



Didaktizace filmové adaptace literárního díla na příkladu filmu Létající třída

Diplomová práce

Studijní program: N7503 – Učitelství pro základní školy
Studijní obory: 7503T009 – Učitelství anglického jazyka pro 2. stupeň základní školy
7503T043 – Učitelství německého jazyka pro 2. stupeň základní školy

Autor práce: **Bc. Michaela Tylová**
Vedoucí práce: Mgr. Nikola Mizerová, Ph.D.





Using a Film Adaptation of a Literary Work in Class, Exemplified by the Film "Das Fliegende Klassenzimmer"

Master thesis

Study programme: N7503 – Teacher training for primary and lower-secondary schools
Study branches: 7503T009 – Teacher Training for Lower Secondary Schools - English
7503T043 – Teacher training for lower-secondary school. Subject - German language.

Author: **Bc. Michaela Tylová**
Supervisor: Mgr. Nikola Mizerová, Ph.D.



ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Bc. Michaela Tylová**
Osobní číslo: **P15000625**
Studijní program: **N7503 Učitelství pro základní školy**
Studijní obory: **Učitelství anglického jazyka pro 2. stupeň základní školy**
Učitelství německého jazyka pro 2. stupeň základní školy
Název tématu: **Didaktizace filmové adaptace literárního díla na příkladu filmu Létaující třída**
Zadávací katedra: **Katedra německého jazyka**

Z á s a d y p r o v y p r a c o v á n í :

Teoretická část diplomové práce se zaměří na možnosti využití média filmu a filmových adaptací literárních předloh ve výuce cizího jazyka. V praktické části studentka připraví vzorovou výukovou hodinu založenou na didaktizaci filmové adaptace románu Létaující třída od Ericha Kästnera a ověří připravená cvičení v praxi v rámci hodiny německého jazyka na střední škole. Výstupem práce bude navíc kritické zhodnocení připravených materiálů a jejich použitelnosti ve výuce.

Rozsah grafických prací:

Rozsah pracovní zprávy:

Forma zpracování diplomové práce: **tištěná/elektronická**

Jazyk zpracování diplomové práce: **Němčina**

Seznam odborné literatury:

ALBERSMEIER, Franz-Josef; ROLOFF, Volker. Literaturverfilmungen. 1. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1989. ISBN 3-518-38593-3.

BAACKE, Dieter. Medienpädagogik. Grundlagen der Medienkommunikation. Tübingen: Niemeyer, 1997.

FREDERKING, Volker, Axel KROMMER a Klaus MAIWALD.

Mediendidaktik Deutsch: eine Einführung. 2., neu bearb. und erw. Aufl. Berlin: Erich Schmidt Verlag, 2012. ISBN 978-3-503-13722-0.

GREENFIELD, Patricia M.: Kinder und neue Medien. Die Wirkung von Fernsehen, Videospiele und Computer. München, Weinheim: Psychologische Verlags Union, 1987. ISBN 3621270272

CHUDAK, Sebastian: Einsatz der Textsorte ‚Film‘ im Fremdsprachenunterricht. Überlegungen zur Stellung von audiovisuellen Unterrichtsmitteln in neueren Lehrwerken für DaF. In: Studia Germanica Posnaniensia, 2008. ISSN 0137-2467

KÄSTNER, Erich: Das fliegende Klassenzimmer. Hamburg: Dressler, 1992. ISBN 3-7915-3015-1

KORTE, Helmut: Einführung in die systematische Filmanalyse: ein Arbeitsbuch. Berlin: Schmidt, 1999. ISBN: 35030494959783503049493

SOBIECH, Dagobert: Theorie und Praxis der Medienerziehung im Vergleich: eine Analyse von Konzepten, Strukturen und Bedingungen. München: KoPäd-Verlag, 1997. ISBN 3929061465 9783929061468

VOLLBRECHT, Ralf von: Einführung in die Medienpädagogik. Basel, Weinheim: Beltz, 2001. ISBN 340725234X

Vedoucí diplomové práce:

Mgr. Nikola Mizerová, Ph.D.

Katedra německého jazyka

Datum zadání diplomové práce: **30. dubna 2016**

Termín odevzdání diplomové práce: **30. dubna 2017**


prof. RNDr. Jan Pícek, CSC
děkan




Mgr. Pavel Novotný, Ph.D.
vedoucí katedry

V Liberci dne 30. dubna 2016

Prohlášení

Byla jsem seznámena s tím, že na mou diplomovou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb., o právu autorském, zejména § 60 – školní dílo.

Beru na vědomí, že Technická univerzita v Liberci (TUL) nezasahuje do mých autorských práv užitím mé diplomové práce pro vnitřní potřebu TUL.

Užiji-li diplomovou práci nebo poskytnu-li licenci k jejímu využití, jsem si vědoma povinnosti informovat o této skutečnosti TUL; v tomto případě má TUL právo ode mne požadovat úhradu nákladů, které vynaložila na vytvoření díla, až do jejich skutečné výše.

Diplomovou práci jsem vypracovala samostatně s použitím uvedené literatury a na základě konzultací s vedoucím mé diplomové práce a konzultantem.

Současně čestně prohlašuji, že tištěná verze práce se shoduje s elektronickou verzí, vloženou do IS STAG.

Datum: 13.6.2017

Podpis: Tylová

Dankschreiben:

Ich bedanke mich bei Mgr. Nikola Mizerová, Ph.D. für ihre Führung, ihre wertvollen Ratschläge und Bemerkungen, die sie mir beim Schreiben dieser Arbeit geleistet hat.

Anotace

Tématem této diplomové práce je Didaktizace filmové adaptace literárního díla na příkladu filmu *Létající třída*. Teoretická část práce se zaměřuje na možnosti využití média filmu a filmových adaptací literárních předloh ve výuce cizího jazyka. Pozornost je rovněž věnována nastudování vybraných obsahů kurikulárního dokumentu Školní vzdělávací program pro gymnázia. Formulování didaktických cílů a interpretace dětského románu *Létající třída* a jeho filmové adaptace je základem přípravy na praktickou část práce. Ta spočívá ve zhotovení pracovních listů a jejich ověření v rámci čtyřhodinového projektu v předmětu německý jazyk na střední škole. Výstupem práce je kritické zhodnocení připravených materiálů a jejich použitelnosti ve výuce německého jazyka.

Klíčová slova

medium, film, filmové adaptace literárních předloh, didaktizace filmových adaptací literárních předloh, kurikulum, němčina jako cizí jazyk

Summary

The topic of this master's thesis is Using the film adaptation of a literary work in class, exemplified by the film *Das Fliegende Klassenzimmer*. The theoretical part of the work is focused on ways of the using the medium of film as well as film adaptations of literary works in the foreign language class. The focus is also on the study of selected parts of the curricular document Framework Education Programme for Grammar Schools. The formulation of the didactic objectives as well as the interpretation of the children's novel *Das fliegende Klassenzimmer* and its film adaptation are the basis of the preparation for the practical part of this work. This consists of making handouts and testing them during a four-hour teaching project within the subject of German as a foreign language at grammar school. The critical evaluation of the prepared handouts and their use in the subject German as a foreign language is the main focus of the work.

Key words

Medium, film, film adaptation of literary work, didactics of film adaptations of literary works, curriculum, German as a foreign language

Annotation

Diese Diplomarbeit beschäftigt sich mit dem Thema Der Einsatz der Literaturverfilmung im Fremdspracheunterricht Deutsch, dargestellt am Beispiel vom Film *Das fliegende Klassenzimmer*. Der theoretische Teil der Arbeit konzentriert sich auf die Möglichkeiten des Filmeinsatzes sowie Einsatzes von Literaturverfilmungen im Fremdsprachenunterricht. Die Aufmerksamkeit ist gleichfalls dem Studium von ausgewählten Inhalten des curricularen Dokuments Schulisches Ausbildungsrahmenprogramm der Gymnasien gewidmet. Die Formulierung von didaktischen Zielen sowie die Interpretation von dem Kinderroman und dem Film *Das fliegende Klassenzimmer* sind die Grundlage für die Vorbereitung des praktischen Teils der Arbeit. Diese besteht in der Gestaltung von Arbeitsblättern und ihrer Überprüfung im Rahmen eines vierstündigen Unterrichtsprojekts im Fach Deutsch als Fremdsprache auf dem Gymnasium. Der Fokus der Arbeit liegt in kritischen Auswertungen der vorbereiteten Arbeitsblätter und deren Einsatz im Fremdsprachenunterricht Deutsch.

Schlüsselwörter

Medium, Film, Literaturverfilmung, Didaktik der Literaturverfilmungen, Curriculum, Deutsch als Fremdsprache

1. Einleitung.....	11
2. Medium im Deutschunterricht.....	15
2.1 Medium	15
2.2 Mediale Paradigmen	16
2.3 Medien im Deutschunterricht.....	18
2.3.1 Mediendidaktik Deutsch	19
2.4 Film - ein audiovisuelles Medium.....	23
3. Film im Fremdsprachenunterricht Deutsch.....	23
3.1 Das unterschätzte Medium und seine Vorteile.....	24
3.2 Filmbildung	26
3.3 Überlegungen zum Filmeinsatz im Fremdsprachenunterricht Deutsch	28
3.4 Methodische und spracherwerbsorientierte Prinzipien bei der Arbeit mit Film im Fremdsprachenunterricht	33
4. Literaturverfilmung im Unterricht Deutsch als Fremdsprache	38
4.1 Literaturverfilmung als Begriff	38
4.1.1 Medienwechsel und Intermedialität	39
4.1.2 Werktreue und Textnähe	40
4.1.3 Typologie der Literaturverfilmung	41
4.2 Literaturverfilmung im Fremdsprachenunterricht Deutsch.....	43
4.2.1 Curricula	45
4.3 Didaktik der Literaturverfilmung.....	47
5. Aufgabentypologie beim Filmeinsatz im Fremdspracheunterricht Deutsch.....	53
5.1 Schritt 1: Vor dem Sehen.....	53
5.2 Schritt 2: Während des Sehens	57
5.3 Schritt 3: Nach dem Sehen	58
6. Kästners Kinderroman <i>Das fliegende Klassenzimmer</i> und seine Literaturverfilmung	59
6.1 Erich Kästner und sein Verhältnis zum Thema Unterrichtswesen	60

6.1.1 Kästners Vorstellungen von Lehramt	60
6.1.2 Kästner als Student.....	61
6.2 Kästners literarische Tätigkeit	63
6.3 Der Kinderroman „Das fliegende Klassenzimmer“	66
6.4 Beispiel einer Literaturverfilmung: Der Kinderfilm „Das fliegende Klassenzimmer“	69
6.4.1 Inwieweit hält sich die Literaturverfilmung von Tomy Wigand an seine Vorlage?.....	70
6.4.2 Welche Ausdrucksmittel sind spezifisch für den Film?	75
7. Projekt: Kästners Kinderroman „Das fliegende Klassenzimmer“ und seine Literaturverfilmung im Unterricht Deutsch als Fremdsprache.....	76
7.1 Profil der Deutschklasse	77
7.2 Didaktische Ziele, Übungstypologie, sprachliche Kompetenzen und Themen-bereiche im Unterrichtsprojekt	78
7.3 Arbeitsblätter	83
7.3.1 Die erste Unterrichtseinheit	83
7.3.2 Die zweite Unterrichtseinheit	87
7.3.3 Die dritte Unterrichtseinheit	91
7.3.4 Die vierte Unterrichtseinheit.....	93
7.3.5 Lösungsschlüssel.....	93
7.4 Fragebogen für den Lehrer und die Schüler.....	97
7.4.1 Fragebogen für den Lehrer.....	98
7.4.2 Fragebogen für die Schüler	101
7.5 Thesen und ihre Überprüfung im Projekt	104
7.6 Evaluation des Projekts	111
8. Schlusswort.....	115
Literaturverzeichnis.....	118
Anlage.....	122

1. Einleitung

Die Schule als eine Ausbildungsinstitution bereitet Kinder und Jugendliche auf das Leben in der Gesellschaft vor, die ganz dynamisch ist und in der es viele Unsicherheiten gibt. In Bezug auf die mediale Welt, die uns umgibt, sollte das gegenwärtige Erziehungs- und Unterrichtssystem erstens solche Bedingungen schaffen, die die Medienmündigkeit von Lernenden im Unterricht ermöglichen und fördern. Zweitens sollte ein differenziertes System von Lehrmitteln und Lehrmethoden gestaltet werden, mit Hilfe von dessen Lehrer ihre Schüler der medialen Ausbildung beitragen können.

Es waren ähnliche Gedanken, die mich motivierten, diese Arbeit zu schreiben. In meiner Diplomarbeit untersuche ich einen didaktischen Zugang, der ein Potenzial für den Fremdsprachenunterricht Deutsch hat. Er trägt sowohl zur bereits erwähnten Medienmündigkeit als auch zur Sprachkompetenzentwicklung von Lernenden bei. Es ist der Medienunterricht, in dem unterschiedliche Kommunikationsmedien zum didaktischen Zweck benutzt werden. Ich widme meine Aufmerksamkeit konkret den Medien Buch und Film, deren gleichzeitiger Einsatz im Fremdspracheunterricht Deutsch in dieser Arbeit zuerst theoretisch dargestellt und später auch praktisch mit den Schülern aus der Sexta des Anton- Randa-Gymnasiums getestet wird.

Das Thema „Der Einsatz der Literaturverfilmung im Fremdspracheunterricht Deutsch dargestellt am Beispiel vom Film *Das fliegende Klassenzimmer*“ untersuche ich vor allem aus der didaktischen Perspektive. Im theoretischen Teil der Arbeit, konkret im Kapitel 2 *Medium im Deutschunterricht*, erläutere ich zuerst den Hintergrund, vor dem Medien in den Deutschunterricht integriert werden. Weiter beschäftige ich mich mit dem Begriff *Mediendidaktik Deutsch*, die neben der Sprach- und Literaturdidaktik den dritten Teil der Deutschdidaktik bildet. Das präsentierte Konzept des *integrativen Deutschunterrichts* von Julia Wermke, das das wechselseitige Zusammenspiel von Medien im Unterricht unterstützt, wird zu einem der theoretischen Ausgangspunkte in meiner Arbeit.

In Bezug aufs Schlüsselwort *Literaturverfilmung* wird die Aufmerksamkeit auf das Medium Film (im Kapitel 3 *Film im Fremdsprachenunterricht Deutsch*) gelenkt. Weiter wird es im Kapitel 4 *Literaturverfilmung im Fremdsprachenunterricht Deutsch* näher

darauf eingegangen, wie Literaturverfilmung in den Fremdsprachenunterricht Deutsch nach Curricula in der Tschechischen Republik integriert wird und wie diese didaktisch aufzufassen ist.

Was die Curricula betrifft, gehe ich in meiner Arbeit von dem Ausbildungsrahmenplan für Gymnasien und dem Schulrahmenplan des Anton-Randa-Gymnasiums aus, die für mich für die Gestaltung des Unterrichtsprojekts von Bedeutung sind. Die Beschäftigung mit diesen Curricula bringt mich auf die Idee des fächerübergreifenden Unterrichts, nach dem mehrere Schulfächer neben der Fremdsprache Deutsch in meinem Projekt eingeschlossen werden. Es sind Kompetenzen, Erziehungs- und Ausbildungsstrategien und Themenbereiche der Schulfächer Fremdsprache Deutsch, Tschechisch und Literatur sowie der Querschnittsthemen Mediale Ausbildung und Persönlichkeitsbildung und soziale Kompetenz, deren Kenntnisse mich zur Formulierung der Lernziele bei der Auseinandersetzung mit dem Thema Literaturverfilmung im Deutschunterricht anregt.

Im Unterkapitel 4.3. *Didaktik der Literaturverfilmung* werden zwei didaktische Ziele präsentiert, die von Michael Staiger kommen und auf die ich mich während der Planung der Arbeit mit der Literaturverfilmung stütze. Der Weiteren wird es durch die Vielfalt von dargestellten Verfahren in demselben Unterkapitel darauf hingewiesen, wie komplex der Unterrichtsgegenstand Literaturverfilmung ist.

Das Kapitel 5 *Aufgabentypologie beim Filmeinsatz im Fremdsprachunterricht Deutsch* stützt sich auf den Ratgeber von Marie-Luise Brandi und die von ihr vorgeschlagenen Aufgabentypen, die dem Lehrer der Fremdsprache Deutsch zur effektiven Arbeit mit Filmeinsatz dienen.

Im Kapitel 6 *Kästners Kinderroman 'Das fliegende Klassenzimmer' und seine Literaturverfilmung* wird die literarische Vorlage *Das fliegende Klassenzimmer* von Erich Kästner mit ihrer Filmadaption von Tomy Wigand verglichen. Die Aufmerksamkeit wird hier besonders solchen Textpassagen, bzw. Filmsequenzen, gewidmet, die handlungstragend sind und die in die Arbeitsblätter integriert werden.

Der praktische Teil dieser Arbeit betrifft das Kapitel 7 *Projekt: Kästners Kinderroman 'Das fliegende Klassenzimmer' und seine Literaturverfilmung im Fremdsprachunterricht*

Deutsch. Er besteht in der Vorbereitung und Umsetzung des Deutschunterrichtsprojekts mit dem Ziel den ursprünglich literarischen Stoff *Das fliegende Klassenzimmer* sowie seine aktuellste Filmversion den Schülern zu präsentieren. Die Vorbereitung umfasst vor allem die Gestaltung von Arbeitsblättern, die den Sprachkompetenzen der Deutschklasse angepasst wird. Im Projekt arbeitete ich mit der Sexta des Anton-Randa-Gymnasiums aus Jablonec nad Nisou. Im Rahmen der vier Unterrichtsstunden beschäftigten sich die Schüler mit den aus dem Buch und Film ausgewählten Textausschnitten, bzw. Filmsequenzen. Die Erfüllung der konkreten didaktischen Ziele wurde erst nach der Vollendung des Projekts ausgewertet. Ich halte die Auswertung des Projekts, die von den Schülern, ihrem Deutschlehrer sowie von mir gemacht wurde, in dieser Arbeit für tragend. Es waren vor allem Fragebögen, die zur Auswertung der folgenden Thesen in der Arbeit beitrugen:

1. Die Verbindung der Medien Buch und Film ist für Schüler im Fremdsprachenunterricht von Vorteil, denn diese Medien ergänzen sich gegenseitig.
2. Die mehrkanalige Aufnahme beim Filmeinsatz bedeutet für Fremdsprachenlerner eine Erleichterung des Verstehens. Dazu tragen die Untertitel bei, indem sie ermöglichen, das Gehörte noch einmal zu lesen.
3. Die Medien Buch und Film vermitteln den Stoff unterschiedlich. Im Film werden die Emotionen leichter verstanden, wozu die Mittel wie Musik oder Gestik und Mimik von Schauspielern beitragen.
4. Die Fremdsprachenlerner brauchen nicht unbedingt das ganze Buch / den ganzen Film im Fremdsprachenunterricht zu lesen/ sehen, damit sie mit der groben Struktur der Handlung bekannt gemacht werden können.

In Bezug auf das Thema der Arbeit wird der Schwerpunkt des Interesses in diesen Thesen auf zwei Aspekte gelegt. Erstens handelt es sich um die Auswertung des gleichzeitigen Einsatzes der Medien Buch und Film im Fremdsprachenunterricht Deutsch und zweitens um die Auswertung der Arbeit mit der Filmadaption. Es entsteht dabei die Absicht, darauf hinzuweisen, dass das übergeordnete Ziel des Fremdsprachenunterrichts in neuester Zeit nicht nur die Entwicklung der Fähigkeiten in den Sprachkompetenz-

bereichen Hör-Verstehen, Lese-Verstehen, Sprechen und Schreiben, sondern auch in dem Bereich Seh-Verstehen ist.

2. Medium im Deutschunterricht

2.1 Medium

Nach den Autoren der *Fremdsprachendidaktik: Eine Einführung*¹ wird der Begriff *Medium* als „Mittel, Mittler, Vermittler, Brücke“ definiert. Decke-Cornill und Küster² behaupten, dass die Sprache in ihrer schriftlichen und mündlichen Form für die Menschen das wichtigste Medium ist. Mit ihrem Zeichensystem „suchen wir uns zu verständigen, indem wir miteinander sprechen, einander zuhören, lesen und schreiben. /.../“³ In der heutigen Zeit, in der wir „unsere Gegenwart als Informations- und Kommunikationszeitalter /bezeichnen/ und haben dabei die neuen Technologie im Sinn“⁴, spielen die Medien eine wichtige Rolle und diese sind „aus dem gesellschaftlichen Zusammenleben nicht wegzudenken.“⁵

Harry Pross⁶ lässt einen ausschließlichen Zusammenhang zwischen den Begriffen „Medium“ und „Kommunikation“ herstellen.⁷ Unter dem Begriff *Medium* versteht Pross⁸ ein Kommunikationsmittel und unterscheidet *primäre, sekundäre, tertiäre* und *quartäre* Medien. Der Autor⁹ ergänzt dazu, dass es kein Gerät für das *primäre Medium* zwischen dem Sender und dem Empfänger vorhanden ist, weil die Sinne der Menschen zur Herstellung, zum Transfer und zum Konsum der Botschaft ausreichen werden.¹⁰ Zu den *primären Medien* gehören beispielsweise Mimik, Gestik oder das Theater. Bei dem *sekundären Medium* – wie Bild, Schrift, Druck, Grafik, Brief oder Buch ist – ist bei der Produktion ein Gerät schon notwendig.

¹ Decke-Cornill, H., Küster, L. *Fremdsprachendidaktik: eine Einführung*. Tübingen: Narr, 2010. ISBN 978-3-8233-6474-0. S. 93.

² Ebd.

³ Ebd.

⁴ Ebd.

⁵ Ebd.

⁶ Vgl. Pross in Frederking, V., Krommer, A., Maiwald, K. *Mediendidaktik Deutsch. Eine Einführung*. Berlin: ESV, 2012. ISBN: 978 3 503 13722 0. S. 16-17

⁷ Vgl. Ebd.

Frederking gibt insgesamt fünf Bedeutungen des Wortes „Medium“ an. Siehe das Kapitel 2. *Medienbegriffe*.

Frederking, V., Krommer, A., Maiwald, S. 11-23.

⁸ Vgl. Pross in Frederking. S. 17

⁹ Vgl. Ebd.

¹⁰ Vgl. Ebd.

Das Medium *Film*, das in dieser Arbeit im Vordergrund steht, wird den sogenannten *tertiären Medien* zugeordnet. Beim Einsatz von tertiären Medien werden Geräte sowohl auf Seite des Produzenten, als auch auf derjenigen des Konsumenten von diesen Medien angefordert. Zu den *tertiären Medien* zählen z. B. Telefon, Schallplatte, Film, Telegrafie und Fernsehen.

Die Typologie von Pross¹¹ deutet an, dass die *primären* sowie *sekundären* Medien für den Betrieb von *tertiären Medien* notwendig sind.

Die gegenseitige Mitwirkung der einzelnen Medien und ihre Kenntnis halte ich nicht nur für ihren Einsatz im Unterricht sinnvoll. Das nächste Kapitel knüpft mit einer kurzen Übersicht über die Entwicklung von einzelnen Medien an die angeführte Typologie an.

2.2 Mediale Paradigmen

Technisch orientierte Medien, deren Existenz auf primäreren Medien aufgebaut ist, werden heutzutage viel benutzt. Auf dieser Stelle bleibe ich bei der Mediengeschichte stehen und präsentiere eine mediale Hierarchie, bzw. mediale Paradigmen¹², die in der Publikation von Frederking dargestellt wird.

Das *orale Paradigma* wird durch das Trägermedium *Stimme* abgegrenzt, die in der gesprochenen Sprache zum Ausdruck kommt. Bei diesem Paradigma tritt nur der Mensch als ein Medium auf. Das kann von Nachteil sein, denn das Wissen ist nur in den Köpfchen von Menschen speicherbar. Es unterscheidet sich dadurch von technisch erzeugten Medien, die entweder zu dem *audio-visuellen* oder *multimedialen* Paradigma gehören. Der amerikanische Literaturwissenschaftler und Medientheoretiker Walter Ong ergänzt dazu:

„Wenn man sich ein ‘Medium’ der Kommunikation oder ‘Medien’ der Kommunikation vorstellt, wird diese zu einer in ‘Röhren’ sich vollziehenden Übermittlung von Material-einheiten, die man ‘Information’ nennt /.../. Im Medium- Modell bewegt sich die Botschaft von der Sender-Position zur Empfänger-Position. In der wirklichen menschlichen

¹¹ Vgl. Pross in Frederking, S. 18.

¹² „Ein mediales Paradigma umfasst die durch ein Medium bzw. einen Medienverbund maßgeblich geprägte gesellschaftliche, technische, wissenschaftliche und kulturelle Wirklichkeit in einem spezifischen Entwicklungsstadium der Anthro- bzw. Phylogenese, d.h. der Menschheitsgeschichte.“ Frederking S. 26

Kommunikation muss sich der Sender nicht nur in der Sender-Position, sondern ebenso auch in der Empfänger-Position befinden, noch ehe er oder sie irgend etwas senden kann. Um sprechen zu können, muss man jemand anderes oder andere ansprechen. /.../¹³

Aus dem Zitat geht hervor, dass, wenn nur der Mensch als ein Medium auftritt, ist die direkte Interaktion zwischen dem Sender und dem Empfänger notwendig. Es war zuerst *der literale Paradigmenwechsel*, der es ermöglichte, Sprache zu speichern und zu übertragen. Als Folge mussten die Volkssagen und Lieder nicht mehr mündlich weitergegeben werden, sondern konnten für nächste Generationen aufbewahrt werden. Das *literale Paradigma* entwickelte sich mit der Erfindung der Schrift, deren Aufschwung auf sakralreligiöse oder kultische Motive zurückgeht.¹⁴ Der Übergang von der Oralität zur Literalität geschah allmählich an vielen Orten und zu verschiedenen Zeiten. Während die mündliche Rede zu den direkten Interaktionen zwischen dem Sender und Empfänger führt, ist das bei dem *literalen Paradigma* anders. Der literale Text ist von seinem Autor unabhängig und als solcher kann rezipiert werden, ohne dass der Verfasser anwesend sein muss. Es ist von Vorteil, dass der Empfänger den Lesevorgang wiederholen oder beliebig abbrechen kann. Die Schrift- und Lesekultur wurden als wesentliche Merkmale der Hochkultur bzw. Zivilisation verstanden.¹⁵ Geschichtlich gesehen, wird der Wissensumfang zuerst durch die Entwicklung des Buchdrucks¹⁶ und später durch die Entwicklung der Schreibmaschine – Ende des 19. Jahrhunderts, erweitert.

Das darauffolgende *audiovisuelle Paradigma*¹⁷ wurde durch die industrielle Revolution im 19. Jahrhundert ausgelöst. Durch die Entwicklung neuer Techniken entstanden zu dieser Zeit neue Medien. Wie schon angedeutet, ist dieses Paradigma durch eine Ein-Weg-Kommunikation gekennzeichnet. Die Erfindungen wie Grammophon (1887), Schall-

¹³ Frederking, S. 28.

¹⁴ Vgl. Frederking, S. 29

¹⁵ Vgl. Ebd. S. 30-31

¹⁶ Obwohl man die Anfänge des Buchdrucks schon in Ostasien, Babylon und Rom finden kann, datiert man den Buchdruck mit allen seinen wirtschaftlichen, kulturellen und wissenschaftsgeschichtlichen Auswirkungen auf das 15. Jahrhundert bei Johannes Gutenberg, der ein Gedicht erstmals 1450 druckte.

¹⁷ Man unterscheidet hier zwischen *akustisch-auditiven* (z. B. Radio), *optisch-visuellen* (Fotografie) und *audiovisuellen* (Film) Medien.

platte und schließlich CD ermöglichten neue Präsentations-, Speicher-, Informations-, Kommunikations- und Rezeptionsmöglichkeiten.

Das *multimediale Paradigma* taucht als letztes in der medialen Geschichte auf. Sein Spezifikum besteht darin, dass die Medien, sogenannte *Multimedien*, wie Computer oder Internet, nicht nur miteinander verwoben sind, sondern dass sie auch einen *Medienverbund*¹⁸ entstehen lassen. Beispielsweise im Computer kann man verschiedene mediale Formen wie Bild, Ton, Musik und Film, in einem *Medienverbund* finden. Der Begriff *Multimedialität* ist damit als eine Verbindung von den einzelnen Medien zu begreifen.

Das Unterkapitel 2.2 *Mediale Paradigmen* erläutert, wie die früher existierenden primären und sekundären Medien für den Betrieb der heutzutage gängigen technischen Medien genutzt werden.

2.3 Medien im Deutschunterricht

Rudolf Denk¹⁹ plädierte bereits 1977 mit den folgenden Worten für die Integration von Medien in den Deutschunterricht:

„/.../ Die Vorschläge zielen auf einen künftigen integrativen Medienunterricht im Fach Deutsch ab – ohne Zwang zu bestimmten technischen Geräten – einen Unterricht, in dem die unterschiedlichen Kommunikationsmedien des Deutschunterrichts medienvergleichend und medienkontrastiv im Zusammenhang einer gemeinsamen didaktischen Mediendramaturgie erscheinen.“

Wie aus dem Zitat hervorgeht, bemühte sich Denk, diesen Medienaspekt ins Fach Deutsch als Fremdsprache zu integrieren. Trotz seiner großen Bemühung blieb der Aspekt innerhalb der Deutschdidaktik bis in die neunziger Jahre am Rand des Interesses stehen. Es war also erst in den neunziger Jahren, als die Idee von Denk ernsthaft betrachtet wurde. Zu einer Wendung, bei der die Medien im Unterricht ins Zentrum der Aufmerksamkeit gelangen und als Folge mediendidaktische Fragen zum festen Bestand-

¹⁸ Es ist ein aus mehreren Einzelmedien bestehendes System, das meist aus einem originalen Text hervorgegangen ist.

Vgl. Kurwinkel, Tobias. „Medienverbund.“ In: *Lexikon der Filmbegriffe*. [online] 10.05.2015 [abgerufen am 10.11.2016] <http://filmlexikon.uni-kiel.de/index.php?action=lexikon&tag=det&id=8716>

¹⁹ Denk in Frederking, S. 92

teil deutschdidaktischer Diskussionen wurden, kam es zuerst mit der Computer- und Interneteinführung in den Unterricht.²⁰

In Bezug auf die Geschichte der Deutschdidaktik ist es zu ergänzen, dass „die unterschiedlichen Kommunikationsmedien“, die Denk in seinem Zitat erwähnt, bereits früher im Fach Deutsch als Fremdsprache vorgekommen sind. Es war beispielsweise das Hörverstehen als ein Medium, das im Rahmen der *audiolingualen Methode*²¹ bereits in den 60er Jahren benutzt wurde.

2.3.1 Mediendidaktik Deutsch

Falls Medien zum Bestandteil des Deutschunterrichts werden sollen, nimmt man richtig an, dass die Mediennutzung den Zielen und Inhalten des Deutschunterrichts angepasst wird.

Wie Frederking²² behauptet, wurde *Mediendidaktik Deutsch* neben der Sprach- und Literaturdidaktik zu dem dritten Bestandteil der Deutschdidaktik. Sie umfasst erstens Mediennutzung, die sich mit der Verwendung von technischen Kommunikationsmitteln im Unterricht beschäftigt, und zweitens Medienerziehung.

Jutta Wermke²³ fügt hinzu, dass es weder für die Medienerziehung noch für die Mediennutzung im Deutschunterricht ein eigenes Schulfach gibt, „vielmehr hat jedes Fach seine Gegenstände, Methoden und Ziele medienbezogen zu reflektieren und zu konzipieren.“²⁴

Auf die Frage, warum die Einbeziehung medienspezifischer Aspekte in die Deutschdidaktik notwendig gewesen ist, findet Wermke²⁵ die folgenden Antworten. Erstens erkannte man, dass der Deutschunterricht immer schon ein Medienunterricht gewesen war, denn seine primären fachlichen Gegenstände - Literatur und Sprache - medial kon-

²⁰ Das auf dem Symposium Deutschdidaktik in Jena 2002 besprochene Thema „Deutschunterricht und medialer Wandel“ wird höchstwahrscheinlich zu dem Indikator eines gewachsenen Problembewusstseins innerhalb der Deutschdidaktik. Vgl. Frederking, S. 92

²¹ Siehe die *Audiolinguale Methode* in Neuner, G., Hunfeld, H. *Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts: eine Einführung*. Berlin: Langenscheidt, 1993. ISBN 3-468-49676-1. S. 45-61

²² Vgl. Frederking, S. 75

²³ Zu ihren Forschungsschwerpunkten gehört die Integration neuer Medien in den Deutschunterricht.

²⁴ Wermke in Frederking, S. 75

²⁵ Vgl. Ebd. S. 76

stituiert sind. Mit den neuen elektronischen, bzw. digitalen Medien erweitert sich nur die bereits bestehende mediale Grundlage des Deutschunterrichts. Zweitens ist es die Erfindung der elektronischen Medien gewesen, die zum Wandel der sprachlichen und literarischen Präsentations- und Rezeptionsformen geführt und die zugleich auch die Notwendigkeit einer Mediendidaktik begründet hat.²⁶

Die Unterkapitel 2.3 *Medien im Deutschunterricht* und 2.3.1 *Mediendidaktik Deutsch* erläutern, unter welchen Bedingungen und wann Medien in den Deutschunterricht integriert wurden. Aus den angeführten Begründungen ihrer Integration ergibt sich, dass eine reine Buchorientierung im Deutschunterricht nicht zeitgemäß ist und dass Sprache und Literatur in den neuen Medien neu integriert werden.

2.3.1.1 Ausgewählte Konzepte der Mediendidaktik Deutsch

In diesem Unterkapitel wird die *Mediendidaktik* durch zwei ausgewählte Konzepte näher gebracht. Jutta Wermke²⁷ weist mit ihrem *integrativen Deutschunterricht* besonders auf die Position des *sekundären Mediums* Buch im gegenwärtigen Deutschunterricht hin, das mit neuen Medien verbunden ist und das seinen Vorrang im Verhältnis zu anderen Medien verliert.

Mit ihrem Konzept des *integrativen Deutschunterrichts* trägt Wermke dazu bei, dass mediendidaktische Fragen zum Teil der Deutschdidaktik werden. In ihrem Konzept geht Wermke²⁸ davon aus, dass „Deutschunterricht in einer Medienkultur /.../ integrativer Deutschunterricht sein“²⁹ muss. Als Folge kann das Buch die Position eines Leitmediums³⁰ im Unterricht verlieren und auch als ein Folgemedium erscheinen, das sich „an den Vorgaben anderer medienästhetischer Vorlagen orientiert.“³¹ Der integrative Charakter im Unterricht besteht dadurch viel im Dominanzwechsel von Medien und ihrem wechselseitigen Zusammenspiel. So die Worte von Jutta Wermke:

²⁶ Vgl. Ebd. S. 76

²⁷ Wermke in Frederking, S. 65.

²⁸ Ebd.

²⁹ Ebd.

³⁰ Es handelt sich um dasjenige Medium, „an dem Nutzer ihre Rezeptionserwartungen, -gewohnheiten und –präferenzen in erster Linie ausbilden.“ Frederking. S. 65.

³¹ Frederking. S. 93

„Da das Buch nun nicht nur multi- und intermedial vernetzt ist, sondern sowohl Leitmedium und damit normsetzend z.B. für filmische und auditive Realisationen sein kann, wie auch Folgemedium z.B. als Buch zum Film, das sich adaptiv anderen ästhetischen Prioritäten anschließt, ist der potentielle Gegenstandsbereich eines integrativen Deutschunterrichts in einer Medienkultur erheblich umfangreicher geworden und impliziert komplexe Hierarchisierungen.“³²

In diesem Konzept begegnen sich Sprache und Literatur nicht nur im Medium der Schrift, sondern auch in den Medien Hörtexte, Film oder Hypertexte.³³ Demzufolge sind bei der Unterrichtsplanung die Mediensozialisations- und Rezeptionserfahrungen der Schüler noch intensiver zu berücksichtigen. Wermke³⁴ fordert eine Erweiterung des Reflexions-spektrums und deshalb werden Lehrer auch dazu aufgefordert, Themen und Aufgabenstellungen in dem Sprachunterricht entsprechend dem Zusammenspiel von verschiedenen Medien anzupassen.

Frederking³⁵ fasst das Konzept des *integrativen* Deutschunterrichts so zusammen, dass die AV- und andere Medien in den Dienst eines buchorientierten Sprach- und Literaturunterrichts gestellt werden und auch umgekehrt gilt es, dass das Buch als Vertreter sowie Ausgangspunkt für eine AV-orientierte Medienästhetik dient.³⁶

Weiter stellt Frederking³⁷ ein anderes Konzept vor, das *intermedialer Deutschunterricht*³⁸ genannt ist. Es wurde von Marion Bönninghausen und Heidi Rösch formuliert und setzt den Einsatz von mindestens zwei unterschiedlichen Medien voraus, die miteinander in Verbindung stehen.³⁹ Im Unterschied zum integrativen Deutschunterricht geht es bei der Intermedialität um „Grenzüberschreitungen im Medienwechsel, um das ‚Dazwischen‘ zwischen den Künsten, das mit dem zunehmenden

³² Ebd.

³³ Vgl. Ebd.

³⁴ Vgl. Wermke in Frederking, S. 93

³⁵ Vgl. Frederking, S. 94

³⁶ Ebd.

³⁷ Frederking, S. 95

³⁸ Jutta Wermke war die erste, die Intermedialitätsaspekt und ihre Bedeutung innerhalb der Mediendidaktik reflektiert hat: „Charakteristisch für diese Medienkultur ist über Koexistenz und Konkurrenz der spezifischen Medien hinaus ihre multimediale und intermediale Vernetzung.“ Frederking S. 95.

Trotz ihres Primats entwickelten das Konzept zum Intermedialitätsaspekt Marion Bönninghausen und Heidi Rösch.

³⁹ Vgl. Frederking, S. 95.

Einsatz technischer Medien auch zu einem 'Dazwischen' zwischen Mensch und Maschine wird."⁴⁰ Marion Bönninghausen⁴¹ fügt hinzu:

„Im Mittelpunkt eines intermedial konzipierten Unterrichts, der die Aufmerksamkeit für die Wechselbeziehung der Künste auch als eine Grundlage für die Auseinandersetzung mit digitalen Medien begreift, steht die Fragestellung, wie einzelne Kunstformen vermittels ihrer spezifischen Trägermaterialität ästhetische Wahrnehmung und ästhetische Kommunizieren gestalten und inszenieren.“⁴²

Das Zitat lässt ahnen, dass man mit dem intermedial konzipierten Unterricht, der mindestens zwei Medien in einer Wechselbeziehung einsetzt, auch vorhat, sich mit digitalen Medien auseinanderzusetzen. Es wird bei diesem Konzept vorausgesetzt, dass die Gestaltung und Inszenierung der ästhetischen Wahrnehmung und des Kommunizierens dabei zu berücksichtigen ist.

Man kann sagen, dass sowohl das *integrative* als auch *intermediale* Konzept des Deutschunterrichts die Textarbeit mit dem Medienumgang verbinden und als ein Kompetenzbereich in den Deutschunterricht integrieren soll. Die Parallelen von den Konzepten bestehen weiter in der Berücksichtigung der Mediensozialisations- und Rezeptionserfahrungen der Schüler und in der Anregung der Lehrer, Themen und Aufgabenstellungen in dem Sprachunterricht dem Zusammenspiel von Medien anzupassen. *Das integrative Konzept des Deutschunterrichts* weist auf die Position des Mediums Buch zu anderen Medien hin. Das Buch kann entweder als Leitmedium normsetzend beispielsweise für filmische und auditive Medien dienen, oder als Folgemedium als Buch zum Film, das sich an ästhetische Prioritäten vom Medium Film anpasst. Dieses Konzept ermöglicht einen Wechsel von Medien und ihr wechselseitiges Zusammenwirken in dem Unterricht. Allerdings hängt der Charakter im Unterricht vom Dominanzwechsel von Medien ab. *Das intermediale Konzept des Deutschunterrichts* beschäftigt sich damit, wie einzelne Kunstformen ästhetische Wahrnehmung vermitteln können. Die Ausrichtung auf die Wechselbeziehung der Künste wird dabei zu einer Grundlage für die Aus-

⁴⁰ Ebd. S. 96

⁴¹ Ebd.

⁴² Ebd.

einandersetzung mit technischen Medien. Im Einklang mit dem *intermedialen* Konzept können Theaterstücke gelesen oder Bücher verfilmt werden.

2.4 Film - ein audiovisuelles Medium

Im Folgenden erwähne ich kurz die Zuordnung des Mediums Film zu einer medialen Kategorie, die die Leser mit dem *tertiären Medium* Film bekannt macht. Die eigenständigen Unterkapitel 3.2. *Filmbildung*, 3.3. *Überlegungen zum Filmeinsatz im Fremdsprachenunterricht Deutsch* sowie 3.4 *Methodische und spracherwerbsorientierte Prinzipien bei der Arbeit mit Film im Fremdsprachenunterricht* definieren durch ihren theoretischen Umfang dann die Grenze des fachspezifischen Interesses der Arbeit.

Man begreift AV-Medien als „technisch erzeugte Verbindungen von (in der Regel) bewegten Bildern und Tönen.“⁴³ Es wird zwischen „Spielfilm“ und „Fernseh-sendung“ unterschieden. Zu „Spielfilmen“ gehören auch populäre und kommerzielle Mainstream Filme, die verschiedene Genres haben, wie *Western*, *Animationsfilm* oder *Kinderfilm*, der die Subkategorien *Märchenfilme* und *Literaturverfilmungen* umfasst.

3. Film im Fremdsprachenunterricht Deutsch

Der Film stellt ein Potenzial für den Unterricht Deutsch als Fremdsprache dar. Genauso wie andere Medien ist er ein Mittler, das den Fremdsprachenlernenden einen Zugang zum Kulturwissen vermittelt. Wie es im Buch *Fremdsprachendidaktik* heißt, finden Spielfilme ihren Platz im Fremdsprachenunterricht seit den 1980er Jahren.⁴⁴

Zum didaktischen Potenzial des Films für den Fremdsprachenunterricht gehört vor allem die Komplexität seiner auditiven und visuellen kommunikativen Mittel und, wie Faistauer⁴⁵ anführt: „Sensibilisierung für fremde Kulturen, Möglichkeiten der Wahr-

⁴³Frederking, S. 145.

⁴⁴ Vgl. Decke-Cornill, H., Küster, L. Decke-Cornill, S. 101.

⁴⁵ Faistauer, R., Welke, T. *Lust auf Film heißt Lust auf Lernen. Der Einsatz des Mediums Film im Unterricht Deutsch als Fremdsprache*. Wien: Praesens Verlag, 2010. ISBN: 978 3 7069 0623 4. S. 34

nehmung landeskundlicher Elemente durch Sprache, Kleidung, Gestik, Schulung des Hör-Seh-Verstehens, Entwicklung von Filmwissen und Medienkompetenz.“⁴⁶

Es ist für den Filmeinsatz im Fremdsprachenunterricht erforderlich, dass Lehrer einen Einblick in den filmischen Bereich haben und sich in praktischen und theoretischen Kenntnissen von diesem Medium ausbilden. Die *Filmbildung*⁴⁷, die zu der Medienbildung gehört, vermittelt Kenntnisse für einen kritischen und kreativen Umgang mit Filmen. Welche konkreten Methoden der Lehrer im Fremdsprachenunterricht Deutsch benutzen kann, erhellt die Unterkapitel 3.3. *Überlegungen zum Filmeinsatz im Fremdsprachenunterricht Deutsch* und 3.4. *Methodische und spracherwerbsorientierte Prinzipien bei der Arbeit mit Film im Fremdsprachenunterricht*.

3.1 Das unterschätzte Medium und seine Vorteile

In Bezug auf die Integration vom Film in den Unterricht begegnet man noch heutzutage die Unterschätzung von diesem Medium. Renate Faistauer⁴⁸ denkt in ihrem Beitrag darüber nach, welche möglichen Ursachen das haben mag. Sie führt: 1. Die Technologie, von der noch heute nicht alle Klassenzimmer ausgestattet sind; 2. Das fehlende Wissen und Können der Lehrenden, die vor allem aus zeitlichen Gründen den Film im Unterricht nicht bevorzugen; 3. Die Angst von den Lehrern, dass sie die Kompetenz „Hör-Seh“ Verstehen nicht gut genug beherrschen.

Trotz der angeführten Kontra-Argumente, hat das Medium Film ein großes Potenzial für den Fremdsprachenunterricht. Der erste Vorteil ist die Motivationserhöhung. Wie Seel und Dörr⁴⁹ andeuten, besteht die Aufgabe des Films auch darin, „(...) die Lernenden durch Anregung und Steigerung ihrer Neugier auf die Inhalte zu sensibilisieren.“⁵⁰ Die beiden Autoren weisen dadurch wohl auf eine intrinsische Motivation, die, wie Markus

⁴⁶ Ebd.

⁴⁷ Mit dem Begriff *Filmbildung im Fremdsprachenunterricht* bezeichnet man eine „Befähigung zu einem aktiv-erlebenden, kritisch und differenzierend-wahrnehmenden, (inner)kulturell-sehenden und hörenden, selbstbestimmten und fremdsprachlich-kreativen interkulturellen ‚Handeln mit Filmen‘.“ Faistauer, S. 35

⁴⁸ Vgl. Faistauer, R., Welke, T. *Lust auf Film heißt Lust auf Lernen. Der Einsatz des Mediums Film im Unterricht Deutsch als Fremdsprache*. Wien: Praesens Verlag, 2010. ISBN: 978 3 7069 0623 4. S. 33.

⁴⁹ Seel, N., Dörr, G. „Die didaktische Gestaltung multimedialer Lernumgebungen.“ In: Friedrich, H.F.; Eigler, G.; Mandl, H.; Schnotz, W.; Schott, F. & Seel, N. (Hrsg.): *Multimediale Lernumgebungen in der betrieblichen Weiterbildung. Gestaltung, Lernstrategien und Qualitätssicherung*. Neuwied: Luchterhand, 1997. S. 142.

⁵⁰ Ebd.

Deimann⁵¹ behauptet, „für interessengeleitetes Handeln sowie für die Bereitschaft, angeeignete Kenntnisse und Fertigkeiten auf neue Situationen zu übertragen und fehlendes Wissen und Können sich eigenständig zu erwerben, verantwortlich gemacht wird.“⁵² In Bezug auf die Motivation beim fremdsprachlichen Lernen, besteht die Motivation nach Helene Decke-Cornill⁵³ in einem Zusammenspiel kognitiver und affektiver Faktoren. Wie Decke-Cornill⁵⁴ weiter anführt, beeinflussen die Emotionen den Verlauf der Lernprozesse positiv. In Bezug auf den Filmeinsatz im Unterricht Deutsch als Fremdsprache können Emotionen, die im Film von Schauspielerinnen und Schauspielern zum Ausdruck gebracht werden, das Verstehen den Schülern erleichtern, eventuell zu einer Identifizierung von Schülern mit Filmfiguren beitragen. Die Schüler werden dadurch beeinflusst, wie einzelne Filmschauspieler ihre Emotionen mimisch und gestisch spielen und wie sie glaubhaft wirken.

Im Rahmen des praktischen Teils meiner Arbeit biete ich den Schülern solche Sequenzen des Films *Das fliegende Klassenzimmer* an, die, glaube ich, intensive Emotionen und aktives Teilnehmen an Gefühlen der Protagonisten hervorrufen.

Die landeskundliche Informationsdarstellung im Film, das zweite Potenzial, erweitert das interkulturelle Blickfeld der Schüler. Dieses gilt im Fall, in dem die Schüler fähig sind, sowohl interkulturelle Unterschiede als auch Ähnlichkeiten im Film zu erkennen. Wie die Autoren der *Fremdsprachendidaktik*⁵⁵ behaupten, ist es jedoch zu berücksichtigen, dass die Filme mediale Konstruktionen sind, und als solche perspektiviert.⁵⁶ Während der praktischen Arbeit im Fremdsprachenunterricht ist es erforderlich, die Schüler nicht nur dazu anzuregen, sich der interkulturellen Unterschiede bewusst zu werden, diese nach-

⁵¹ Deimann, Markus. „Motivationale Bedingungen beim Lernen mit Neuen Medien.“ Ilmenau, 2002. Technische Universität Ilmenau Institut für Medien- und Kommunikationswissenschaft Fachgebiet Medienkonzeption/Digitale Medien. S. 65. In: *Medienunterstütztes Lernen – Beiträge von der WissPro-Wintertagung* [online]. 2002 [abgerufen am 29.1.2017] http://agis-www.informatik.uni-hamburg.de/WissPro/publications/wisspro_wintertagung_motivationale_bedingungen_deimann.pdf

⁵² Ebd.

⁵³ Vgl. Decke-Cornill, H., Küster, L. *Fremdsprachendidaktik: eine Einführung*. Tübingen: Narr, 2010. ISBN 978-3-8233-6474-0. S. 47

⁵⁴ Vgl. Ebd. S. 45

⁵⁵ Vgl. Decke-Cornill, Küster, L. S. 102.

⁵⁶ Vgl. Ebd.

zuempfinden und zuletzt mit ihren Mitschülern eine Diskussion darüber zu führen, sondern auch dem „Wirklichkeitsschein von Bildern zu widerstehen“.⁵⁷

Das dritte Potenzial des Filmeinsatzes im Fremdsprachenunterricht ist der authentische Sprachgebrauch im Medium, der mit seinem *native-speaker*-Tempo, Dialekten und Soziolekten eine Herausforderung für Fremdsprachelernde darstellt. Der authentische Sprachgebrauch im Film führt in der Regel zu dem für mündliche fremdsprachliche Kommunikation so wichtigen *Grobverstehen*, das durch *Detailverstehen* begleitet werden kann.

3.2 Filmbildung

Die Filmbildung besteht nach Blell und Lütge⁵⁸ aus fünf Teilbildungszielen, die symbolisch in einer Pyramide (siehe die Abb. 1: Filmbildung im Fremdsprachenunterricht) nach Schwierigkeitsniveau geordnet sind. Unter dem ganz unten liegenden Ziel „Film-erleben“ verstehen die Autoren die „Fähigkeit Film assoziativ und intuitiv zu erleben und sprachhandlungsorientiert zu verarbeiten.“⁵⁹ Bei diesem Stadium hängt viel vom Empfänger ab, inwieweit sie sich in die narrative Welt transportiert fühlt. Dies betrifft vor allem seine Fähigkeit, ein mentales Modell von Ereignissen innerhalb der Geschichte zu rekonstruieren. Zweitens ist das natürlich auch der Charakter der Geschichte, die zum Filmerleben beiträgt.

Die zweite präsentierte Fähigkeit - das Wahrnehmen und Verstehen von bewegten und statischen Bildern und deren sprachhandlungsorientierte Verarbeitung⁶⁰ - nennen die Autoren „Sehverstehen“. Das „Sehverstehen“ ist in der Pyramide weiter um die Fähigkeit „fremdsprachliche Inhalte bildgestützt verstehend zu hören“⁶¹ erweitert. Diese ist als *Hör-/Sehverstehen* bezeichnet.

Blell und Lütge⁶² nennen die weitere Fähigkeit *Filmanalyse/ -kritik*, die sich auf semiotische Analyse bewegter Bilder und das interpretierende Verstehen bezieht. Es handelt

⁵⁷ Ebd.

⁵⁸ Vgl. Blell, G., Lütge, Ch. *Filmbildung im Fremdsprachenunterricht: neue Lernziele, Begründungen und Methoden*. In: *FLuL* 37, S. 124-140.

⁵⁹ Faistauer. S. 35

⁶⁰ Vgl. Ebd.

⁶¹ Ebd.

⁶² Faistauer. S. 35

sich um eine systematische Auseinandersetzung mit dem Film, die man mit Hilfe von einem Einstellungsprotokoll verwirklicht.

Unter dem ganz oben liegenden Ziel in der Pyramide - (*Inter-)* *Kulturelles Sehverstehen und Interkulturelles Lernen* - verstehen die Autoren die „Fähigkeit, Film als (populär) kulturelle Artefakte zu lesen und sie im Wechselspiel eigen- und fremdkultureller Bezugskulturen zu interpretieren“.⁶³ Dieses Ziel, welches die Kommunikation und Zusammenarbeit mit Menschen aus anderen Kulturen betrifft, weist auf das Verständnis von anderen Kulturen hin. Der Film kann solche Anlässe vermitteln, dank denen sich Schüler auf die Kommunikation/ Zusammenarbeit mit Fremden vorbereiten können.

Die Vorteile, die die Filmbildung in den Fremdsprachenunterricht mitbringt, bestehen vor allem in der Entwicklung von sprachlichen und kommunikativen Kompetenzen. Es hängt erstens von Lehrern ab, welche Ziele sie mit ihrer Klasse erreichen wollen und zweitens von Schülern, welche Fähigkeiten sie beherrschen. (siehe die Abb. 1: Filmbildung im Fremdsprachenunterricht) Die Effektivität der Filmbildung im Fremdsprachenunterricht hängt zum großen Teil davon ab, wie gut der Lehrer seine Klasse kennt. Jeder Lehrer gibt einen Wissensumfang, bzw. Teilbildungsziel an, den seine Klasse in Bezug auf den Film fähig ist zu beherrschen.

⁶³ Faistauer. S. 35

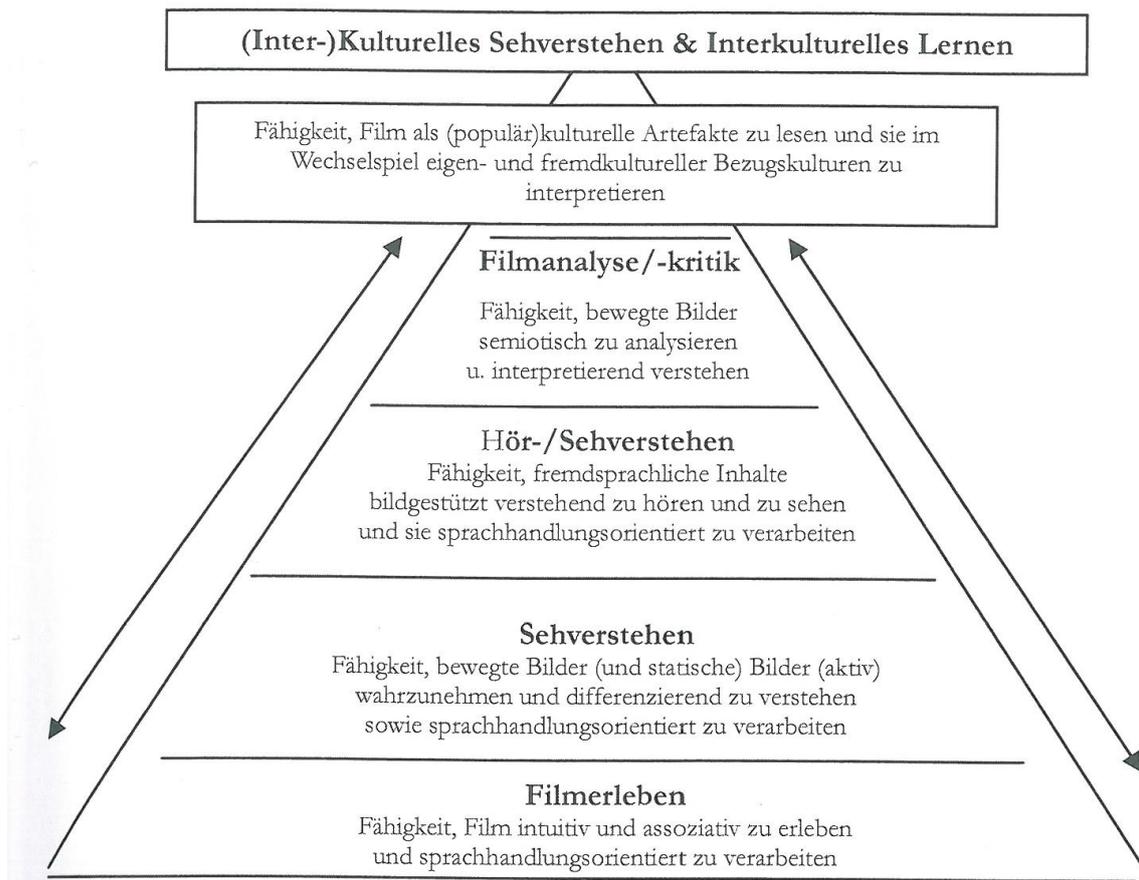


Abb. 1: Filmbildung im Fremdsprachenunterricht⁶⁴

3.3 Überlegungen zum Filmeinsatz im Fremdsprachenunterricht Deutsch

Filmauswahl

Bevor der Lehrer mit einer Filmadaptation im Fremdsprachenunterricht arbeitet, kann er die Filmauswahl mit seinen Schülern besprechen. Er fragt Vorlieben und Kenntnisse seiner Schüler ab, damit sie in dem Prozess der Filmauswahl einbezogen werden. Wie Solte⁶⁵ anführt, hängt die Wahl jedoch auch von anderen Faktoren ab. Zu ihnen gehören das Sprachniveau der Schüler, die Lernziele und Absichten, die der Lehrer mit dem Film verfolgen möchte, die Lehrplanbezüge der entsprechenden Klassenstufe,

⁶⁴ Faistauer. S. 35

⁶⁵ Vgl. Solte, Elena. *Praxisleitfaden. Film im Fremdsprachenunterricht. Methoden, Tipps und Informationen*. Berlin: Vision Kino, 2015. S. 7

sowie die Angemessenheit von den im Film dargestellten Themen für eine bestimmte Altersgruppe. Nach Solte⁶⁶ sind dabei diese Frage zu beachten:

Zeigt der Film eine für die Schüler interessante Thematik? Inwiefern sind die Schüler fähig, sich mit den Filmfiguren zu identifizieren? Stellt die Figurenkonstellation oder die Handlungsabfolge einige Verständnisprobleme dar? Wird die Geschichte chronologisch erzählt?

Wodurch können die Schüler sprachlich herausgefordert werden? Wird die Aussprache der Figuren im Film für die Schüler verständlich sein? Lassen sich sprachliche Herausforderungen durch eine schriftliche Textvorlage, wie z.B. Untertiteln, auffangen? Wird das Verständnis der Dialoge durch Geräusche erschwert? Inwieweit wird eine Kongruenz zwischen Bild und Wort in dem Film realisiert?

Die Filmauswahl stellt einen der wichtigen Schritte vor dem eigenen Filmeinsatz im Unterricht dar. Der Lehrer überlegt sich verschiedene Aspekte wie Vorliebe, Kenntnisse und Sprachniveau seiner Schüler sowie die Lernziele, die er/ sie erreichen will. Außerdem beachtet er/ sie bei der Filmauswahl, wie fern die Schüler fähig sind, dem Film sprachlich zu folgen. Es ist die Aussprache von Schauspielern, Geräusche, die das Verstehen erschweren können, Untertiteleinsatz etc., die zu berücksichtigen sind.

Wahl der Filmsequenzen

Der Lehrer entscheidet, mit welchen Filmsequenzen er arbeiten wird. Wie es in *99 Stichwörter für den Fremdsprachenunterricht* heißt,⁶⁷ soll die Länge der einzelnen Sequenz so lang sein, dass die Aufmerksamkeit von Schülern gesichert wird. Wenn Filme in ihrer vollen Länge gezeigt werden, kann dies nach *99 Stichwörter für den Fremdsprachenunterricht*⁶⁸ zur Demotivation und Ermüdung von Schülern führen, denn ihre Rezeptionsfähigkeit für die Fremdsprache ist durch zu viele Bilder erschöpft.⁶⁹ Es ist

⁶⁶ Vgl. Ebd. S. 7-8.

⁶⁷ Vgl. *99 Stichwörter für den Fremdsprachenunterricht: „Video“*. In: *99 Stichwörter für den Fremdsprachenunterricht*. Ismaning: Hueber Verlag, 2010. [online] [abgerufen am 15.2.2017] <https://www.hueber.de/wiki-99-stichwoerter/index.php/Video>

⁶⁸ Vgl. Ebd.

⁶⁹ Vgl. Ebd.

dabei jedoch wichtig, dass die Folge von kurzen Sequenzen den Schülern ermöglicht, den Sinnzusammenhang des Films völlig oder zumindest teilweise zu erschließen. Wie Faistauer⁷⁰ behauptet, wenn es möglich ist, kann der Lehrer erst nach der Arbeit mit den ausgewählten Sequenzen, Schülern den ganzen Film zeigen.⁷¹ Es wird erwartet, dass die Schüler in der Lage sind, „die fehlenden Sinnbrücken durch die vorherige intensive Arbeit an den Filmsequenzen selbst zu erarbeiten.“⁷²

Genauso wie die Filmauswahl, verlangt auch die Wahl der Filmsequenzen, eine gründliche Überlegung vom Lehrer. Er / sie entscheidet darüber, welche Teile des Films handlungstragend sind und welche weniger wichtig sind, damit die Schüler den Sinnzusammenhang des Films zumindest teilweise verstehen können.

Wie viel müssen die Schüler verstehen?

Solte⁷³ ist der Meinung, dass es durch den Einsatz des fremdsprachigen Films im Unterricht gewährleistet ist, dass die Schüler an eine bestimmte Fremdsprache herangeführt werden. Wenn der Film Interesse bei den Schülern weckt, steigt auch ihre Motivation die Handlung und Figuren zu verstehen.⁷⁴ Die Originalfassung des Films wird dabei oft um Untertitel ergänzt. Ob dies vom Vorteil ist, hängt von dem bestimmten Fall ab. Nach Günter Burger⁷⁵ ist es für den Filmeinsatz im FSU empfehlenswert, die Handlung zuerst durch visuelle und außersprachliche akustische Elemente zu erschließen. Dadurch kann der Lehrer bei seinen Schülern die Gelassenheit entwickeln, nicht jedes gesagte Wort verstehen zu wollen.

⁷⁰ Vgl. Faistauer, S. 171.

⁷¹ Vgl. Ebd.

⁷² Faistauer, S. 171.

⁷³ Vgl. Sollte, 2015. S. 9.

⁷⁴ Vgl. Ebd.

⁷⁵ Vgl. Burger, Günter. „Die Verwendung intralingualer Untertitel beim Einsatz audiovisueller Medien: Hindernis oder Hilfe für den Fremdsprachenerwerb?“ In: *Zeitschrift für romanische Sprachen und ihre Didaktik* [online]. 2010, 4/1, S. 17. [abgerufen am 20.12.2016] ISSN 1863-1622.

https://www.academia.edu/25717406/Die_Verwendung_intralingualer_Untertitel_beim_Einsatz_audiovisueller_Medien_Hindernis_oder_Hilfe_f%C3%BCr_den_Fremdsprachenerwerb?auto=download

Im Umgang mit dem Nicht-Verstehen sollten nach Solte⁷⁶ Lehrer jedoch vorsichtig sein, damit die Schüler durch Nicht-Verstehen nicht frustriert sind. Sie sollten vom Anfang ihres Sprachenlernens an mit dieser Situation vertraut gemacht werden, das heißt sich an die Arbeit mit fremdsprachigen audiovisuellen Medien im Unterricht gewöhnen.

In Bezug auf das Risiko der Frustration liegt viel darauf, inwieweit der Lehrer seine Klasse kennt, damit er fähig ist, dieses Risiko bei seinen Schülern zu vermeiden. Solte⁷⁷ führt die folgenden Tipps an, die dieses Risiko beim Hörverstehen reduzieren:

- *„Ermutigen Sie die Schüler, die visuellen Eindrücke und Informationen maximal zu nutzen.*
- *Gehen Sie vom visuellen Globalverständnis (zum Beispiel von Charakteren und Orten) aus und richten Sie dann den Blick auf sprachliche Aspekte und Details.*
- *Bereiten Sie Ihre Schüler auf die Länge des Filmausschnittes vor, den sie sehen werden. /.../ Das Verstehen bestimmter Details wird durch die Wiederholung einzelner Sequenzen in der Nachbereitung erleichtert.*
- *Lenken Sie den Fokus auf Aspekte, die verstanden wurden, und versuchen Sie Verstehensdefizite in der Nachbereitung produktiv und spielerisch zu nutzen, indem sich die Schüler über Verstandenes und Nicht-Verstandenes austauschen und Verstehenslücken hypothetisch und kreativ füllen.“⁷⁸*

In Bezug auf das Hörverstehen bei der Filmsichtung weisen Günter Burger und Elena Solte die Lehrer auf zwei wichtige Aspekte hin. Der erste ist der Meinung, dass die Schüler nicht alles verstehen sollen, während der andere bemerkt, dass das Risiko der Frustration bei dem Nicht-Verstehen berücksichtigt werden sollte. Elena Solte gibt den Lehrern dazu konkrete Tipps, wie die mögliche Frustration des Nicht-Verstehens in der Klasse zu reduzieren ist. Allerdings betreffen die Tipps vor allem die Nutzung der visuellen Eindrücke.

⁷⁶ Vgl. Ebd.

⁷⁷ Solte, 2015. S. 10

⁷⁸ Ebd.

Einsatz von Untertiteln

Der Einsatz von Untertiteln kann bei der Filmsichtung im Fremdsprachenunterricht zum besseren Verständnis führen. Es wurde nachgewiesen⁷⁹, dass vor allem intralinguale Untertitel, die in der gleichen Sprache wie das Audio sind, den Spracherwerb unterstützen. Bei ihrer Benutzung können die Zuschauer, bzw. Schüler, das Gehörte in den Untertiteln noch einmal lesen. Sie können besser überprüfen, ob sie die übertragenen Informationen gut verstehen. Weiter sei der positive Effekt von Untertiteln durch das Erlernen von neuem Wortschatz und Sprechfertigkeit zu beweisen.⁸⁰

Gleichzeitig ist es sinnvoll, eine Grenze für die Benutzung von Untertiteln im Fremdsprachenunterricht zu bestimmen. Mitterer, McQueen und Guenter⁸¹ führen mehrere Aspekte an, die der Lehrer beachten sollte:

- Die Aufmerksamkeit wird von der Fremdsprache abgelenkt, wenn die Dialoge um muttersprachliche Untertitel ergänzt werden.⁸²
- Untertitel werden nur temporär benutzt, vor allem in Szenen, in denen Dialoge schwer zu verstehen sind.⁸³
- Schwer verständliche Szenen sind in drei Durchgängen zu sehen: zuerst mit Bildern ohne Ton, danach mit Bildern und Ton und zuletzt mit Bildern, Ton und Untertiteln.⁸⁴

⁷⁹ Die Studie wurde im Jahre 1981 von dem kanadischen Psychologen Wallace E. Lambert durchgeführt. Lambert, W.E. "Choosing the languages of subtitles and spoken dialogues for media presentations: Implications for second language education." In: *Applied Psycholinguistics* 2, 1981, S. 133-148.

⁸⁰ Vgl. Ebd.

⁸¹ Die Forscher Holger Mitterer und James McQueen vom Max-Planck-Institut für Psycholinguistik in Nijmegen wiesen dies in ihrer Studie nach. Vgl. Mitterer, H., McQueen, J. *Foreign Subtitles Help but Native-Language Subtitles Harm Foreign Speech Perception*. November 11, 2009. [online] [abgerufen am 17.12.2016] <http://journals.plos.org/plosone/article?id=10.1371/journal.pone.0007785>

⁸² Vgl. Ebd.

⁸³ Vgl. Burger, Guenter. 2010. S. 17.

⁸⁴ Ebd.

Der Gebrauch von Filmuntertiteln im FSU wird aus zwei Perspektiven betrachtet. Es gibt mehrere Studien⁸⁵, die den Lerneffekt von Untertitelung nachweisen und die ihren Einsatz im Fremdsprachenunterricht richtigerweise unterstützen. Auf der anderen Seite gibt es aber auch manche, die der Meinung sind, dass untertitelte Filme Schüler zu Bequemlichkeit führen.⁸⁶ Die Schüler können sich auf die Untertitel leicht verlassen und damit den Informationen in der Fremdsprache, die durch den auditiven Kanal übertragen werden, eine minimale Aufmerksamkeit schenken. Es ist deshalb empfehlenswert die Schüler nicht um das Erlebnis zu bringen, einen Film in der Fremdsprache, bzw. seine Sequenzen, auch ohne Untertitel zu sehen.

Das Unterkapitel 3.3. *Überlegungen zum Filmeinsatz im Fremdsprachenunterricht Deutsch* enthält eine Liste von solchen Aspekten, die die Lehrer bei der Formulierung von konkreten didaktischen Zielen bei der Arbeit mit dem Medium Film wahrnehmen. Die präsentierte Liste umfasst solche Überlegungen wie: *Welche Filmsequenzen wählt der Lehrer aus? Wie viel müssen die Schüler verstehen? oder Sollen Untertitel eingesetzt werden?* Ihre Kenntnis wird zur Formulierung von konkreten didaktischen Zielen in meinem Unterrichtsprojekt im praktischen Teil benutzt.

3.4 Methodische und spracherwerbsorientierte Prinzipien bei der Arbeit mit Film im Fremdsprachenunterricht

Im folgenden Unterkapitel präsentiere ich konkrete Prinzipien, nach denen die Arbeit mit dem Medium Film im FSU Deutsch organisiert und auch bewertet werden kann. In meiner Arbeit gehe ich von *methodischen* und *spracherwerbsorientierten Prinzipien*

⁸⁵ 1. Burger, Günter. „Eignen sich Fernsehsendungen mit Videotext-Untertiteln zur Schulung des Hör/Sehverstehens?“ In: *Zielsprache Deutsch*, 1989, 20/4, S. 10-13.

2. Vanderplank, Robert. „Paying Attention to the Words. Practical and Theoretical Problems in Watching Television Programmes with Uni-Lingual (Ceefax) Sub-titles“, In: *System*, 1990, 18/2, S. 221-233
3. Shang-Ikeda, Sophia. „Using Captions Increases Comprehension“, In: *JALT Journal*, 1994, 16/1, S. 83-89.
4. Guichon, N., Mclornan, S. „The effects of multimodality on L2 learners: Implications for CALL resource design“, In: *System*, 2008, 36/1, S. 85-93

⁸⁶ 1. Real, Willi. *Teaching Written Fiction and Filmed Fiction in the Foreign Language Classroom: A Comparative Analysis*, 2006. [online] [abgerufen am 20.12.2016] <http://www.heliweb.de/telic/teachfil.htm>

2. Smith, Eric E., Chung-wei. S. “The Effects of Knowledge of Results Feedback of Captioning on Listening Comprehension of English as a Second Language in Interactive Videodisc Systems.” ERIC Document ED348026. 1992.

aus.⁸⁷ Die ersteren beziehen sich auf die Ebene der konkreten Unterrichtsgestaltung und die letzteren berücksichtigen den Erwerbsprozess der Lernenden.

Ich stelle zuerst die einzelnen methodischen und anschließend die spracherwerbsorientierten Prinzipien theoretisch vor. Ihre Kenntnisse werden später im praktischen Teil der Arbeit ausgenutzt.

Methodische Prinzipien:

Methodische Prinzipien gehören zum Basiswissen, das ausgebildete Lehrers aller Schulstufen beherrschen sollen. Nach Vötterle⁸⁸ sind sie für „alle Fächer geltende Grundsätze oder Handlungsregeln der Unterrichtsgestaltung.“⁸⁹ Als solche sind sie nicht auf bestimmte Fächer bezogen. Sie hängen eher von der vom Lehrer gewählten Thematik, von dem Entwicklungsstand der Schüler, von Curricula, von wechselnden Unterrichtszielen usw. ab. Nach Vötterle⁹⁰ trägt ihre Beachtung zur Effizienz des Unterrichts bei.

Faistauer⁹¹ führt für den Filmeinsatz im FSU Deutsch die folgenden methodischen Prinzipien an:

- *Recycling* ist das erste Prinzip, unter dem man sich das Wiederholen in der Arbeit mit Film im Fremdsprachenunterricht vorstellt. Konkret bedeutet das, dass eine Filmsequenz mit unterschiedlichen Aufgaben mehrmals vorkommen kann, wie beispielsweise vor, während und nach dem Sehen.

- *Ausgewogenheit der Fertigkeiten* besteht darin, dass Wahrnehmung und Verarbeitung bei audio-visuellen Texten dem natürlichen Verstehen entspricht. Dies folgt der Idee, dass alle sprachlichen Fertigkeiten während des Lernens mit Film eingegliedert werden sollten.

⁸⁷ Vgl. Faistauer, S. 36-44.

⁸⁸ Vötterle, Benjamin. *Zusammenfassung: Unterrichtsprinzipien - Werner Wiater*. 2007. S. 4. [online] [abgerufen am 15.2.2017] https://voetterle.de/wp-content/uploads/2008/08/zusammenfassung_u_prinzp.pdf

⁸⁹ Ebd.

⁹⁰ Vgl. Ebd.

⁹¹ Vgl. Faistauer, S. 39-41.

- *Textsortenvielfalt* bezieht sich nicht nur auf die Tatsache, dass man mit allen Textsorten arbeiten kann, sondern auch auf die Fähigkeit von Lehrern, die für eine Gruppe von Lernenden geeignete filmische Textsorte auszuwählen, wobei Aspekte wie Länge oder Aktualität berücksichtigt werden sollten.
- Bei der *Transparenz* gilt, dass die Lernenden immer wissen, warum sie bestimmte Übungen ausarbeiten sollen, warum dies für sie wichtig ist.
- *Abwechslung der Sozialformen* bezieht sich auf die Notwendigkeit die Sozialformen wie Plenararbeit, Gruppenarbeit, Partnerinnenarbeit und Einzelarbeit während dem Umgehen mit Film im Deutschunterricht abwechselnd anzuwenden.

Spracherwerbsorientierte Prinzipien

Die Didaktisierung des Mediums Film im FSU setzt nicht nur methodische Kenntnisse voraus. Gleichzeitig muss der Lehrer auch sprachliche Kenntnisse von den Schülern beachten und vertiefen. Die Beachtung von spracherwerbsorientierten Prinzipien stellt sicher, dass die Schüler sowohl ein reiches Repertoire an formelhaften Ausdrücken, als auch regelbasiertes sprachliches Wissen entwickeln. Im Folgenden präsentiere ich die Liste von diesen Prinzipien, die von Faistauer⁹² kommt.

- Prinzip 1: *Unterricht muss vor allem verständnisbezogen sein.*
- Prinzip 2: *Unterricht muss sich auch auf die sprachliche Form beziehen.*

Die Prinzipien 1 und 2 ergänzen sich während der Arbeit mit dem Film gut ergänzen. Es wird erwartet, dass sich Lernende durch das Filmsehen in Verbindung mit geeigneten Übungen nicht nur in ihren Verstehenskompetenzen, sondern auch im Erlernen grammatikalischer Kategorien verbessern können.⁹³

⁹² Vgl. Faistauer, S. 41-44

⁹³ Vgl. Ebd. S. 42

- Prinzip 3: *Erfolgreicher Unterricht braucht intensiven Input*. Der Lehrer kann dieses Prinzip durch die Auswahl von einem geeigneten Film erfüllen. Je glaubwürdiger Schauspieler im Film sind, desto intensiverer Input wird gewährleistet. Wie Faistauer⁹⁴ behauptet, gilt das besonders bei der Präsentation von Landeskunde oder wenn durch die Filme Verbindungen zum Leben von Lernenden gebildet sind.
- Prinzip 4: *Erfolgreicher Unterricht muss Gelegenheiten schaffen, Output zu produzieren*.
- Prinzip 5: *Interaktion ist ein zentraler Bestandteil der Entwicklung einer kommunikativen Kompetenz in der L2*⁹⁵.

Die Prinzipien 4 und 5 sind wichtig für die Arbeit mit dem Film im Fremdsprachenunterricht. Nach Faistauer⁹⁶ bildet der Lehrer durch Aufgaben und Übungen solche Kommunikationssituationen, in denen Lernende besonders nach dem Filmsehen zum Sprechen, Schreiben und zum gegenseitigen Interagieren angeregt werden.⁹⁷

- Prinzip 6: *Unterricht muss die individuellen Unterschiede zwischen Lernenden berücksichtigen*.⁹⁸ Dieses Prinzip umfasst die Vermutung, dass die Schülergruppe in der Klasse heterogen ist. Als Folge ist zu erwarten, dass der Lehrer die Arbeit mit dem Film nicht nur den unterschiedlichen Interessen und der Motivation, sondern auch dem unterschiedlichen Lernerfolg von den Schülern anpasst.

Mit der Kenntnis der angeführten Prinzipien kann die Arbeit mit dem Medium Film im FSU Deutsch organisiert und auch bewertet werden. Mit der Kenntnis der *methodischen Prinzipien* wählen die Lehrer einen Film aus, der für eine bestimmte Gruppe von Lernenden geeignet ist. Wie im Unterkapitel gesagt, bereiten die Lehrer solche Übungen

⁹⁴ Vgl. Faistauer, S. 42

⁹⁵ Nach Duden: „Sprache, die ein Mensch zusätzlich zur Muttersprache, jedoch zu einem späteren Zeitpunkt, erlernt, weil er sie zur Teilnahme am sozialen, ökonomischen, politischen und kulturellen Leben benötigt.“ Duden. „Zweitsprache.“ Berlin: Dudenverlag. [online] [abgerufen am 18.11.2016] <http://www.duden.de/rechtschreibung/Zweitsprache>

⁹⁶ Vgl. Faistauer, S. 43

⁹⁷ Vgl. Ebd.

⁹⁸ Faistauer S. 43-44

vor, die die *Ausgewogenheit der Fertigkeiten, Abwechslung der Sozialformen* oder die *Transparenz* beim Filmeinsatz im Fremdsprachenunterricht beachten. Mit der Kenntnis der *sprecherwerbstheoretischen Prinzipien* werden die Lehrer feststellen, dass die Fremdsprache den Schülern so vermittelt wird, dass sie mit dieser im Unterricht effektiv arbeiten können. Dies wird weiter im Unterkapitel bei den folgenden Prinzipien erläutert: „Unterricht muss vor allem verständnisbezogen sein“, „Erfolgreicher Unterricht braucht intensiven Input“, „Erfolgreicher Unterricht muss Gelegenheiten schaffen, Output zu produzieren“ oder „Unterricht muss die individuellen Unterschiede zwischen Lernenden berücksichtigen“.

Das Kapitel 3. *Film im Fremdsprachenunterricht Deutsch* widmet sich dem Medium Film im Hinblick auf seine Verwendung im Fremdsprachenunterricht. Sein Einsatz kann solche Vorteile, wie die Motivationserhöhung, Vermittlung von landeskundlichen Informationen oder den authentischen Sprachgebrauch in den Unterricht, mitbringen. Die Formulierung von didaktischen Zielen wird auch bei der Arbeit mit dem Medium Film von den Lehrern verlangt, damit die Schüler ihre sprachlichen und kommunikativen Kompetenzen richtig entwickeln können. Die Lehrer wählen bedächtig solche Teilbildungsziele aus, die ihre Klasse bei der Filmsichtung beherrschen wird. Diese reichen vom Filmerleben, über Sehverstehen, Hör-/ Sehverstehen und Filmanalyse bis zum interkulturellen Sehverstehen und Lernen. (siehe Abb. 1: Filmbildung im Fremdsprachenunterricht). Methodische sowie spracherwerbsorientierte Prinzipien sind bei der Arbeit mit dem Film im Fremdsprachenunterricht zu beachten, denn die Kenntnisse über die bereits erwähnten Prinzipien führen vor allem die Lehrer zu einer effektiven Vorgehensweise mit diesem Medium.

4. Literaturverfilmung im Unterricht Deutsch als Fremdsprache

4.1 Literaturverfilmung⁹⁹ als Begriff

Da der Begriff *Literaturverfilmung* eines der Schlüsselwörter dieser Arbeit ist, definiere ich zuerst seine Bedeutung. Nach Staiger¹⁰⁰ sind *Literaturverfilmungen* Filme, die nach einem schriftliterarischen Text erstellt werden.¹⁰¹ Wie es in manchen Quellen zu finden ist, wird die Position der *Literaturverfilmung* in der Literaturwissenschaft oft negativ bewertet. *Das Sachwörterbuch der Literatur*¹⁰² definiert *Literaturverfilmungen* als „Verzerrungen der Vorlage“ und „Zerstörungen wesentlicher Züge und Strukturen des (zumal epischen) Werkes.“ Nach dem *Universal Lexikon*¹⁰³ „ist nicht jeder Film mit literarischer Vorlage eine Literaturverfilmung, sondern nur solche mit einem künstlerischen Anspruch, da es sich um einen bekannten, literarisch ´wertvollen´ Roman handelt.“¹⁰⁴

Nach Schneider¹⁰⁵ ist die *Literaturverfilmung* als „Transformation von einem Zeichensystem in ein anderes“¹⁰⁶ zu betrachten. Nach den Worten von Autorin¹⁰⁷ begreift man die *Literaturverfilmung* heutzutage nicht als ein Endprodukt, sondern eher als einen Prozess der Umsetzung.¹⁰⁸ Von dieser Interpretation der Begriffsbedeutung werde ich in meiner Arbeit ausgehen, denn sie schätzt sowohl die schriftliterarische Vorlage als auch die filmische Bearbeitung in ihrer gegenseitigen Verbindung gleichwertig.

⁹⁹ Alternative Begriffe zur *Literaturverfilmung* sind *Adaption* und *Transformation*. Diese rufen die Vorstellung der Anpassung hervor, bei der die schriftliterarische Vorlage als primärer und die filmische Bearbeitung als sekundärer begriffen würden. Staiger, 2010. S. 11.

¹⁰⁰ Vgl. Staiger, S. 11.

¹⁰¹ Vgl. Ebd.

¹⁰² Wilpert, Gero von. *Verfilmung*. In ders. (Hg.): *Sachwörterbuch der Literatur*. Stuttgart: Kröner, 2001. S. 872.

¹⁰³ Academic. „Literaturverfilmung.“ In: *Universal-Lexikon*. [online] [abgerufen am 12.1.2017] http://universal_lexikon.deacademic.com/267265/Literaturverfilmung

¹⁰⁴ Ebd.

¹⁰⁵ Schneider in Staiger, S. 12

¹⁰⁶ Ebd.

¹⁰⁷ Vgl. Ebd.

¹⁰⁸ Vgl. Ebd.

4.1.1 Medienwechsel und Intermedialität

Wie die oben präsentierte Definition von Irmela Schneider andeutet, soll eine Literaturverfilmung als das Ergebnis eines Medienwechsels vom schriftlich fixierten Text zum audiovisuellen Medium entstehen.¹⁰⁹ Es handelt sich um eine intermediale Wechselbeziehung, bei der die Medien mit ihren spezifischen Codes, technischen Voraussetzungen und Rezeptionsformen voneinander zu unterscheiden sind.

Nach Martin Ganguly¹¹⁰ kreiert der Film mit seinen erzählerischen Mitteln seine schrift-literarische Vorlage in einer neuen Weise. Es entsteht ein eigenständiges, eben filmisches Kunstwerk, das die Geschichte in Bild- und Tonebenen transportiert und spezifische Elemente mitbringt.¹¹¹ Zu den wichtigsten Elementen der Bildebene gehören der bewusst inszenierte Bildaufbau (Szenenbild, Setting, Schauspiel, Kostüm und Maske), Gestaltungsmöglichkeiten der Kamera (Einstellungsgröße, Perspektive oder Bewegung) sowie die Montage. Zur Tonebene gehören Geräusche, Sprache und Musik.¹¹² Während Bücher in Kapitel aufgeteilt werden, bestehen Filme aus Szenen, die wiederum aus meist verschiedenen Einstellungen aufgebaut sind. In Bezug auf Zeit, Raum und Dramaturgie bilden diese eine Einheit.¹¹³ Eine längere Erzähleinheit – *Sequenz* – ist ein Terminus, der im praktischen Teil dieser Arbeit benutzt wird.¹¹⁴

Nach Staiger¹¹⁵ setzt jede Verfilmung den sogenannten Übersetzungsprozess beim Medienwechsel voraus.¹¹⁶ Wie Bazin¹¹⁷ betont, geht es bei einer Verfilmung nicht darum, den schriftlichen Text möglichst wenig zu verändern:

„Aus denselben Gründen, weshalb die wörtliche Übersetzung nichts taugt und die allzu freie und verwerflich erscheint, muss die gute Verfilmung es schaffen, das Wesentliche

¹⁰⁹ Vgl. Staiger, S. 12

¹¹⁰ Vgl. Ganguly, M., Fell, K. *Vom Buch zum Film – So funktioniert Literaturverfilmung: Vorstadtkrokodile Unterrichtsmaterial für die Jahrgangsstufen 5/6*. Potsdam: LISUM, 2012. ISBN: 978-3-940987-90-7. S. 16.

¹¹¹ Vgl. Ebd.

¹¹² Vgl. Ebd.

¹¹³ Vgl. Ebd.

¹¹⁴ Vgl. Ebd.

¹¹⁵ Vgl. Staiger, S. 13.

¹¹⁶ Vgl. Ebd.

¹¹⁷ Bazin in Staiger, S. 13

von Buchstabe und Geist wiederzugeben. Aber man weiß ja, wie sehr sich ein guter Übersetzer eine Sprache und ihren besonderen Geist zu eigen machen muss.“¹¹⁸

Wenn man das Zitat interpretiert, geht es bei der Literaturverfilmung darum, das „Wesentliche“ in das andere Medium zu übersetzen und dabei weder zu „wörtlich“, noch zu „frei“ zu verfahren. Gute Kenntnisse der Filmsprache sind die Notwendigkeit.

4.1.2 Werktreue und Textnähe

Im Deutschunterricht wird meistens zuerst das Buch gelesen und später die Literaturverfilmung angeschaut. Diese Vorgehensweise ermöglicht dem Rezipienten, die Verfilmung anders als den schriftlichen literarischen Text, wahrzunehmen. Wie Staiger¹¹⁹ anführt, führt ein solcher Vergleich jedoch leicht zu einem versteckten Werturteil, bei dem man fragen könnte: „Ist die Verfilmung so gut wie das Buch?“¹²⁰

Nach Staiger¹²¹ ist die Literaturverfilmung die Interpretation eines schriftlichen Textes und kein „Abziehbild“ ihrer Vorlage. Es ist viel auf dem Filmemacher, wie souverän er mit den filmeigenen ästhetischen Strukturen und adaptierenden Romanen beim „Übersetzungsprozess“ umgeht.¹²² Die entstandenen Literaturverfilmungen bewahren die Treue gegenüber ihren Vorlagen in einem unterschiedlichen Maß. Nach *Universal-Lexikon*¹²³ gilt, dass Literaturverfilmungen:

- die Länge der ausführlicheren Romanvorlage reduzieren.
- vor allem handlungsreiche Sequenzen eines Buchs adaptieren und reflexive Passagen reduzieren.
- Handlungsstrukturen vereinfachen oder Nebenhandlungen oft reduzieren.
- oft chronologisch vorgehen und seltener mit Rückblenden arbeiten.
- die Hauptfiguren eindeutiger charakterisieren.

¹¹⁸ Ebd.

¹¹⁹ Staiger, S. 15.

¹²⁰ Ebd.

¹²¹ Vgl. Ebd

¹²² Vgl. Ebd. S. 16.

¹²³ Vgl. Academic. „Literaturverfilmung.“ In: *Universal-Lexikon*. [online] [abgerufen am 12.1.2017] http://universal_lexikon.deacademic.com/267265/Literaturverfilmung

- Emotionen unterschiedlich darstellen.¹²⁴

Es ist den Filmmachern überlassen, wie sie die schriftliterarische Vorlage interpretieren. Wie textnah eine Verfilmung sein darf, ist jedoch schwer konkret zu bestimmen. Brigitte Jeremias¹²⁵ sagt dazu: „Die Frage, wie weit sich Film von Literatur entfernen kann, ist leicht zu beantworten: so weit, wie er will. Filme, die sich ängstlich an die Buchvorlage klammern, sind meist langweilig. /.../“¹²⁶

Wie es von den Worten von Jeremias ausgeht, kann es vor allem die schöpferische Freiheit sein, die bei der Adaptionsgestaltung bedeutsam ist. Die Interpretation bei der Literaturverfilmung kann flexibel sein und daher kann man diese danach kategorisieren, wie nahe sie ihrer Vorlage sind. Im Folgenden wird eine solche Typologie der Literaturverfilmung präsentiert.

4.1.3 Typologie der Literaturverfilmung

Ich führe hier eine Kategorisierung von Helmut Kreuzer¹²⁷ an, die die Frage, inwieweit eine Verfilmung ihrer literarischen Vorlage nah ist, beantworten soll. Kreuzer unterscheidet vier Arten der Adaption:

1. Adaption als Aneignung von literarischem Rohstoff

Für diese ist charakteristisch, dass sie sich nur grob an den literarischen Vorlagen orientiert. Bestimmte Elemente der Handlung sowie einzelne Figuren aus der Vorlage werden meistens herausgegriffen, bevor eine ordentliche Interpretation durchgeführt wird. *Die Aneignung von literarischem Rohstoff* kann man nach Cermenek¹²⁸ nicht für Literaturverfilmung oder Adaption im eigentlichen Sinne halten, denn sie ist eher ein autonom stehendes Kunstwerk.¹²⁹

¹²⁴ Vgl. Ebd.

¹²⁵ Jeremias in Staiger, S. 17.

¹²⁶ Jeremias in Staiger, S. 17.

¹²⁷ Vgl. Kreuzer in Staiger, S. 17.

¹²⁸ Vgl. Cermenek, Anja. *Literaturverfilmung – ein Forschungsbericht und eine exemplarische Analyse (Arcipelaghi)*. Wien, 2010. Diplomarbeit. Universität Wien. S. 51 [online] [abgerufen am 12.1.2017]

http://othes.univie.ac.at/8341/1/2010-01-20_0402455.pdf

¹²⁹ Vgl. Ebd.

2. Die Illustration

Nach Staiger¹³⁰ hält sich *die Illustration* „an den Ablauf der Handlung der Vorlage, übernimmt deren Figurenkonstellation und setzt Dialoge wörtlich um.“¹³¹ Sie ist das Gegenteil zu der *Aneignung von literarischem Stoff*. Sie hält sich so nah wie möglich an ihre literarische Vorlage, ohne die unterschiedlichen Systeme der beiden Medien zu beachten.

3. Die interpretierende Transformation

Nach Staiger¹³² bemüht sich diese um eine Übersetzung des Schrifttextes in filmische Codes, bei dem „nicht nur die Inhaltsebene ins Bild übertragen wird, sondern die Form-Inhaltsbeziehung der Vorlage, ihr Zeichen- und Textsystem, ihr Sinn und ihre spezifische Wirkungsweise erfasst werden müssen.“¹³³ Der Übersetzungsprozess wird also nicht auf eine wörtliche Übernahme aus dem Schrifttext gebildet. Die *interpretierende Transformation* besteht eher darin, zuerst den Sinn der Werkgesamtheit zu erfassen und erst danach zu entscheiden, welche Details und auf welche Art und Weise sie umzusetzen sind.

4. Dokumentation

Wie Staiger¹³⁴ behauptet, sind diese Aufzeichnungen von Theateraufführungen, die in die Gattung Spielfilm übertragen werden, ohne dass sie transformiert werden müssen.

¹³⁰ Staiger, S. 17.

¹³¹ Ebd.

¹³² Vgl. Staiger, S. 17.

¹³³ Ebd.

¹³⁴ Ebd. S. 18.

Es ist zu schließen, dass der Begriff *Literaturverfilmung* oft negativ in der Literaturwissenschaft bewertet wird. Wie es im Unterkapitel 4.1. *Literaturverfilmung als Begriff* erläutert wird, kann die literarische Vorlage durch die Verfilmung an ihren Wert verlieren. Aus den Definitionen der Begriffsbedeutung, die im Unterkapitel angeführt sind, halte ich mich an die Definition von Irmela Schneider. Sie versteht *Literaturverfilmung* nicht als ein Endprodukt, sondern eher als einen Prozess der Umsetzung, bei dem sowohl die schriftliterarische Vorlage, als auch die filmische Bearbeitung in ihrer gegenseitigen Verbindung gleichwertig geschätzt werden. Es entsteht bei diesem Prozess eine intermediale Wechselbeziehung, bei der die Medien Buch und Film mit ihrem spezifischen Codes, technischen Voraussetzungen und Rezeptionsformen voneinander zu unterscheiden sind.

Wie erwähnt, ist es die Aufgabe des Filmmachers, inwieweit er/sie der schriftliterarischen Vorlage bei dieser intermedialen Wechselbeziehung, bzw. dem Übersetzungsprozess, folgt. Die entstandenen Literaturverfilmungen bewahren die Treue gegenüber ihren literarischen Vorlagen in einem unterschiedlichen Maß. Das Unterkapitel 4.1.2. *Werktreue und Textnähe* zählt auf, wodurch sich Literaturverfilmungen von ihren literarischen Vorlagen unterscheiden können. Das Unterkapitel 4.1.3. *Typologien der Literaturverfilmung* führt dazu vier Literaturverfilmungstypen an, die nach dem Maß der Treue gegenüber ihren Vorlagen kategorisiert sind.

4.2 Literaturverfilmung im Fremdsprachenunterricht Deutsch

Wie Jutta Wermke¹³⁵ reflektierte, ist der ausschließliche Einsatz des Mediums Buch im Unterricht nicht mehr zeitgemäß, stattdessen tauchen neben ihm auch andere Medien auf. (siehe *Der integrative Deutschunterricht* im Unterkapitel 3.3.1.1. *Ausgewählte Konzepte der Mediendidaktik Deutsch*) Mit Hilfe von elektronischen Medien¹³⁶, die durch ihre eigenen spezifischen Ausdrucksformen zu charakterisieren sind, werden die Sprache sowie Literatur neu verarbeitet. Es entstehen neue Stilformen der Standardschriftsprache.

¹³⁵ Vgl. Wermke in Frederking. S. 93

¹³⁶ Zu elektronischen Medien gehören: soziale Netze, Telegraphie, Telefon, Rundfunk (Hörfunk, Fernsehen), Internet, CD-ROM, Handys usw.

Im Hinblick auf die Literaturverfilmung im Fremdsprachenunterricht bieten sich dem Lehrer die folgenden Fragen:

1. Welche Vorlagen gibt es zu diesem Film? 2. Inwieweit hält sich der Film an die Vorlage? 3. Welche Abschnitte der Vorlage wurden gekürzt oder entfielen bzw. konnten nicht eingearbeitet werden? 4. Wurden irgendwelche Stellen für den Film dazuerfunden? 5. Welche Ausdrucksmittel sind spezifisch für den Film? 6. Wie ist dem Film die „Übersetzung“ des Stoffes in seine Filmsprache gelungen?

Die Beschäftigung mit diesen Fragen gehört zu den Aufgaben der Lehrer. Bevor sie mit der Literaturverfilmung in der Klasse arbeiten, überlegen sie, inwieweit die Literaturverfilmung ihre Vorlage bewahrt und ob die Kenntnis der Vorlage für die Arbeit mit der Literaturverfilmung in der Klasse notwendig ist. Wie Faistauer¹³⁷ führt an, wenn eine Verknüpfung zwischen Buch und Film während des Filmeinsatzes im Fremdsprachenunterricht entstehen soll, ist es nötig, dass der Lehrer „unterschiedliche Ziele, den Wortschatz, die Redemittel und die grammatischen Phänomene, die schwerpunktmäßig in den Filmübungen bearbeitet wurden /.../, protokolliert.“¹³⁸ So ein Protokoll trägt dazu bei, dass der Lehrer einen Textteil „entsprechend einer Filmübung transferiert, anwendet und übt.“¹³⁹

Die Arbeit mit der Literaturverfilmung im Unterricht Deutsch als Fremdsprache verlangt eine gründliche Vorbereitung vom Lehrer. Er/sie soll entscheiden, ob es sich lohnt, beide Medien im Unterricht gleichzeitig zu benutzen. Falls Buch und Film gleichzeitig eingesetzt werden, soll der Lehrer/ die Lehrerin über unterschiedliche Ziele, Vorgehensweisen mit Wortschatz und Grammatik, etc., nachdenken.

¹³⁷ Faistauer, R., Welke, T. *Lust auf Film heißt Lust auf Lernen. Der Einsatz des Mediums Film im Unterricht Deutsch als Fremdsprache*. Wien: Praesens Verlag, 2010. ISBN: 978 3 7069 0623 4. S. 175

¹³⁸ Faistauer, R., Welke, T. S. 175.

¹³⁹ Ebd.

4.2.1 Curricula

Die Inhalte der Schulfächer, die für den praktischen Teil dieser Arbeit tragend sind, werden in Curricula definiert. Es wird in der Anlage näher erklärt, welche Kompetenzen, Themen und Strategien die Inhalte bei diesen Schulfächern umfassen.

4.2.1.1 Fächerübergreifender Unterricht

Die Voraussetzung einer gegenseitigen Verbindung zwischen den Fächern spielt hier eine wichtige Rolle. Diese Integration, bzw. die Verbundenheit von Fächern, wird anhand des Begriffs „Fächerübergreifender Unterricht“ erklärt. Die Verwendung dieses Begriffs bezieht sich in dieser Arbeit auf das System der üblichen Fachordnung, auf dem sowohl der Rahmenbildungsplan, als auch der Lehrplan der konkreten Schule gebildet wird. Nach Dethlefs-Forsbach¹⁴⁰ ist im Vergleich zum Fachunterricht für die *fächerübergreifende* Unterrichtsform charakteristisch, dass „ein Thema nicht nur unter einem einseitigen fachlichen Aspekt, sondern entweder unabhängig von Schulfächern oder aber gemeinsam unter Beteiligung mehrerer Schulfächer behandelt wird.“¹⁴¹

Ausgehend von dieser Auffassung des Unterrichts, ist die Erfüllung von Lehrinhalten eines konkreten Schulfachs gleichzeitig mit der inhaltlichen Verwirklichung von anderen Fächern, einschließlich der Querschnittsthemen¹⁴², in meinem Unterrichtsprojekt verbunden.

Bei der Vorbereitung des Unterrichtsmaterials für den praktischen Teil dieser Arbeit beachte ich interdisziplinäre Beziehungen zwischen den Unterrichtsfächern Deutsch, Tschechisch, Literatur sowie die Mitwirkung der Querschnittsthemen Mediale Ausbildung und Persönlichkeitsbildung und soziale Kompetenz. (siehe ihre Inhalte in der Anlage unter „1. Curricula“)

¹⁴⁰ Dethlefs-Forsbach, Christiane Beate. *Fächerübergreifender Unterricht aus der Sicht des Faches Musik. Eine historisch-systematische Untersuchung von Theorien und Praxen sowie der Entwurf eigener Modelle und einer Konzeption des fächerübergreifenden Unterrichts mit Musik*. Erlangen: Schneider Verlag Hohengehren, 2005. ISBN 3-89676-91-X. S. 159 [online] [abgerufen am 12.1.2017]

¹⁴¹ Ebd.

¹⁴² Als ein obligatorischer Teil der Ausbildung kommen Querschnittsthemen in einzelnen Schulfächern oder im Rahmen von Seminaren und Besprechungen vor. Die Themen sind in der Regel aktuell und als solche beeinflussen sie Stellungen, Wertesystem und Verhalten von Schülern.

4.2.1.2 Audiovisuelle Medien in tschechischen und deutschen Curricula

In Bezug auf das Thema Literaturverfilmungen im Unterricht Deutsch als Fremdsprache, interessiert mich die Frage, ob, bzw. wie, die Didaktik der audiovisuellen Medien in Lehrplänen von deutschen und tschechischen staatlichen Schulen integriert wird.

Wie aus dem Unterkapitel 2.3.1. *Mediendidaktik Deutsch* hervorgeht, gibt es kein eigenes Schulfach im deutschen Curriculum, das sich ausschließlich mit Medien beschäftigen würde. Stattdessen werden die Inhalte, Ziele und Methoden von einzelnen Fächern medienbezogen konzipiert. Der Lehrer soll überlegen, wie das Medium Film in konkreten Schulfächern einzusetzen ist. Die Schüler können beispielsweise zum Diskutieren nach der Filmsichtung im Schulfach Fremdsprache angeregt werden.

Genauso wie im deutschen gibt es auch im tschechischen Curriculum kein einzelnes Fach für Medienbildung. Der tschechische Ausbildungsrahmenplan¹⁴³ umfasst die Medienkompetenz in der sogenannten *Medialer Ausbildung*, eines der Querschnittsthemen. Nach *Rámcový vzdělávací program pro gymnázia*¹⁴⁴ sollten die Schüler solche Erkenntnisse und Fertigkeiten heutzutage beherrschen, die ihnen helfen würden, die Massenmedien Produktion zu verstehen, sie richtig zu nutzen und ihrem Einfluss nicht zu unterliegen.¹⁴⁵ Die *Mediale Ausbildung* soll den Schülern die Medienkompetenz, bzw. die Fähigkeit, kritisch und kreativ mit Medien und ihrer Produktion umzugehen, beibringen. Sie umfasst zwei Bereiche - Wissensbereich und Fertigungsbereich. Dank der Erkenntnisse aus dem ersten Bereich findet der Schüler die Antwort auf die Frage, welche Rolle die Medien im Alltag und in historischen Ereignissen spielen. Dagegen ermöglicht der zweite Bereich eine eigene mediale Produktion im Unterricht.

¹⁴³ Nach dem Ausbildungsrahmenplan wird die Ausbildung auf einzelnen Bildungsstätten realisiert.

¹⁴⁴ Ich gehe von dem Ausbildungsrahmenplan für Gymnasien aus. Siehe: Jeřábek, J., Krčková, S., Hučínová, L. *Rámcový vzdělávací program pro gymnázia*. Praha: VÚP, 2007. ISBN 978-80-87000-11-3. S. 77-78 [online] [abgerufen am 12.1.2017] <http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/skolskareforma/ramcove-vzdelavaci-programy>

¹⁴⁵ Vgl. Jeřábek, J., Krčková, S., Hučínová, L. S. 77-78

4.3 Didaktik der Literaturverfilmung

Nach *Lexikon der Psychologie*¹⁴⁶ befasst sich Didaktik mit der „Lehrzielformulierung, der Auswahl der Unterrichtsinhalte und der passenden Lehrmethode.“¹⁴⁷ Was Ziele betrifft, werden sie möglichst genau vom Lehrer formuliert, damit sich Schüler in einem bestimmten Bereich entwickeln können. In Bezug auf den Unterricht mit der Literaturverfilmung, geht der Lehrer bei der Feststellung der didaktischen Ziele sowohl von der Analyse der Schrifttexte, als auch von der Filmanalyse aus. Die medienreflexive Didaktik der Literaturverfilmungen berücksichtigt Inhalte der beiden Medien gleichwertig.

Im Folgenden präsentiere ich erstens zwei Ziele, von denen ich bei der Planung der Arbeit mit der Literaturverfilmung in meinem Unterrichtsprojekt ausgehen werde, und zweitens einige didaktische Verfahren, die für den Umgang mit Literaturverfilmungen geeignet sind.

Ziel 1: Durch Analyse des schriftliterarischen Textes und des Filmtextes erkennen Schüler Parallele und Unterschiede vom schriftliterarischen und filmischen Erzählen

- **Unterschiedliche schriftliterarische und filmische Codes**

Als Ausgangspunkte für die Analyse einer Literaturverfilmung können manche Parallelen zwischen Schrifttexten und Filmtexten dienen. Wie Staiger¹⁴⁸ feststellt, betrifft dies Figurenkonstellationen, Schauplätze, die Zeitstruktur und die Handlung.

Wie der Autor weiter behauptet¹⁴⁹, besteht das Hauptziel beim Umgang mit Literaturverfilmungen darin, unterschiedliche schriftliterarische und filmische Codes zu beachten. (siehe das Unterkapitel 4.1.1. *Medienwechsel und Intermedialität*) Die Schüler sollen darauf hingewiesen werden, dass das Erzählen immer medienunabhängig ist.

Was die Unterschiede zwischen dem Filmtext und Schrifttext betrifft, kann es nach Staiger¹⁵⁰ im Unterricht mit verschiedenen Kategorien gearbeitet werden.¹⁵¹ Im Ver-

¹⁴⁶ Arnold, W., Jürgen, H., Meili, R. *Lexikon der Psychologie*. Freiburg - Basel – Wien: Herder, 1971. S. 376

¹⁴⁷ Ebd.

¹⁴⁸ Vgl. Staiger, S. 97.

¹⁴⁹ Vgl. Staiger, S. 97.

¹⁵⁰ Siehe das Kapitel 2 „Schriftliterarisches und filmisches Erzählen“. Staiger, S. 25-41

¹⁵¹ Ebd.

gleich zum literarischen Erzählen arbeitet das Filmerzählen mit der visuellen und auditiven Ebene, die die Wahrnehmung vom Zuschauer beeinflussen. Die visuelle Ebene betrifft Kategorien wie Kameraperspektiven, Einstellungsgröße, Kamerabewegungen, Beleuchtung und Setting¹⁵². Die auditive Ebene umfasst Sprache¹⁵³, Geräusche¹⁵⁴ und Musik¹⁵⁵.

Der Bereich *Modus*

Der Bereich *Modus* betrifft die Frage, aus welcher Perspektive das Geschehen einer Erzählung dargestellt wird. Das kann entweder direkt durch den Erzähler – man spricht über den *narrativen* Modus – oder durch Figuren durchgeführt werden, die der Erzähler sprechen lässt – man spricht über den *dramatischen* Modus. Für die Schüler besteht die Aufgabe im Unterricht darin, den Erzähler in den ausgewählten Filmsequenzen/ Textschnitten zu bestimmen. Im Erzähltext werden die Schüler die Figurenrede oder das Erzählkommentar erwähnen, im Filmtext werden sie dagegen die Nähe oder Distanz zum gezeigten Objekt, bzw. die Einstellungsgröße, bei der Erzähleridentifikation beachten. Der Wert wird bei dem *Modus* gleichzeitig auf die Frage gelegt, wodurch, inwieweit und ob unterschiedlich die Medien uns über Gefühls- und Gedankenwelt einer Figur berichten.

Ziel 2: Schüler sind nach der Analyse zum produktiven Umgang mit dem schriftliterarischen Text und dem Filmtext angeregt.

Ausgehend von dem *Didaktischen Modell zum Umgang mit Literaturverfilmungen*, das in der Publikation *Literaturverfilmungen im Deutschunterricht* von Staiger¹⁵⁶ präsentiert

¹⁵² Die Hauptfrage ist, ob der Film an einem realen Schauplatz oder in Kulissen im Studio gedreht ist. *Setting* betrifft auch Tricks, die meistens in Filmstudios realisiert werden.

¹⁵³ Sprache kommt meistens in Form von Dialogen oder als Stimme eines unsichtbaren Erzählers vor. Vgl. Staiger, S. 54

¹⁵⁴ Geräusche im Film würden meistens die natürliche Geräusche nachahmen, damit die Zuschauer einen realistischen Eindruck bekommen. Geräusche wie Schritte, Türeenschlagen usw. würden später im Studio nachsynchronisiert. Vgl. Staiger, S. 55

¹⁵⁵ Da akustische Eindrücke nicht so bewusst wahrgenommen würden, sei die Rolle der Musik im Film gering geschätzt. Sie nehme jedoch mehrere Funktionen als Begleitung der Handlung ein. Sie charakterisiere Figuren und Schauplätze und bestimme Stimmungen im Film. Vgl. Staiger, S. 56

¹⁵⁶ Staiger, S. 99.

wird (siehe Abb. 2)¹⁵⁷, kann der Lehrer seine Schüler nach der Analyse des Textes mit produktionsorientierten Aufgaben arbeiten lassen.

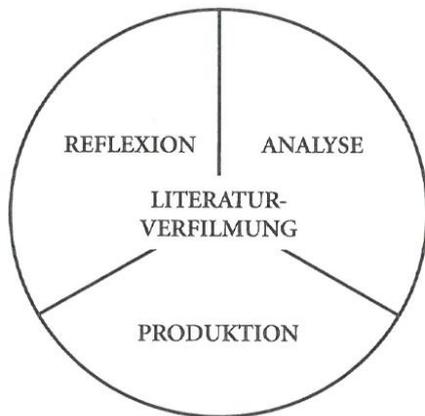


Abb. 2: Didaktisches Modell zum Umgang mit Literaturverfilmungen

Die Tabelle *Einige Verfahren im Umgang mit Literaturverfilmungen*, die gleichfalls in der Publikation von Staiger¹⁵⁸ dargestellt wird (siehe Abb. 3), bietet dem Lehrer dazu eine Liste der didaktischen Verfahren.

¹⁵⁷ Ebd.

¹⁵⁸ Ebd. S. 101

Rezeptionsorientierte Verfahren	Produktionsorientierte Verfahren
<p>Schrifttext-Filmtext-Vergleich auf der Makroebene</p> <ul style="list-style-type: none"> – Plot des schriftlichen Erzähltexts dem Plot des Films gegenüberstellen – Adaptioniskonzept herausarbeiten (Auslassungen, Aktualisierungen usw.) 	<p>Überlegungen zur Verfilmung eines schriftliterarischen Textes bzw. eines Textabschnitts</p> <ul style="list-style-type: none"> – Stichwortsammlung – Exposé schreiben – Storyboard zeichnen
<p>Schrifttext-Filmtext-Vergleich auf der Mikroebene</p> <ul style="list-style-type: none"> – detaillierter Vergleich eines Textabschnitts mit der entsprechenden Filmsequenz 	<p>Schreibaufgaben</p> <ul style="list-style-type: none"> – »Verbuchung« (schriftlichen Erzähltext zu einem Filmausschnitt schreiben) – Rollenportrait einer Figur – Tagebucheintrag einer Figur – Brief an eine Figur – Filmrezension
<p>Vergleich mehrerer Adaptionen einer schriftliterarischen Vorlage</p> <ul style="list-style-type: none"> – Adaptioniskonzepte vergleichen – verschiedene Interpretationen des Schrifttextes durch die Verfilmungen herausarbeiten 	<p>Bild-Schrifttext-Aufgaben</p> <ul style="list-style-type: none"> – Film-Standbilder zu Textzeilen zuordnen, Bildfolgen erstellen (unter Berücksichtigung von Einstellungsgrößen, Kameraperspektiven)
<p>Motiv-Analyse</p> <ul style="list-style-type: none"> – Analyse der Umsetzung eines Motivs im Roman und im Film 	<p>Bild-Ton-Experimente</p> <ul style="list-style-type: none"> – Bildebene selbst vertonen (mit Dialogen, Musik, Geräuschen) – Tonebene selbst bebildern (mit eigenen Fotos oder Videoaufnahmen) – Montage-Experimente auf Bild- und Tonebene mit fertigen »Puzzleteilen«
<p>Diskussion von Texten zu Filmen</p> <ul style="list-style-type: none"> – Filmrezensionen – Produktionsnotizen (in Begleitbüchern, Presseheften, DVD-Bonusmaterial) – Interviews (mit Filmemacher, Darstellern, Autor der literarischen Vorlage) 	<p>Literaturverfilmung produzieren</p> <ul style="list-style-type: none"> – Exposé, Storyboard, Drehbuch im Team verfassen und filmisch umsetzen – Vorlage: sehr kurzer schriftlicher Erzähltext

Abb. 3: Einige Verfahren im Umgang mit Literaturverfilmungen

Nach Staiger¹⁵⁹ kann man durch die Vielfalt von in der Tabelle präsentierten Verfahren besser verstehen, wie komplex der Unterrichtsgegenstand Literaturverfilmung aufgefasst werden kann.¹⁶⁰ Wie Staiger¹⁶¹ weiter erklärt, wird das Filmgespräch zum Ausgangspunkt von manchen rezeptionsorientierten und produktionsorientierten Verfahren, die spezifisch ausgerichtet sind.

Das betrifft bereits die Auswahl von den Verfahren, die ich in der Klasse benutzen werde. Aus der Tabelle (Abb. 3) wähle ich die folgenden rezeptionsorientierten und produktionsorientierten Verfahren in mein Unterrichtsprojekt aus:

Die rezeptionsorientierten Verfahren:

- Während dem *Schrifttext-Filmtext-Vergleich auf der Makroebene* werden die Schüler den Plot des schriftlichen Erzähltexts dem Filmtext gegenüberstellen.
- Während dem *Schrifttext-Filmtext-Vergleich auf der Mikroebene* werden die Schüler einen detaillierten Vergleich eines Textabschnitts mit der entsprechenden Filmsequenz durchführen.

Die produktionsorientierten Verfahren:

- In den *Bild-Schrifttext-Aufgaben* werden die Schüler Bildfolge erstellen und Film-Standbilder Überschriften zuordnen.
- In den *Schreibaufgaben* werden die Schüler Rollenportrait einer Figur verfassen.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass das Unterkapitel 4.3. *Didaktik der Literaturverfilmung* zwei didaktische Ziele, die ich bei der Arbeit mit der Literaturverfilmung in meinem Unterrichtsprojekt verfolgen werde. Im Ziel 1 wird die Aufmerksamkeit der Schüler auf die Analyse des schriftliterarischen Textes sowie des Filmtextes einschließlich ihrer spezifischen Ausdrucksmittel gelenkt. Durch das Ziel 2 werden die

¹⁵⁹ Vgl. Staiger, S. 101

¹⁶⁰ Vgl. Ebd.

¹⁶¹ Vgl. Ebd.

Schüler zum produktiven Umgang mit dem schriftliterarischen Text und Filmtext ange-
regt. Die Formulierung dieser Ziele geht von den Erkenntnissen des *Didaktischen
Modells zum Umgang mit Literaturverfilmungen* (siehe Abb. 2) aus.

Weiter wurden in diesem Unterkapitel einige Verfahren mit Literaturverfilmungen dar-
gestellt, die nach produktiven/ rezeptiven Aufgaben in der Tabelle *Einige Verfahren im
Umgang mit Literaturverfilmungen* (siehe Abb. 3) eingeteilt wurden. Die Auswahl von
den Verfahren wird zum wichtigen Bestandteil meiner Vorbereitung auf den praktischen
Teil der vorliegenden Arbeit sein.

5. Aufgabentypologie beim Filmeinsatz im Fremdspracheunterricht Deutsch

In diesem Kapitel werden konkrete Aufgabentypen dargestellt, die dem Lehrer ermöglichen, den Film mit seinen Schülern im Unterricht effektiv zu benutzen. Brandi¹⁶² stellt verschiedene Aufgaben vor, die in drei Unterrichtsphasen einzuteilen sind. Es gibt Aufgaben **vor**, **während** und **nach** einer Filmsequenzsichtung im Unterricht. In den folgenden drei Unterkapiteln wird eine Liste der Aufgabentypen aufgezählt, aus der ich für mein Unterrichtsprojekt einige auswählen werde.

5.1 Schritt 1: Vor dem Sehen

Brandi führt beim ersten Schritt solche methodischen Möglichkeiten an, durch die der Lehrer seine Schüler auf eine Filmsequenz vorbereitet. Die Autorin¹⁶³ legt insgesamt vier Aufgabentypen, bzw. Einstiege, vor:

- Einstieg über den Ton: Musik oder Sprache
- Einstieg über ein Assoziogramm
- Einstieg über unterschiedliches Bildmaterial: Abbildungen, Bildkarten, Standfotos
- Einstieg über schriftliche Vorgaben: Transkripte oder Wortkarte

Einstieg über den Ton: Musik oder Sprache

Dieses Verfahren ist sinnvoll, wenn die Musik dem Zuschauer einen klaren Hinweis für die Stimmung in der ausgewählten Filmsequenz gibt. Die Schüler können dank der Musik das Thema oder Handlungsgeschehen des Films entschlüsseln.

Der Einstieg über die Sprache eignet sich, wenn die Schüler finden sollen, „in welcher Beziehungen die Bilder zur Sprache stehen und welche unterschiedlichen Hypothesen aufgestellt werden können.“¹⁶⁴

¹⁶² Siehe Brandi, Marie-Luise. *Video im Deutschunterricht: eine Übungstypologie zur Arbeit mit fiktionalen und dokumentarischen Filmsequenzen: Fernstudieneinheit 13*. Berlin: Langenscheidt, 1996. ISBN 3-468-49664-8. S. 18-67

¹⁶³ Vgl. Brandi, S. 18

¹⁶⁴ Ebd. S. 21

Einstieg über Assoziogramm¹⁶⁵

Der Lehrer nennt bei diesem Aufgabentyp ein Thema des Films – häufig den Filmtitel – und lässt die Schüler darüber frei assoziieren. Diese Methode eignet sich zur Aktivierung von Vorwissen, während der die Schüler in das Thema eingeleitet oder in neue Vokabeln eingeführt werden können.

Einstieg über unterschiedliches Bildmaterial

Ich gehe hier von dem Zitat von Brandi¹⁶⁶ aus, das sich auf das Wahrnehmen des Gesehenen und gleichzeitig auf die Wichtigkeit einer allmählichen Sensibilisierung für das Verstehen einer Sprache bezieht:

*„Sehen kommt vor Sprechen: Die Welt erschließt sich dem Kind zuerst als Bild. Wenn wir dann lernen, dem Augenschein der Welt mit Worten auf den Grund zu gehen, können wir der widersprüchlichen Wechselbeziehung zwischen Wahrnehmung und Wissen nicht mehr entkommen. Unsere gesellschaftlich vermittelte Einstellung zu dem, was wir sehen, prägt die Art, wie wir es sehen und wie wir die Erscheinungen der Welt darstellen.“*¹⁶⁷

In Bezug auf den Fremdsprachenunterricht werden die Schüler am besten durch Filmbilder vor der Filmsichtungssequenz angesprochen. Verschiedene Interpretationen, bzw. Vermutungen der Schüler, sind zu erwarten. Die visuelle Wahrnehmung verbindet sich automatisch mit der Bedeutung. Die Erfahrungen der Schüler, bzw. das Vorwissen¹⁶⁸, werden dabei in Bildern hineinprojiziert.

Brandi¹⁶⁹ bietet uns weiter einen Einblick, wie man mit der Bildwahrnehmung und dem Verstehen von Bildern arbeiten soll.¹⁷⁰ Die Autorin¹⁷¹ ist der Meinung, dass nicht jedes

¹⁶⁵ „Man sammelt spontan Ideen/ Einfälle/ Assoziationen zu einem Stichwort oder einem Thema. Mit einem Assoziogramm kann ein Text/ ein Film/ eine Filmsequenz vor der eigentlichen Präsentation vorentlastet werden.“ Brandi, S. 170

¹⁶⁶ Brandi, S. 5

¹⁶⁷ Ebd.

¹⁶⁸ „Damit wird das Wissen bezeichnet, das die Schüler schon im oder außerhalb des Unterrichts erworben haben. Das Vorwissen hilft beim Verstehen und Interpretieren von Texten, Bildern und Filmen, weil es auch außersprachlich ist.“ Brandi, S. 171.

¹⁶⁹ Siehe das Kapitel 1 „Vom Text zum Bild, vom Bild zur bewegten Bildfolge.“ Brandi, S. 7-13.

¹⁷⁰ Ebd.

Bild, eine Projektionsmöglichkeit bietet, und deshalb muss „für das Einbeziehen der eigenen Erfahrung offen sein: Man spricht hier in diesem Zusammenhang von der Offenheit der Bilder, d.h. von Bildern, die möglichst viel Raum für Vermutungen und Fragen offenlassen und die zum Denken und Sprechen anregen.“¹⁷²

Die Autoren, Hubert Eichheim und Heinz Wilms¹⁷³ unterscheiden vier Bereiche, die der Lehrer bei der Bildauswahl berücksichtigen soll:

- die räumliche Offenheit, die zu solchen Fragen, wie z. B. *Wo befinden wir uns, worauf verweist das Bild?* anregt
- die zeitliche Offenheit, die zu solchen Fragen, wie z.B. *Zu welcher Tageszeit sehen wir die Person/en? Aus welcher Zeit/ Epoche ist das Bild? Was könnte vorher passiert sein?* anregt
- die soziale Offenheit, die zu solchen Fragen, wie z.B. *Wer ist/ sind die dargestellten Person/ en? Wie stehen die Personen zueinander?* anregt
- die kommunikative Offenheit, die zu solchen Fragen, wie z.B. *Wer spricht mit wem? Was denkt jemand gerade? Worüber sprechen die Personen miteinander?* anregt

Einstieg über schriftliche Vorgaben: Transkripte oder Wortkarten

Nach Brandi¹⁷⁴ „geben Transkripte den Wortlaut eines Films, einer Filmsequenz wieder.“ Die Autorin¹⁷⁵ ergänzt dazu, dass Transkripte uns nicht nur über Handlung, sondern auch über „den Tonfall (*leise, erregt*), die Gestik (*sie wirft die Arme in die Höhe*), Gesten (*sie wendet sich von ihm ab*) ...“ berichten. Nach Brandi¹⁷⁶ ermöglichen Transkripte dem Schüler über die Filmfigur „sich ein richtiges Profil zu machen.“

Die Arbeit mit Wortkarten kann nach Brandi¹⁷⁷ als die Vorbereitung für eine Erzählung gemeint werden.¹⁷⁸ Die Wortkarten, die den Schülern verteilt werden, umfassen

¹⁷¹ Brandi, S. 9

¹⁷² Ebd.

¹⁷³ Vgl. Eichheim, H., Wilms, H. „Das Bild im Deutschunterricht.“ In: Goethe-Institut (Hrsg.): *Deutsch als Fremdsprache heute. Lehre-Lernen-Informieren*. München: Goethe-Institut. 105-120.

¹⁷⁴ Brandi, S. 29

¹⁷⁵ Ebd.

¹⁷⁶ Ebd. S. 32

¹⁷⁷ Vgl. Brandi, S. 33

wichtige Schlüsselwörter des Textes. Brandi¹⁷⁹ behauptet, dass die Aktivität in der Regel in Partner- oder Gruppenarbeit verläuft, während dieser die Schüler die Karten in eine Reihenfolge geben sollen.¹⁸⁰ Die Erzählung einer fertigen Geschichte wird dann als Beendigung dieser Aktivität betrachtet.

Freie Recherche

Die Hintergrundinformationen z.B. zu Regisseuren, Schauspielern oder Filmkritik zu recherchieren, wird eher für die Schüler einer höheren Klassenstufe bestimmt. Abgesehen davon, dass die Schüler dadurch viel über den Filmhintergrund erfahren, haben sie die Möglichkeit, sowohl eine Strategie zu lernen, wie mit fremdsprachigen Medien umzugehen ist, als auch die Lesekompetenz in der Fremdsprache zu üben.

Reaktion auf ein Filmplakat

Ein anderer Anlass, Hypothesen über einen Film zu bilden, stellen Filmplakate mit Standbildern, Personenporträts, illustrierten Filmszenen oder Collagen dar. Was den Einsatz im Unterricht betrifft, kann der Lehrer die Schüler die Plakate miteinander in der Fremdsprache beschreiben, erklären und vergleichen lassen.

Personenporträts

Der Lehrer kann durch Screenshots¹⁸¹ Standbilder von einzelnen Figuren anfertigen, zu denen die Schüler kurze Porträts ausdenken werden. Nicht selten können erste Vermutungen über die Beziehungen der Figuren untereinander gebildet werden.

¹⁷⁸ Vgl. Ebd.

¹⁷⁹ Vgl. Ebd.

¹⁸⁰ Vgl. Ebd.

¹⁸¹ Diese englische Bezeichnung lässt sich als *Bildschirmfoto* ins Deutsche übersetzen. Es handelt sich um das Abspeichern eines grafischen Bildschirminhalts. Das Bildschirmfoto wird durch die abgespeicherte Grafik dargestellt.

5.2 Schritt 2: Während des Sehens

Nach der Anfangsphase, die zur Sensibilisierung der Schüler fürs Verstehen führen soll, komme ich nun zum zweiten Schritt: *während des Sehens*. Analog zum Lesen und Verstehen unterscheidet Brandi¹⁸² bei den Aufgaben zu Filmsequenzen folgende Strategien:

- „Das intensive Hör-Sehverstehen“

Bei dieser Strategie sind Details für den Zuschauer wichtig, damit der Gesamtsinn eines Films entschlüsselt werden kann.

- „Das selektive Hör-Sehverstehen“

Bei dieser Strategie beachten die Zuschauer nur solche Informationen, die in den Aufgaben gefordert werden.

- „Das globale Hör-Sehverstehen“

Bei dieser Strategie beschränken sich Zuschauer auf Filmthemen.

Der Lehrer beachtet dabei, welche Filmsequenz einer bestimmten Informationsentnahme passt. Nach Brandi¹⁸³ entstehen danach drei Kategorien:

- „bildgesteuerte Informationsentnahme“
- „sprachlich-inhaltliche Informationsentnahme“
- „filmspezifische Aspekte“

Aufgaben zu den Bildinformationen

Diese Aufgabekategorie teilt Brandi¹⁸⁴ weiter danach ein, nach welchen Informationen die Zuschauer in den Bildern suchen:

- a) „landeskundliche Bildinformationen“
- b) „Bildinformationen über den Handlungsort“
- c) „Bildinformationen über Beziehungen“
- d) „Auffälliges in Bildinformationen“

¹⁸² Brandi, S. 37

¹⁸³ Ebd.

¹⁸⁴ Ebd. S. 37-42

e) „Bildinformationen über Handlungsstationen“

Aufgaben zu den sprachlich-inhaltlichen Informationen

Im Vergleich zum Vorigen sind dies solche Aufgaben, bei denen die Zuschauer dazu angeregt werden, sich auf durch die Sprache vermittelte Informationen zu konzentrieren, denn sie sind nach Brandi¹⁸⁵ für das Verstehen der Sequenz „unerlässlich“. Brandi¹⁸⁶ schlägt solche Aufgaben vor, die das Verständnis einer Filmsequenz erleichtern. Sie nennt diese Textvorentlastung „Wortschatzklärung.“¹⁸⁷

5.3 Schritt 3: Nach dem Sehen

Die Aufgabentypen, die nach dem Sehen, werden den Schülern angeboten, damit sie den neuen Wortschatz und Strukturen die sie im Film gesehen/ gehört haben, anwenden können. Die Aufgaben können sogar auch einen überprüfenden Charakter haben. In jedem Fall, wie Faistauer¹⁸⁸ behauptet, ist es nötig, dass die Schüler die Handlung und Problematik des Films aus den vorigen Aufgaben kennen. Faistauer¹⁸⁹ schlägt folgende Aufgaben vor:

- Zusammenstellung eines themenspezifischen Wortschatzes
- Inhaltssammenfassung und –wiedergabe (mündlich/ schriftlich) zur Filmhandlung: Wie beginnt der Film (die Filmhandlung)? ... Was passiert zuletzt?
- Fortsetzung oder Ende erfinden (vor allem bei offenem Ende)
- Personen beschreiben
- eine Filmkritik verfassen
- Rollenspiel, das auch eine Verhaltensänderung intendiert
- Arbeit mit der Filmmusik: An welchen Stellen fällt die Musik (besonders) auf? ...
- Beschäftigung mit Gestik, Mimik und Sprache ...
- Gestaltung eines eigenen thematisch ähnlichen Videos (Projektarbeit)...

¹⁸⁵ Brandi, S. 43

¹⁸⁶ Ebd.

¹⁸⁷ Siehe die vorgeschlagenen Arbeitsblätter in Brandi, S. 43-45.

¹⁸⁸ Vgl. Faistauer, S. 174

¹⁸⁹ Ebd.

Das Kapitel 5. *Aufgabentypologie beim Filmeinsatz im Fremdspracheunterricht Deutsch* bietet einen Einblick in eine Anzahl von Aufgaben, die dem Lehrer ermöglichen, den Film im Unterricht effektiv zu benutzen. Es gibt mehrere Kriterien, nach denen die Lehrer die Aufgaben auswählen. Das im Kapitel angeführte Kriterium unterstützt die Idee einer allmählichen Sensibilisierung des Rezipienten für das Filmverstehen. Das geschieht in 3 Schritten durch konkrete Aufgabentypen, deren Einsatz im Unterricht in den drei Unterkapiteln erläutert wird. Im Unterkapitel 5.1. *Schritt 1: Vor dem Sehen* wurden vier Aufgabentypen vorgelegt, die den Schülern einen geeigneten Einstieg in die Filmsichtung anbieten. Im Unterkapitel 5.2 *Schritt 2: Während des Sehens* wurde es gezeigt, wie die Schüler ihre Filmkompetenzen durch andere Aufgabentypen weiter entwickelt werden. Es wurden hier mehrere Gesichtspunkte berücksichtigt. Nach der Art, wie die Schüler diverse Informationen aus dem Film bearbeiten, sind Aufgaben mit dem intensiven, selektiven oder globalen Hör-Sehverstehen zu unterscheiden. Im letzten Unterkapitel 5.3. *Schritt 3: Nach dem Sehen* kommen solche Aufgaben vor, die die Kenntnisse der Schüler aus den vorigen drei Schritten vertiefen bzw. festmachen sollen.

Die theoretischen Kenntnisse aus dem Kapitel 5. werden praktisch im Rahmen meines Unterrichtsprojekts mit der Klasse genutzt. Die erwähnten Kriterien der Aufgabenauswahl werden bei der Gestaltung der Arbeitsblätter berücksichtigt. Die Aufzählung von den ausgewählten Aufgaben für die Schüler wird übersichtlich in den Arbeitsblättern angegeben. (siehe das im Unterkapitel 7.3. *Arbeitsblätter*)

6. Kästners Kinderroman *Das fliegende Klassenzimmer* und seine Literaturverfilmung

*Das fliegende Klassenzimmer*¹⁹⁰ gehört neben *Emil und die Detektive* (1929) zu den Klassikern unter Erich Kästners Jugendbüchern und zu der Kinderliteratur überhaupt. Es verliert auch heute nicht an seiner Attraktivität. Was diesen Kinderroman noch lesenswert macht, sind zum einen die zeitlosen Themen wie Freundschaft oder Familie, und zum anderen die literarische Qualität. Trotzdem sollte man den historischen Abstand in Bezug auf den Einsatz des Romans im Unterricht berücksichtigen. Das betrifft vor allem

¹⁹⁰ Kästner, E., Trier. W. *Das fliegende Klassenzimmer: ein Roman für Kinder*. Hamburg: Dressler, 1992. ISBN 3-7915-3015-1.

die anspruchsvolle Sprache (Fremdwörter etc.), sachliche Hintergründe sowie die Schulform des Internatsgymnasiums, oder die Verhaltensweise wie Zivilcourage, Schlägerei oder Zweikampf, mit denen wir in der heutigen Gesellschaft nur selten zu tun haben. Dieses Kapitel wird in mehrere Unterkapitel gegliedert. Zuerst wird die Aufmerksamkeit dem Autor Erich Kästner in „Erich Kästner und sein Verhältnis zum Thema Unterrichtswesen“ und „Kästners literarische Tätigkeit“ gewidmet. Sein Kinderroman wird in dem weiteren Unterkapitel „Der Kinderroman *Das fliegende Klassenzimmer*“ in Hinblick auf die Romanhandlung, Figuren und Themen interpretiert. Im nächsten Unterkapitel „Beispiel für die Literaturverfilmung: Der Kinderfilm *Das fliegende Klassenzimmer*“ wird dargestellt, wie die aktualisierte Filmversion dieses Kinderromans, von der meine praktische Arbeit primär ausgeht, durch das Medium Film umgestaltet wurde.

6.1 Erich Kästner¹⁹¹ und sein Verhältnis zum Thema Unterrichtswesen

Erich Kästner trat in seinem Leben in verschiedenen sozialen Rollen auf. Es war die Rolle von einem Studenten, Journalisten, Redakteur, Kinderbuch- und Drehbuchautor. Die folgenden Zeilen werden Erich Kästner in allen diesen Rollen vorstellen, wobei seine Nähe zu seinem Lieblingsthema *Unterrichtswesen* kurz erläutert wird.

6.1.1 Kästners Vorstellungen von Lehramt

In seinen Büchern *Als ich ein kleiner Junge war*¹⁹², *Der tägliche Kram*¹⁹³ und *Die kleine Freiheit*¹⁹⁴ teilte der Autor uns nicht nur Fakten über das Lehramt in der Wilhelminischen Zeit, sondern auch seine positiven und negativen Ansichten mit. Nach Kästner, „/müssen/ Lehrer und Erzieher /.../ ruhig und geduldig sein. Sie dürfen nicht an sich denken, sondern an die Kinder. Und sie dürfen Geduld nicht mit Bequemlichkeit verwechseln. Lehrer aus Bequemlichkeit gibt es genug. Echte, berufene, geborene Lehrer sind fast so selten wie Helden und Heilige.“¹⁹⁵

¹⁹¹ Kästners Biographie fängt in der ostdeutschen Stadt Dresden an, wo er am 23. Februar 1899 als Sohn von Ida (1871-1951) und Emil Richard Kästner (1867-1957) geboren war.

¹⁹² Kästner, Erich: *Als ich ein kleiner Junge war*. Zürich: Atrium, 1990. ISBN 3-7915-3010-0.

¹⁹³ Kästner, Erich: *Der tägliche Kram. Chansons und Prosa 1945-1948*. Zürich: Atrium, 1986a. ISBN 3-85535-919-9.

¹⁹⁴ Kästner, Erich: *Die kleine Freiheit. Chansons und Prosa 1949-1952*. Zürich: Atrium, 1986b. ISBN 3-85535-923-7.

¹⁹⁵ Kästner, E. 1990, S. 80.

Schon als Kind träumte Kästner davon, Lehrer zu werden. In seinem Traum wurde er vor allem von seiner Tante unterstützt. Obwohl sie den Lehrerberuf für gemütlich und bequem hielt, waren ihre Vorstellungen eher verzerrt: *„In der Zwischenzeit geben sie /die Lehrer/ ein paar Stunden Unterricht, immer dasselbe, immer fürs gleiche Alter, korrigieren dreißig Hefte mit roter Tinte, gehen mit der Klasse in den Zoologischen Garten, erzählen den Kindern, dass die Giraffen lange Häse haben, holen am Monatsersten ihr Gehalt ab und bereiten sich in aller Ruhe auf den Ruhestand vor.“*¹⁹⁶

Kästner gelang es, einen verständnisvollen Lehrer in seinem Kinderroman *Das fliegende Klassenzimmer* zu gestalten. Seine Romanfiguren sollten nach den folgenden Vorstellungen Kästners handeln:

„Laßt euch die Kindheit nicht austreiben!“

„Haltet das Katheder weder für einen Thron, noch für eine Kanzel!“

„Nehmt Rücksicht auf diejenigen, die auf euch Rücksicht nehmen!“

„Seid nicht zu fleißig!“

„Lacht die Dummen nicht aus!“

*„Mißtraut gelegentlich euren Schulbüchern!“*¹⁹⁷

Es ist aus dem angeführten Zitat zu erschließen, dass Kästner einen bedeutenden Wert auf die Didaktik im Unterricht gelegt hat. Er hat ausgerechnet die Lehrer angesprochen, denn sie spielen, neben den Eltern, eine wichtige Rolle bei der Erziehung der Kinder. Die Lehrer sollten nach solchen Prinzipien handeln, dank deren sie richtige Modelle für ihre Schüler sein können.

6.1.2 Kästner als Student

Kästner besuchte zwischen 1913-1917 das Freiherrlich von Fletcherschen Lehrerseminar in Dresden, um Lehrer zu werden. Seine Bewunderung für den Beruf war nicht stabil, sondern eher ständig mit kritischen Worten begleitet. Im Kapitel *„Zur Entstehungs-*

¹⁹⁶ Das sechste Kapitel *Lehrer, Lehrer, nichts als Lehrer* In: Kästner, E. 1990, S. 84.

¹⁹⁷ „Ansprache zum Schulbeginn“ In: Kästner, E., 1986b, S.14-16.

*geschichte des Lehrers*¹⁹⁸ aus *Der tägliche Kram* beschrieb Kästner seine kritische Einstellung zu Lehrerbildungsanstalten, die er selbst als Student besuchte:

„Da der Staat die Seminare finanziell unterstützte, bot deren Besuch für die begabten, bildungshungrigen Söhne des Handwerkerstandes, der Arbeiterschaft und des Kleinbauertums die billigste /.../ Fortbildungsmöglichkeit. Die Folge war, dass wir Seminaristen in allen Augen, besonders in denen der übrigen höheren Schüler, ‘second class’ waren.“

Wie unterschätzt die Lehrerseminare waren, beweisen mehrere Tatsachen. Erstens bekamen die Lernenden in Lehrerseminaren Abgangszeugnisse, die dem Abitur nicht gleichgestellt wurden. Es geschah so ohne einen vernünftigen Grund, denn wie Kästner bestätigte: „unser Wissensniveau /lag/ unlegbar über dem Mittelwert der anderen Schulen /.../“¹⁹⁹ Zweitens beschwerte sich Kästner über das Internatsleben, wo sich die Erziehung „auf der Ebene der Unteroffiziersschulen“²⁰⁰ bewegte. Nach seinen Worten war das Internat „eine Lehrerkaserne“.²⁰¹ Kästner benutzte hier das Wort *Kaserne*²⁰², das auf die typische Ordnung und Gehorsamkeit hinweist. Der Autor hatte wohl vor, das Leben von Studenten im Internat dem Leben von Soldaten in Kasernen mit seinen negativen Aspekten anzugleichen.

Des Weiteren kritisierte Kästner die schulische Rigidität. Er stellte die Qualität der Lehrer in Frage, indem er sagte, dass „die Schüler, wenn sie auf den Korridoren einem Professor begegneten, ruckartig stehenblieben und stramm Front machen mussten. Dass sie in den Arbeitszimmern, wenn ein Lehrer eintrat, auf das zackige Kommando des Stubenältesten hin aufspringen mussten. Dass sie zweimal in der Woche nur eine Stunde Ausgang hatten. /.../So stutze man die Charaktere. /.../ Hauptsache war: Es entstand der gefügige, staatsfromme Beamte, der sich nicht traute, selbständig zu denken, geschweige zu handeln.“²⁰³

¹⁹⁸ Kästner, E., 1986a, S. 90.

¹⁹⁹ Ebd. S. 91

²⁰⁰ Ebd

²⁰¹ Ebd.

²⁰² Es ist „Gebäude, Gebäudekomplex für die dauernde Unterkunft von Truppen“ Duden: „Kaserne.“ Berlin: Dudenverlag. [online] [abgerufen am 18.11.2016] <http://www.duden.de/rechtschreibung/Kaserne>

²⁰³ Kästner, E., 1986a, S. 91-92

Solche Beschreibung gewährt dem Leser eher eine negative Vorstellung vom damaligen Lehrerseminar. Aus der Perspektive eines Studenten – Kästner – kann man betrachten, dass die Studenten fast ohne Spuren von Menschlichkeit von ihren Lehrern behandelt wurden. Teils aus diesem Grund entschied sich Kästner nicht für die Rolle des Lehrers, sondern für die Rolle des Schriftstellers, der unter anderem über Ideale im Schulamt in seinen Büchern erzählen konnte.

Was die Freiheit in der Schule war, erlebte Kästner später in seinem Leben am König-Georg-Gymnasium in Dresden. Erst hier erlebte er Professoren, „die sich während des Unterrichts zwischen ihren Schülern setzten und diese, auf die natürlichste Weise von der Welt, wie ihresgleichen behandelten.“²⁰⁴ Er machte das Abitur am Gymnasium nach dem ersten Weltkrieg²⁰⁵ im Januar 1919.

In demselben Jahr begann Kästner in Leipzig das Studium der Germanistik, Geschichte und Philosophie in Leipzig. 1925 promovierte er über die Literaturlauffassung Friedrichs des Großen. Schon als Student arbeitete er als Journalist und Redakteur für Zeitungen und Zeitschriften.²⁰⁶

6.2 Kästners literarische Tätigkeit

Erich Kästner gehört zu den bekanntesten Kinder- und Jugendbuchautoren des deutschsprachigen Raums. Es sind solche Titel wie *Das fliegende Klassenzimmer*, *Pünktchen und Anton* (1931), *Das doppelte Lottchen* (1949) oder *Emil und die Detektive*²⁰⁷, die ihn so berühmt gemacht haben.

²⁰⁴ Kästner, E., 1986a, S. 92

²⁰⁵ Er besuchte das Gymnasium nach seinem Militärdienst in einer Einjährig-Freiwilligen Kompanie der schweren Artillerie in Dresden.

²⁰⁶ 1922 wurden seine drei Gedichte in „Dichtungen Leipziger Studenten zur Weihnachtszeit“ veröffentlicht und seit 1923 publizierte er seine Gedichte und Feuilletons in verschiedenen Zeitungen und Zeitschriften. 1924 wurde er zum Redakteur im Feuilleton der „Neuen Leipziger Zeitung“ und ab 1927 veröffentlichte er in allen bedeutenden Zeitschriften und Zeitungen, wie „Die Weltbühne“, „Vossische Zeitung“ und „Montag Morgen“.

²⁰⁷ Der im Jahre 1929 veröffentlichte Kinderroman wurde in alle wichtigen Sprachen der Welt übersetzt, verfilmt und für die Bühne inszeniert. Es war vor allem dieses Buch, das Kästner zum Kinderbuchautor machte. Das Buch hat auch einen großen sprachlichen Einfluss auf Kinder in der ganzen Welt: „In Amerika, im Südafrika und in vielen anderen Ländern lernen Kinder auch heute noch Deutsch mit Kästner.“

Kultur 1. *Dokumentation über ERICH KÄSTNER - Die Geschichte eines lächelnden Moralisten*. [online] 5.2.2015 [abgerufen am 31.10.2016] 18:19-18:25 <https://www.youtube.com/watch?v=5kJaMbrvE0w>.

Dass Kästner zu einem der Kinderbuchautoren wurde, ist dem Zufall zu verdanken, dass er Edith Jacobsohn, die Witwe des Verlegers Siegfried Jacobsohn²⁰⁸, kennenlernte. Sie regte ihn dazu an, für Kinder zu schreiben. Kästner verfasste seine Kinder- und Jugendbücher so, dass er seine Umgebung nicht aus der Sicht eines Erwachsenen, sondern der eines Kindes schilderte. Wie hoch Kästner die Kindheit schätzt, erkennt man aus seinem Zitat:

„Jeder Mensch gedenke immer seiner Kindheit! Das ist möglich. Denn er hat ein Gedächtnis. Die Kindheit ist das stille, reine Licht, das aus der eigenen Vergangenheit tröstlich in die Gegenwart und Zukunft hinüberleuchtet. Sich der Kindheit wahrhaft erinnern, das heißt: plötzlich und ohne langes Überlegen wieder wissen, was echt und falsch, was gut und böse ist. Die meisten vergessen ihre Kindheit wie einen Schirm und lassen sie irgendwo in der Vergangenheit stehen. Und doch können nicht vierzig, nicht fünfzig spätere Jahre des Lernens und Erfahrens den seelischen Feingehalt des ersten Jahrzehnts aufwiegen. Die Kindheit ist unser Leuchtturm.“²⁰⁹

Das Zitat lässt sich in *Das fliegende Klassenzimmer* als ein Appell begreifen. Der Autor zielt hier vor allem auf erwachsene Leser, damit sie sich an ihre Kindheit immer wieder erinnern, um unter anderem zwischen Gutem und Bösem unterscheiden zu können.

Kästner schrieb auch Literatur für Erwachsene²¹⁰ und engagierte sich politisch. Als er 34 Jahre alt war, wurde sein literarischer Erfolg durch die Machtergreifung der Nationalsozialisten gestoppt und seine Bücher, in denen sich der Autor mit dem Witz gegen die spießbürgerliche Moral, Militarismus und den Faschismus wendete, wurden im Jahre 1933 bei der Bücherverbrennung verbrannt. Das Buch *Fabian. Die Geschichte eines Moralisten* war solch ein Buch. Da dieser Roman zeitkritisch war, wurde er von den Nationalsozialisten stark abgelehnt und später verboten.

²⁰⁸ Er veröffentlichte „Die Weltbühne“, eine Wochenzeitschrift für Politik, Kunst und Wirtschaft, die ursprünglich unter den Namen „Schaubühne“ 1905 als eine Theaterzeitschrift gegründet wurde. Zu der Umbenennung der Zeitschrift kam 1918. Dass die Geschichte der Zeitschrift reich ist, beweist es, dass die Nationalsozialisten die Zeitschriftveröffentlichung seit 1933 verboten, damit sie wieder nach dem Zweiten Weltkrieg in Ost-Berlin erschien. Die Weltbühne galt in der Weimarer Republik als Forum linksbürgerlichen Denkens.

Nickel, Gunther: *Die Schaubühne – die Weltbühne. Siegfried Jacobsohns Wochenschrift und ihr ästhetisches Programm*. Opladen: Westdt. Verlag, 1996. ISBN: 978-3-531-12810-8. S. 7-23.

²⁰⁹ Kästner, E., 1986b, S. 137.

²¹⁰ Es sind insgesamt 16 Bände, die Erwachsenen bestimmt sind. Siehe hier eine chronologische Liste von diesen Büchern: Weiler, Peter: *Erich Kästner: Das Werk für Erwachsene*. [online] [abgerufen am 31.10.2016] http://www.erich-kaestner-ausstellung.de/werke_fur_erwachsene.html

Die Bücherverbrennungen fanden am 10. Mai 1933 in 21 deutschen Universitäts-städten – unter ihnen zum Beispiel in München, Berlin, Dresden oder Frankfurt – statt. Nach Kästners Worten, gab es 24 deutsche Schriftsteller, „die symbolisch für immer ausgetilgt werden sollten. /.../ Ich war der einzige der Vierundzwanzig, der persönlich erschienen war²¹¹, um dieser theatralischen Frechheit beizuwohnen. Ich stand vor der Universität, eingeklemt zwischen Studenten in SA-Uniform, den Blüten der Nation, sah unsere Bücher in die zuckenden Flammen fliegen und hörte die schmalzigen Tiraden des kleinen abgefeimten Lügners. /.../ Es ist ein merkwürdiges Gefühl, ein verbotener Schriftsteller zu sein und seine Bücher nie mehr in den Regalen und Schaufenstern der Buchläden zu sehen. In keiner Stadt des Vaterlands.“²¹²

Wie unangenehm die Aktion 1933 für Erich Kästner und andere deutsche Schriftsteller sein musste, ist aus Kästners Kommentar offensichtlich. Die Folgen waren für den Autor später noch grässlicher. Zwischen 1937-1940 wurde der Autor von der Geheimen Staatspolizei wiederholt verhaftet, wobei er immer wieder freigelassen wurde. Das totale Schreibverbot entmutigte Kästner jedoch nicht, seine Bücher weiter zu schreiben. Seine Werke wie beispielsweise *Drei Männer im Schnee* (1934)²¹³ oder *Georg und die Zwischenfälle* (1938) sind ein Beweis dafür.

Der Umzug nach München und das Kriegsende 1945 brachten dem Autor neue Arbeitsgelegenheiten. Er wurde zum Mitarbeiter beim Kabarett *Die Schaubude* und leitender Redakteur des Feuilletons der *Neuen Zeitung*. 1948 beendete Kästner seine Redaktions-tätigkeit bei der *Neuen Zeitung* und war fortan ein freier Schriftsteller.²¹⁴

²¹¹ Kästner war bei der Bücherverbrennung an dem Berliner Opernplatz anwesend.

²¹² Kästner, Erich: *Bei Durchsicht meiner Bücher*. München: Dtv, 2014. ISBN 9783423110174 S. 9.

²¹³ Kästner publizierte das Buch, das zuerst als *Das lebenslängliche Kind* getitelt wurde, unter dem Pseudonym Robert Neuner.

Als dem Autor die Publikation in Deutschland untersagt wurde, brachte er das Buch bei *Rascher* in Zürich heraus.

Würmann, Carsten und Warner, Ansgar: *Im Pausenraum des 'Dritten Reiches'*. Bern: Peter Lang, 2008. ISBN 1424-7615 S. 218.

²¹⁴ Siehe die Liste von Kästners Publikationen in Kästners Bibliographie: Erich Kästner Museum Dresden: *Biographie*. [online] [abgerufen am 31.10.2016] <http://www.erich-kaestner-museum.de/erich-kaestner/biographie/>

6.3 Der Kinderroman „Das fliegende Klassenzimmer“

Die Erzählung über die Jungen aus dem Internat und ihre Lehrer ist in die Kinder- und Jugendliteratur einzuordnen.²¹⁵ Sie erschien kurz vor der Machtübernahme der Nazis in Deutschland 1933 während der Bücherverbrennungen. Es war nicht nur sein Aufruf zur Erziehung zum selbstständigen Denken, Handeln und zum einen selbstverantwortlichen Individuum, sondern auch sein Aufruf zur Zivilcourage, die im scharfen Gegensatz zur nationalsozialistischen Idee des blinden Gehorsams stand.

Obwohl die Geschichte von einem allwissenden Erzähler wiedergegeben wird, sieht der Leser das Geschehen durch die Augen der Jungen. Der Kinderroman besteht aus einer Rahmenhandlung und der Binnenhandlung. Sein Autor Erich Kästner tritt in den beiden Kapiteln des Vorworts auf, die zur Rahmenhandlung gehören. Er legt hier dar, wie er von seiner Mutter dazu gezwungen wurde, eine Weihnachtsgeschichte zu schreiben. Es ist Sommer, und deshalb reist der Autor nach Oberbayern ab, konkret zur Zugspitze, um eine Wintergeschichte zu schreiben. Der Autor entwirft schon im zweiten Kapitel des Vorwortes die Lebensgeschichte einer der Romanfigur. Es ist Johnny Trotz, der von seinen Eltern verlassen wurde und den sein Adoptivvater, ein Kapitän, ins Kirchberger Internat gesendet hat.

Die Binnenhandlung, die vor den Weihnachtsferien stattfindet, erzählt über fünf befreundete Tertianer²¹⁶ im Internat, ihre Feinde aus der Realschule, ihre Gymnasiallehrer und ihre Eltern. Die fünf Freunde gehören zu den Hauptpersonen des Romans, die für die Weihnachtsfeier das Theaterstück „Das fliegende Klassenzimmer“ proben. Die Jungen Martin Thaler, Jonathan Trotz, Matthias Selbmann, Uli von Simmern und Sebastian Frank sind durch ihre Eigenschaften voneinander gut zu unterscheiden. Martin Thaler, der aus armen Verhältnissen kommt, ist gerecht, gewissenhaft, freundlich, fleißig und mutig. Sein Hobby ist Malen. Jonathan Trotz – der Autor des Theaterstücks „Das fliegende Klassenzimmer“ – ist ein schweigsamer und introvertierter Junge, der sich für einen Dichter hält. Matthias Selbmann, der später Boxer werden will, ist stark und

²¹⁵ Sie ist durch solche Kategorien wie „Einfachheit im Sinne von Komplexitätsreduzierung, Redundanz, spielerischer Grundgestus, Naivität und Bewusstheit, Phantasie und Antizipation, Anschaulichkeit und Mimesis“ identifiziert. Reiner, Neubert: *Zur Theorie und Geschichte der deutschen Kinder- und Jugendliteratur*. Plzeň: Západočeská univerzita, 1999. S. 3-4

²¹⁶ Sie sind zwischen 13-14 Jahre alt und besuchen vierte/fünfte Klasse eines Gymnasiums.

immer hungrig. Er unterschützt seinen Freund, den kleinen Uli von Simmern. Uli wirkt ängstlich und treu und hat Komplexe, weil er sich feige vorkommt. Sebastian Frank, der arrogant und streberhaft ist, distanziert sich von seinen Mitschülern.

Schon am Anfang der Binnenhandlung tauchen solche Motive wie Freundschaft oder Mut auf. Die Freundschaft der fünf Jungen besteht darin, dass sie zusammenhalten, sich unterstützen und gemeinsam sowohl spannende, als auch gefährliche Momente im Internat erleben. Im Roman treten sie mutig auf, wenn sie Rudi Kreuzkamm retten und dabei gegen das formale Gebot der Schul- bzw. Hausordnung verstoßen. Mut als das andere Thema des Romans ist also auch bei den Jungen auffallend. Kästner interpretiert ihn „nicht als klassischen Heldenmut /.../, sondern als Zivilcourage, d. h. die innere Stärke, das zu tun, was moralisch notwendig ist, auch wenn es gegen Regeln verstößt“²¹⁷.

Bevor Rudi Kreuzkamm von den Jungen gerettet wird, wird er von den Realschülern entführt und im Keller, der der Egerlands Familie gehört, eingesperrt. Dort wird er von zwei Egerlands Mitschülern mit Backpfeifen malträtiiert. Fünf befreundete Gymnasiasten, die ihre Verantwortung für Rudis Rettung übernehmen, wollen mit den Realschülern kämpfen. Auf den Rat des „Nichtrauchers“ – ein Aussteiger, der im Schrebergarten im Eisenbahnwaggon wohnt – kommt jedoch zu einem Stellvertreterzweikampf zwischen dem Gymnasiasten Matthias und dem Realschüler Wawerka. Obwohl Matthias den Kampf gewinnt, brechen die Realschüler ihr Wort und lassen den gefangenen Rudi nicht frei. Es folgt eine Schneeballschlacht, mit der die Gymnasiasten die Realschüler möglichst lange aufhalten. Inzwischen befreien Martin, Johnny und Mathias Rudi aus dem Keller. Wenn alle zur Schule zurückkommen, werden sie von dem schönen Theodor, einem strikten Primaner, zu dem Doktor Johann Bökh (Justus), einem einfühlsamen und verständnisvollen Hauslehrer, geleitet. Dieser führt ein Verhör mit den Schülern folgen-dermaßen durch:

„Wie heißt der einschlägige Artikel der Hausordnung, Uli?‘ ,Den Schülern des Internats ist es verboten, das Schulgebäude außer während der Ausgehzeiten zu verlassen‘, antwortete der Kleine ängstlich. ,Gibt es irgendwelche Ausnahmefälle?‘, fragte Bökh.

²¹⁷ Faistauer, S. 177.

„Mathias!“ „Jawohl, Herr Doktor“, berichtete Matz. „Wenn ein Mitglied des Lehrkörpers das Verlassen der Schuler anordnet oder gestatte.“ „Welcher der Herren hat euch in die Stadt beurlaubt?“ fragte der Hauslehrer. /.../ „Warum musstet ihr in die Stadt hin-unter?“ fragte der Lehrer. /.../ um den Gefangenen zu befreien.“ „Habt ihr ihn be-freit?“ fragte der Lehrer. /.../ „Wurde jemand verletzt?“ fragt er dann.“²¹⁸

Lehrer als Vorbild wird im Buch zu einem anderen Motiv. Doktor Bökh ist eine sympathische Figur, weil er großmütig gegenüber den versündigten Schülern ist. Er will ein Lehrer sein, dem die Schüler vertrauen können. Ein Lehrer, der versteht, dass man sich nicht immer an Regeln halten kann, vor allem dann, wenn es wichtiger ist, einem Freund zu helfen. Erich Kästner hat mit Justus seinen „Idealpädagogen“ gestaltet, der von Kindern beliebt ist. (siehe 6.1.1 Kästners Vorstellungen von Lehramt). Das sieht man in der Handlung, als er die fünf Schüler bestrafte. Er zeigt sein Verständnis für ihr Handeln, wenn er ihnen nur den ersten Ausgehnachmittag nach den Ferien entzieht. Die Schüler erfahren von Justus, dass er selbst während seiner Internatsjahre auch gegen Hausordnung verstoßen hatte. An seinen Freund – den „Nichtraucher“ – und seine Flucht aus dem Internat erinnert sich Justus mit folgenden Worten:

„Aber am nächsten Tag war er wieder fort. Da brachte man ihn, als er zurückkam, zum Direktor des Gymnasiums. Und der bestrafte ihn mit zwei Stunden Karzer. Als sich nun der Direktor am nächsten Tage vom Hausmeister den Karzer aufschließen ließ, um den Jungen zu besuchen und ins Gebet zu nehmen, saß ein ganz anderer Junge im Karzer! Das war der Freund des Ausreißers, und er hatte sich einsperren lassen, damit der andere wieder zu seiner Mutter konnte.“²¹⁹

Justus hatte einen guten Freund, den Nichtraucher, gehabt, der ihm in seiner schwierigen Situation viel geholfen hatte. Den fünf Schülern wird es später gelingen, die beiden Freunde wieder zusammenzuführen.

Nachdem die Weihnachtsfeier mit der erfolgreichen Aufführung des Theaterstücks endete, reisen die Internatschüler nach Hause ab. Sie freuen sich auf ihre Eltern, denn sie fühlen sich sicher bei ihnen. Das Motiv „Familie“ taucht mehrmals im Roman auf,

²¹⁸ Kästner. E., Trier, W., S. 66-69

²¹⁹ Ebd., S. 74-75

sehr stark vor allem bei Johnny, der sich einsam fühlt, weil er keine Chance hat, ihre Eltern wieder zu sehen.

Die Rahmenhandlung wird wieder von dem Erzähler der Geschichte beendet. Zwei Jahre später begegnet er Johnny zufällig in einer Großstadt und erfährt von ihm, wie sich sein Leben und das Leben von seinen Freunden veränderte.

Neben den angeführten gibt es im Roman mehrere Handlungsstränge, die tragend sind. Es handelt sich um:

- die Proben des Theaterstücks „Das fliegende Klassenzimmer“
- den als Mutprobe geplante Ullis Sprung von der hohen Turnstange aus auf dem Sportplatz, der mit Ullis Knochenbruch endet
- die Zusammenführung Dr. Bökhs mit seinem verlorenen Freund Nichtraucher, die von den befreundeten Schülern arrangiert wird
- die Heimkehr von Martin Thaler zu seinen Eltern, die nur durch eine finanzielle Unterstützung von Justus verwirklicht werden konnte.

Zusammenfassend kann das Faszinierende am Roman darin bestehen, dass er sich auch mit ganz alltäglichen Themen wie Freundschaft, Mut, Familie oder Verhältnis zwischen Lehrern und Schülern beschäftigt. Das Buch ermöglicht dem Leser, sich mit einer der Figuren leicht zu identifizieren. Der Autor beschreibt, wie sich Kinder, die zwischen 13-14 Jahre alt sind, zueinander und zu Erwachsenen benehmen. Erich Kästner setzt die Jungen aus seinem Roman *Das fliegende Klassenzimmer* als pädagogische Erziehungsmittel ein und führt seine Leser an das Thema der Verantwortung heran.

6.4 Beispiel einer Literaturverfilmung: Der Kinderfilm „Das fliegende Klassenzimmer“

Kästners Drehbuch zum *Das fliegende Klassenzimmer* wurde 1954 unter der Regie von Kurt Hoffmann zum ersten Mal verfilmt. Es folgten weitere Adaptionen ohne Kästners Einwirken - 1973 eine Franz-Seitz-Produktion mit Regisseur Werner Jacobs und 2002 die aktuellste Verfilmung von Tomy Wigand.

Wie es weiter bewiesen wird, gelang es dem Produzenten Peter Zenk, Kästners literarische Werke in gegenwärtige Zeit zu schaffen.²²⁰ Es gelang ihm gemeinsam mit der Produzentin Uschi Reich; „Pünktchen und Anton“ (1999), „Emil und die Detektive“ (2001) und „Das fliegende Klassenzimmer“ (2002) entstanden in dieser Kooperation.²²¹ Diese Filme „hatten entscheidenden Anteil an den positiven Entwicklungen und der damit einhergehenden veränderten Wahrnehmung des Kinderfilms in Deutschland seit Ende der 90er Jahre.“²²²

Im Folgenden werde ich mich mit der letzten Filmversion Kästners Kinderromans beschäftigen, die zum didaktischen Zweck im praktischen Teil der Arbeit benutzt wird. Inwieweit sich das verfilmte *Das fliegende Klassenzimmer* von seiner literarischen Vorlage unterscheidet, ist die Frage, die in dem Unterkapitel 6.4.1. beantworten ist.

6.4.1 Inwieweit hält sich die Literaturverfilmung von Tomy Wigand an seine Vorlage?

• **Neue Themen, Figuren und Figurencharakteristiken**

Nach Ladenthins Vorstellung folgt diese Verfilmung Erich Kästners pädagogische Ideen ganz treu.²²³ Die zahlreichen Veränderungen, wie der Ortswechsel zum weltberühmten Thomanerinternat in Leipzig, die Erweiterung durch Frauenrollen und „die Problematik der DDR [...] die aus ideologischen Gründen keine „fliegenden Klassenzimmer“ [...] zulassen wollte“, sind sinnvoll, „um die *eigentliche* Geschichte noch einmal erzählen zu können und verstehbar zu machen.“²²⁴

- **Jonathan**

Viele Veränderungen betreffen Jonathan, der, anders als im Buch, der eigentliche Protagonist des Films ist. Schon zum Filmbeginn liegt die Aufmerksamkeit auf ihm. Im späteren Gespräch mit Mona Egerland, der neuen Mädchenfigur, erzählt Jonathan, dass

²²⁰ Vgl. Tornow, Ingo: *Erich Kästner und der Film*. München: dtv, 1998. S. 120

²²¹ Völcker, Beate: *Kinderfilm. Stoff und Projektentwicklung. Praxis Film*. Band 25. Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft mbH, 2005. S. 148

²²² Ebd.

²²³ Vgl. Ladenthin, Volker. „Das fliegende Klassenzimmer“. In: Jacke, Charlotte. (Hrsg.): *Die gefilmte Schule*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 2008. S. 39.

²²⁴ Ebd.

er, anders als in dem Buch, von seinen Eltern in ein Heim geschickt wurde, aus dem ihn der Kapitän adoptierte.²²⁵ Weiter erfährt man, dass Jonathan schon von vielen Internaten entflohen ist. Jonathan befreundet sich mit Mona Egerland, der Anführerin der Externen. Im Unterschied zu dem Buch tritt das Mädchen neben dem Jungen auf, was sich das zum Thema der ersten Liebe führt.

- **Martin Thaler, Uli von Simmern und Sebastian Kreuzkamm**

Neben Jonathan ist es Martin, der eine große Veränderung in der Erzählung durchmacht. „Martin Thaler leidet nicht unter der Angst vor sozialer Ausgrenzung durch die Armut seiner Familie, sondern unter der schmerzlichen Trennung seiner Eltern.“²²⁶

Leicht verändert hat sich die Mutprobe von Uli. In der aktuellsten Filmversion benutzt er bei seinem Fenstersprung keinen Regenschirm, sondern zwei Ballons. Der Sohn des Direktors, Rudi Kreuzkamm, heißt in diesem Film Sebastian Kreuzkamm und ist eine Mischung aus Rudi und Sebastian Frank. Die andere Hälfte von Sebastian Frank verkörpert Jonathan, z.B. beim Kampf gegen die Externen.

- **Herr Kreuzkamm**

Kreuzkamms Vater hat sich vom Deutschlehrer zum Direktor des Internats gewandelt. Piet Klocke wirkt in dieser Rolle des Herrn Kreuzkamms noch skurriler als im Buch geschildert wird.²²⁷ „Die Skurrilität ist nicht mit einem Gelächter abzutun, sondern soll darauf hinweisen, dass man bei einem Menschen zwei Mal hingucken muss, bevor man

²²⁵ Vgl. *Das fliegende Klassenzimmer*. R.: Tomy Wigand. *Drehbuch*: Henriette Piper, Franziska Buch, Uschi Reich. D: Bavaria Film, Geiseltal/ Lunaris Film- und Fernsehproduktion 2002. Fassung: DVD. Constantin 2003. 110min. 01:07:39 - 01:07:46

²²⁶ Mounier, Barbara. *Das fliegende Klassenzimmer*. Tomy Wiegand, BR Deutschland 2002. Film-Heft. In: *INSTITUT für KINO und FILMKULTUR (IKF)* (Hrsg.) [online] 2003 [abgerufen am 26.12.2016] <http://www.kinderkinobuero.de/downloads/film-des-monats/Das-fliegende-Klassenzimmer-IKF.pdf> [abgerufen am 26.12.2016]. S. 6

²²⁷ Vgl. Köhler, Margret. "‘Man muss Zivilcourage vorleben’. Ein Gespräch mit Tomy Wigand zu seinem Film *Das fliegende Klassenzimmer*." In: Schilling, Thorsten (Hrsg.): *kinofenster.de. Das Onlineportal für Filmbildung. Themenausgabe Schule – Erziehung für das Leben*. 2003 http://www.kinofenster.de/film-des-monats/archiv-film-des-monats/kf0301/man_muss_zivilcourage_vorleben/

ein endgültiges Urteil fällt“²²⁸, äußert sich der Regisseur über seinen Direktor Kreuzkamm.

- **Der Nichtraucher**

Die Erwachsenen rücken in diesem Film wieder etwas mehr in den Hintergrund. So auch der „Nichtraucher“, der nicht mehr regulierend in die Handlungen der Kinder eingreift.²²⁹ In diesem Film ist es Jonathan, der den Vorschlag zum Zweikampf macht. Außerdem haben die Jungen den „Nichtraucher“ spät kennen gelernt, da er erst zurückgekehrt ist. Er wird „Bob“ genannt und war viel im Ausland unterwegs.²³⁰ Dieser „Nichtraucher“ hat nicht wie im Original Frau und Kind verloren. Er machte eine ganz andere Erfahrung, wie es in der Rückblende im Film gezeigt wird. Er ließ alles hinter sich zurück, so auch seinen besten Freund Justus, und flüchtete noch vor dem Abitur aus der DDR.

- **Justus**

Genauso wie Justus aus dem Buch ist auch Justus aus dem Film gutmütig, vertrauenswürdig und ehrlich. Er möchte für seine Schüler ein gutes Vorbild sein, das er selbst als Schüler an dem Thomaner-Internat vergebens gesucht hat. „Er ist nun für seine Schüler der Lehrer, den er selbst nie gehabt hat.“²³¹ Als Kantor des Thomaner Chors ist er sehr anspruchsvoll, wovon sich der Filmzuschauer aus dem folgenden Filmtext überzeugen kann: „Ich will die verdammt nochmal beste Weihnachtsaufführung der vergangenen 10 Jahre sehen“²³² wendet er sich an seine Schüler.

Die Gutmütigkeit von Justus wird deutlich, als er sieht, wie Martin und Jonathan nachts durch einen kaputten Zaun schleichen, und dabei er ein Auge zudrückt.²³³

²²⁸ Ebd.

²²⁹ Vgl. Felsmann, 2003.

²³⁰ Vgl. *Das fliegende Klassenzimmer*. R.: Tomy Wigand. *Drehbuch*: Henriette Piper, Franziska Buch, Uschi Reich. D: Bavaria Film, Geiseltal/ Lunar Film- und Fernsehproduktion 2002. Fassung: DVD. Constantin 2003. 110min. 00:21:57 – 00:22:05

²³¹ Ladenthin, S. 40

²³² *Das fliegende Klassenzimmer* 2002 00:48:20 – 00:48:25

²³³ Vgl. Ebd. 00:24:57 – 00:25:10

„So gewährt er seinen Schülern immer dann Freiheit von den Regeln des Internats, wenn sie aus guten, d.h. moralischen Gründen das Regelsystem des Internats durchbrechen – z.B., wenn sie nachts einen Hund retten wollen und daher unerlaubterweise das Internat verlassen bzw. zu spät zurückkehren, wenn sie während der Proben einen Mitschüler befreien usw. Diese Maxime, der der Kästner’schen Auffassung entspricht, wird im Film auch explizit von den Jungen formuliert: „Das ist seine Pädagogik: Erziehung zum selbständigem Denken und Handeln.“²³⁴

Die Zuschauer erkennen jedoch, dass Justus aus dem Film weniger perfekt als der aus dem Buch ist. Erstens bekommen die Schüler von Justus eine Strafe – die Ausgangssperre am Wochenende für die Rettungsaktion um Kreuzkamm, damit sie für die Theateraufführung proben konnten.²³⁵ Zweitens lässt er seine Schwäche auftauchen, als er ohne Begründung das Stück, in das die Jungen so viele Energie und Kreativität investiert haben, schließlich verbietet. Dieses Fehlverhalten macht ihn trotzdem „menschlich“. „Der verehrte Lehrer Dr. [Johann] Bökh wurde vom Thron genommen und bekam eine richtige Biografie, die ihm beispielsweise auch Schwächen für eine schöne Kollegin erlaubt.“²³⁶ Mit der Kollegin ist die Tanzlehrerin Kathrin gemeint, die mit Johann (Justus) Bökh liiert ist, jedoch nicht mit ihm zusammen wohnt. Mit ihrer Bemerkung „[d]as sind deine Schüler und nicht die Öffentlichkeit. Wenn sie dir vertrauen sollen, dann müssen sie dich auch verstehen.“²³⁷ Kathrin hat einen positiven Einfluss auf Justus und er gesteht seinen Fehler und erklärt, warum er instinktiv beim Verbot des Theaterstücks so gehandelt hat: dass sie das Theaterstück zusammengeschrieben haben, dass sein bester Freund Robert abgehauen ist, dass er selbst das Internat verlassen musste und dass ihm dies alles, beim Wiedererkennen des Stückes, zurück ins Bewusstsein gekommen ist.²³⁸

²³⁴ Ladenthin, S.40

²³⁵ Vgl. *Das fliegende Klassenzimmer* 2002 00:48:10 – 00:48:21

²³⁶ Felsmann, 2003.

²³⁷ *Das fliegende Klassenzimmer* 2002 01:18:07 - 01:18:26

²³⁸ Vgl. Ebd. 01:18:36 – 01:22:10

- **Teile, die für den Film hinzuerfunden wurden**

Die berühmte Schneeballschlacht, bzw. Rettungsaktion, gehört zu den Szenen, in die neue Elemente von dem Filmmacher eingebaut wurden. In Bezug auf das Thema „Schuld und Bestrafung“ findet man die Schuld der Jungen im Film noch größer als die von den Jungen im Buch. Die ersten sollten die Strafe nicht nur für das unerlaubte Entfernen aus dem Internat, sondern auch für ihre Abwesenheit bei der Fernsehaufzeichnung bekommen, die der Schule und dem Chor einen schlechten Ruf bringen konnte.

Weiter ist es Justus mit seinem Freund Nichtraucher, die das Theaterstück „Das fliegende Klassenzimmer“ geschrieben haben und nicht Jonathan wie in Kästners Original. Die Jungen aus dem Film stoßen auf das Manuskript zufällig im Nichtraucherwaggon und bieten später alle ihre Kräfte auf, damit sie es modernisieren. Die Mühe, die sie in dieses Projekt gesteckt haben, scheint jedoch umsonst gewesen zu sein, denn Justus verbietet schließlich dieses Theaterstück. Es kann nicht aufgeführt werden, denn Justus verbindet mit dem Stück seine persönlichen Erinnerungen aus der Zeit, die für ihn unangenehm war.

Inwieweit der Filmemacher neurerisch mit seinem Film ist, verrät weiter die Szene, während der die Aufführung durch einen Brandunfall bloß auf ein Lied, das die Kinder dem Justus widmen, verkürzt werden muss. Die Aufführung ist dabei ein Vertrauensbeweis an Justus und ein Zeichen dafür, dass die Kinder ihm trotz seines Fehlverhaltens weiterhin vertrauen. Kinder und Lehrer lernen beide aus diesen Vorkommnissen. Dies entspricht dem Anspruch Kästners, der einmal geschrieben hat: „Wir brauchen Lehrer, die sich entwickeln müssen, wenn sie uns entwickeln wollen.“²³⁹

- **Problematik der DDR**

Inwieweit unterschiedlich der Film von seiner Vorlage ist, verraten auch Rückblende, in denen man Justus als Thomanerschüler kennenlernt. Zusammen mit seinem Freund dem Nichtraucher machte er Rockmusik, die in der DDR verboten war.²⁴⁰ Diesen Konflikt

²³⁹ Kästner, E., Trier, W., S. 82.

²⁴⁰ Vgl. *Das fliegende Klassenzimmer* 2002. 01:19:10 – 01:20:33

mit dem Regime, die der Nichtraucher mit Flucht löste, während Justus blieb und Sanktionen in Kauf nahm, ist für Justus und seinen Freund im Buch unreal.

6.4.2 Welche Ausdrucksmittel sind spezifisch für den Film?

Die Spezifität der Ausdrucksmittel, die entweder dem Film oder dem Buch zuzuordnen sind, wurde bereits in den Unterkapiteln *4.1.1. Medienwechsel und Intermedialität* und *4.1.2. Werktreue und Textnähe* erwähnt. Mit Hilfe von diesen Erkenntnissen werde ich die filmische Anfangsszene, wo Jonathan vorgestellt wird, mit der Anfangsszene der literarischen Vorlage vergleichen.

Jedes Medium arbeitet mit seinen Ausdrucksmitteln unterschiedlich. Was die Erzählperspektive betrifft, gibt es einen Erzähler im Buch, der die Biographie von Jonathan dem Leser vermittelt, wobei im Film Jonathan selbst über sein Leben erzählt. Jonathan im Film wird von seinen Eltern in ein Heim geschickt, aus dem ihn ein Kapitän „befreit“ und schließlich adoptiert. Dieser Junge ist schon von vielen Internaten entflohen. Im Vergleich zu ihm, hat Jonathan aus dem Buch einen Vater, der ihn einem Kapitän in New York anvertraut und ihm nach Deutschland schickt. Der Rezipient weiß weder aus dem Buch noch aus dem Film, wie alt der Junge ist oder wie er sich fühlt. Es gibt jedoch mehrere Hinweise im Film, die mehr verraten. Nach den Filmbildern, bzw. nach der Gestik und Mimik des Schauspielers, nach der Stimme und Musik kann der Filmzuschauer die Emotionen, das Aussehen und Alter der Figuren besser abschätzen. Im Buch sind das dagegen eher nur Worte, eventuell unterbrochene Sätze, die über Emotionen der Figuren mehr aussagen.

Das Kapitel 6. Kästners Kinderroman *‘Das fliegende Klassenzimmer’* und seine *Literaturverfilmung* stellt im Rahmen der ganzen Arbeit eine bestimmte Grenze zwischen ihrem theoretischen und praktischen Teil dar. Erstens wurde der Hintergrund, auf dem der Kinderroman entstand, näher gebracht. Was bereits erwähnt wurde, ist vor allem Kästners Interesse am Thema Unterrichtswesen sowie seine Absicht, dasselbe auf andere zu übertragen. Der Autor hatte die Schule, Schüler und Lehrer in sein Buch *Das fliegende Klassenzimmer* eintreten lassen, um sein Ziel, die Anregung seiner Leser zum Interesse am Unterrichtswesen, erreichen zu können. Sein anderes Ziel wurde als Appell

an die erwachsenen Leser verstanden, die sich nicht nur beim Lesen des Romans an ihre Kindheit erinnern sollen.

Anhand der Romananalyse im Unterkapitel 6.3 wurde klar gemacht, wie Kästner sich mit dem Thema der Schule in seinem Roman beschäftigt hatte. Er hatte den Rezipienten ermöglicht, nicht nur einen Idealpädagogen, ein Internat mit seiner Hausordnung oder Schüler kennenzulernen, sondern er hatte den Lesern auch Freundschaft, Moral, Angst und Mut oder Schuld und Bestrafung zum Studium überlassen.

Es wurde weiter gezeigt, inwieweit sich die Literaturverfilmung von Tomy Wigand an ihre literarische Vorlage einschließlich der erwähnten Motiven wie Moral, Angst oder Schuld und Strafe hält. In Bezug auf inhaltliche Änderungen ging aus der Filmanalyse im Unterkapitel 6.4 hervor, dass neben den „alten“ auch neue Themen, Figuren und Figurencharakteristiken in der verfilmten Version vorkommen. Die Frage, ob die aktuellste Literaturverfilmung *Das fliegende Klassenzimmer* durch ihre spezifische Ausdrucksmittel wie Musik, Stimme, Gestik oder Mimik von Schauspielern sowie neue Themen, Figuren und Figurencharakteristiken an ihrer Attraktivität gewann, bleibt hier offen. Diese kann erst nach der Praxis mit der Klasse beantwortet werden.

7. Projekt: Kästners Kinderroman „Das fliegende Klassenzimmer“ und seine Literaturverfilmung im Unterricht Deutsch als Fremdsprache

Ich führte das Unterrichtsprojekt nach der Verabredung mit meinem ehemaligen Kommilitonen Michal Bicenc (weiter „der Lehrer“) auf dem Anton-Randa-Gymnasium in Jablonec nad Nisou durch. Der Lehrer stimmte mit meinem Entwurf des Projekts überein und schlug vor, dass das Projekt am besten für die Sextaner wäre. Vor der Verwirklichung des Projekts nahm ich an einer Deutschstunde mit den Sextanern teil, damit ich das Sprachniveau der Schüler einschätzen und die Arbeitsblätter danach erstellen konnte. Das Projekt deckte vier Unterrichtsstunden, wobei die Leitung des Gymnasiums mir ermöglicht hatte, dass die zweite und dritte Unterrichtsstunde nacheinander stattfinden konnten.

Trotz der Tatsache, dass eine große Aufmerksamkeit der Verfilmung von literarischen Adaptionen im Projekt gewidmet wurde, wurden die Schüler sowohl mit der literarischen, als auch mit der verfilmten Version bekannt gemacht. Wie es in Begleitmaterialien von Filmernst steht²⁴¹, trägt der Vergleich zwischen der literarischen Vorlage und der Filmadaptation einer erhöhten Motivation bei dem Lernenden in der Klasse bei.

Aus dem Kinderroman von Kästner wurden drei Textausschnitte fürs Projekt ausgewählt. Es wurden zwei Textausschnitte benutzt, die zur Rahmenhandlung im Roman gehören. Der erste betrifft das Personenporträt von Johnny Trotz und der zweite die Internatsbeschreibung. Der dritte Textausschnitt kommt in der Binnenhandlung vor und betrifft die Rettung von Kreuzkamm.

Es waren solche Stellen in der Filmadaptation gefunden, die dieselben Momente der Handlung, wie die erwähnten Textausschnitte in der literarischen Vorlage, darstellen. Die Arbeit mit den Textausschnitten und den Filmtranskripten sollte den Schülern ver raten, dass im Drehbuch einige Stellen im Vergleich zum Buch *Das fliegende Klassenzimmer* verändert wurden.

7.1 Profil der Deutschklasse

An diesem Unterrichtsprojekt nehmen Schüler von Sexta aus dem Anton-Randa-Gymnasium in Jablonec nad Nisou teil. Sie sind zwischen sechzehn und siebzehn Jahre alt. Es gibt insgesamt 16 Schüler in der Deutschklasse der Sexta, davon sechs Mädchen und zehn Jungen. Die Schüler lernen Deutsch minimal sechs Jahre seit ihrem ersten Jahr an dem Gymnasium. Die Schüler haben vier Deutschstunden pro Woche. Das sprachliche Niveau der Klasse sollte B1 sein. Die Sexta benutzt das Lehrbuch „Direkt neu 2“.

Nach ihrem Deutschlehrer, Michal Bicenc, sind einige Schüler in der Klasse leistungsfähiger, als die anderen. Die Schwächen sind besonders beim Sprechen wahrzunehmen. Die betreffenden Schüler machen grammatische Fehler beim Sprechen, die beispielsweise falsche Wortstellung, Verbkonjugation, Deklination, Artikelverwendung, Pluralbildung usw. betreffen.

²⁴¹ Filmernst – Begleitmaterialien: *Vom Buch zum Film. Erich Kästners "Das fliegende Klassenzimmer in: Das fliegende Klassenzimmer*. Hrsg.: LISUM Bbg, Filmverband Brandenburg e.V., 2005. S. 2

Wie ich während meiner Hospitation an einer Deutschstunde vor der Durchführung des Unterrichtsprojekts feststellen konnte, ist diese Klasse zu einer guten Mitarbeit mit ihrem Lehrer fähig. Man kann das Gleiche auch über die Zusammenarbeit zwischen den Schülern sagen.

7.2 Didaktische Ziele, Übungstypologie, sprachliche Kompetenzen und Themen-bereiche im Unterrichtsprojekt

Im Folgenden präsentiere ich konkrete didaktische Ziele, Übungstypologie, sprachliche Kompetenzen und Themenbereiche, die in den vier Unterrichtseinheiten eingesetzt werden. Die Ziele des Fachs Fremdsprachenunterricht Deutsch werden im Projekt für bedeutsam gehalten. Sie führen die Schüler zur Entwicklung von sprachlichen Fertigkeiten. Die Ziele bei der Arbeit mit der Literaturverfilmung im FSU haben gleichfalls eine große Bedeutung im Projekt. Die richtige Feststellung und Erfüllung dieser Ziele ermöglicht den Schülern zu erkennen, dass die Sprache durch das Medium Buch unterschiedlich als mittels des Films vermittelt werden kann. Die Aufmerksamkeit wird dabei auf die Spezifität der Arbeit mit dem Film gelegt, die im Ansprechen von mehreren Sinnen besteht. Die Erfüllung von Lehrinhalten des Fachs FSU Deutsch wird im Projekt neben der inhaltlichen Verwirklichung von dem Fach Tschechisch und Literatur sowie Querschnittsthemen Mediale Ausbildung und Persönlichkeitsbildung sowie soziale Kompetenz vorausgesetzt.

1. Unterrichtseinheit

- Ziele im Fach Fremdsprachenunterricht Deutsch:

Hör- /Sehverstehen – der Schüler kann die Handlung durch visuelle und außersprachliche akustische Elemente erschließen;

Arbeit mit Wortschatz - der Schüler kann die Bedeutung von unbekanntem Vokabeln ableiten;

gelenkt-variiierendes Sprechen - der Schüler erzählt Bildergeschichten;

globales Leseverstehen – der Schüler ist fähig zusammenzufassen, worum es sich im Text handelt; der Schüler kann entscheiden, welche Überschrift zu welchem Bild passt;

gelenkt-variierendes Schreiben - der Schüler kann mit Hilfe von Bildern eine Zusammenfassung eines Filmgeschehens zu verfassen

- Ziele bei der Arbeit mit der Literaturverfilmung:

Durch die Analyse des schriftliterarischen Textes und des Filmtextes erkennen die Schüler Parallelen und Unterschiede vom schriftliterarischen und filmischen Erzählen; das Verfahren:

a) produktionsorientiert: *Bild-Schrifttext Aufgaben* (Aufgabe 4.: *Handlungsrekonstruktion durch Filmbilder*) und

b) rezeptionsorientiert: *Schrifttext-Filmtext Vergleich auf der Makroebene - Plot des schriftlichen Erzähltexts dem Filmtext gegenüberstellen* (Aufgabe 1 des Teils „Wertskala“: *Die Gymnasiasten, die Kreuzkamm gerettet haben, respektieren bestimmte Moralwerte. Ordnet die Werte in der Tabelle unten in eine Hierarchie nach der Wertskala der Gymnasiasten. (Nummeriert den wichtigen Wert mit 1, den zweit wichtigsten mit 2,...).*

- Übungstypologie

a) bei der Arbeit mit dem Film: 1. Aufgabe - *Einstieg über den Ton (Musik und Sprache)*, 4. Aufgabe – *mündliche Inhaltszusammenfassung zur Filmhandlung*;

b) bei der Arbeit mit dem Buch: 1. Aufgabe – *konkrete Textarbeitsphase* (überfliegendes LV) - Handlungsgeschehen eine Buchpassage nach Textausschnitten rekonstruieren; unbekannte Wörter aus dem Kontext erschließen; 3. Aufgabe – *Erweiterungsphase - eine Zusammenfassung schreiben*

- Themenbereiche des Querschnittthemas *Persönlichkeitsbildung und soziale Kompetenz*:

Moral des Alltags (Was für eine Wertskala habe ich?);

Entwicklung eigener Persönlichkeit (Ich und meine Sozialrolle des Schülers)

- Ausgewählte Erziehungs- und Ausbildungsstrategien im Fach Tschechisch und Literatur:

Die Kompetenz, *Problem zu lösen* wird durch die Analyse eines gelesenen Text im Unterricht, entwickelt.

2. Unterrichtseinheit

- Ziele im Fach Fremdsprachenunterricht Deutsch:

Selektives Leseverstehen – der Schüler kann nach spezifischen Informationen im Text suchen

- Ziele bei der Arbeit mit der Literaturverfilmung:

Durch die Analyse des schriftliterarischen Textes und des Filmtextes erkennen die Schüler Parallelen und Unterschiede vom schriftliterarischen und filmischen Erzählen;

das Verfahren:

a) produktionsorientiert: *Schreibaufgabe – Rollenportrait einer Figur* (Aufgabe 9: *Lest über das Leben von Jonathan aus dem Buch. Ergänzt den Steckbrief um die Informationen*);

b) rezeptionsorientiert: *Schrifttext-Filmtext Vergleich auf der Mikroebene - detaillierter Vergleich eines Textabschnitts mit der entsprechenden Filmsequenz*

- Übungstypologie

a) bei der Arbeit mit dem Film: 1. Aufgabe - *Einstieg über Tonaufnahme (Musik)*;

2. und 3. Aufgabe - *Einstieg über Tonaufnahme (Sprache)*; 4., 5. und 6. Aufgabe - *Einstieg über Bild- und Tonaufnahme*; 7. Aufgabe - *Einstieg über schriftliche Vorgabe: Filmtranskript (selektives LV)*; 8. Aufgabe - *Beschäftigung mit Gestik, Mimik und Sprache*

b) bei der Arbeit mit der Literatur: 9. Aufgabe – *konkrete Textarbeitsphase (selektives LV) – ein Personenporträt bilden*

- Themenbereiche des Querschnittsthemas Persönlichkeitsbildung und soziale Kompetenz:

Moral des Alltags (Ich und das soziale Dilemma des Zeitraums, in dem ich lebe); *Soziale Kommunikation* (Menschliche Kommunikation und wie ich sie verstehe)

- Ausgewählte Erziehungs- und Ausbildungsstrategien im Fach Tschechisch und Literatur:

Die Kompetenz *Problem zu lösen* wird durch die Aufgaben entwickelt, bei denen sprachliche und stilistische Erkenntnisse ausgenutzt werden.

Die *Sozial- und Personalkompetenz* wird durch die Mitarbeit in Paaren entwickelt.

3. Unterrichtseinheit

- Ziele im Fach Fremdspracheunterricht Deutsch:

Hörverstehen ohne/ mit Unertiteln;

selektives Leseverstehen - der Schüler kann Informationen im Text nach Schlüsselwörtern suchen, der Schüler kann die Bedeutung von unbekanntem Vokabeln ableiten;

gelenkt variiertes Schreiben – der Schüler kann mit Hilfe von Modalverben Hausordnungsregel verfassen

- Ziele bei der Arbeit mit der Literaturverfilmung:

1. Durch die Analyse des schriftliterarischen Textes und des Filmtextes erkennen Schüler Parallelen und Unterschiede vom schriftliterarischen und filmischen Erzählen;

2. Die Schüler sind nach der Analyse zum produktiven Umgang mit dem schriftliterarischen Text und dem Filmtext angeregt.

Das Verfahren:

a) rezeptionsorientiert: *Schrifttext-Filmtext Vergleich auf der Mikroebene - Aktualisierungen* (die Aufgabe 1.: *Was verbindet ihr mit dem Begriff „Internat“? Schreibt Wörter auf die Zettel.*)

- Übungstypologie

a) bei der Arbeit mit dem Film: 3. Aufgabe – *das selektive Hör-Sehverstehen*

b) bei der Arbeit mit der Literatur: 1. Aufgabe – *Vorentlastungsphase - Einstieg über ein Assoziogramm*; 2. Aufgabe – *konkrete Textarbeitsphase (selektives LV)*

- Themenbereiche des Querschnittsthemas Persönlichkeitsbildung und soziale Kompetenz:

Entwicklung der eigenen Persönlichkeit (Was und wie kann ich üben, damit sich die Qualität meines Lernens verbessert?; Ich und meine Sozialrolle als Schüler); *Moral des Alltags* (Wie handle ich moralisch in Situationen des Alltags?);

Fähigkeiten, die ich in der Kommunikation entwickle (Verständlichkeit, Klarheit und Genauigkeit meiner Mitteilung)

4. Unterrichtseinheit

- Ziele im Fach Fremdsprachenunterricht Deutsch:

gelenkt variierendes Schreiben – der Schüler kann mit Hilfe von Modalverben Hausordnungregel verfassen

- Ziele bei der Arbeit mit der Literaturverfilmung:

Verbindung des schriftliterarischen Textes und des Filmtextes mit einer kreativen Bildung;

das Verfahren:

a) produktionsorientiert: *Schreibaufgabe* – Internatsregel schreiben, an die sich die Filmfiguren halten werden

- Themenbereiche des Querschnittthemas Persönlichkeitsbildung und soziale Kompetenz:

Entwicklung der eigenen Persönlichkeit (Ich und meine Sozialrolle des Schülers); *Selbstregulation, organisatorische Fähigkeiten und effektive Lösung von Problemen* (Wie beherrsche ich mich beim Lösen von Problemen? Welche sozialen Fähigkeiten soll ich beherrschen, die beim Lösen von Problemen in der Integration mit anderen notwendig sind?)

7.3 Arbeitsblätter

7.3.1 Die erste Unterrichtseinheit

„Rettungsaktion im Film“

1. Schaut die Bilder an, hört der Videosequenz zu²⁴² und bringt die Bilder in die richtige Reihenfolge.



Nummer	1	2	3	4	5	6
Bild						

2. Seht die Sequenz an und kontrolliert die Reihenfolge.

3. Ordnet die Überschriften den Bildern zu.

1. Der Junge bekommt eine Ohrfeige, es tut ihm weh. das Bild:
2. Der Junge schreit: „Angriff!“ das Bild:
3. Eine Gruppe gewann die Schlacht. das Bild:
4. Musik von dem Chor. das Bild:
5. Schneeballschlacht zwischen zwei Gruppen im Park. das Bild:
6. Zwei Jungen verstecken sich hinter dem Gebäude. das Bild:

²⁴² *Das fliegende Klassenzimmer*. R.: Tomy Wigand. Drehbuch: Henriette Piper, Franziska Buch, Uschi Reich. D: Bavaria Film, Geiseltasteig/ Lunaris Film- und Fernsehproduktion 2002. Fassung: DVD. Constantin 2003. 38:22-41:25

4. Filmbilder - Handlungsrekonstruktion

A) Wähle ein Bild aus und geh zu „deinem“ Camp (Camp 1. „Schneeballschlacht“, Camp 2. „Rettung von Kreuzkamm“ und Camp 3. „Chor“) B) Ordnet die Bilder in eurem Camp nach der Handlungsfolge. C) Jeder Schüler sagt einen Satz über sein Bild.

„Rettungsaktion im Buch“

5. Lest bitte die Textausschnitte, in denen ihr über die Schneeballschlacht und Rettung von Kreuzkamm erfahrt. Welche Überschrift gehört zu welchem Textausschnitt?

Überschriften:

1. Die Gymnasiasten planen, was sie machen sollen. Text:
2. Der Gymnasiast im Duell mit seinem Gegner. Text:
3. Zwei Gymnasiasten sprechen über seinen Mitschüler, der verschwand²⁴³. Text:
4. Der Gefangene²⁴⁴ ist wieder frei. Text: ...
5. Der Gefangene bekommt eine Ohrfeige²⁴⁵. Text: ...
6. Die Gymnasiasten sind auf der Suche nach ihrem Mitschüler. Text: ...

Textausschnitte²⁴⁶:

A: Matthias ließ ihn überraschend frei, sprang drei Schritte zurück und erwartete den nächsten Angriff²⁴⁷. Sein linkes Auge war geschwollen.

B: „Und wo ist nun eigentlich der Kreuzkamm?“ fragte Johnny Trotz. – „Ich glaube, sie haben ihn in Egerlands Keller eingesperrt²⁴⁸ und gefesselt“, meinte Sebastian.

C: „Wir sollen einen Entschuldigungsbrief schreiben, wegen der zerrissenen Fahne“, berichtete Sebastian. „Und außerdem sollen wir schriftlich um die Herausgabe des Gefangenen und der Hefte bitten.“

²⁴³ Niemand weiß, wo er ist.

²⁴⁴ Ein Mann, der im Gefängnis ist.

²⁴⁵ Schläge mit der flachen Hand auf die Backe

²⁴⁶ Kästner, E., Trier, W. *Das fliegende Klassenzimmer*. S. 47-62

²⁴⁷ die Attacke

²⁴⁸ Ins Gefängnis bringen.

D: Der Realschüler, der Kurtchen hieß, trat dicht vor Kreuzkamms Stuhl, hob die linke Hand und schlug zu. Dann hob er die rechte Hand, schlug zu und sagte: „Das wären zwei.“ Dann hob er wieder die linke Hand – aber da war auch schon Matthias neben ihm, und die dritte Ohrfeige kriegte Kurt selber.

E: Dann kam Fridolin auf die Freunde los. „Ist Kreuzkamm befreit?“ Martin nickte²⁴⁹. „Und die Diktathefte?“ fragte das Fäßchen neugierig. „Die hab ich im Taschentuch“, sagte Martin und zeigte der ehrfurchtsvoll staunenden Menge die Überreste.

F: Inzwischen rannten Martin, Johnny und Matthias die Vorwerkstraße entlang, verschwanden in dem Eckhaus, liefen in den Hof, setzten über die Mauer und standen vor dem Hofeingang des Hauses, in dem Egerland wohnte.

6. Ordnet die Ausschnitte so, wie sie im Buch vorkommen.

Nummer	1	2	3	4	5	6
Textausschnitt		B				

7. Schreibt in 4-5 Sätzen, worüber es in der Handlung geht. Benutzt auch die unten angeführten Wörter.

Rettung des Freunds

(Was wollen die Gymnasiasten? Wo/ Wer ist der Gefangene? Wer kämpft im Duell? ...)

Ohrfeige bekommen, Duell, Hefte, Keller, retten, kämpfen,...

Schließlich....

²⁴⁹ „Ja“ mit Kopf ausdrücken

„Wertskala“

1. Die Gymnasiasten, die Kreuzkamm gerettet haben, respektieren bestimmte Moralwerte. Ordnet die Werte in der Tabelle unten in eine Hierarchie nach der Wertskala der Gymnasiasten. (Nummeriert den wichtigen Wert mit 1, den zweiten wichtigen mit 2,...).

2. Ordnet diese Werte in eine Hierarchie nach eurer Wertskala. Schreibt die Nummer in die Spalte „meine Wertskala“.

	die Wertskala der Gymnasiasten:	meine Wertskala:
<i>Freundschaft</i>		
<i>Macht</i>		
<i>Mut</i>		
<i>Schulordnung</i>		
<i>Teamarbeit</i>		
<i>Gerechtigkeit</i>		
<i>Vertrauen</i>		

3. Inwiefern unterscheidet sich die Wertskala der Gymnasiasten von eurer Wertskala? Vergleicht die ersten drei wichtigsten Werte. Kreist die Prozentangabe ein.

100% - Meine Wertskala ist vergleichbar mit der der Gymnasiasten

0% - Meine Wertskala ist total anders als die der Gymnasiasten

100% 75% 50% 25% 0%

7.3.2 Die zweite Unterrichtseinheit

„Personenporträt“

1. Hört der folgenden Audiosequenz zu²⁵⁰ und beantwortet die folgenden Fragen:

- **Kreuzt an, welche Themen ihr mit dieser Audiosequenz verbinden würdet?**

die Familie, das Reisen, die Traurigkeit, das Abenteuer, die Ferien, die Liebe,

die Natur, die Schule, die Kunst

- **Kreuzt an, welche Charakteristika die Musik für euch hat. Ihr könnt mehrere Adjektive einkreisen.**

spannend lebendig traurig romantisch ruhig langsam

2. Hört dem Monolog des Jungen Jonathan zu²⁵¹. Ergänzt Wörter in die Lücken:

Filmtranskript:

„Meine Geschichte beginnt an dem Tag, als mich mein Adoptiv-Vater, der Kapitän, nach ¹ schickte. Das ² des Thomaner-Chors hatte mich als Schüler aufgenommen. Eigentlich sollte ich mich freuen. Der Thomaner-Chor ist ein ziemlich exklusiver Laden. Das ³ war nur: Ich freute mich kein Stück.²⁵² Ich hasse Internate und sie hassen mich. ⁴ Schulen hatte ich bereits hinter mir und jedes Mal war ich wegen irgend einem Blödsinn wieder geflogen. Und deshalb war mir ziemlich klar, dass ⁵ so ziemlich meine ⁶ Chance war.“

3. Beantwortet die folgenden Fragen. Erst danach schaut euch die Videosequenz an.

a) Wie stellt ihr euch den Jungen vor? Beschreibt sein Aussehen, seinen Charakter und seine Hobbys in 4-5 Sätzen.

²⁵⁰ *Das fliegende Klassenzimmer*. R.: Tomy Wigand. 0:33-01:03

²⁵¹ Ebd. 01:03-1:33

²⁵² Gar nicht

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

b) Wo spielt sich die Szene wohl ab?

.....

4. Seht jetzt die Sequenz an. Schreibt zwei Punkte auf, die sich von deiner Vorstellung in 2 a) unterscheiden.

.....

5. Beantwortet die folgenden Fragen.

a) Wie alt kann Jonathan sein?

b) Sieht er glücklich oder unglücklich aus?

6. Welche Emotionen erkennt ihr in der Filmsequenz? Kreist sie ein.

Traurigkeit Langeweile Angst Freude Ärger

7. Sucht im Filmtranskript alle wichtigen Informationen zur Situation Jonathans und beantwortet die Fragen.

a) Wie ist Jonathans familiäre Situation?

b) Wohin reist Jonathan?

c) Warum reist er dorthin?

8. Findet ihr die Geschichte von Jonathan aus dem Film trauriger als die Geschichte von Jonathan aus dem Buch?

Ordnet die Filmmittel von 1-5, die Emotionen in der Filmsequenz hervorgerufen haben.

Musik – Stimme – Kamera – der Schauspieler mit seiner Gestik und Mimik – Schauplatz

1. _____ 2. _____ 3. _____ 4. _____
5. _____

9. Lest über das Leben von Jonathan aus dem Vorwort²⁵³ des Buchs. Ergänzt den Steckbrief um die Informationen

Die Textausschnitte²⁵⁴:

„In der Weihnachtsgeschichte, die ich euch vom nächsten Kapitel ab erzählen werde, kommt ein Junge vor, der Jonathan Trotz heißt und den die anderen Johnny nennen.“

„Er wurde in New York geboren. Sein Vater war Deutscher. Die Mutter war Amerikanerin.“

„Und als Johnny vier Jahre alt war, brachte ihn sein Vater in den Hafen von New York; zu einem Dampfer, der nach Deutschland fuhr. /.../ Dann gingen sie zu dem Kapitän. Und der Vater sagte: „Nehmen Sie doch, bitte schön, mein Kind mit nach Deutschland hinüber! Die Großeltern holen es in Hamburg vom Dampfer ab.“

„Die Sache ging noch halbwegs gut aus. Der Kapitän hatte eine verheiratete Schwester; dorthin brachte er den Jungen, besuchte ihn, wenn er in Deutschland war, und gab ihn, als er zehn Jahre zählte, ins Internat des Johann-Sigismund-Gymnasiums zu Kirchberg.“

Der Junge

Vorname: _____

Familienname: _____

Spitzname²⁵⁵: _____

Familie: _____

²⁵³ Das kommt vor dem ersten Kapitel im Buch vor.

²⁵⁴ Kästner, E., Trier, W. *Das fliegende Klassenzimmer*. S. 11-13.

²⁵⁵ Ein Name, den man zum Spaß bekommt.

Geburtsort:

Die Reise

Wohin reist der Junge? _____

Wer sollte sich dort um ihn kümmern?

Die neue Heimat

Wer kümmert sich um den Jungen? _____

Welche Schule besucht er?

10. Was sagt das Buch und was sagt der Film über Johnny aus?

1. Johnny lebte als ein kleines Kind in New York.
2. Johnny wird eine Schule in einer sächsischen Stadt besuchen.
3. Johnny drückt seine Unzufriedenheit aus.
4. Johnnys Großeltern sollen auf ihn in Deutschland warten und sich um ihn kümmern.
5. Johnny erzählt selbst seine Geschichte.
6. Johnnys Eltern kamen aus unterschiedlichen Ländern.
7. Ein Erzähler redet über Johnnys Leben.
8. Johnny spricht über einen Kapitän, der sein Adoptiv-Vater ist.
9. Johnny fängt mit zehn Jahren an, das Internat zu besuchen.

das Buch: Sätze Nummer -

der Film: Sätze Nummer -

7.3.3 Die dritte Unterrichtseinheit

„Internat und seine Hausordnung“

1. Was verbindet ihr mit dem Begriff „Internat“? Schreibt Wörter auf die Zettel.

2. A) Lest den Text und sucht, in welcher Zeile/ in welchen Zeilen ihr Antworten auf die folgenden Fragen findet. B) Beantwortet die Fragen mit Hilfe von dem Text.

1. Was ist ein Internat? Wie sieht das Leben im Internat aus? Zeilen:
2. Wer passt auf die Jungen im Internat auf? Was machen sie? Zeilen:
3. Warum machen einige Junge Strafarbeiten? Zeilen:
4. Wann besuchen die Jungen ihre Eltern? Zeilen:

1. Da fällt mir ein: Wisst ihr denn auch alle, was ein Internat ist? Ein Internat ist eine Art Wohn-schule.
2. Man könnte ebenso sagen: eine Schülerkaserne. Die Jungens wohnen darin. Sie essen in einem
3. großen Speisesaal an langen Tischen, die sie selber decken müssen. Sie schlafen in großen
4. Schlafsälen; frühmorgens kommt der Hausmeister und zerrt an einer Glocke, die furchtbar lärmend
5. läutet. Und ein paar Primaner sind Schlaf Saalinspektoren. Sie passen wie die Schießhunde auf,
6. dass die anderen blitzartig aus den Betten springen. Manche Jungens lernen es nie, ihr Bett
7. ordentlich zu machen, und deshalb müssen sie, wenn die anderen am Sonnabend und Sonntag
8. Ausgang haben, in den Wohnzimmern bleiben und Strafarbeiten machen. (Dadurch lernen sie das
9. Bettenmachen aber auch nicht.)

10. Die Eltern der Schüler wohnen in entlegenen Städten oder auf dem Lande, wo es keine höheren
11. Schulen gibt. Und die Kinder kommen bloß in den Ferien zu Besuch. Manche Jungens möchten,
12. wenn die Ferien vorbei sind, am liebsten zu Hause bleiben. Andere wieder blieben sogar während
13. der Ferien in der Schule, wenn es die Eltern nur erlaubten. Und dann gibt es auch so genannte
14. Externe. Die sind aus derselben Stadt, in der sich das Gymnasium befindet, und sie wohnen nicht
15. in der Schule, sondern zu Hause.²⁵⁶

²⁵⁶ Kästner, E., Trier, W. *Das fliegende Klassenzimmer*. S. 15-16.

3. Schaut euch einzelne Sequenzen an und beantwortet die folgenden Fragen:

1: Welche Rolle hat die Frau in der Schule? In welcher Stube²⁵⁷ wird Jonathan wohnen?²⁵⁸

„U“ 2: Wer singt den ersten Sopran? Wie heißt der Junge, der spricht? Wie heißen die anderen zwei Schüler.²⁵⁹

3: Wer ist der Direktor der Schule? Wie heißt der ältere Junge und welche Rolle hat er?²⁶⁰

„U“ 4: Wie heißt die Internat-Regel in der Filmsequenz?²⁶¹

4. Vergleicht eure Antworten mit den Antworten in der Präsentation. Korrigiert sie!

Wie viele Fragen hast du falsch beantwortet? _____

Hast du mehrere Fehler bei den Fragen ohne „U“? (4 Fragen mit „U“ und 4 Fragen ohne „U“) _____

Hattest du Schwierigkeiten beim Verstehen? _____

Halfen dir die Untertitel? _____

²⁵⁷ der Raum

²⁵⁸ *Das fliegende Klassenzimmer*. R.: Tomy Wigand 13:40-14:27

²⁵⁹ *Das fliegende Klassenzimmer*. R.: Tomy Wigand. 14:30-15:27

²⁶⁰ Ebd. 16:00-16:44

²⁶¹ Ebd. 17:03-17:47

7.3.4 Die vierte Unterrichtseinheit

„Internats- und Schulregel“

1. **Schreibt unter das Bild eine von den Regeln auf, an die sich die Gymnasiasten im Internat halten sollen. Benutzt die Modalverben dürfen, können, müssen, sollen.**
2. **Malt auf dem Quartblatt eine Schulregel, an die ihr euch in eurer Schule halten werdet. Formuliert sie auch schriftlich.**

7.3.5 Lösungsschlüssel

1. Stunde

Die Aufgabe 1:

Nummer	1	2	3	4	5	6
Bild	C	A	E	F	D	B

Die Aufgabe 3:

1. Ohrfeige, es tut ihm weh. das Bild: F
2. Der Junge schreit: „Angriff!“ das Bild: D
3. Eine Gruppe gewann die Schlacht. das Bild: B
4. Musik von dem Chor. das Bild: C
5. Schneeballschlacht zwischen 2 Gruppen im Park. das Bild: A
6. Zwei Jungen verbergen sich hinter der Ecke. das Bild: E

Die Aufgabe 5:

1. Die Gymnasiasten planen, was sie machen sollen. Text: A
2. Der Gymnasiast im Duell mit seinem Gegner. Text: C
3. Zwei Gymnasiasten sprechen über seinen Mitschüler, der verschwand.²⁶²
Text: B
4. Der Gefangene²⁶³ ist wieder frei. Text: E
5. Der Gefangene bekommt Ohrfeige.²⁶⁴ Text: D

²⁶² Niemand weiß, wo er ist.

²⁶³ Ein Mann, der im Gefängnis ist.

6. Die Gymnasiasten sind auf der Suche nach ihrem Mitschüler. Text: F

Die Aufgabe 6:

Nummer	1	2	3	4	5	6
Textausschnitt	C	B	A	F	D	E

Die Aufgabe 7:

Beispiellösung:

Die Gymnasiasten wollen ihren Freund Kreuzkamm und ihre Hefte retten. Der Junge und die Hefte sind im Keller. Matthias kämpft im Duell mit einem anderen Gymnasiasten. Die Gymnasiasten suchen ihren Freund, der im Keller Ohrfeige bekommt. Schließlich ist Kreuzkamm und Hefte gerettet.

2. Stunde

Die Aufgabe 2:

1 – Leipzig 2 – Internat 3 – Problem 4 – sechs 5 – Leipzig 6 – letzte

Die Aufgabe 3:

a) Beispiellösung: Der Junge ist 15 Jahre alt sein. Er trägt einen sportlichen Anorak und Jeans. Sein Haar ist braun und Augen sind blau. Er ist schlank und mittelgroß. Er sieht sympathisch aus.

b) Die Szene spielt sich auf dem Flughafen ab.

Die Aufgabe 7:

a) Wie ist Jonathans familiäre Situation? *Jonathan hat einen Adoptiv-Vater./ Jonathan hat keinen eigenen Vater.*

b) Wohin reist Jonathan? *Er reist nach Leipzig.*

²⁶⁴ Schläge mit der flachen Hand auf die Backe

c) Warum reist er dorthin? *Er wird das Internat des Thomaner-Chors in Leipzig besuchen.*

Die Aufgabe 9:

Der Junge

Vorname: *Jonathan*

Familienname: *Trotz*

Spitznahme:²⁶⁵ *Johnny*

Familie: *Sein Vater war Deutscher und seine Mutter Amerikanerin.*

Geburtsort: *New York*

Die Reise

Wohin reist der Junge? - *Nach Deutschland*

Wer sollte sich um ihn kümmern? - *seine Großeltern*

Die neue Heimat

Wer kümmert sich um den Jungen? - *Kapitäns verheiratete Schwester*

Welche Schule besucht er? - *Johann-Sigismund-Gymnasiums zu Kirchberg*

Die Aufgabe 10:

das Buch: Sätze Nummer – 1, 4, 6, 7, 9

der Film: Sätze Nummer – 2, 3, 5, 8

²⁶⁵ Ein Name, den man zum Spaß bekommt.

3. Stunde

Die Aufgabe 1:

Beispielantworten: *die Hausordnung, ein gemeinsames Zimmer, Freunde, Freundschaft, Regel, Lehrer, die Schule, Hobbys, die Jugend, wohnen, das Leben, essen, ...*

Die Aufgabe 2:

1. *Was ist ein Internat? Wie sieht das Leben im Internat aus? Zeilen: 1-5*
2. *Wer passt auf die Jungen im Internat auf? Was machen sie? Zeilen: 5-6*
3. *Warum machen einige Junge Strafarbeiten? Zeilen: 6-9*
4. *Wann besuchen die Jungen ihre Eltern? Zeile: 11*

Die Aufgabe 3:

1. *Kathrin ist die Tanzlehrerin. Jonathan wird in der Stube 9 wohnen.*
2. *Martin Thaler. Matz. Uli von Simmern und Sebastian Kreuzkamm.*
3. *Kreuzkamms Vater ist der Direktor der Schule. Der ältere Junge heißt der Schöne Theo und hat die Rolle eines Tutors.*
4. *„Keine Tiere!“*

7.4 Fragebogen für den Lehrer und die Schüler

Das Unterrichtsprojekt wird mit Hilfe einer explorativen Methode, bzw. einer Befragung, bewertet. Wie Jiří Pelikán²⁶⁶ behauptet, ist es gerade die Befragung, die in der Sozialforschung sehr oft benutzt wird. Ihre Vorzüge bestehen besonders in der Zugänglichkeit. Einige Techniken können mehrere Befragten ansprechen, wodurch man auch mehrere Daten gewinnen kann. Die Nachteile dieser Methode sind nach Jiří Pelikán²⁶⁷ in der Validität, denn die Befragten müssen nicht unbedingt in den Antworten die Wahrheit angeben. Ich bin mir der Tatsache bewusst, dass die Aussagen von den Befragten, bzw. den Schülern, von allgemeinen Meinungen beeinflusst werden können.

Ich verwende die Fragebogen als Mittel zur Auswertung des Projekts. Die Antworten der Schüler sowie des Lehrers tragen zur Überprüfung der Thesen bei, die in 7.5. *Thesen und ihre Überprüfung im Projekt* formuliert werden.

Was die Fragenformen betrifft, bereite ich zwei Fragebogentypen vor. Der Lehrer bekommt den Fragebogen mit offenen Fragen und die Schüler den mit geschlossenen Fragen.

Im Folgenden präsentiere ich zuerst den Fragebogen für den Lehrer. Seine Antworten, die hier angeführt werden, dienen als Mittel zur Auswertung des Unterrichtsprojekts. Ich werde die theoretischen Erkenntnisse mit den Ansichten des Lehrers konfrontieren und daraus eine Zusammenfassung formulieren. Die Antworten von den Schülern, die im zweiten Fragebogen aufgeschrieben werden, sind das andere Mittel zur Auswertung des Unterrichtsprojekts. Die Auswertung des Fragebogens für die Schüler wird durch Zahlbilanz durchgeführt.

²⁶⁶ Pelikán, Jiří. *Základy empirického výzkumu pedagogických jevů*. Praha: Karolinum, 2011. ISBN 978-80-246-1916-3. S. 103

²⁶⁷ Ebd. S. 104

7.4.1 Fragebogen für den Lehrer

Der Lehrer beurteilt die Arbeit mit den Medien Film und Buch im Unterrichtsprojekt. Er wertet aus, ob die Literaturverfilmung *Das fliegende Klassenzimmer* für die Sextaner geeignet ausgewählt war, ob die besprochenen Themen dem Alter der Schüler entsprechend waren etc. Er äußert sich auch zu den Methoden, die im Projekt benutzt wurden, sowie zum Inhalt und zur Form der Arbeitsblätter.

1) Nach dem Konzept des *integrativen* Deutschunterrichts ist die Sprache und Literatur nicht nur durch die Schrift, sondern auch durch den Film vermittelt. Bevorzugen Sie den Einsatz von einem der genannten Medien in Ihrem Deutschunterricht? Wenn ja, welche Vorteile bringt die Arbeit mit dem bevorzugten Medium für Sie/ Ihre Schüler im Fremdsprachenunterricht Deutsch?

„Ich bevorzuge vielleicht lieber die Arbeit mit den geschriebenen Texten. Die Vorteile sind, meiner Meinung nach, in der Verständlichkeit an der Seite der Schüler. Sie haben mehr Zeit, den Inhalt zu verstehen. Man kann dann darüber eine Diskussion durchführen.“

2) War die Literaturverfilmung „Das fliegende Klassenzimmer“ gegenüber dem Alter der Schüler, den Lehrzielen und den Curricula gut ausgewählt?

„Das Thema von dem Film war gut ausgewählt und dem Alter und den Interessen entsprechend. Vor allem das Thema ´Internat´ ist gut geeignet, weil es den Schülern nah sein kann.“

3) Finden Sie das Thema „Moralwerte“ und „Hausordnung“ für das Alter der Schüler geeignet? Gibt es andere interessantere Themen im Buch/ im Film?

„An diesem Projekt nahmen Schüler in einem Alter von 17 Jahren teil. Deswegen finde ich das Thema ´Moralwerte´ gut. Für kleinere Kinder wäre dasselbe Thema wahrscheinlich nicht geeignet. Bei der Hausordnung und dem Internat ist es das Gleiche.“

4) Kreuzen Sie zuerst (im Quadrat) diese methodischen und spracherwerbsorientierten Prinzipien an, die im Projekt benutzt wurden. Markieren Sie danach (im Kreis) diejenigen Prinzipien, die Sie selbst im FSU Deutsch präferieren.

a) Methodische Prinzipien:

- *Recycling* – Dieselbe Filmsequenzen kommen mit unterschiedlichen Aufgaben mehrmals vor, wie beispielsweise vor, während und nach dem Sehen.



- *Ausgewogenheit der Fertigkeiten* - Alle sprachlichen Fertigkeiten werden während dem Lernen mit Film eingegliedert.



- *Textsortenvielfalt* – Der Lehrer wählt eine für eine Gruppe von Lernenden geeignete filmische Textsorte aus, wobei Aspekte wie Länge oder Aktualität berücksichtigt werden.



- *Transparenz* - die Lernenden wissen, warum sie bestimmte Übungen ausarbeiten sollen, warum dies für sie wichtig ist.



- *Abwechslung der Sozialformen* - Sozialformen wie Plenararbeit, Gruppenarbeit, Partnerinnenarbeit und Einzelarbeit werden während dem Umgehen mit Film im Deutschunterricht abwechselnd angewendet.



b) Spracherwerbsorientierte Prinzipien:

- *Unterricht muss vor allem verständnisbezogen sein.*



- *Unterricht muss sich auch auf die sprachliche Form beziehen.*



- *Erfolgreicher Unterricht braucht intensiven Input.*



- *Erfolgreicher Unterricht muss Gelegenheiten schaffen, Output zu produzieren.*



- *Interaktion ist ein zentraler Bestandteil der Entwicklung einer kommunikativen Kompetenz in der L2.*



- *Unterricht muss die individuellen Unterschiede zwischen Lernenden berücksichtigen*



5) Meinen Sie, dass dank des angewandten Verfahrens - die Filmsequenz zuerst mit Bildern ohne Ton, danach mit Bildern und Ton und zuletzt mit Bildern, Ton und Untertiteln anzuschauen - die eventuellen Verständnisschwierigkeiten bei den Schülern in der ersten Stunde reduziert werden konnten?

„Damit bin ich mir nicht völlig sicher. Bestimmt ist es aber ein ganz interessantes Verfahren, das ich auch manchmal in meinem DaF verwenden wird. Ob es aber besser für die Verständnis ist, das denke ich nicht. Ohne Bild zu sehen ist es für die Schüler meiner Meinung nach schwieriger die Aufmerksamkeit zu halten, oder sich längere Zeit auf den gehörten Text zu konzentrieren.“

6) Haben sie einige Schulfächer/ Querschnittsthemen bzw. ihre Inhalte im Projekt vermisst? Welche am meisten?

- Deutsch
- Tschechisch und Literatur
- **Mediale Ausbildung**
- Sozial- und Persönlichkeitserziehung
- Sonstiges:

Erdkunde.....
.....
.....

7) Meinen Sie, dass die Schüler nach dem Projekt dazu angeregt werden, das ganze Buch zu lesen/ den ganzen Film sich anzuschauen?

„Bei den meisten Schülern erwarte ich das nicht.“

8) Waren die Aufgaben für den Schüler auch ohne die Kenntnis des ganzen Buchs/Films verständnisvoll? Wenn ja, bewerten Sie mit Prozenten, welche der folgenden Elemente dazu im Projekt beitrugen.

methodische Verfahren **40%**

die Auswahl der Videosequenz/ Buchpassagen **100%**

Aufgabentypen **70%**

7.4.2 Fragebogen für die Schüler

Genauso wie der Lehrer, beurteilen auch seine Schüler die Arbeit mit den Medien Film und Buch im Unterrichtsprojekt. Ich fange mit drei allgemeinen Fragen an, deren Beantwortung zeigen soll, ob die Schüler eines der Medien im Deutschunterricht präferieren. Weiter wird es festgestellt, ob die Präferenz zum Medium auch während des Unterrichtsprojekts erhalten wird und wie das Unterrichtsprojekt von den Schülern aufgenommen wird.

Markiert eure Antworten mit dem Kreuz (X) in der leeren Stelle (...).

1. Möchtet ihr, dass der Lehrer mehr Filme oder mehr literarische Werke im Deutschunterricht benutzt?

Filme ... beide gleich ... literarische Werke

2. Haben Filme für euch einen größeren Wert als literarische Werke im Deutschunterricht?

Ja Nein Ich weiß nicht.

3. Ich sehe das Potenzial von Filmen im Deutschunterricht in:

.....**der Präsentation von kulturellen Unterschieden von Ländern**

.....**dem authentischen Sprachgebrauch**

.....**der Entwicklung meines Verstehens der deutschen Sprache**

.....

4. Wie war die Arbeit mit den Filmsequenzen im Vergleich zu der Arbeit mit den Textausschnitten aus dem Buch im Unterrichtsprojekt:

nützlich zwecklos

5. Ich habe die Handlung besser aus den Filmsequenzen verstanden:

Ja Kein Unterschied Nein ...

6. Die Textausschnitte aus dem Buch im Projekt waren:

zu kompliziert nicht so kompliziert ganz verständlich

7. Die Filmsequenzen im Projekt waren:

zu kompliziert nicht so kompliziert ganz verständlich

8. War die Literaturverfilmung „Das fliegende Klassenzimmer“ bezüglich euren Alters und Interesses eine gute Auswahl?

Ja, die Filmsequenzen gefallen mir. Nein, die Filmsequenzen gefallen mir nicht.

9. Findet ihr die Themen „Moralwerte“ und „Hausordnung“, die im Projekt besprochen wurden, für euer Alter geeignet?

Ja, ich finde die Themen interessant. Nein, es gibt interessantere Themen im Film/ im Buch, wie z. B.:

.....

10. Habt ihr die Handlung aus den Filmsequenzen/ Textausschnitten im Projekt grob verstanden?

Nein, ich müsste den ganzen Film/ das ganze Buch sehen/ lesen.

Ja, ich habe die Handlung aus den Filmsequenzen/ Textausschnitten grob verstanden.

..

Am Anfang dieser Zusammenfassung kann ich Folgendes nach der Auswertung des Fragebogens anführen: 1. das Medium Film scheint für die Schüler ein nützliches Lehrmittel im Fremdspracheunterricht Deutsch zu sein und 2. das Unterrichtsprojekt scheint von den Schülern positiv aufgenommen zu sein. Ich ergänze diese Ergebnisse um Kommentare, die sich auf konkrete Antworten aus dem Fragebogen beziehen.

Ich erschließe aus der Beantwortung der zweiten Frage im Fragebogen, dass die Schüler eine bestimmte Präferenz für das Medium Film vor dem Unterrichtsprojekt hatten. Filme haben eine größere Bedeutung als literarische Werke für 8 von 15 Schülern im Deutschunterricht. Drei Schüler wissen nicht, wie sie die Frage beantworten sollen. Es gibt nur vier Schüler, für die literarische Werke wichtiger als Filme im Deutschunterricht sind. Ich finde diese Zahl-bilanz verständlich, denn die Schüler sehen fast einstimmig das Potenzial des Filmeinsatzes in der Entwicklung ihres Verstehens der deutschen Sprache.

10 Schüler finden die Arbeit mit dem Film im Unterrichtsprojekt nützlicher, als die Arbeit mit dem Buch. Die Beantwortung dieser, der vierten Frage, führt mich zur

Schlussfolgerung, dass die Schüler das Medium Film auch während des Unterrichtprojekts bevorzugen. Trotzdem, wie von der Beantwortung der siebten Frage herausgeht, sind die Filmsequenzen für 8 Schüler zu kompliziert. Das ist im Vergleich zu nur 3 Schüler, die sich für die Wahl „zu kompliziert“ bei der Arbeit mit Buch entschieden, ein bestimmter Unterschied.

Nicht nur die Mitarbeit mit den Schülern überzeugte mich, dass das Unterrichtsprojekt von ihnen positiv aufgenommen wurde. Ich kann diese subjektive Auswertung auch durch die Ergebnisse aus dem Fragebogen unterstützen. Erstens finden 11 Schüler die besprochenen Themen „Moralwerte“ und „Hausordnung“ interessant. 4 Schüler hätten lieber über die Themen Freundschaft oder Gewalt gesprochen. Zweitens behaupten 12 Schüler, dass sie die Handlung aus den Filmsequenzen/ Textausschnitten grob verstanden haben. Trotz diesen Ergebnissen findet nur die Hälfte der Schüler die Literaturverfilmung *Das fliegende Klassenzimmer* bezüglich ihres Alters und Interesses als eine gute Auswahl.

7.5 Thesen und ihre Überprüfung im Projekt

Ich führe hier vier Thesen an, die vor dem Unterrichtsprojekt formuliert wurden. Zu ihrer Überprüfung benutze ich vor allem die Beantwortung der Fragen in den Fragebögen, die sowohl den Schülern als auch dem Lehrer vorgelegt wurden. Im Folgenden wird jede These kurz erläutert. Weiter wird es angegeben, wie die These überprüft wurde und mit welchem Ergebnis. Dies wird durch ein Kommentar ergänzt.

1. These: ***Die Verbindung der Medien Buch und Film ist für die Schüler im Fremdsprachenunterricht vom Vorteil, denn die Medien ergänzen sich gegenseitig.***

Es ist sinnvoll, die Medien Buch und Film im FSU gleichzeitig einzusetzen, denn sie ergänzen sich gegenseitig. Dazu sind die Verfilmungen einer literarischen Vorlage ein geeignetes Mittel. Die Entwicklung des Verstehens der deutschen Sprache ist sowohl durch die gesprochene Sprache und gesehene Bilder im Film, als auch durch eine ausführliche Beschreibung von nicht nur Personen oder Orten im Buch durchgeführt.

Die Gültigkeit der These wird nach der Auswertung des Fragebogens vom Lehrer und nach den Beobachtungen in den Unterrichtseinheiten teilweise bestätigt.

Kommentar:

Wie von der Beantwortung der Frage 4 im Fragebogen für die Schüler herausgeht, fand die Mehrheit von den Schülern die Arbeit mit dem Film nützlicher, als die Arbeit mit dem Buch im Projekt. Trotzdem gaben die Schüler weiter zu, dass die Filmsequenzen komplizierter, als die Textausschnitte für das Verstehen waren.

Damit die Schwierigkeiten beim Hör-Sehverstehen ausgeglichen werden, wurden entsprechende Textausschnitte zu den Filmsequenzen den Schülern angeboten. Dieses Verfahren diente als ein Anlass zum Vergleich der Informationen im Buch und Film, während dessen sowohl Unterschiede als auch Ähnlichkeiten zwischen den beiden Versionen gefunden wurden.

Es gibt zwei Kommentare von dem Lehrer im Fragebogen, die für die Auswertung der These 1 bedeutsam waren. Der erste Kommentar, der das Medium Film betrifft, ist die Antwort auf die Frage 5 im Fragebogen:

„Ohne das Bild zu sehen, ist es für die Schüler meiner Meinung nach, schwieriger, die Aufmerksamkeit zu halten, oder sich längere Zeit auf den gehörten Text zu konzentrieren.“

Der Einsatz des Mediums Film im FSU wird durch die angeführten Worte unterstützt. Der Lehrer denkt, dass die Schüler auch Bilder dazu brauchen, um fremdsprachliche Inhalte zu verstehen.

Der zweite Kommentar, der das Medium Buch betrifft, ist die Antwort auf die Frage 1:

„Ich bevorzuge vielleicht lieber die Arbeit mit den geschriebenen Texten. Die Vorteile sind meiner Meinung nach in der Verständlichkeit der Seite den Schülern. Sie haben mehr Zeit, den Inhalt zu verstehen. Man kann nachhinein darüber eine Diskussion durchführen.“

Hier dagegen wird der Einsatz des Mediums Buch im FSU unterstützt. Der Lehrer ist der Meinung, dass die Schüler selbst beim Buchlesen das Tempo bestimmen können, was als ein Vorteil gehalten wird.

Zusammenfassend fand ich die Verbindung der Medien Buch und Film im Deutschunterricht vorteilhaft für die Schüler. Die gleichzeitige Beschäftigung mit Textausschnitten und Filmsequenzen im FSU Deutsch führte zur Erleichterung des Verstehens, denn die Medien Buch und Film sprachen unterschiedliche Sinne von Rezipienten an.

2. These: *Die mehrkanalige Aufnahme beim Filmeinsatz bedeutet für Fremdsprachler eine Erleichterung des Verstehens. Dazu tragen die Untertitel bei, indem sie ermöglichen, das Gehörte noch einmal zu lesen.*

Man benötigt sowohl die auditive, als auch die visuelle Fähigkeit, um die Mitteilung richtig verstehen zu können. Das filmische Medium bietet mehrere Mittel, wie Untertiteln, begleitende Musik, Geräusche oder Bilder, die zur Erleichterung des Verstehens einer Fremdsprache beitragen können. Der positive Effekt von Untertiteln ist als die

Überprüfung des Gehörten für Fremdsprachenlerner bedeutend. Der Lernende kann das Gehörte in Untertiteln noch einmal lesen.

Die Gültigkeit der These 2 wird nach der Vollendung der Aufgaben 3 und 4 in der dritten Unterrichtseinheit bestätigt. Erstens schauen sich die Schüler vier Filmsequenzen an und beantworten dabei die gestellten Fragen in der Aufgabe 3. Danach vergleichen sie diese mit den richtigen Antworten, die ihnen in der Präsentation gezeigt werden. Die Aufgabe 4 umschließt 4 Fragen, deren Beantwortung die folgenden Ergebnisse bringt:

Ergebnisse:

1. Wie viele Fragen hast du falsch beantwortet?

2 Schüler mit „vielen“ Fehlern

1 Schüler mit 5 Fehlern

2 Schüler mit 3 Fehlern

8 Schüler mit 2 Fehlern

2. Hast du mehrere Fehler bei den Fragen gehabt, bei denen die Filmsequenzsichtung um die Untertitel ergänzt wurde?

8 von 13 Schülern hatten mehrere Fehler bei den Fragen, bei denen die Filmsequenzsichtung um die Untertitel ergänzt wurde.

3. Hast du Schwierigkeiten beim Verstehen gehabt?

Alle Schüler hatten Schwierigkeiten mit dem Verstehen.

4. Haben dir die Untertitel geholfen?

Alle Schüler beantworteten „ja“.

Kommentar:

Die zweite These bezieht sich ausschließlich auf den Einsatz des Mediums Film im FSU. Die Schüler beurteilten unmittelbar nach der Filmsequenzsichtung, wie viele Fehler sie beim Hör-/ Sehverstehen hatten, wie gut sie verstanden und vor allem ob die Untertitel zur Erleichterung des Hör-Sehverstehens beitrugen. Nach den Ergebnissen hatte die Mehrheit der Befragten nur 2 Fehler bei der Beantwortung der Fragen in der Aufgabe 3. Alle Schüler hatten Schwierigkeiten mit dem Hör-Sehverstehen, denn die Schauspieler sprachen ziemlich schnell und nicht deutlich in einigen Sequenzen. Wie die Befragten bestätigten, trugen die Untertitel zur Schwierigkeitssenkung beim Hör-Sehverstehen bei.

3. These: *Die Medien Buch und Film vermitteln den Stoff unterschiedlich. Im Film werden die Emotionen leichter verstanden, wozu die Mittel wie Musik oder Gestik und Mimik von Schauspielern beitragen.*

Auf dem Beispiel der Kategorie *Modus* wird es gezeigt, wie unterschiedlich die Medien die Figurencharakteristik und den Handlungsverlauf dem Rezipienten vermitteln. Diese Vermittlung ist beim Medium Film durch seine Spezifika wie Musik, Geräusche oder darstellerische Leistungen direkter als die beim Buch. Die Auffassung von Emotionen im Film ist für die Schüler durch die Filmspezifika einfacher als im Buch.

Die Gültigkeit der These wird nach der Vollendung der Aufgabe 8 in der zweiten Unterrichtseinheit bestätigt. Die Aufgabe 8:

Findet ihr die Geschichte von Jonathan aus dem Film trauriger als die Geschichte von Jonathan aus dem Buch?

Ordnet die Filmmittel von 1-5, die Emotionen in der Filmsequenz hervorgerufen haben.

Musik – Stimme – Kamera – der Schauspieler mit seiner Gestik und Mimik – Schauplatz

1. _____ 2. _____ 3. _____ 4. _____

5. _____

Die Ergebnisse:

Die Mehrheit von den Schülern fand die Geschichte von Jonathan aus dem Film trauriger. Die Schüler bestimmten Musik und Schauspieler mit seiner Gestik und Mimik als Filmmittel, die Emotionen in den Filmsequenzen am meisten hervorriefen. Schauplatz und Kamera fanden die Befragten am wenigsten beeinflussend.

Zur Nummer 1 trugen – 5 Schüler Musik, 5 Schüler Schauspieler mit seiner Gestik und Mimik und 3 Schüler Stimme - ein

Zur Nummer 5 trugen – 7 Schüler Schauplatz, 7 Schüler Kamera und 1 Schüler Schauspieler mit seiner Gestik und Mimik ein.

Kommentar:

Die Befragten beurteilten nach der Filmsequenzsichtung und nach der Arbeit mit den entsprechenden Textausschnitten, inwieweit Emotionen in den beiden Meiden vermittelt werden. Ich hatte bei der Vorbereitung des Unterrichtsprojekts erwartet, dass die Emotionen klarer aus der Filmsequenz zu vermitteln sind. Als die Befragten dies in der Stunde bestätigten, lenkte ich ihre Aufmerksamkeit auf Filmmittel, die die meisten Emotionen hervorrufen. Die Schüler begriffen Musik, Schauspieler mit ihrer Gestik und Mimik und Stimme als solche Mittel, durch die sie der Film direkter als das Buch anspricht.

4. These: *Die Fremdsprachenlerner brauchen nicht unbedingt das ganze Buch / den ganzen Film im Fremdsprachenunterricht zu lesen/ sehen, damit sie mit der groben Struktur der Handlung bekannt gemacht werden können.*

Das Buch/ Der Film muss nicht unbedingt in seiner ganzen Länge im Fremdsprachenunterricht gelesen/ gezeigt werden. Durch die geeigneten methodischen Verfahren sowie die Auswahl der passenden Buchpassagen/ Videosequenzen können die Schüler ohne der Kenntnis des ganzen Buchs/ Films arbeiten.

Die Gültigkeit der These wird nach der Beantwortung des Fragebogens sowohl von dem Lehrer als auch von den Schülern teilweise bestätigt.

Kommentar:

Erstens bestätigt der Lehrer durch die Beantwortung der Frage 8 im Fragebogen, dass die Aufgaben für die Schüler auch ohne die Kenntnis des ganzen Buchs/ Films verständnisvoll sein konnten. Zweitens bewertet er mit Prozenten, welche der Elementen – methodische Verfahren, die Auswahl der Filmsequenz/ Buchpassagen oder Aufgabentypen – dazu im Projekt beitrugen. Der Lehrer gab 100% bei der Auswahl der Filmsequenzen/ Text-ausschnitten, 70% bei den Aufgabentypen und 40% bei den methodischen Verfahren, an.

Genauso wie der Lehrer, bestätigen auch die Schüler, dass die Aufgaben für sie auch ohne Kenntnis des ganzen Buchs/ Films verständnisvoll waren. 12 von 15 Schülern entschieden sich bei der Beantwortung der Frage 10 im Fragebogen für die Antwort „Ja, ich habe die Handlung aus den Filmsequenzen/ Textausschnitten grob verstanden.“

Ich schließe daraus, dass die Schüler durch geeignete methodische Verfahren sowie die Auswahl von passenden Filmsequenzen/ Buchpassage ohne der Kenntnis des ganzen Films/ Buchs die Handlung grob verstehen konnten.

Ich überließ den Schülern und dem Lehrer viel Raum für die Überprüfung der Thesen im praktischen Teil der Arbeit. Diese wurde vor allem durch die Beantwortung der Fragen in den Fragebogen oder durch die Vollendung der Aufgaben in den Arbeitsblättern verwirklicht. Ich fasse die Überprüfung der Thesen hier kurz zusammen.

Es sind zwei Thesen, die im Projekt bestätigt wurden. Die These 2: *Die mehrkanalige Aufnahme beim Filmeinsatz bedeutet für Fremdsprachenlerner eine Erleichterung des Verstehens. Dazu tragen die Untertitel bei, indem sie ermöglichen, das Gehörte noch einmal zu lesen.* Dies wurde von den Schülern bestätigt. Wie die Schüler es auswerteten, trugen Untertitel zur Schwierigkeitssenkung beim Hör-Sehverstehen bei.

Die These 3: *Die Medien Buch und Film vermitteln den Stoff unterschiedlich. Im Film werden die Emotionen leichter verstanden, wozu die Mittel wie Musik oder Gestik und Mimik von Schauspielern beitragen.* Dies wurde von den Schülern auch bestätigt. Sie stimmten damit überein, dass die Emotionen klarer aus der Filmsequenz vermittelt wurden. Die Schüler beurteilten weiter, welche Filmmittel die Emotionen am meisten hervorriefen. Sie wählten Musik, Schauspieler mit ihrer Gestik und Mimik und Stimme als solche Mittel aus.

Die These 1: *Die Verbindung der Medien Buch und Film ist für Schüler im Fremdsprachenunterricht von Vorteil, denn die Medien ergänzen sich gegenseitig.* Dies wurde mit Hilfe von den Observationen in den Unterrichtseinheiten sowie von den Kommentaren vom Lehrer im Fragebogen teilweise bestätigt. Die Observationen sowie die Kommentare überzeugten mich, dass die Verbindung der Medien Buch und Film im Unterrichtsprojekt vom Vorteil für die Schüler war.

Die These 4: *Die Fremdsprachenlerner brauchen nicht unbedingt das ganze Buch / den ganzen Film im Fremdsprachenunterricht zu lesen/ sehen, damit sie mit der groben Struktur der Handlung bekannt gemacht werden können.* Dies wurde gleichfalls teilweise bestätigt. Ich denke, dass die Antworten von den Schülern auf die Frage *Habt ihr die Handlung aus den Filmsequenzen/ Textausschnitten im Projekt grob verstanden?* nicht genug valid waren, um diese These völlig bestätigen zu können. Dagegen überzeugte die Begründung des Lehrers, der behauptet, dass es besonders die Auswahl der Filmsequenzen und Buchpassagen ist, die es im Unterrichtsprojekt den Schülern

ermöglichte, nur mit Filmsequenzen/ Buchpassagen zu arbeiten, ohne dass sie den ganzen Film/ das ganze Buch kennen sollten.

7.6 Evaluation des Projekts

Das letzte Teil des siebten Kapitels wird als meine Evaluation des Unterrichtsprojekts aufgefasst. Ich gehe hier vor allem von den eigenen Observationen aus, die mir während der Mitarbeit mit den Sextanern und ihrem Lehrer ermöglicht wurden. Die Observationen regen mich an, sowohl Positiva als auch Negativa zu erwähnen, die ich während der Unterrichtseinheiten im Projekt bemerkte. Ich werde so konkret, wie möglich sein.

Genauso wie in einer anderen Klasse, lohnte es sich auch in der Sexta, nach den Meinungen von den Schülern zu fragen. Die Arbeit mit den Filmsequenzen und Textausschnitten im Projekt konnte dadurch durchlaufend gewertet werden. Die Frage: „War es für sie schwieriger mit den Filmsequenzen oder mit den Textausschnitten heute zu arbeiten?“ war in jeder Stunde in der Regel einstimmig beantwortet.

Meine Erwartung, dass die Schüler auch mit Schwierigkeiten beim Hörverstehen kämpfen können, wurde erfüllt. Es war beispielsweise in der zweiten Unterrichtseinheit nötig, die Filmsequenz mit dem Monolog von Jonathan viermal durchzuspielen, damit die Schüler den Lückentext in den Arbeitsblättern ausfüllen konnten. Weiter waren es die Filmsequenzen in der dritten Unterrichtseinheit, vor allem die ohne Untertitel, die die Schüler nicht gut verstanden. Ich bin der Meinung, dass die Probleme beim Hörverstehen in Unkenntnis von Vokabeln und im schnellen Tempo der Rede bestanden. Ich denke, dass die Defizite nicht nur beim Hör-, sondern auch beim Leseverstehen durch ein geeignetes Verfahren oder ein Hilfsmittel auszugleichen gewesen wären. Ich sollte den Schülern Wörterbücher zur Verfügung geben, alle Filmsequenzen mit Untertiteln ausstatten oder die Textausschnitte beim Leseverstehen mit der Klasse ausführlicher durchgehen.

Was den Filmsequenzeinsatz betrifft, denke ich, dass die Sequenzen geeignet ausgewählt wurden, denn ihr Einsatz im Projekt führte zur Erfüllung von den didaktischen Zielen. Konkret erwähne ich den Monolog von Jonathan, den die Schüler in der zweiten Unterrichtseinheit hörten/ sahen. Außer der Gelegenheit, die den Schülern durch den

Monolog gegeben wurde, selektives Lese-/ Hörverstehen zu entwickeln, konnten die Schüler auch die spezifischen Codes, technischen Voraussetzungen und Rezeptionsformen des Mediums Film kennenlernen. Man bemerkt dies bei der Aufgabe 3 (a) „Wie stellt ihr euch den Jungen vor? Beschreibt sein Aussehen, seinen Charakter und seine Hobbys in 4-5 Sätzen“ b) „Wo spielt sich die Szene wohl ab?“), 5 (a) „Wie alt kann Jonathan sein?“ b) „Sieht er glücklich oder un-glücklich aus?“) oder 6 („Welche Emotionen erkennt ihr in der Filmsequenz? Kreist sie ein.“). Die Aufmerksamkeit wurde in diesen Aufgaben auf Stimme, Musik und Gestik des Schauspielers in der Filmsequenz gelegt.

Ich werte die Auswahl der Aufgabentypen 9 und 10 in derselben Unterrichtseinheit gleichfalls positiv. Die Aufgaben waren für die Schüler übersichtlich und sie wurden ihrem Sprachniveau gut angepasst. Die Aufgabe 9 erforderte von den Schülern, bloss die wichtigsten Informationen im Text zu finden und diese weiter bei der Gestaltung des Porträts der Hauptfigur auszunutzen. Die Aufgabe 10 überprüfte, ob die Schüler sowohl die Textausschnitte als auch die Filmsequenz gut verstanden. Die Antworten auf die gestellten Fragen in dieser Aufgabe waren von der Mehrheit richtig und daraus kann ich schließen, dass diese Aufgabe dem Sprachniveau der Schüler gut angepasst wurde.

Die interdisziplinäre Verbindung zwischen den bestimmten Schulfächern und Querschnittsthemen lässt sich in allen Unterrichtseinheiten zu beobachten. Wenn man bei der zweiten Unterrichtseinheit bleibt, gelangten die Schüler während ihrer Beschäftigung mit der auf die Fremdsprache Deutsch orientierten Aufgaben zu den Themen, die zum Querschnittsthema Persönlichkeitsbildung und soziale Kompetenz gehören. Konkret handelte es sich um die Themen *Moral des Alltags* und *Soziale Kommunikation* in der zweiten Unterrichtseinheit. Das Schulfach Tschechisch und Literatur wurde durch die ausgewählten Erziehungs- und Ausbildungsstrategien, konkret die Kompetenz *Problem zu lösen* und *Sozial- und Personal-kompetenz*, gleichfalls hier vertreten.

Die Schüler hatten die Möglichkeit, abwechslungsreiche Aufgabentypen im Projekt kennenzulernen. Die Aufmerksamkeit der Schüler war bei einigen Aufgaben höher als bei anderen. Ich bemerkte dies bei der Gestaltung des Assoziogramms am Anfang der

dritten Unterrichtseinheit, als sich die Schüler mit der Frage *Was verbindet ihr mit dem Begriff „Internat“? Schreibt Wörter auf die Zettel* beschäftigten. Ich fand diese Aufgabe nach den Reaktionen der Schüler effektiv. Ich denke, dass ihre kognitive Bemühung dem Einstieg ins Thema „Internat“ passte. Die Schüler bemühten sich darum, „kluge“ Wörter zum Thema „Internat“ auszudenken, denn die Wörter wurden später an der Wand geklebt und von allen Mitschülern gelesen. (siehe die Wörter unter 2. *Assoziogramm: Was verbindet ihr mit dem Begriff „Internat“?* in der Anlage)

Es war nötig, einige Änderungen während der Unterrichtseinheiten in den vorbereiteten Plänen, vorzunehmen. Als ich bemerkte, dass die Schüler vom Lesen am Ende der zweiten Unterrichtseinheit müde waren, wechselte ich die Reihe der vorbereiteten Aufgaben in der unmittelbar folgenden dritten Unterrichtseinheit. Zuerst beschäftigten sich die Schüler mit dem Hör-/ Sehverstehen und erst danach mit dem Leseverstehen.

Ich schätzte die Möglichkeit, das Geschehen in den Unterrichtseinheiten mit dem Lehrer, zu besprechen. Nach der Analyse der ersten drei Unterrichtseinheiten entschied ich mich, die Klasse an die zweite und dritte Unterrichtseinheit zu erinnern und einen größeren Raum zum Sprechen den Schülern zu geben. Am Anfang der vierten Unterrichtseinheit schaute sich die Klasse ein kurzes Video²⁶⁸ an, das in den ursprünglichen Plan nicht eingegliedert war. Es handelte sich um ein Video, das das Wohnen und Leben der Schüler im Thomaner Internat in Leipzig darstellte. Dank dem Video hatten die Schüler eine bessere Vorstellung davon, wie das Internat aussieht, was die Schüler machen dürfen/ sollen usw. Nach der Videosichtung wurde jedem Schüler eine Frage gestellt, wie „Gibt es Freiheit im Internat?“ oder „Meinst du, dass die Schüler im Internat glücklich sind?“. Die Fragen, die neben Internat auch Film-handlung betrafen, waren: „Wer ist der schöne Theo?“, „Würdest du gern im Film spielen? In welcher Rolle wärest du?“ oder „Warst du schon in Leipzig? In welchem Bundesland liegt die Stadt?“

Ich vermute, dass die letzte Aktivität im Projekt für die Schüler die interessanteste war. Jeder Schüler bekam ein Bild (siehe 3. *Schulordnung Regeln* in der Anlage), unter dem er/sie eine Regel aufschreiben sollte, an die sich die Gymnasiasten aus dem Film im

²⁶⁸ Langweilige Dokumentation: *800 Jahre Thomaner - zwischen Chorgeist und Freiheitsdrang*. In: Youtube, 27. 3. 2013. <https://www.youtube.com/watch?v=tqstlsBslq8> [abgerufen am 02.04.2017]. 00:00- 01:34; 02:40-03:09

Internat gehalten hatten. Die Schüler benutzten dabei die Modalverben *dürfen, können, müssen, sollen*. Die Schüler sammelten sich schließlich um einen Tisch und stellten nacheinander ihre Regel den anderen vor. Ich fragte sie dabei danach, ob sie mit der bestimmten Regel übereinstimmten, ob sie sie wichtig fanden usw. Die Klasse wurde schließlich dazu angeregt, drei Regeln auszuwählen, die sie selbst für die wichtigsten in ihrer Schule halten. Sie entschied sich für diese Regel:

1.: „Die Schüler dürfen in der Schule nicht rauchen.“ 2.: „Die Schüler dürfen Handy nicht benutzen.“ 3.: „Die Studenten dürfen keine Tiere mithaben.“ Organisatorisch bewerte ich diese Aktivität als gelungen und trotz einigen grammatischen Fehlern sprachlich effektiv.

Methodisch hätte ich vor der selbständigen schriftlichen Regelformulierung bemerken sollen, wie man die Modalverben benutzt. Die Schüler hätten dadurch „müssen nicht“ mit „dürfen nicht“ nicht vertauscht.

In Bezug auf die Auswertung des Projekts von den Schülern, würden sie weniger Aufgaben in den Arbeitsblättern bevorzugen. Statt der Aufgabenmenge würden sie lieber die einzelnen Aufgaben ausführlicher durchgehen. Ich stimme damit überein. Ich bemerkte bereits während der ersten Unterrichtseinheit, dass die Schüler nicht viele Möglichkeiten hatten, nach unbekanntem Wörtern aus den Arbeitsblättern zu fragen. Es wäre besser gewesen, eine längere Zeit bei einer Aufgabe zu bleiben und eventuelle Unklarheiten zu erklären.

8. Schlusswort

Neuerdings wächst die Rolle der Medienmündigkeit in der Gesellschaft. Als Folge hält man die Mediale Ausbildung für einen wichtigen Teil des Unterrichts. Es ist auch die Tschechische Republik und ihr gegenwärtiges Erziehungs- und Unterrichtssystem, die Lehrer durch Curricula dazu motivieren, sich Medien im Rahmen von verschiedenen Schulfächern zu widmen. Ich nahm die Gelegenheit in meiner Diplomarbeit wahr, den tschechischen Schülern zu ermöglichen, ihre Fähigkeit kritisch und kreativ mit Medien und ihrer Produktion innerhalb des Fremdsprachenunterrichts Deutsch umzugehen, zu entwickeln. Ich ging davon aus, dass das Querschnittsthema Mediale Ausbildung mit dem Schulfach Fremdsprache Deutsch verbindet werden kann.

Ich konzentrierte mich auf die literarischen Verfilmungen in meiner Arbeit und deshalb war mein Ziel, nicht nur mit dem Medium Film zu arbeiten. Es war auch das Buch, durch das ich die Schüler aus der Sexta des Anton-Randa-Gymnasiums zum Sprachstudium in meinem Unterrichtsprojekt motivieren wollte. Erstens war es nötig, den Begriff Literaturverfilmung theoretisch in der Arbeit, vorzustellen. Aus den angeführten Interpretationen der Begriffsbedeutung wurde die von Irmela Schneider bevorzugt, denn diese schätzt die schriftliterarische Vorlage als auch die filmische Bearbeitung in ihrer gegenseitigen Verbindung gleichwertig. Im Einklang mit dieser Interpretation wurden die Schüler während der Arbeit mit der Literaturverfilmung im Projekt dazu angeregt, die Medien Film und Buch durch ihre spezifischen Codes, technischen Voraussetzungen und Rezeptionsformen voneinander zu unterscheiden.

Während der Beschäftigung mit dem theoretischen Teil der Arbeit, gelang ich zur Überzeugung, dass die fächerübergreifende Unterrichtsform für dieses Projekt geeignet wäre. Ich hatte vor, die Schulfächer Fremdsprache Deutsch, Tschechisch und Literatur, Mediale Ausbildung und Sozial- und Persönlichkeitserziehung durch ihre Themenbereiche und Erziehungs- und Ausbildungsstrategien, zu integrieren. Das gründliche Durchlesen der Curricula und die Überlegung über die interdisziplinären Beziehungen zwischen den angeführten Schulfächern trugen zu dem erwünschten Effekt bei, der darin bestand, dass die besprochenen Themen im Projekt gemeinsam unter der Beteiligung mehrerer Schulfächer behandelt wurden.

Der praktische Teil der Arbeit, der vor allem in der Gestaltung der Arbeitsblätter und ihrer Überprüfung in der Praxis bestand, war auf die richtige Formulierung von didaktischen Zielen und die Interpretation von dem Kinderroman und dem Film *Das fliegende Klassenzimmer* aufgebaut. Erstens befasste ich mich mit der Analyse des Kinderromans *Das fliegende Klassenzimmer*, während der ich mich neben der Figurencharakteristik und Handlungsgeschehen damit beschäftigte, solche Stellen im Buch zu finden, die diesen Kinderroman noch heutzutage lesenswert machen und die als Material für die Gestaltung der Arbeitsblätter dienen konnten. Genauso wie im Buch, waren das auch in der verfilmten Version des Kinderromans solche Stellen, die ganz alltägliche Themen wie Freundschaft, das Verhältnis zwischen dem Lehrer und Schülern oder Moralwerte betreffen und mit denen ich die Schüler in den Unterrichtseinheiten vertraut machte. In der Vorbereitungsphase überlegte ich weiter, wie ich den Schülern im Projekt ermöglichen kann, die Sprache durch das Medium Buch anders als durch das Medium Film wahrzunehmen. Die Formulierung von didaktischen Zielen des Fachs Fremdsprachenunterricht Deutsch und der Literaturverfilmung spielte dabei eine wichtige Rolle.

Wie die Mehrheit der Schüler im Fragebogen vor dem Projekt zugegeben hatte, bevorzugten sie Filme vor literarischen Werken im Deutschunterricht. Trotzdem bekam ich während der vier zusammen verbrachten Unterrichtseinheiten einen anderen Eindruck. Die Schüler gingen an die Arbeit mit beiden Medien gleich positiv heran. Während der Film ihnen umständliche Personenbeschreibungen visuell und auditiv besser vermittelte, ermöglichte das Buch den Schülern komplexe Überlegungen besser zu verstehen. Die Schüler schätzten einige Methoden mehr als die anderen. Das mehrmalige Sehen einer Filmsequenz, Untertiteleinsatz, Sehen ohne Bild oder die Gestaltung des Assoziogramms hielten die Schüler für positiv. Dagegen fanden sie das Übermaß von Aufgaben in den Arbeitsblättern negativ. Ich stimme damit überein, dass es wenig Zeit dafür war, nach unbekanntem Wörtern aus den Arbeitsblättern zu fragen oder eventuelle Unklarheiten sich erklären zu lassen.

Das Unterrichtsprojekt bewies, dass die literarische Verfilmung die Fremdsprachener lerner zum Sprachstudium motiviert und den Lehrern anbietet, vielfältig mit ihrer Fremdsprachenklasse zu arbeiten. Durch gleichzeitige visuelle und auditive Impulse

werden die Schüler dazu angeregt, sprachlich aktiv zu werden. Dank Literaturverfilmungen können die Schüler Wortschatz lernen, alle vier bzw. fünf Fertigkeiten der Sprachkompetenz trainieren, eine fremde Kultur beobachten, Gestik und Mimik wahrnehmen, sich mit moralischen Fragen beschäftigen, Filmmittel kennenlernen, persönliche Verhältnisse identifizieren etc. Die literarische Verfilmung ist dabei aber kein Zaubermittel, das die Beherrschung einer Fremdsprache automatisch gewährleistet, und als solche ist sie um den Einsatz eines anderen Mediums, zu begleiten, wie beispielsweise des Buchs.

Literaturverzeichnis

Primärliteratur:

- *Das fliegende Klassenzimmer*. R.: Tomy Wigand. Drehbuch: Henriette Piper, Franziska Buch, Uschi Reich. D: Bavaria Film, Geiseltal/ Lunaris Film- und Fernsehproduktion 2002. Fassung: DVD. Constantin 2003. 110min.
- Kästner, E., Trier, W. *Das fliegende Klassenzimmer: ein Roman für Kinder*. Hamburg: Dressler, 1992. ISBN 3-7915-3015-1.

Sekundärliteratur:

- Arnold, W., Jürgen, H., Meili R. *Lexikon der Psychologie*. Freiburg - Basel - Wien: Herder, 1971.
- Blell, G., Lütge, Ch. *Filmbildung im Fremdsprachenunterricht: neue Lernziele, Begründungen und Methoden*. In: *FLuL 37*, 2008. ISSN: 0932-6936
- Brandi, Marie-Luise. *Video im Deutschunterricht: eine Übungstypologie zur Arbeit mit fiktionalen und dokumentarischen Filmsequenzen: Fernstudieneinheit 13*. Berlin: Langenscheidt, 1996. ISBN 3-468-49664-8.
- Burger, Günter. „Eignen sich Fernsehsendungen mit Videotext-Untertiteln zur Schulung des Hör/Sehverstehens?“ In: *Zielsprache Deutsch*, 1989, 20/4, S. 10-13.
- Decke-Cornill, H., Küster, L. *Fremdsprachendidaktik: eine Einführung*. Tübingen: Narr, 2010. ISBN 978-3-8233-6474-0.
- Eichheim, H., Wilms, H. „Das Bild im Deutschunterricht.“ In: *Deutsch als Fremdsprache heute. Lehre-Lernen-Informieren*. München: Goethe-Institut.
- Faistauer, R., Welke, T. *Lust auf Film heißt Lust auf Lernen. Der Einsatz des Mediums Film im Unterricht Deutsch als Fremdsprache*. Wien: Praesens Verlag, 2010. ISBN: 978 3 7069 0623 4.
- Filmernst – Begleitmaterialien: „Vom Buch zum Film Erich Kästners ‘Das fliegende Klassenzimmer’“ In: *Das fliegende Klassenzimmer*. Hrsg.: LISUM Bbg, Filmverband Brandenburg e.V., 2005.
- Frederking, V., Krommer, A., Maiwald, K. *Mediendidaktik Deutsch. Eine Einführung*. Berlin: ESV, 2012. ISBN: 978 3 503 13722 0.
- Ganguly, M., Fell, K. *Vom Buch zum Film – So funktioniert Literaturverfilmung: Vorstadtkrokodile Unterrichtsmaterial für die Jahrgangsstufen 5/6*. Potsdam: LISUM, 2012. ISBN: 978-3-940987-90-7.
- Guichon, N., Mclornan, S. „The effects of multimodality on L2 learners: Implications for CALL resource design“, In: *System*, 2008, 36/1, S. 85-93
- Kästner, Erich. *Der tägliche Kram. Chansons und Prosa 1945-1948*. Zürich: Atrium, 1986a. ISBN 3-85535-919-9.
- Kästner, Erich. *Die kleine Freiheit. Chansons und Prosa 1949-1952*. Zürich: Atrium, 1986b. ISBN 3-85535-923-7.

- Kästner, Erich. *Als ich ein kleiner Junge war*. Zürich: Atrium, 1990. ISBN 3-7915-3010-0.
- Kästner, Erich. *Bei Durchsicht meiner Bücher*. München: Dtv, 2014. ISBN 9783423110174
- Ladenthin, Volker. *Das fliegende Klassenzimmer*. In: Jacke, Charlotte. (Hrsg.): *Die gefilmte Schule*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 2008.
- Lambert, W.E. "Choosing the languages of subtitles and spoken dialogues for media presentations: Implications for second language education." In: *Applied Psycholinguistics* 2. Mai 1981, S. 133-148.
- Motta, Giorgio. *Direkt neu: němčina pro střední školy*. Praha: Klett, 2013. ISBN 978-80-7397-036-9.
- Neuner, G., Hunfeld, H. *Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts: eine Einführung*. Berlin: Langenscheidt, 1993. ISBN 3-468-49676-1. S. 45-61
- Nickel, Gunther. *Die Schaubühne – die Weltbühne. Siegfried Jacobsohns Wochenschrift und ihr ästhetisches Programm*. Opladen: Westdt. Verlag, 1996. ISBN: 978-3-531-12810-8.
- Pelikán, Jiří. *Základy empirického výzkumu pedagogických jevů*. Praha: Karolinum, 2011. ISBN 978-80-246-1916-3.
- Reiner, Neubert. *Zur Theorie und Geschichte der deutschen Kinder- und Jugendliteratur*. Plzeň: Západočeská univerzita, 1999.
- Seel, N., Dörr, G. „Die didaktische Gestaltung multimedialer Lernumgebungen.“ In: Friedrich, H.F., Eigler, G., Mandl, H., Schnotz, W., Schott, F., Seel, N. (Hrsg.): *Multimediale Lernumgebungen in der betrieblichen Weiterbildung. Gestaltung, Lernstrategien und Qualitätssicherung*. 1997, Neuwied: Luchterhand.
- Shang-Ikeda, Sophia. „Using Captions Increases Comprehension“, In: *JALT Journal*, 1994, 16/1, S. 83-89.
- Smith, Eric E., Chung-wei. S. "The Effects of Knowledge of Results Feedback of Captioning on Listening Comprehension of English as a Second Language in Interactive Videodisc Systems." ERIC Document ED348026. 1992.
- Solte, Elena. *Praxisleitfaden. Film im Fremdsprachenunterricht. Methoden, Tipps und Informationen*. Berlin: Vision Kino, 2015.
- Staiger, Michael. *Literaturverfilmungen im Deutschunterricht*. München: Oldenbourg, 2010. ISBN: 978-3-637-00557-0.
- Tornow, Ingo. *Erich Kästner und der Film*. München: dtv, 1998.
- Vanderplank, Robert. „Paying Attention to the Words. Practical and Theoretical Problems in Watching Television Programmes with Uni-Lingual (Ceefax) Sub-titles“, In: *System*, 1990, 18/2, S. 221-233
- Völcker, Beate. *Kinderfilm. Stoff und Projektentwicklung. Praxis Film*. Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft mbH, 2005.
- Wilpert, Gero von. *Verfilmung*. In ders. (Hg.): *Sachwörterbuch der Literatur*. Stuttgart: Kröner, 2001.
- Würmann, C., Warner, A. *Im Pausenraum des 'Dritten Reiches'*. Bern: Peter Lang, 2008. ISBN 1424-7615 S.

Internetquellen:

- Academic. „Literaturverfilmung.“ In: *Universal-Lexikon*. [online] [abgerufen am 12.1.2017] http://universal_lexikon.deacademic.com/267265/Literaturverfilmung
- Burger, Günter. „Die Verwendung intralingualer Untertitel beim Einsatz audiovisueller Medien: Hindernis oder Hilfe für den Fremdsprachenerwerb?“ In: *Zeitschrift für romanische Sprachen und ihre Didaktik* [online]. 2010, 4/1, S. 17. [abgerufen am 20.12.2016] ISSN 1863-1622.
https://www.academia.edu/25717406/Die_Verwendung_intralingualer_Untertitel_beim_Einsatz_audiovisueller_Medien_Hindernis_oder_Hilfe_f%C3%BCr_den_Fremdsprachenerwerb?auto=download
- Cermenek, Anja. *Literaturverfilmung – ein Forschungsbericht und eine exemplarische Analyse (Arcipelaghi)*. Wien, 2010. Diplomarbeit. Universität Wien. S. 51 [online] [abgerufen am 12.1.2017] http://othes.univie.ac.at/8341/1/2010-01-20_0402455.pdf
- Deimann, Markus. „Motivationale Bedingungen beim Lernen mit Neuen Medien.“ Ilmenau, 2002. Technische Universität Ilmenau Institut für Medien- und Kommunikationswissenschaft Fachgebiet Medienkonzeption/Digitale Medien. S. 65. In: *Medienunterstütztes Lernen – Beiträge von der WissPro-Wintertagung* [online]. 2002 [abgerufen am 29.1.2017] http://agis-www.informatik.uni-hamburg.de/WissPro/publications/wisspro_wintertagung_motivationale_bedingungen_deimann.pdf
- Dethlefs-Forsbach, Christiane Beate. *Fächerübergreifender Unterricht aus der Sicht des Faches Musik. Eine historisch-systematische Untersuchung von Theorien und Praxen sowie der Entwurf eigener Modelle und einer Konzeption des fächerübergreifenden Unterrichts mit Musik*. Erlangen: Schneider Verlag Hohengehren, 2005. ISBN 3-89676-91-X. S. 159 [online] [abgerufen am 12.1.2017]
- Duden. „Kaserne.“ Berlin: Dudenverlag. [online] [abgerufen am 18.11.2016] <http://www.duden.de/rechtschreibung/Kaserne>
- Duden. „Zweitsprache.“ Berlin: Dudenverlag. [online] [abgerufen am 18.11.2016] <http://www.duden.de/rechtschreibung/Zweitsprache>
- Erich Kästner Museum Dresden. *Biographie*. [online] [abgerufen am 31.10.2016] <http://www.erich-kaestner-museum.de/erich-kaestner/biographie/>
- Gasperi, Walter. *Spiegelbild der Zeitstimmung. Der expressionistische Film*. [online] 01.03.2010 [abgerufen am 10.11.2016] <http://kultur-online.net/?q=node/9692>
- Gymnázium Dr. Antona Randy. *Školní vzdělávací program č.j. 439-2011*. Jablonec nad Nisou, 2011. S. 684-686 [online] [abgerufen am 26.2.2017] <http://www.sportgym.cz/o-skole/Skolni-vzdelavaci-program-SVP>
- Jeřábek, J., Krčková, S., Hučínová, L. *Rámcový vzdělávací program pro gymnázia*. Praha: VÚP, 2007. ISBN 978-80-87000-11-3. S. 77-78 [online] [abgerufen am 12.1.2017] <http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/skolskareforma/ramcove-vzdelavaci-programy>
- Köhler, Margret. "Man muss Zivilcourage vorleben". Ein Gespräch mit Tomy Wigand zu seinem Film *Das fliegende Klassenzimmer*. In: Schilling, Thorsten (Hrsg.): *kinofenster.de. Das Onlineportal für Filmbildung. Themenausgabe Schule – Erziehung für das Leben*. 2003

http://www.kinofenster.de/film-des-monats/archiv-film-des-monats/kf0301/man_muss_zivilcourage_vorleben/

- Kultur 1. *Dokumentation über ERICH KÄSTNER - Die Geschichte eines lächelnden Moralisten.* [online] 5.2.2015 [abgerufen am 31.10.2016] 18:19-18:25
<https://www.youtube.com/watch?v=5kJaMbrvE0w>.
- Kultusministerkonferenz (Hg.). *Einheitliche Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung Deutsch.* Beschluss vom 1.12.1989 i.d.F. vom 24.5.2002. S. 6. [online] [abgerufen am 1.4.2017]
http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/1989/1989_12_01-EPA-Deutsch.pdf
- Kurwinkel, Tobias. „Medienverbund.“ In: *Lexikon der Filmbegriffe.* [online] 10.05.2015 [abgerufen am 10.11.2016] <http://filmlexikon.uni-kiel.de/index.php?action=lexikon&tag=det&id=8716>
- Langweilige Dokumentation. „800 Jahre Thomaner - zwischen Chorgeist und Freiheitsdrang.“ In: *Youtube* [online] 27. 3. 2013 [abgerufen am 02.04.2017] 00:00- 01:34; 02:40-03:09
<https://www.youtube.com/watch?v=tqstlsBsLq8>
- Mitterer, H., McQueen, J. “Foreign Subtitles Help but Native-Language Subtitles Harm Foreign Speech Perception.” In: *Plos One.* [online] November 11, 2009 [abgerufen am 17.12.2016] <http://journals.plos.org/plosone/article?id=10.1371/journal.pone.0007785>
- Mounier, Barbara. *Das fliegende Klassenzimmer.* Tomy Wiegand, BR Deutschland 2002. Film-Heft. In: *INSTITUT für KINO und FILMKULTUR (IKF)* (Hrsg.) [online] 2003 [abgerufen am 26.12.2016] <http://www.kinderkinobuero.de/downloads/film-des-monats/Das-fliegende-Klassenzimmer-IKF.pdf> [abgerufen am 26.12.2016].
- Real, Willi. *Teaching Written Fiction and Filmed Fiction in the Foreign Language Classroom: A Comparative Analysis,* 2006. [online] [abgerufen am 20.12.2016]
<http://www.heliweb.de/telic/teachfil.htm>
- Schillerschule Oberhausen. *Schulregeln - Hausordnung.* Oberhausen. [online] [abgerufen am 25.3.2017] <http://www.schillerschule-oberhausen.de/5347349a8808ed201/5347349a880a8c120/index.html>
- Schmitz, Ulrich. „Neue Medien und Gegenwartssprache. Lagebericht und Problemskizze.“ In: *Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie (OBST),* 1995, Bd. 50. S. 7-51. [online] [abgerufen am 12.1.2017] <http://www.linse.uni-due.de/publikationenliste/articles/neue-medien-und-gegenwartssprache-lagebericht-und-problemskizze-1873.html>
- Stangl, W. „Kompetenz.“ In: *Lexikon für Psychologie und Pädagogik* [online] [abgerufen am 26.2.2017] <http://lexikon.stangl.eu/7006/kompetenz/>
- Vötterle, Benjamin. *Zusammenfassung: Unterrichtsprinzipien - Werner Wiater.* 2007. S. 4. [online] [abgerufen am 15.2.2017] https://voetterle.de/wp-content/uploads/2008/08/zusammenfassung_u_prinzp.pdf
- Weiler, Peter. *Erich Kästner: Das Werk für Erwachsene.* [online] [abgerufen am 31.10.2016] http://www.erich-kaestner-ausstellung.de/werke_fur_erwachsene.html
- 99 Stichwörter für den Fremdsprachenunterricht: „Video.“ In: *99 Stichwörter für den Fremdsprachenunterricht.* Ismaning: Hueber Verlag, 2010. [online] [abgerufen am 15.2.2017] <https://www.hueber.de/wiki-99-stichwoerter/index.php/Video>

Anlage

1. Curricula

Deutsch, Tschechisch, Literatur und Persönlichkeitsbildung sowie soziale Kompetenz in den Curricula der untersuchten Klasse

Ausgehend von dem Rahmenplan für Gymnasien und dem Schulrahmenplan des Anton-Randa-Gymnasiums, wähle ich solche Kompetenzen²⁶⁹, Bereiche und Themen aus diesen Curricula aus, denen ich bei der Gestaltung der Arbeitsblätter in dem praktischen Teil folgen werde.

DEUTSCHE SPRACHE

Die Liste der Kompetenzen und Themen aus dem Unterrichtsfach Fremdsprache

Deutsch²⁷⁰:

1. Ausgewählte Anforderungen aus dem Bereich *sprachliche Kompetenzen*.

Der Schüler:

- kann die Bedeutung von unbekanntem Vokabeln auf Basis des angeeigneten Wortschatzes ableiten.
- kann schriftlich/mündlich einen längeren, zusammenhängenden, klar strukturierten Text zu einem üblichen Thema verfassen.
- kann die Textstruktur und Hauptinformationen identifizieren.

²⁶⁹ „Kompetenzen sind in der Pädagogik erlernbare, kognitiv verankerte und daher wissensbasierte Fähigkeiten und Fertigkeiten, die auf eine erfolgreiche Bewältigung zukünftiger Anforderungen in Alltags- und Berufssituationen abzielen. Durch diese Anforderungen sind Kompetenzen funktional bestimmt, erlernbar und überprüfbar, wobei Kurzdefinition: Handeln als reflektierte Anwendung von Fähigkeiten und Fertigkeiten in Verbindung mit Wissen sowohl eine Entwicklung des Wissens als auch des Handelns bedeutet. Erfahrungen werden beim Handeln stets vor dem Hintergrund von vorhandenem Wissen und Können reflektiert und dabei auch kontinuierlich verändert.“

Stangl, W.: *Kompetenz*. Lexikon für Psychologie und Pädagogik [online] [abgerufen am 26.2.2017] <http://lexikon.stangl.eu/7006/kompetenz/>

²⁷⁰ Gymnázium Dr. Antona Randy: *Školní vzdělávací program č.j. 439-2011*. Jablonec nad Nisou, 2011. S. 684-686 [online] [abgerufen am 26.2.2017] <http://www.sportgym.cz/o-skole/Skolni-vzdelavaci-program-SVP>

2. Ausgewählte thematische Bereiche:

- Persönliche Verhältnisse

3. Ausgewählte Erziehungs- und Ausbildungsstrategien:

- a. Lernkompetenz: Der Lehrer gliedert die Arbeit mit fremdsprachigen Zeitschriften, Literatur, Film und mit dem Internet in den Unterricht ein. Der Schüler lernt Texte zu analysieren.
- b. Kommunikationskompetenz: Der Lehrer legt Wert auf Teamarbeit. Der Lehrer entwickelt bei den Schülern die Fähigkeit, eigene Meinung auszudrücken und Ansichten von anderen zuzuhören und sie zu beachten.
- c. Sozial- und Personalkompetenz: Der Lehrer arbeitet mit Aufgaben, die deutschsprachige Umgebung und übliche Alltagssituationen simulieren. Der Schüler entwickelt bei Paar-/Teamarbeit seine Fähigkeit, mitzuarbeiten.
- d. Bürgerkompetenz: Die Landeskunde ermöglicht den Schülern, andere kulturelle und ethische Werte zu begreifen und sie positiv einzuschätzen.
- e. Die Kompetenz *Problem zu lösen*: Der Schüler arbeitet mit Modellsituationen, in die er/sie im Alltag hineinkommen kann (z.B. Briefschreiben, Gespräche, Anhören von unbekanntem Sprechern)

TSCHECHISCHE SPRACHE UND LITERATUR

Im Unterrichtsfach Tschechische Sprache und Literatur gewinnt der Schüler einen Überblick über die tschechische Literatur und Weltliteratur. Es wird ihm beigebracht, ausgewählte literarische Werke, Filmadaptionen und Theatervorstellungen zu interpretieren, was zur Entwicklung seiner Persönlichkeit – seines inneren Lebens, seiner Interessen und Stellungen – führt.

Liste der Kompetenzen und Themen aus dem Unterrichtsfach Tschechische Sprache und Literatur²⁷¹:

1. Ausgewählte Anforderungen aus dem Bereich *sprachliche Kompetenzen*.

Der Schüler:

- vergleicht das Geschehen in literarischen Werken mit dem in der Realität

2. Ausgewählte thematische Bereiche:

- Weltliteratur der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts

3. Ausgewählte Erziehungs- und Ausbildungsstrategien:

- a. Die Kompetenz, Problem zu lösen: Der Schüler kann seine eigene Meinung zu einem literarischen Werk formulieren und einen gelesenen Text im Unterricht analysieren. Es werden solche Aufgaben vorbereitet, bei denen sprachliche und stilistische Erkenntnisse ausgenutzt werden.
- b. Kommunikationskompetenzen: Die Schüler diskutieren miteinander und achten Meinungen von anderen.
- c. Sozial- und Personalkompetenz: Der Schüler entwickelt bei Paar-/Teamarbeit seine Fähigkeit, mitzuarbeiten.

PERSÖNLICHKEITSBILDUNG UND SOZIALE KOMPETENZ

Im Rahmen des Schulfachs Persönlichkeitsbildung und soziale Kompetenz wird der Schüler zu einem verantwortungsvollen Leben unterrichtet. Den Schülern werden die Gelegenheiten gegeben, über ihre eigenen Erfahrungen und Entwicklung nachzudenken. Es wird bei den Schülern die Selbstachtung, das Selbstvertrauen und die Fähigkeit, ihre Verantwortung für ihr Benehmen in verschiedenen Lebenssituationen zu übernehmen, entwickelt. Die Schüler lernen, den Wert der mitmenschlichen Beziehungen zu erkennen und Meinungen, Rechte und Bedürfnisse von anderen, zu achten.

²⁷¹ Gymnázium Dr. Antona Randy, 2011. S. 596-597, 600-601.

Die Themenbereiche:²⁷²

1. Entwicklung der eigenen Persönlichkeit:

- Was und wie kann ich üben, um die Qualität meines Lernens zu verbessern?
- Ich und meine Sozialrollen des Schülers, Bürgers, Elternteils usw.

2. Selbstregulation, organisatorische Fähigkeiten und effektive Lösung von Problemen

- Wie beherrsche ich mich beim Lösen von Problemen?
- Welche sozialen Fähigkeiten soll ich beherrschen, die beim Lösen von Problemen in der Integration mit anderen notwendig sind?

3. Soziale Kommunikation

- menschliche Kommunikation und wie ich sie verstehe
- Fähigkeiten, die ich in der Kommunikation entwickelt sind:
 - das aktive Zuhören
 - Kommunikationsverhalten, das verschiedene Meinungen, Stellungen, Kulturen und Nationen respektiert
 - Verständlichkeit, Klarheit und Genauigkeit meiner Mitteilung

4. Moral des Alltags

- Was für eine Wertskala habe ich?
- Wie handle ich moralisch in Situationen des Alltags?
- Wie kann ich das Gute von dem Bösen unterscheiden?
- meine Werte und meine soziale Rollen
- ich und das soziale Dilemma des Zeitraums, in dem ich lebe

5. Zusammenarbeit und Wettbewerb

- Wie bin ich fähig, die Meinungen von anderen zu akzeptieren, die als mögliche Ausgangspunkte für meine weitere Entwicklung sein können?
- Welche von meinen persönlichen Voraussetzungen erweisen sich bei der Mitarbeit als Vorteil/ Nachteil?

²⁷²Jeřábek Jaroslav, Stanislava Krčková, Lucie Hučínová, 2007. S. 66-69

Wie im Kapitel 3.2.1. erwähnt wurde, wähle ich, aus den im Rahmenplan für die Gymnasien und im Schulrahmenplan des Anton-Randa-Gymnasiums angeführten Schulfächern, Deutsche Sprache, Tschechische Sprache und Literatur und Persönlichkeitsbildung und soziale Kompetenz, solche Kompetenzen, Bereiche und Themen aus, die in meinem Unterrichtsprojekt zur Integration dieser Schulfächer beitragen.

Ich präsentiere solche Teile dieser Curricula, konkret Anforderungen an Schülern, Erziehungs- und Ausbildungsstrategien sowie Themenbereiche, deren Kenntnis zur Formulierung der Lernziele bei der praktischen Auseinandersetzung mit dem Thema Literaturverfilmung im Deutschunterricht grundlegend ist.

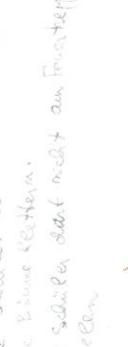
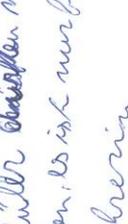
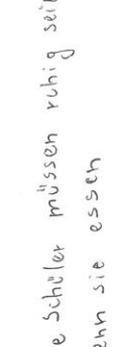
Dank der Beschäftigung mit den Curricula kann ich feststellen, dass sich der Fremdsprachenunterricht Deutsch nicht nur auf die Entwicklung der sprachlichen Fertigkeiten (Hörverstehen, Leseverstehen, Sprechen und Schreiben) und ihre Teilkompetenzen (Aussprache, Phonetik, Wortschatz, Grammatik und Orthographie) beschränkt. Er bezieht sich auch auf die ausgewählte Erziehungs- und Ausbildungsstrategien, die Entwicklung der Sozial- und Personalkompetenzen, Lernkompetenz, Bürgerkompetenz, Kommunikationskompetenz und die Kompetenz, Problem zu lösen, umfassen.

2. Assoziogramm: Was verbindet ihr mit dem Begriff „Internat“?

DIE KINDER	Aufräumen
Schule	LEHRER

Unpersönlich	SPAB
FREMD	GEFÄNGNIS
STUDENTIN STUDENTEN	

3. Schulordnung Regeln²⁷³

 <p>Die Schüler Bäume nicht auf die Bäume klettern. Die Schüler darf nicht am Feuerstiege spielen.</p>	 <p>Die Schüler dürfen nicht dein Handy benutzen.</p>	 <p>Die Schüler dürfen nicht hier gehen, es ist nur für die Lehrer.</p>
 <p>Die Schüler dürfen nicht den Baum über sie klettern nicht herunterwerfen.</p>	 <p>Die Gymnasien dürfen kein Laufen aber sie dürfen nicht unterhalten werden.</p>	 <p>Die Schüler dürfen nicht schmeißen, aber die müssen kassieren.</p>
 <p>Die Schüler müssen ruhig sein, wenn sie essen</p>	 <p>Sie sollen nicht auf den Boden werfen, sondern werfen.</p>	 <p>Die Schüler dürfen nicht in der Schule rauchen.</p>
 <p>Die Schüler dürfen nicht den Treppenhall benutzen. In alle der Treppenhalle stehen.</p>		

²⁷³ Die Bilder sind aus der folgenden Webseite heruntergeladen: Schillerschule Oberhausen. *Schulregeln - Hausordnung*. Oberhausen. [online] [abgerufen am 25.3.2017] <http://www.schillerschule-oberhausen.de/5347349a8808ed201/5347349a880a8c120/index.html>