

Zweitveröffentlichung/ Secondary Publication



Staats- und
Universitätsbibliothek
Bremen

<https://media.suub.uni-bremen.de>

Grünewald, Andreas ; Blell, Gabriele ; Kepser, Matthis ; Surkamp, Carola

Film in den Fächern Deutsch, Englisch, Französisch, Spanisch: Ein Modell zur sprach- und kulturübergreifenden Filmbildung

Book, Book chapter as: published version (Version of Record)

DOI of this document* (secondary publication): <https://doi.org/10.26092/elib/3024>

Publication date of this document: 27/05/2024

* for better findability or for reliable citation

Recommended Citation (primary publication/Version of Record) incl. DOI:

Grünewald, Andreas / Blell, Gabriele / Kepser, Matthis & Surkamp, Carola (2016): Film in den Fächern Deutsch, Englisch, Französisch, Spanisch: Ein Modell zur sprach- und kulturübergreifenden Filmbildung. In: Blell, Gabriele / Grünewald, Andreas / Kepser, Matthis & Surkamp, Carola (Hrsg.): Film in den Fächern der sprachlichen Bildung. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. S. 11-62. ISBN: 978-3-8340-1590-7.

Please note that the version of this document may differ from the final published version (Version of Record/primary publication) in terms of copy-editing, pagination, publication date and DOI. Please cite the version that you actually used. Before citing, you are also advised to check the publisher's website for any subsequent corrections or retractions (see also <https://retractionwatch.com/>).

This document is made available with all rights reserved.

Take down policy

If you believe that this document or any material on this site infringes copyright, please contact publizieren@suub.uni-bremen.de with full details and we will remove access to the material.

Film in den Fächern Deutsch, Englisch, Französisch und Spanisch:

Ein Modell zur sprach- und kulturübergreifenden Filmbildung

1. Ausgangslage und Ziele einer sprachübergreifenden Filmbildung

Filme sind mittlerweile in vielen Bundesländern für die Fächer Deutsch, Englisch, Französisch und Spanisch in den Kerncurricula verankert. Zahlreiche didaktische Publikationen der letzten Jahre haben diese Entwicklung stützend mit vorangetrieben.¹ Aus der Literatur wird jedoch deutlich, dass sich bisherige Konzeptionen in der Mehrheit ausschließlich auf die einzelnen Sprachfächer beziehen. Fachübergreifend wird bislang im Hinblick auf den erst- bzw. zweit- und den fremdsprachlichen Filmunterricht eher selten gedacht (vgl. allerdings Kepser 2008a, 2010a, Surkamp 2012). Auch Unterrichtsmaterialien dokumentieren, dass jedes Fach beim Einsatz von Filmen im Prinzip immer wieder bei ‚Null‘ beginnt, also zu wenig und zu wenig explizit auf das filmbezogene Vorwissen der Lernenden aus dem schulischen Unterricht anderer Fächer zurückgegriffen wird.

Das Hauptproblem, das sich dadurch ergibt, ist genereller Art: Nicht nur sprachliche, sondern auch ästhetische und kulturelle Lernprozesse laufen zu oft abgekoppelt voneinander ab. Lernende haben z. B. erst eine Unterrichtsstunde Englisch und dann vielleicht Spanisch, Französisch oder Deutsch. Aus Sicht der Schüler/-innen werden Verbindungen gesucht – nicht nur in Bezug auf gleiche oder ähnliche Inhalte in den einzelnen Fächern, sondern auch in Bezug auf die angewendeten Methoden (z. B. bei der Filmanalyse). Der jeweilige Fachunterricht blickt allerdings viel zu selten über den eigenen Tellerrand hinaus.

Zwei Möglichkeiten, dieses Problem zu lösen, sind der fachübergreifende und der fächerverbindende Unterricht. Der fachübergreifende Unterricht beschäftigt sich – bezogen auf ein bestimmtes Thema – nicht nur mit den Inhalten des eigenen Fachs, sondern integriert, z. B. über Referate oder Exkurse anhand von

¹ Vgl. z. B. Abraham 2012, Blell/Lütge 2008, Grünewald 2009, 2011a, 2015, Henseler/Möller/Surkamp 2011, Kepser 2010a, Leitzke-Ungerer 2009, Lütge 2012.

Zusatztexten, auch Beiträge aus einem oder mehreren anderen Fächern zum selben Thema. Im fächerverbindenden Unterricht hingegen behandeln verschiedene Fächer zur gleichen Zeit dasselbe Thema und arbeiten inhaltlich und organisatorisch zusammen, wodurch sich auch Stundengrenzen auflösen können. Noch stärker als beim fachübergreifenden Unterricht werden dabei verschiedene Inhalte und Methoden mit einbezogen, die den Lernenden bei der Behandlung eines Themas vielfältige Perspektivwechsel und damit die Reflexion über die Potenziale, aber auch über die Grenzen einzelner (fachlicher) Sichtweisen ermöglichen. Obwohl im Fokus des fächerverbindenden Unterrichts oftmals ein Sachfach steht, können auch die schulischen Sprachfächer Deutsch, Englisch, Französisch und Spanisch von einer kooperativen Arbeitsweise profitieren. Dies bedeutet beispielsweise für den Filmunterricht, dass ein Thema phasenweise in mehreren Sprachen anhand eines oder mehrerer Filme unterrichtet wird (was sich sowohl vor dem Hintergrund von Synchronfassungen oder Untertitelung, aber auch der teilweisen Zwei- bzw. Mehrsprachigkeit des Filmmaterials ohnehin anbietet). Eine solche zum jeweiligen Fachunterricht zusätzliche fächerübergreifende Filmarbeit kann dazu dienen, sich Filmen mehrperspektivisch zu nähern und damit einen intertextuellen und intermedialen (Fremd)Sprachenunterricht zu fördern (vgl. hierzu allgemein Hallet 2002 sowie speziell zur fächerübergreifenden Filmarbeit Englisch/Spanisch Surkamp 2012).

Jenseits solcher Überlegungen ist es im Hinblick auf die sprachlich orientierten Fächer jedoch auch notwendig, über Möglichkeiten der Entwicklung einer sprach- und kulturübergreifenden Filmbildung nachzudenken. Damit ist eine Filmbildung gemeint, die mit Klasse 1 im Deutschunterricht beginnt, in Englisch normalerweise mit Klasse 3 einsetzt (und gleichzeitig in Deutsch fortgeführt wird) und mit Klasse 6 und 7 bzw. 8 und 9 in mindestens einer weiteren Sprache ihre Fortsetzung findet. Wie aus der filmdidaktischen Sekundärliteratur für alle Sprachenfächer sowie aus vielfältigen Unterrichtserfahrungen deutlich wird, werden die Potenziale, die z. B. dem vorangegangenen Deutschunterricht für Englischlernende oder dem vorangegangenen Englisch- und Deutschunterricht für Französisch- und Spanischlernende innewohnen, bisher weder für den Filmeinsatz in der Grundschule (Deutsch und Englisch) noch für den in der Sekundarstufe I oder der Sekundarstufe II ausreichend genutzt.

Genau an diesem Punkt setzen die nachfolgenden Überlegungen an. Da Filmbildung in Deutschland nicht flächendeckend durch ein eigenes Schulfach ‚Film-‘ oder ‚Medienkunde‘ erfolgt, ist sie eine fächerübergreifende Aufgabe, zu der alle Fächer beitragen, auch wenn in diesen Filme in erster Linie für eigene, fachspezifische Belange eingesetzt werden. Wie aus der empirischen Forschung seit einigen Jahren bekannt ist, sind es in aller erster Linie die sprachlichen Fächer, die Filmbildung betreiben (vgl. Abschnitt 2 unten).

Deren Arbeit systematisch zu koordinieren, ist aber bislang weitgehend ausgeblieben.²

Überlegungen zur Entwicklung einer sprachübergreifenden Filmbildung ziehen verschiedene Zielsetzungen nach sich. So sollte nicht jedes einzelne Fach in die Grundlagen der Filmanalyse einführen (müssen). Dies schließt natürlich kurze Wiederholungen, die für ein nachhaltiges Lernen förderlich sind, nicht aus. Das schon vorhandene filmrezeptive und -produktive Wissen der Lernenden sollte bei der Arbeit mit Filmen in allen Fächern aber auch explizit aktiviert werden, z. B. durch eine entsprechende Aufgabenkultur. Ein mehrsprachiges Glossar für die Filmanalyse kann zudem dazu verwendet werden, sprachliche Transferprozesse auf verschiedenen Ebenen zu stimulieren. Darüber hinaus müssen für die Konzeptualisierung einer fächerübergreifenden Filmbildung allerdings noch ganz grundlegend Antworten auf die folgenden Fragen gefunden werden: Was bedeutet Filmbildung erstens insbesondere für die sprachlich orientierten Fächer, d. h. welche Kompetenzfelder stehen hier im Vordergrund? Welche Teilkompetenzen werden zweitens bei der Arbeit mit audiovisuellen Texten fachspezifisch im Deutsch-, Englisch-, Französisch- und Spanischunterricht entwickelt? Und wie kann drittens die Entwicklung der Filmbildung in den sprachlichen Fächern integrativ erfolgen, d. h. wie könnte ein sprachübergreifendes Filmcurriculum aussehen?

2. Bisherige Modelle zur Integrativen Filmbildung und mögliche weitere Vorgehensweisen

Im deutschsprachigen Raum sind bislang vor allem zwei große Modelle zur fächerübergreifenden Filmbildung entwickelt und diskutiert worden: das Modell einer „Integrativen Filmdidaktik“ der PH Freiburg (vgl. Fuchs et al. 2008) und das kompetenzorientierte Konzept „Filmbildung“ der Länderkonferenz MedienBildung (2010, 2015). Der Freiburger Entwurf ist gegenstandsorientiert: Ausgehend von einer Zerlegung des filmischen Zeichensystems in Bild, Text und Ton verbindet das Curriculum filmbezo-

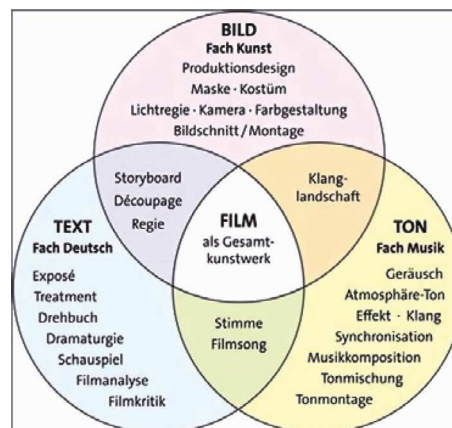


Abb. 1: Das Freiburger Modell einer Integrativen Filmdidaktik (Klant/Spielmann 2008, 5, Pfeiffer/Staiger 2010, 6)

² Ähnliches gilt ganz allgemein für den gesamten Bereich des literarästhetischen Lernens.

gene Lernziele der Fächer Kunst, Deutsch und Musik von der ersten Klasse bis zum Abitur. Ihm folgen die ersten beiden Bände des *Grundkurs Film* aus dem Schroedel-Verlag (Klant / Spielmann 2008, Pfeiffer / Staiger 2010).

Die Einengung auf die genannten drei Fächer hat man in späteren Versionen aufgegeben: Spielmann erweitert die Trias in seiner Dissertation *Filmbildung! Traditionen, Modelle, Perspektiven* (2011) zu einem Sphärenmodell. Um die drei Kernfächer kreisen nun weitere Fächer, namentlich Englisch und Geschichte:

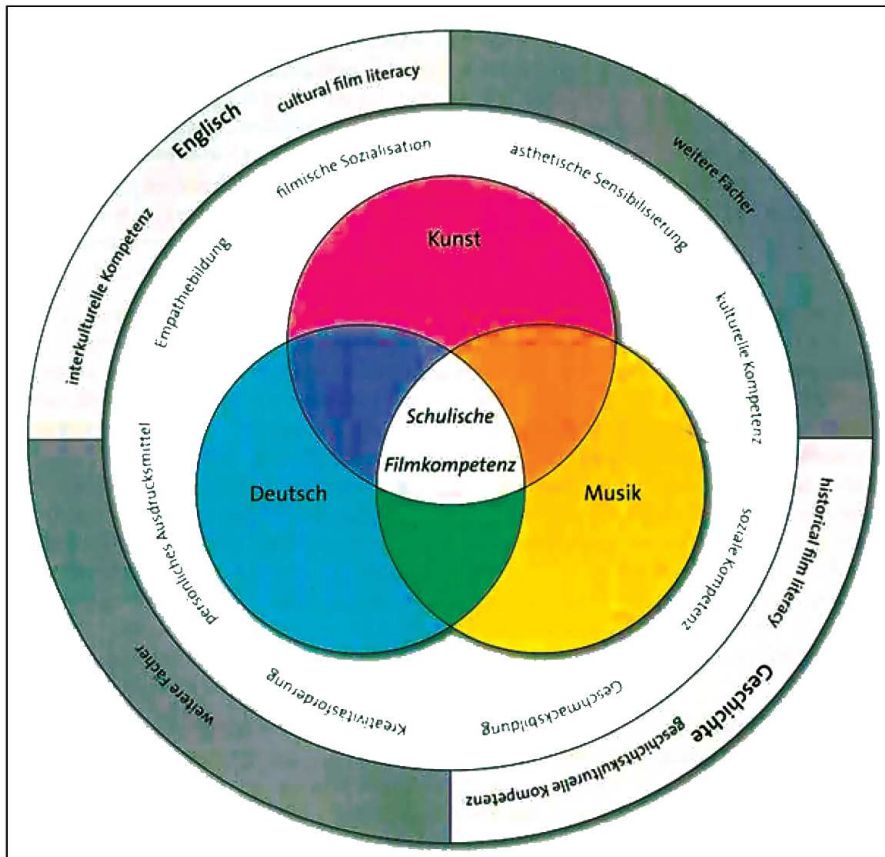


Abb. 2: Das Sphärenmodell nach Raphael Spielmann (2011, 105)

Michael Klant (2012) greift dagegen in *Grundkurs Film 3* zu einer Wolkenmetapher: Um das Dreigestirn werden alle anderen Schulfächer angeordnet, da Film prinzipiell in jedem Schulfach seinen Platz haben kann:

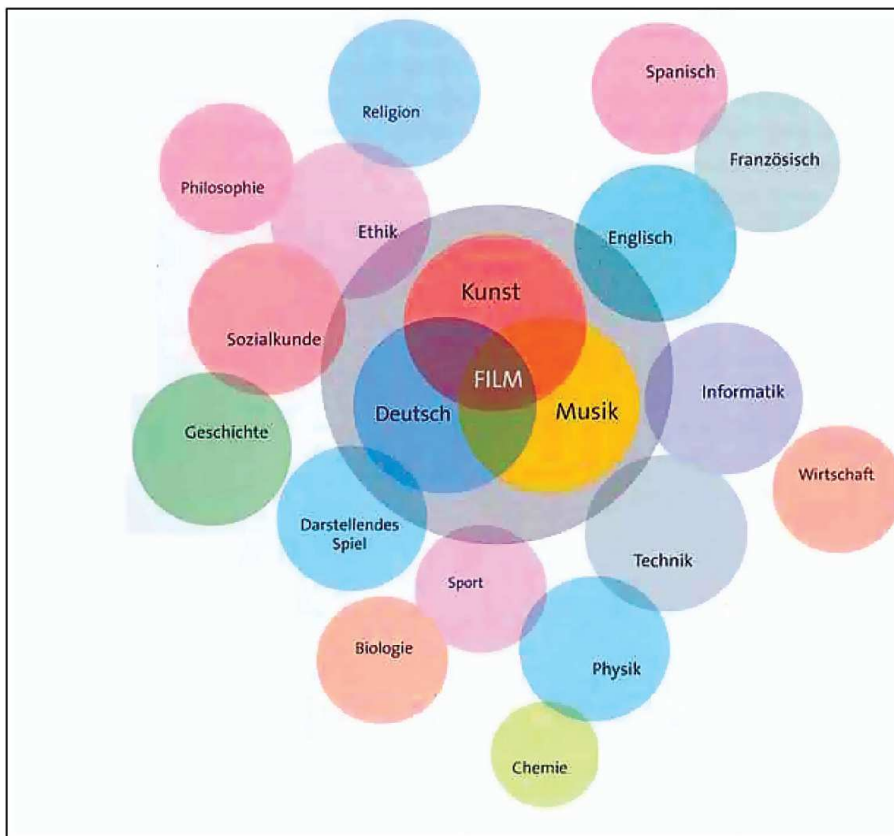


Abb. 3: Das Wolkenmodell nach Michael Klant (2012, 5)

Gleichwohl muss auch an diesen erweiterten Modellen sowohl sachbezogen als auch didaktisch und praxeologisch Kritik geübt werden. Sachbezogen ist festzuhalten, dass es sich bei Film um ein multimodales Artefakt handelt, das nur künstlich als dreidimensioniertes Zeichensystem betrachtet werden kann: Wir hören, sehen und lesen Filme im Allgemeinen stets zusammen, also synästhetisch. Filmbildung sollte auch nicht nur oder primär den Gegenstand, sondern das kulturelle Handlungsfeld fokussieren, in dem Produzenten und Rezipienten tätig sind. Zudem erweist sich das Modell als praxisfern: Die Fächer Kunst und Musik werden in vielen Bundesländern nicht kontinuierlich angeboten, denn Kunst- und Musikunterricht stehen in den Jahrgangsstufen 5 bis 10 häufig nur im Wechsel auf den Stundenplänen. In den letzten Jahrgängen vor dem Abitur kann eines der Fächer sogar ganz abgewählt werden. Eine komplementäre Vernetzung der Fächer Deutsch, Musik und Kunst kann unter diesen Umständen kaum gelingen. Obendrein werden die musischen Fächer

in den Stundentafeln leider äußerst knapp gehalten: Ein bis zwei Stunden Musik und/oder Kunst pro Woche reichen gerade so für die Anbahnung diesbezüglicher Basiskompetenzen, sodass hier für die Filmbildung kaum Zeit bleibt. Das bestätigt auch eine große empirische Studie aus dem Jahr 2008 (Kepser 2008b), in der über 700 Abiturienten und Abiturientinnen aus sechs Bundesländern nach ihrem Spielfilmwissen, der erlebten Spielfilmdidaktik und ihrer Spielfilmmutzung befragt worden sind: In den Fächern Kunst und Musik wurde auf den Film so gut wie nie eingegangen, erwartungsgemäß aber im Fach Deutsch. Die meisten Filme wurden indes im Fach Englisch gesehen und behandelt. Auch im Spanisch- und Französischunterricht spielten sie eine größere Rolle als im Kunst- und Musikunterricht. Es ist daher naheliegend, Filmbildung vor allem den sprachlichen Fächern zuzuordnen, und zwar als obligatorische Aufgabe des Unterrichts von der ersten Klasse bis hin zum Abitur. Das darf natürlich nicht in eine hegemoniale Besetzung der Filmbildung durch die sprachlichen Fächer münden: Selbstverständlich können und sollen Kunst- und Musikunterricht wie auch alle anderen Fächer die Filmbildung mit ihren fachspezifisch zu erwerbenden Kompetenzen bereichern.

Dies ist denn auch so im Konzept der Länderkonferenz MedienBildung aus dem Jahr 2010 (revidierte Fassung 2015) angelegt, in dem Kompetenzerwartungen für verschiedene Klassenstufen formuliert werden, die den Schüler/-innen eine größtmögliche Teilhabe am kulturellen Handlungsfeld ‚Film‘ ermöglichen sollen (vgl. Abb. 4). Berücksichtigt werden dabei die Bereiche ‚Filmanalyse‘, ‚Filmmutzung‘, ‚Filmproduktion und Präsentation‘ sowie ‚Film in der Mediengesellschaft‘. Curricular ausdifferenziert hat es zunächst Ines Müller in ihrer Dissertationsschrift *Filmbildung in der Schule* aus dem Jahr 2012, deren Überlegungen wiederum in die Curricula *Filmbildung* für die Schulen Baden-Württembergs mit eingeflossen sind (Landesmedienzentrum Baden-Württemberg 2013a, b, 2014).

Konzeptionell gesehen ist das Modell der Länderkonferenz MedienBildung ohne Zweifel ein Fortschritt. Gleichwohl hat es, wie alle Bildungsaufgaben, die fächerübergreifend administriert sind, einen erheblichen Nachteil: Da prinzipiell alle Fächer adressiert werden, ist zu befürchten, dass sich kein Fach wirklich für die Filmbildung zuständig fühlt. Zudem lassen sich die dort formulierten Kompetenzerwartungen nicht so ohne Weiteres an jene andocken, die in den Fachlehrplänen formuliert werden. Das Modell erschließt seine Kompetenzerwartungen vornehmlich durch die Brille medienpädagogischer Erwägungen. Der jeweilige fachdidaktische Blickwinkel fokussiert dagegen domänenspezifische Kompetenzen und kann medienpädagogische Aufgaben lediglich querliegend berücksichtigen.

Aus fremdsprachendidaktischer Sicht besteht beispielsweise das Problem, dass die spezifischen Anforderungen und Zielsetzungen des Fremdsprachenunter-

richts beim Filmeinsatz – wie das fremdsprachliche Hör-/Seh-Verstehen, das inter- bzw. transkulturelle Lernen und die produktionsorientierte Dimension – nicht bedacht werden. Deutschdidaktiker/-innen werden sich hingegen fragen, wie sich die Kompetenzfelder ‚Filmanalyse‘, ‚Filmnutzung‘, ‚Filmproduktion und Präsentation‘ sowie die Reflexion von ‚Film in der Mediengesellschaft‘ zu den in ihrem Fachdiskurs tradierten Kompetenzfeldern ‚Sprechen und Zuhören‘, ‚Lesen und Schreiben‘ oder ‚Sprache und Sprachgebrauch untersuchen‘ verhalten.

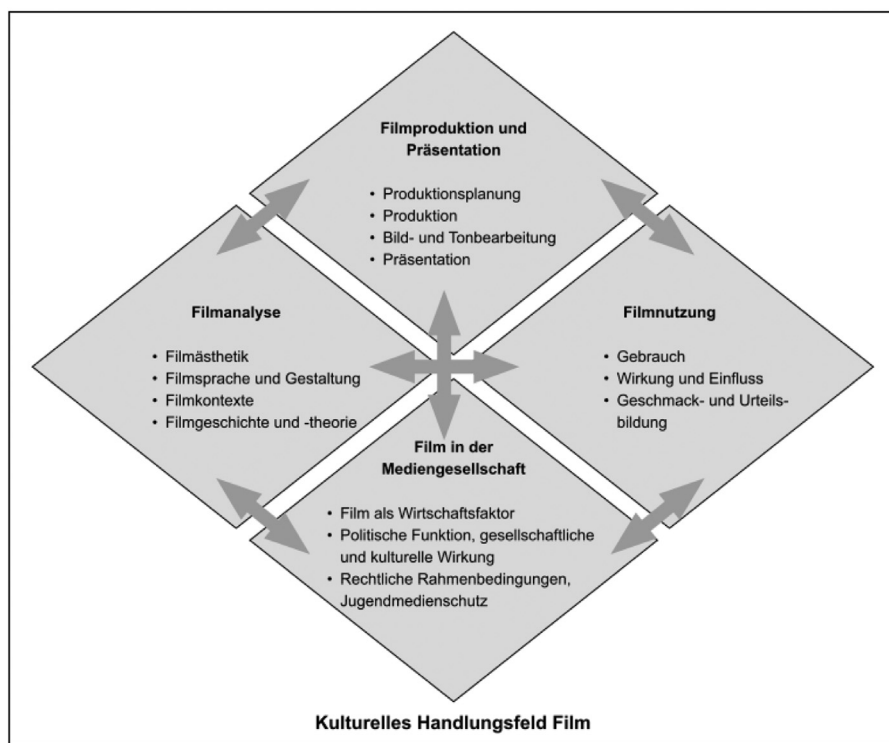


Abb. 4: Das Filmbildungskonzept der Länderkonferenz MedienBildung (revidierte Fassung 2015, 5)

Wenn wir nun den Versuch wagen, die Entwicklung filmbezogener Kompetenzen als Aufgabe der sprachbezogenen Fächer zu beschreiben, so sind auch hier erhebliche Hindernisse zu erwarten, die ihre Ursache in den jeweiligen Fachtraditionen haben. Weder in der schulischen Praxis noch in den fachdidaktischen Bezugswissenschaften ist es bislang üblich gewesen, die in den Fächern jeweils zu erwerbenden Kompetenzen vernetzt zu denken, zu planen und zu

erforschen. Das gilt ganz besonders für das Verhältnis der fremdsprachlichen Fächer zum sog. muttersprachlichen Unterricht, der inzwischen allerdings von vielen Schüler/-innen besucht wird, deren Muttersprache gar nicht Deutsch ist. Es mag vielleicht auf den ersten Blick irritieren, eine solche Vernetzung ausgerechnet für einen schulischen Nebenschauplatz wie den der Filmbildung anzugehen. Dem ist entgegenzuhalten: Dass die Filmbildung noch ein Nebenschauplatz ist, mag ein faktischer, aber keineswegs wünschenswerter Zustand sein. Im Prinzip sind sich hier Bildungspolitiker/-innen und Bildungswissenschaftler/-innen selten einig: Film soll und muss Bestandteil kultureller Bildung sein und zwar gleichberechtigt neben der Bildung in den anderen kulturellen Handlungsfeldern wie der Printkultur oder der Theaterkultur. So forderte etwa der ehemalige Kulturstatsminister Bernd Neumann 2008, dass „Filmbildung, wenn sie nicht nur eine Episode im Unterrichtsgeschehen sein soll, unbedingt in die Lehrpläne gehört“ (Regierung online 2008). Dabei steht fest, dass der Erwerb der damit verbundenen Kompetenzen mindestens so aufwändig und schwierig ist wie derjenige, der zur Teilhabe an den traditionellen kulturellen Handlungsfeldern befähigen soll. Will man also das eine nicht lassen, das andere aber trotzdem etablieren, ist ein fächerübergreifendes didaktisches Handeln zur Erzeugung von Synergieeffekten nicht Luxus, sondern Notwendigkeit. Zudem zeigt sich bei einer Analyse der jeweiligen fachdidaktischen Publikationen, dass die Schnittmenge dessen, was Fremdsprachen- und Deutschunterricht in Bezug auf den Film für wichtig erachten, schon jetzt außerordentlich groß ist.

Gleichwohl ist klar, dass der Versuch einer kompetenzorientierten Systematik für eine vernetzte Filmbildung der sprachlichen Fächer weder allein dem Strickmuster der Deutschdidaktik noch ausschließlich dem der Fremdsprachendidaktiken folgen kann. Gesucht ist ein Raster, das beiden Fachkulturen *und* den Anforderungen an ein filmspezifisches Kompetenzmodell Genüge leistet. Immer mitzudenken sind außerdem berechnete Forderungen der allgemeinen Medienpädagogik und -didaktik: Filme rezipieren und produzieren soll und muss auch stets subjektbezogen der Persönlichkeitsbildung dienen (vgl. auch Decke-Cornill/Luca 2007). Zu erwerben sind Kompetenzen, die es den Schüler/-innen ermöglichen, genussvoll, selbstbestimmt und kritisch am kulturellen Handlungsfeld ‚Film‘ in seiner ganzen Breite, also einschließlich dokumentarischer Genres und Fernsehformate³ sowohl im Kino als auch zuhause am Fernsehgerät oder Computer, vielleicht gar unterwegs mit dem Smartphone teilhaben zu können.

³ Ein an das Modell der Länderkonferenz MedienBildung anknüpfendes Curriculum für dokumentarische Filmformate im Deutschunterricht haben Kammerer/Kepser (2014a, 57–61) vorgelegt. Es kann auch für die Fremdsprachen adaptiert werden.

3. Kompetenzfelder einer sprachlich orientierten Filmbildung

3.1 Film erleben, Film nutzen, Film verstehen

Was bedeutet Filmbildung nun insbesondere für die sprachlich orientierten Fächer, und welche Kompetenzfelder stehen hier im Vordergrund? Unsinnig wäre es, ein vollständig neues Kompetenzfeld neben die bereits tradierten anschließen zu wollen. Vielmehr ist zu sondieren, wie Filmbildung als fächerübergreifende Aufgabe an die Kompetenzentwicklung in den sprachlich orientierten Fächern angekoppelt werden kann. In einigen Kompetenzformulierungen für den Deutsch- und Fremdsprachenunterricht steckt Filmbildung implizit oder sogar explizit schon drin. So verlangen die Bildungsstandards für den Mittleren Schulabschluss im Fach Deutsch, dass Schüler/-innen „Medien verstehen und nutzen“ können, und zu diesen Medien gehört *expressis verbis* auch der Film (KMK 2004, 15). Doch häufig tauchen Filme lediglich als Unterrichts*medium* und weniger als Unterrichts*gegenstand* auf. Außerdem spielen Filme in vielen Kompetenzformulierungen nur punktuell eine Rolle, so dass bislang unklar ist, wie Filmbildung progressiv erfolgen kann, damit Lernende am Ende ihrer Schulzeit rezeptiv und produktiv kompetent mit Filmen umgehen können.

Dies soll am Beispiel des Fremdsprachenunterrichts näher erläutert werden. Für diesen sind institutionelle Vorgaben gemäß dreier großer Kompetenzbereiche für die Sekundarstufe I relevant: die Förderung funktionaler kommunikativer, interkultureller und methodischer Kompetenzen. Im Bereich der funktionalen kommunikativen Kompetenzen werden Filme genannt, wenn es um die Entwicklung des Hör-/Seh-Verstehens geht. So sollen Fremdsprachenlernende laut Niedersächsischem Kerncurriculum Englisch am Gymnasium, das hier stellvertretend für andere länderspezifische und fremdsprachenbezogene Curricula und Lehrpläne herangezogen werden kann, auf den Jahrgangsstufen 5/6 in der Lage sein, „wesentliche Merkmale einfacher Geschichten und Spielszenen (Figuren und Handlungsablauf) [zu] erfassen“ (Niedersächsisches Kultusministerium 2006, 12). Auf den Stufen 7/8 sollen Schüler/-innen „die wesentlichen Handlungselemente eines altersgerechten Filmes verstehen und, geleitet durch Fragen, auch Detailverständnis nachweisen“ (ebd., 13). Für die Schuljahrgänge 9/10 wird schließlich festgelegt, dass die Lernenden „ausgewählten Filmen folgen [können], deren Handlung im Wesentlichen durch Bild und Aktion getragen wird und ihnen detaillierte Informationen entnehmen“ (ebd., 14). Der verwendete Verstehensbegriff wird nicht weiter expliziert, es ist jedoch offensichtlich, dass es in erster Linie um ein *fremdsprachiges* Verstehen dessen geht, was im Film auf der Handlungsebene gezeigt wird.

Die Auseinandersetzung mit dem Medium 'Film' selbst wird dann für die Sekundarstufe II dem Bereich der methodischen Kompetenzen zugeordnet. So ist in den Bildungsstandards für die Oberstufe (KMK 2012) ein eigener Kompetenzbereich „Text- und Medienkompetenz“ ausgewiesen, der wie folgt definiert wird:

Text- und Medienkompetenz ermöglicht das Verstehen und Deuten von kontinuierlichen und diskontinuierlichen – auch audio- und audiovisuellen – Texten in ihren Bezügen und Voraussetzungen. Sie umfasst das Erkennen konventionalisierter, kulturspezifisch geprägter Charakteristika von Texten und Medien, die Verwendung dieser Charakteristika bei der Produktion eigener Texte sowie die Reflektion [sic!] des individuellen Rezeptions- und Produktionsprozesses (KMK 2012, 23).

Auf dieser Stufe wird also mit Blick sowohl auf den rezeptiven als auch den produktiven Umgang mit Filmen ein hohes Kompetenzniveau angestrebt, ohne dass allerdings für den Sekundarbereich I verdeutlicht wird, wie Fremdsprachenlernende darauf in Stufen vorbereitet werden können bzw. sollen. Ähnliches ist für den Bereich der interkulturellen Kompetenzen festzustellen. Diese sollen „im Rahmen einer Auseinandersetzung mit Themen, Texten und Medien integriert erworben werden“ (ebd., 9). Wie genau Schüler/-innen lernen können, sich durch die Beschäftigung mit Filmen fremdkulturelle Sinnangebote zu erschließen und diese vor dem Hintergrund ihres eigenen kulturellen Kontextes zu reflektieren (vgl. ebd., 20), bleibt im Dunkeln. Ebenso wenig wird erläutert, um welche kulturellen Dimensionen es genau geht, wenn Lernende im Bereich interkultureller kommunikativer Kompetenzen „Texte in ihren unterschiedlichen Dimensionen möglichst differenziert erfassen und deuten“ (ebd.) sollen. Dies ausdifferenzieren – beispielsweise unter Einbezug des jeweiligen kulturellen und historischen Kontextes von Filmen – ist nicht nur hinsichtlich der konkreten schulischen Umsetzung der aufgeführten Kompetenzanforderungen notwendig, sondern nicht zuletzt auch, um dem Medium Film als Unterrichtsgegenstand gerecht zu werden.

Um an die bestehenden Kompetenzbereiche für die sprachlich orientierten Fächer anknüpfen und auch den oben skizzierten medienpädagogischen und -didaktischen Fokus berücksichtigen zu können, möchten wir für unser Konzept einer fächerübergreifenden Filmbildung den Kompetenzbereich „**Film erleben, Film nutzen, Film verstehen**“ konturieren. Damit sollen sowohl den affektiven als auch den pragmatischen und kognitiven Dimensionen des Lernens mit Filmen und über Filme Rechnung getragen werden. Filmbildung sollte nicht in erster Linie darin bestehen, audiovisuelle Texte analytisch in ihren einzelnen Elementen zu verstehen und diese zu benennen. Sicherlich ist die Analyse von Filmen ein wichtiger Teil von Filmbildung, aber niemals als Selbstzweck, sondern funktional ausgerichtet auf das Verstehen, Interpretieren, Nutzen und Genießen von Filmen, auch bezogen auf deren Verortung im

jeweiligen historischen und kulturellen Kontext. Analytische Kompetenzen sind darüber hinaus für das Verstehen der Wirkungsmechanismen von Filmen wichtig, nicht zuletzt deshalb, weil sie das filmische Erleben erklärbar machen: Filmerleben und Filmverstehen, d.h. Subjekt- und Objektorientierung, sind eng miteinander verknüpft.

Filme interessieren (nicht nur) junge Menschen in der Regel zuallererst aufgrund ihrer Geschichte und der darin handelnden Figuren, die uns ansprechen oder abstoßen, mit denen wir fühlen und die uns über uns selbst nachdenken lassen. Das persönlichkeitsbildende Potenzial von Filmen ist nicht nur aus medienpädagogischer Perspektive zentral, sondern auch im Hinblick auf die auszubildenden Kompetenzen der sprachlich orientierten Fächer: Über Filme möchten wir uns austauschen, uns eine Meinung bilden, Bedeutungen und Sinnangebote aushandeln. All dies ist zielführend für einen kommunikativ ausgerichteten Sprachunterricht, der bestrebt ist, authentische, lebensnahe Sprech- und Schreibenanlässe zu schaffen. Um Kritik gleich vorwegzunehmen: Eine solche Betrachtung läuft aus zwei Gründen gerade nicht Gefahr, Filme für den Deutsch- oder Fremdsprachenunterricht zu instrumentalisieren. Erstens ist die Fähigkeit der Lernenden zur Anschlusskommunikation eine wichtige Teilkomponente von Filmkompetenz, da nach Norbert Groeben (2004, 178) erst die Kommunikation über die eigenen Rezeptionserfahrungen sowohl eine filmbezogene Kritik- als auch Genussfähigkeit sowie die Entwicklung von Medialitätsbewusstsein ermöglicht: Über Anschlusskommunikationen spüren Lernende Ähnlichkeiten und Unterschieden zwischen der medialen Wirklichkeit und ihrer eigenen Lebenswelt nach, was auch dem interkulturellen Lernen dient, und entwickeln Strategien zur Verarbeitung und Bewertung des Dargestellten (vgl. etwa Surkamp 2010). Dies auch in der Fremdsprache bewerkstelligen zu können, ermöglicht zweitens den Ausbau einer fremdsprachlichen Diskursfähigkeit in Bezug auf Filme und die *fremdsprachige* Teilhabe am kulturellen Handlungsfeld ‚Film‘.⁴ Es ist insbesondere diese sprachbezogene Dimension der Filmbildung, die nicht zuletzt im Deutschunterricht eine wichtige Rolle spielt und zu der die sprachlich orientierten Fächer einen großen Beitrag leisten können – ein Aspekt, der in bisherigen filmdidaktischen Arbeiten und vor allem in bisherigen Modellen zur integrativen Filmbildung nicht oder kaum berücksichtigt wird.

Der enge Zusammenhang zwischen Filmerleben und Filmverstehen wird des Weiteren deutlich, wenn man sich die rezeptionsästhetische Einsicht vor Augen führt, dass wir Texten (also auch audiovisuellen) nicht einfach ihre Geschichte entnehmen, sondern als Rezipienten aktiv an deren Konstruktion beteiligt sind (vgl. Mikos 1996, 57). Dies geschieht auch dadurch, dass wir im Filmerleben unsere eigenen Erfahrungen und Auffassungen sowie unser Weltwissen und

⁴ Zum Kompetenzziel einer fremdsprachlichen Diskursfähigkeit vgl. Hallet (2009).

unsere Gefühle einbringen und auf diese Weise Bedeutungszuschreibungen vornehmen (vgl. auch Surkamp 2009). Die aktive Mitarbeit des Zuschauers bzw. der Zuschauerin bei der Filmrezeption wird in den sprachlich orientierten Fächern vielfach durch schülerorientierte, kreative Verfahren unterstützt. Die Lernenden werden zur handelnden Auseinandersetzung mit Filmen angeregt, indem sie ihre individuellen Seh- und Höreindrücke z. B. durch bildliche, musikalische oder szenische Umsetzungen zum Ausdruck bringen. Durch filmproduktionsorientierte Verfahren lernen sie aber auch etwas über das Medium ‚Film‘ selbst: Sie erfahren, wie Filme entstehen, und sie lernen, dass mit filmspezifischen Strategien bestimmte Wirkungen erzielt werden können. Die Arbeit mit Filmen trägt daher auch zur Kompetenzentwicklung im kulturellen Handlungsfeld der Filmproduktion bei – ein wichtiger Kompetenzbereich gerade für junge Menschen, der fächerübergreifend gefördert werden muss. Dies wird besonders augenscheinlich, wenn wir an audiovisuelle Formate wie Vlogs, Podcasts oder Videocasts denken, die Jugendliche heute zuhauf ins Internet stellen, ohne sich immer hinreichend darüber bewusst zu sein, welche Geschichte sie durch die Machart ihres Produktes über sich selbst erzählen.

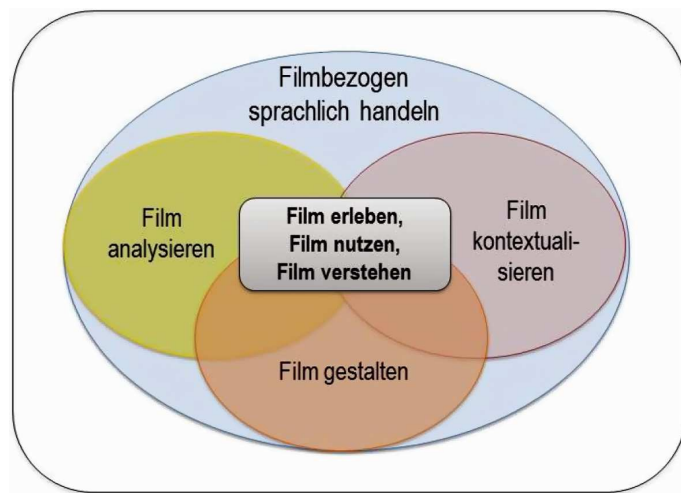


Abb. 5: Kompetenzfelder in den Fächern der sprachlichen Bildung

Aus diesen Überlegungen ergeben sich für den Kompetenzbereich „Film erleben, Film nutzen, Film verstehen“ vier Kompetenzfelder: **‚Filmbezogen sprachlich handeln‘**, **‚Film analysieren‘**, **‚Film kontextualisieren‘** und **‚Film gestalten‘**. Diese vier Felder sind aus unserer Sicht didaktisch relevant für die Filmarbeit in allen Fächern sprachlicher Bildung, insbesondere für Deutsch, Englisch, Französisch und Spanisch. Sie verdeutlichen, dass Film

nicht als Unterrichtsmedium, sondern als kulturell und sprachlich bedeutsames Handlungsfeld im Mittelpunkt steht, mit all den dafür anhand der Rezeption und Produktion von Filmen zu erwerbenden Kompetenzen. In verschiedenen Teilkompetenzfeldern gibt es immer wieder Anknüpfungspunkte zu den bestehenden Curricula in den Sprachfächern. Einige Kompetenzfelder ähneln zudem den Kompetenzen, die für die Beschäftigung mit Filmen auch in anderen integrativen Modellen der Filmbildung (s. o.) konstitutiv sind. Das Kompetenzfeld ‚Filmbezogen sprachlich handeln‘ ist hingegen ein Alleinstellungsmerkmal des hier entwickelten Modells.

Im Folgenden sollen die vier Kompetenzfelder näher konturiert werden, indem die in ihnen zu entwickelnden Teilkompetenzen benannt und Kompetenzerwartungen für den Abschluss der Sekundarstufe II formuliert werden. Diese maximalen Kompetenzerwartungen sind so zu verstehen, dass zu ihrem Erreichen alle sprachlich orientierten Fächer über die Sekundarstufe I und II hinweg gemeinsam beitragen sollten.

3.2 Filmbezogen sprachlich handeln

Das (fremd-)sprachliche Handeln mit Film stellt für die Fächer Deutsch, Englisch, Französisch und Spanisch im Vergleich zu anderen Fächern (z. B. Musik, Kunst oder Geschichte) sowohl eine Gemeinsamkeit als auch eine Besonderheit dar.⁵ Zudem hängen filmbezogene Kompetenzen und sprachhandlungsbezogene Kompetenzen genuin sehr eng miteinander zusammen. So sind z. B. Hör- und auch Leseverstehensprozesse (z. B. von einem Abspann oder Untertiteln sowie von filmischen Paratexten wie Filmplakaten und Filmkritiken) mit dem Sehverstehen zu koordinieren: Dialoge oder Zwischentexte müssen (hörend und/oder lesend) verstanden, bewegte Bilder gedeutet und Filmtechniken (z. B. Kameraeinstellungen) erkannt, analysiert und miteinander in sinngebende Beziehung gesetzt werden. Prozesse des Seh-, Hör- und Leseverstehens sind filmbezogen meist nur in enger ‚Synchronisierung‘ zu bewältigen und erfordern auch entsprechende Koordinierungen für Formen der produktiven Anschlusskommunikation i. w. S. (z. B. Filmgespräch, Filmrezension, szenische Nachgestaltung, Filmverbuchung als Lesefassung). Aufgrund der Besonderheit dieses Kompetenzfeldes und seiner Komplexität durchzieht es auch konsequent alle anderen Kompetenzfelder: Im Kern beinhaltet Filmbildung in den sprachlichen Fächern fast immer sprachliches Handeln. Insofern wird natürlich auch sprachlich gehandelt, wenn Filme analysiert, kontextualisiert und produziert werden sollen.

⁵ Vgl. auch Lütge (2012, 107–117), die den Kompetenzbereich „Fremdsprachliche Handlungs- und Kommunikationskompetenz“ ebenfalls als wichtigen Teilbereich für die Förderung von Filmverstehen herausarbeitet.

Wegen der starken Verwobenheit film- und sprachbezogener Kompetenzen weisen die unten formulierten Kompetenzerwartungen immer wieder auch deutliche Bezüge zu den Deskriptoren der einzelnen Sprachlehrpläne und Kerncurricula und damit zu den entsprechenden Sprachkompetenzbereichen Hören, Hör-/Seh-Verstehen, Sprechen, Lesen, Schreiben und auch Sprachmittlung sowie Sprache reflektieren auf (vgl. Abschnitt 3.1). Berücksichtigt werden im Kompetenzfeld ‚Filmbezogen sprachlich handeln‘ rezeptive, reflexive und produktive Deskriptoren. Sie folgen dabei, wie oben dargelegt, einem gegenstandsbezogenen, aber auch einem subjektorientierten Verständnis von Filmbildung.

Um filmbezogen sprachlich handeln zu können, müssen Schüler/-innen in der Lage sein, zunehmend komplexe filmische Kontexte hörend und sehend zu erfassen. Dazu gehört es auch, sich erst einmal auf den Filmtext (visuell wie sprachlich) emotional und kognitiv einzulassen und Motivation für die Rezeption aufzubauen. Ziel ist nicht zuletzt eine erweiterte Genussfähigkeit im Sinne der von Groeben (2004) beschriebenen sieben Dimensionen von Medienkompetenz. Auch eine gewisse Frustrationstoleranz ist zu entwickeln, die es den Lernenden ermöglicht, Nichtverstandenes (visuell und sprachlich) auszuhalten. Ein erfolgreiches Hör-/Seh-Verstehen in der jeweiligen (Fremd-) Sprache bedeutet jedoch im Kern, filmischen Handlungen folgen zu können, Figurenkonstellationen in der eigenen oder in anderen Kulturen, in Vergangenheit, Gegenwart oder Zukunft zu erfassen. Hierfür ist es notwendig, zumindest grob zu verstehen und, falls notwendig, auch Untertitel in der entsprechenden Zeit lesen zu können. Hierzu zählt ebenso, dass Schüler/-innen in der Lage sind, erworbene Lesestrategien funktional einzusetzen, um filmbezogenen Para- und Fachtexten wichtige Informationen zum eigenen Filmverstehen zu entnehmen. Schüler/-innen sollte vermittelt werden, dass bereits bekannte Hör-/Seh- und Rezeptionsstrategien eingesetzt werden können, um längere und komplexe, auch fremdsprachige Filmhandlungen zu erschließen. Dazu zählen z. B. Kenntnisse und Fertigkeiten im Umgang mit Standardsprache und Sprachvarietäten, die der (Fremd-)Sprachenunterricht im Kontext der Hörverstehensschulung anbahnt (vgl. Thaler 2012, 160–168). Zu denken ist aber ebenso an filmhistorisches oder literarisches Wissen.

Filmbezogen sprachlich handeln bedeutet auch, sich mit anderen über das Gesehene und Gehörte sprachproduktiv auszutauschen, sich darüber mündlich oder schriftlich zu äußern. Das umfasst sowohl erste emotionale (und z. T. noch nonverbale) Reaktionen und persönliche Stellungnahmen als auch sprachproduktiv selbstständig verfasste kleine *Film Diary*-Einträge, Filmrezensionen oder Szeneninterpretationen (vgl. Blell/Lütge 2004). Dazu gehört die Verwendung filmbezogener Terminologie, um Beschreibungen oder Erläuterungen präziser und damit kommunikativ eindeutiger sowie überzeugender zu

gestalten. Demzufolge sollten Schüler/-innen befähigt werden, komplexe filmische Sachverhalte (z. B. *plots* und *sub-plots*) darzustellen, sie inhaltlich zueinander in Bezug zu setzen und kriteriengeleitet zu reflektieren. Ein auch in der Filmwissenschaft gängiges Beschreibungsinstrument ist das (einfache) Sequenzprotokoll, mit dessen Hilfe der Handlungsverlauf eines Films minutengenau erschlossen wird (vgl. dazu Kepser 2014, 122–124). Solche Fähigkeiten und Fertigkeiten werden beispielsweise benötigt, um einen Film in seiner inhaltlichen und gestalterischen Breite vorzustellen, an einem vertiefenden Filmgespräch teilzunehmen oder eine Rezension unter Berücksichtigung filmästhetischer Gestaltungsmittel zu erstellen. Sie bilden auch eine Voraussetzung für die Filmanalyse. Neben der Notwendigkeit, kritisch-ästhetisch urteilen zu können, sind szenisch-kreative Sprachhandlungen als gleichberechtigte Mittel zum Verstehen anzusehen. Durch sie können sich Lernende einen Film eher ganzheitlich, z. T. spielerisch erarbeiten – z. B. durch das Fortschreiben von Filmsequenzen, deren szenische Umsetzung oder die Inszenierung von *Casting*- oder Rollenspielen⁶.

Als eine letzte wichtige Teilkompetenz innerhalb dieses Feldes ist eine angemessene Mehrsprachigkeitskompetenz zu nennen. Zunehmend nutzen Filme der Gegenwart, meist globalen und transkulturellen Zuschnitts, – neben unterschiedlichen Formen der traditionellen Untertitelung – das künstlerische Mittel filmischer Mehrsprachigkeit, um z. B. erzählerische Darstellungsweisen zu erhöhen, Erzählstimmungen zu verändern, andere geografische *settings* zu authentisieren oder auch erzählerische Kontraste durch anderssprachige Charaktere zu erzeugen (z. B. *Kosmopolit*, *Globetrotter*, *Tourist* etc.). Für Schüler/-innen bedeutet dies eine weitere Ebene mehrkanaligen Dekodierens und Verstehens, auf die es sich einzulassen gilt: durch metalinguistisches Reflektieren, durch die Bewusstmachung und Nutzung von bekannten Sprachmittlungskompetenzen (z. B. englisch-, französisch- oder spanischsprachige Untertitel mit der Audiospur vergleichen) sowie durch den Einsatz von Worterschließungstechniken (z. B. Nutzung ein- und zweisprachiger Wörterbücher, Interkomprehension⁷ oder Sprachvergleich). Im Französisch- und Spanischunterricht kommen diese bereits häufiger zum Einsatz als z. B. im Englisch- oder Deutschunterricht (vgl. Leitzke-Ungerer/Blell/Vences 2012, Grünewald/Sass 2014). Schüler/-innen können aber auch sprachmittelnd tätig sein (z. B. in Sprachtandems) und auf der Basis (bildgestützter) Hörergebnisse und konstruktiver Aushandlungsprozesse eigene Untertitel in ihrer(n) Zielsprache(n) verfassen (*captioning*) oder die Ergebnisse in ihrer Zielsprache dialogisch ver-

⁶ Vgl. dazu Blell/Lütge 2008, 136; Henseler et al. 2011, Kap. II.4 und II.5; Kepser 2010; Abraham 2012; Grünewald 2009, 2011b.

⁷ Die Interkomprehension befasst sich insbesondere mit der Entschlüsselung von Texten in noch unbekannt Sprachen auf der Basis bereits gelernter oder erworbener Sprachen (vgl. u. a. Meissner 2010).

tonen und den Figuren dabei glaubhaften Ton, Soziolekt sowie Mimik und Gestik zuweisen (*revoicing*). Nicht zuletzt können für eine Filmvorführung im schulischen Filmclub zwei- oder mehrsprachige Poster, Flyer oder andere Ausstellungstexte entworfen werden. Interlinguales sowie interkulturelles rezeptives und produktives Handeln mit Film vermag (Fremd-)Sprachlernprozesse zu erweitern und gleichzeitig zu schärfen, wodurch Filmerlebens- und Filmverstehensprozesse mehrsprachiger Produktionen deutlich intensiviert werden können (vgl. Leitzke-Ungerer/Blell/Vences 2012, 14–19; ausführlich dazu der Beitrag von Blell in diesem Band).

Basierend auf den angestellten Überlegungen gliedert sich das Kompetenzfeld ‚Filmbezogen sprachlich handeln‘ demzufolge in die folgenden Teilkompetenzbereiche:

- sprachrezeptiv handeln (Hör-, Lese- und Sehverstehen sowie Sprachreflexion);
- sprachproduktiv handeln (sprechen, szenisch spielen, schreiben);
- mehrsprachig handeln (rezeptiv und produktiv).

Die maximalen fächerübergreifenden Kompetenzerwartungen stellen sich für ein Abschlussprofil am Ende der Sekundarstufe II in einer groben Übersicht wie folgt dar:

Sprachrezeptiv handeln (Hör-, Lese- und Sehverstehen sowie Sprachreflexion)

Die Schüler/-innen können

- sich auf künstlerisch anspruchsvolle (auch mehrsprachige) Filme einlassen, Motivation zur Filmrezeption aufbauen (einschließlich der Entwicklung von Frustrationstoleranz gegenüber ‚sperrigen‘ Filmen) und Filme jenseits des Gewohnten genießen;
- Filme mit hohem Sprachanteil verstehen, in denen Standardsprache und auch Sprachvarietäten (z. B. Umgangssprache, Soziolekte, Dialekt, Fachsprache) verwendet werden;
- komplexe, ggf. auch nonlineare Handlungsverläufe nachvollziehen und deren Handlungslogik verstehen;
- sich in komplexe Filmfiguren, deren Handlungsweisen und Entwicklung hineinversetzen, die im eigenen oder anderen Kulturkreisen und/oder anderen Zeiten leben und/oder nicht ihrem Alter entsprechen;
- zentrale und spezifische Informationen sowie kommunikative Absichten in faktualen Filmen erfassen (z. B. Interviewverläufe) und Argumentationsstrategien nachvollziehen;
- verschiedene Rezeptionsstrategien einsetzen, um diegetischen Filmtexten (z. B. Zwischentiteln) als auch filmbezogenen Para- und Fachtexten Informationen zu entnehmen und für die Filminterpretation zu nutzen.

Sprachproduktiv handeln (sprechen, szenisch spielen, schreiben)

Die Schüler/-innen können

- Gefühle, Eindrücke und Assoziationen zu einem Film komplex darstellen und unter Berücksichtigung der Wirkung filmästhetischer Mittel differenziert ausdrücken;
- ein kritisches, ästhetisches Urteil über einen Film bzw. eine Filmsequenz formulieren und sich dabei auch auf andere Positionen als die eigene beziehen (Urteils- und Geschmacksbildung);
- einen fremdgewählten Film beschreiben und vorstellen sowie andere darüber unter Berücksichtigung verschiedener Aspekte (filmästhetische Gestaltungsmittel, intertextuelle Bezüge, filmhistorische Einordnung etc.) informieren (z. B. Anfertigung einer Rezension oder mündliche Präsentation mit Präsentationssoftware);
- sich analytisch und interpretativ mit einem angemessenen fachsprachlichen Vokabular selbstständig und sicher in der Unterrichtssprache zu Filmen äußern bzw. mit anderen darüber diskutieren;
- sprachlich-komplex und szenisch-kreativ mit Filmszenen (insbesondere Schlüsselszenen) arbeiten (z. B. längere Filmszenen (nach-)spielen und dadurch bewusst ausdeuten [auch Gegenentwurf, szenische Interpretation]).

Mehrsprachig handeln (rezeptiv und produktiv)

Die Schüler/-innen können

- (sprachstandsgemäße) mehrsprachige Filme hörend und lesend verstehen, z. B. durch den Einsatz von Wortschließungstechniken, Interkomprehension oder Sprachvergleich (Aufbau von Sprachbewusstheit und Sprachlernbewusstheit);
- ausgewählte mehrsprachige Diskursphänomene im Film kritisch reflektieren (z. B. Sprache der Charaktere, Gründe für *code-switching*);
- sprachproduktiv-sprachmittelnd tätig sein (z. B. mehrkanaliges Dekodieren und sprachmittelndes spielerisch-inszenierendes Übertragen einer Szene in eine andere Sprache durch *revoicing* und *captioning*).

3.3 Film analysieren

Filme erzählen nicht nur durch die vor der Kamera dargestellte Handlung, sondern auch durch das Zusammenspiel von visuellen und akustischen Ausdrucksmitteln (Kameraführung, Bildkomposition, Licht, Geräusche und Musik) sowie durch den Schnitt bzw. die Montage. Lernende können einen Film daher nur dann differenziert betrachten und deuten, wenn sie sich auch analytisch mit seiner narrativen Struktur und seinen besonderen Darstellungs-

verfahren auseinandersetzen. Filmanalytische Kompetenzen versetzen Lernende in die Lage, die verschiedenen Codes eines Films in ihrer simultanen Informationsvielfalt und Polyvalenz zu reflektieren, zu beurteilen und zu nutzen. Sie ermöglichen einen selbstständigen Umgang mit audiovisuellen Texten und können auch zu einer gesteigerten Erlebnisfähigkeit in Bezug auf Filme führen. Grundlegende Kenntnisse über audiovisuelle Texte – und dazu zählt auch das entsprechende (fremdsprachige) Vokabular zur Beschreibung filmischer Besonderheiten – werden zudem benötigt, um sich mit anderen kompetent über Filme sowie die Art und Weise, wie sie ein Thema inszenieren und wie sie auf den Zuschauer bzw. die Zuschauerin wirken, auszutauschen.

Das Kompetenzfeld ‚Film analysieren‘ legt den Schwerpunkt daher auf das Erkennen, Benennen, Beschreiben und Deuten der besonderen Gestaltungsmittel audiovisueller Texte. Damit ist kein formales ‚Auseinandernehmen‘ von Filmen gemeint, sondern eine auf das Filmverstehen abzielende Analysefähigkeit, welche die Darstellungsverfahren im Film als Hilfsmittel ansieht, um die eigenen Reaktionen auf einen Film erklärbar zu machen, um eigenen Fragen an einen Film nachzugehen und um eigene Sehgewohnheiten zu reflektieren. Dies bedingt, dass Darstellungsmittel im Film (z. B. Plotgestaltung, Figurenkonstellation, Erzählperspektive, Dialogführung, Musikeinsatz, Kameraarbeit, Bildgestaltung, Montage etc.) als Bedeutungsträger angesehen werden, denen ein besonderes Funktions- und Wirkungspotenzial innewohnt (vgl. hierzu auch Henseler et al. 2011, Kap. II.2). Die spezifische Machart eines Films kann die Aufmerksamkeit des Rezipienten bzw. der Rezipientin auf bestimmte Aspekte lenken, ihn bzw. sie im Hinblick auf die Bewertung des Dargestellten beeinflussen, einige Figuren sympathischer erscheinen lassen als andere und dadurch z. B. zur Übernahme einer bestimmten Sichtweise bewegen. Zudem kann ein Film durch seine besonderen stilistischen Merkmale die ‚Handschrift‘ eines Filmemachers bzw. einer Gruppe von Filmschaffenden (wie z. B. Hitchcock, Dogma 95, Cinéma vérité) zu erkennen geben (s. hierzu das Kompetenzfeld ‚Film kontextualisieren‘).

Zu den filmanalytischen Kompetenzen zählt auch das Wissen um die typischen Merkmale unterschiedlicher Filmgenres (z. B. Western, Kriminalfilm, romantische Komödie, Dokumentarfilm) und Fernseh- bzw. Internetformate (z. B. Casting-Show, Serien, Magazine, Musikvideoclips, „How to“- oder „Let’s Play“-Videos⁸). Mit Hilfe dieses Wissens (z. B. über spezifische Plotstrukturen, Erzählmuster, Dramatisierungs- und ggf. Authentizitätsstrategien), zu dessen Erwerb die einzelnen sprachlich orientierten Fächer auch jeweils kulturspezifisch beitragen können (z. B. Auseinandersetzung mit Western im Englischunterricht, mit Berg- oder Sozialdramen im Deutschunterricht, mit Politthrillern und

⁸ „Let’s Play“: Videoclips, in denen das Spielen eines Computerspiels erklärt wird. „How to“: Videoclips mit diversen Anleitungen, z. B. zum Aufbau eines Ikea-Schranks.

Komödien im Französischunterricht, mit der Farce im Spanischunterricht), können Lernende zu einem gezielt Rezeptionsmuster aktivieren, die das Filmverständnis erleichtern (vgl. auch den Beitrag von Kammerer in diesem Band). Zum anderen sind Funktionszuschreibungen an einzelne filmische Mittel oftmals von dem Filmgenre abhängig, in dem sie verwendet werden. Während z.B. die im Deutschen als 'Amerikanische' bezeichnete Kameraeinstellung dazu dient, im Western den Helden bis zum Revolver zu zeigen, auf dem dann im Duell die ganze Aufmerksamkeit des Zuschauers liegt, wird sie in anderen Filmgenres, z. B. in Hitchcocks Thrillern, vor allem deshalb verwendet, weil mit einer Einstellung bis zu den Hüften alle bedeutsamen Teile der Körpersprache einer Figur in einem Bild vermittelt werden können (vgl. Kepser 2010b, 30f.).

Ebenso sind filmtheoretische Kenntnisse (z. B. Grundlagentexte von Eisenstein, Pudowkin, Arnheim, Balázs, Krakauer oder Metz) sowie deren Nutzung für das Verstehen und die Interpretation von Filmen, auch aus verschiedenen Perspektiven (z. B. aus biografischer, semiotischer, psychoanalytischer oder feministischer Perspektive; s. hierzu auch das Kompetenzfeld 'Film kontextualisieren'), Bestandteile filmanalytischer Kompetenz. Ihr Erwerb ist insbesondere im Deutschunterricht möglich, da dort über die Sekundarstufe I und II hinweg insgesamt mehr Zeit für die Beschäftigung mit Filmen zur Verfügung steht und die sprachlichen Mittel für die Auseinandersetzung mit filmtheoretischen Themen insbesondere im Fremdsprachenunterricht Französisch und Spanisch in der Regel nicht ausreichend vorhanden sind bzw. dort andere filmbezogene Kompetenzfelder bzw. Teilbereiche im Vordergrund stehen.

Filme unterscheiden sich trotz ihrer besonderen Gestaltungsmittel in vielerlei Hinsicht nicht von anderen literarischen Gattungen, die Lernende in den sprachlich orientierten Fächern kennenlernen. So erzählen sie, wie schon mehrfach dargelegt wurde, Geschichten und haben daher viele Gemeinsamkeiten mit anderen narrativen Texten. Ähnlich dem klassischen Dramenschema weist die Handlungsstruktur der meisten Filme dem US-amerikanischen Drehbuchlehrer Syd Field zufolge zudem eine dreiteilige Form mit Exposition, Konfrontation und Auflösung auf, wobei sich jeweils am Ende des ersten und zweiten Aktes sog. *plot points*, d. h. spannungserzeugende Wendepunkte befinden (vgl. z. B. Henseler et al. 2011, 71 f.). Auch zwischen Film und Theater, also dem inszenierten und aufgeführten Dramentext, finden sich zahlreiche Parallelen (z. B. Rollenbesetzung, Bedeutung von Mimik und Gestik, Körperhaltung und -bewegung, Stimmführung und Interaktion, Maske, Kostüme, *locations*, *production design*, Lichtführung), da beide plurimediale Darstellungsformen sind, die mit verschiedenen Zeichensystemen und Kanälen der Informationsvergabe arbeiten. Lernende können daher ihre schon im Umgang mit anderen Texten und Medien im Deutsch-, Englisch-, Französisch- oder Spanischunterricht erworbenen analytischen Kompetenzen nutzen, um ihre

filmanalytischen Kompetenzen auszubauen (vgl. auch Teasley/Wilder 1997, Kap. 2). Auf diese Weise kann auch das Ziel einer medienintegrativen Didaktik verfolgt werden, welche die Wahrnehmung von Gemeinsamkeiten zwischen unterschiedlich medial vermittelten Texten anstrebt.

Eine weitere wichtige Teilfähigkeit ist die sog. Fiktionalitätskompetenz, d.h. die Fähigkeit, den Fiktionalitätsgrad eines audiovisuellen Textes einschätzen zu können. Andrea Rössler (2010) ist in Bezug auf literarische Texte beispielsweise der Auffassung, dass diese ihre Wirkkraft erst dann entfalten können, wenn sie „als komplexe Wirklichkeitsdeutungsmodelle gelesen werden, die vom Rezipienten in Bezug zu setzen sind zu eigenen (und gegebenenfalls auch zu weiteren fremden) Wirklichkeitsentwürfen und Wahrnehmungsmustern“ (ebd., 172). Um das in einem Film Dargestellte in Bezug zur außerfilmischen Lebenswelt setzen und darüber urteilen zu können, bedarf es der Fähigkeit, eine Balance zwischen emotionaler Beteiligung an der fiktionalen Welt und Medialitätsbewusstsein als Wissen um die Konstruiertheit der dargestellten Welt herzustellen. Das betrifft alle Arten von Spielfilmen, ganz besonders aber diejenigen, die sich auf 'wahre' Ereignisse in Vergangenheit und Gegenwart beziehen (z. B. Historiendramen). In besonderer Weise ist darauf im Umgang mit dokumentarischen Filmen zu achten, die Wirklichkeit wiedergeben wollen, sie aber gleichzeitig auch dramaturgisch sowie filmisch inszenieren und dadurch konstruieren. Dazu gehört beispielsweise die Kenntnis typischer Faktualitätssignale (z. B. *talking head*-Interview, Verzicht auf Synchronisation, visuelle Verweise auf andere Dokumente, auktorialer *voice-over*-Kommentar) oder der manipulativen Wirkung bestimmter Kameraeinstellungen (z. B. *living camera*, Untersicht; vgl. dazu Kammerer/Kepser 2014b sowie Surkamp/Ziethe 2015).

Für ein tiefergehendes Filmverstehen sollte sich der Produkt- bzw. Produktionsanalyse schließlich eine Rezeptionsanalyse anschließen. Im Gegensatz zu den eher subjektiv geprägten Kompetenzen, die diesbezüglich schon im Kompetenzfeld ‚Filmbezogen sprachlich handeln‘ genannt worden sind, geht es hier um die Fähigkeit einer objektiven Beschreibung und Deutung von Rezipientenreaktionen. Unterschiedliche Reaktionen auf einen Film können schon im Klassenraum beobachtet und reflektiert werden. Auf breiterer Basis sind sie quantitativ über Zuschauer/-innenzahlen, Einschaltquoten, *Follower*angaben bei Web-Kanälen (z. B. Youtube-Kanälen) oder Kritiker/-innen- bzw. *User-Ratings* und *-Rankings* in Filmportalen bzw. bei Internetshops wie Amazon zugänglich. Qualitativ lassen sie sich einerseits über Texte und Videobeiträge der kulturellen *Gate-Keeper* wie Filmkritiker/-innen, andererseits über *User-Kommentare* im Internet analysieren (vgl. z. B. Kepser 2012). Auf diese Weise kann die persönliche Meinung und Einstellung zu Filmen in den Kontext einer breiteren filmkulturellen Diskussion gestellt werden. Nicht nur, aber besonders

für den Fremdsprachenunterricht sind dabei vergleichende Analysen von Reaktionen aus verschiedenen Kulturkreisen interessant (vgl. auch das Kompetenzfeld ‚Film kontextualisieren‘).

Das Kompetenzfeld ‚Film analysieren‘ gliedert sich demnach in die folgenden Teilbereiche:

- Filmische Darstellungsverfahren erkennen, benennen und deuten;
- Filmgenreswissen und filmtheoretisches Wissen aneignen und nutzen;
- fiktionale Konstruiertheit von Film erkennen und deuten;
- Filmrezeption erfassen und auswerten.

Die maximalen fächerübergreifenden Kompetenzerwartungen in diesen Bereichen stellen sich für ein Abschlussprofil am Ende der Sekundarstufe II wie folgt dar:

Filmische Darstellungsverfahren erkennen, benennen und deuten

Die Schüler/-innen können

- verschiedene inhaltliche, narrative und dramaturgische Aspekte in Filmen, auch in ihrem Zusammenwirken, erkennen, differenziert beschreiben und interpretieren;
- verschiedene theatrale bzw. performative Aspekte in Filmen, auch in ihrem Zusammenwirken, erkennen, differenziert beschreiben sowie im Zusammenhang mit dem dargestellten Geschehen interpretieren;
- eine große Bandbreite audiovisueller Gestaltungsmittel (Formatwahl, Bildgestaltung, Kameraarbeit, Tongestaltung, Montage), auch in ihrem Zusammenwirken, erkennen, differenziert beschreiben sowie im Zusammenhang mit dem Dargestellten interpretieren;
- die (ästhetische, dramatische, manipulative) Wirkung verschiedener filmspezifischer Darstellungsverfahren differenziert erörtern.

Filmgenreswissen und filmtheoretisches Wissen aneignen und nutzen

Die Schüler/-innen können

- inhaltliche und formale Merkmale unterschiedlicher Filmgenres sowie Fernseh- und Webfilmformate erkennen, im Hinblick auf ihre Funktionsweise differenziert beschreiben (ggf. auch im Vergleich) und für das Verstehen und die Interpretation eines Films nutzen;
- erworbenes filmtheoretisches Wissen darlegen, für das Verstehen und die Interpretation eines Films nutzen und kritisch reflektieren.

Fiktionale Konstruiertheit von Film erkennen und deuten

Die Schüler/-innen können

- fiktionale von faktualen Filmen unterscheiden, Fiktionalitäts- bzw. Faktualitätssignale erkennen und beschreiben und Filme (auch im Vergleich) auf deren (jeweilige) Kommunikationsabsichten hin analysieren;
- Filme als komplexe Wirklichkeitsmodelle deuten und in Bezug setzen zu anderen (eigenen und ggf. auch fremden) Wirklichkeitsentwürfen.

Filmrezeption erfassen und auswerten

Die Schüler/-innen können

- die Rezeption eines Films über verschiedene Quellen (ggf. aus unterschiedlichen Kulturen) recherchieren, auswerten und beurteilen (auch im Vergleich) sowie in Bezug zum eigenen Filmleben und -verstehen setzen.

3.4 Film kontextualisieren

Im Gegensatz zum Deutschunterricht wird dieses Kompetenzfeld in den fremdsprachlichen Fächern, insbesondere in der zweiten und dritten Fremdsprache, bislang nur am Rande berücksichtigt. Hinter jedem Film, den wir rezipieren, stehen technische, ökonomische, politische und gesellschaftliche Strukturen (vgl. Mikos 2008, 294), die historisch und kulturell gewachsen sind. Aber Filme entstehen nicht nur unter spezifischen kulturellen und historischen Rahmenbedingungen, auch die Rezipienten sind eingebunden in ganz individuelle, soziale und kulturelle Kontexte, auf deren Folie sie Filme erleben und verstehen. Ein Filmtext kann daher nur dann über die eigene Rezeptionsperspektive hinaus erschlossen werden, wenn man ihn in seinen kontextuellen Beziehungen verortet. Im Kompetenzfeld 'Film kontextualisieren' werden Fragen nach diesen Strukturen und ihren historischen und kulturellen Bedingtheiten behandelt.

Für das kontextualisierende Interpretieren eines Filmes (das sog. *wide reading*) ist im Gegensatz zum textimmanenten Interpretieren (dem sog. *close reading*) also der soziale, kulturelle und gesellschaftliche Kontext einer Filmproduktion sowie der Filmrezeption wichtig. Albrecht (1964, 236; zit. nach Korte 2010, 19) weist bereits 1964 auf diese „doppelte“ Kontextabhängigkeit von Filmanalysen hin:

Die Beschränkung der Filmanalyse allein auf den Film, ohne Berücksichtigung seiner Einbettung in eine zeitgeschichtliche, von weltanschaulichen und sozialen Konstellationen bedingte Situation, verkennt jedoch, daß [sic!] auch der Film selbst [...] von der jeweiligen Gegenwart, in der er entstand, geprägt ist [und] übersieht auch, daß [sic!] man [...] als Untersuchender [...] von der eigenen geschichtlichen Bedingtheit sich nicht freimachen kann.

Analytisch fundierte Interpretationen von Filmen wie die filmhistorische, die biographische, die soziologische oder die transkulturelle Filminterpretation (vgl. Faulstich 2013, 163-165) basieren auch auf der Kompetenz, die jeweiligen Kontexte eines Filmes zu rekonstruieren oder nachvollziehen sowie reflektieren zu können und dieses Wissen sinnvoll für das Filmverstehen einzusetzen. So können z. B. zentrale oder prägende Ereignisse im Leben eines Regisseurs/einer Regisseurin oder das in Bezug setzen eines Films zum Oeuvre eines Filmemachers/einer Filmemacherin oder einer Filmströmung einen Weg zum besseren Verständnis eines Films eröffnen (s. hierzu auch das Kompetenzfeld ‚Film analysieren‘).

Welche Kontexte sind nun aber für das Film erleben, Film nutzen und Film verstehen relevant? Zum einen kann es um ökonomische, soziale und politische Einflussfaktoren bzw. Wirkungen gehen. Filmproduktion, -vermarktung und -finanzierung wären hier zu beleuchten. Zu fragen ist nach der Rolle des Rezipienten bzw. der Rezipientin als Medienkonsument/-in, nach der Bedeutung von Filmen für die Meinungsbildung, nach der Rolle des Films als Massenmedium und auch nach der Funktion von Filmen als Manipulationsinstrument. Hier ist z. B. an den Film im Spätfranquismus (Spanischunterricht), an Propagandafilme zum 1. Weltkrieg (Französisch- und Englischunterricht) oder an Filme aus der NS-Zeit (Deutschunterricht) zu denken. Auch die rechtlichen Rahmenbedingungen wie z. B. das Urheberrecht oder die Problematik der Altersfreigaben wären hier zu diskutieren. Nationale Normen können und sollen im globalen Rahmen reflektiert werden: So lässt sich z. B. beobachten, dass die Eignung bzw. Zugänglichkeit einzelner Filme für ein bestimmtes Alter international oft erstaunlich unterschiedlich eingeschätzt und festgelegt wird.

Zum zweiten kann der Bezug des Filmtextes zu anderen Texten, also seine Intertextualität fokussiert werden, z. B. bei einer Literaturverfilmung. Literaturverfilmungen spielen vor allem im Deutschunterricht eine große Rolle, bisweilen wird hier Filmbildung sogar auf dieses Genre beschränkt. Aber auch im Fremdsprachenunterricht werden gerne filmische Adaptionen von epischen, dramatischen und bisweilen lyrischen Texten eingesetzt (vgl. dazu den Beitrag von Kepser/Surkamp in diesem Band). Das Erkennen intertextueller bzw. -medialer Bezüge (nicht nur zwischen einer literarischen Vorlage und deren Transformation ins Audiovisuelle, sondern auch zwischen Filmen selbst) sowie deren Einbezug in die Filminterpretation setzen den diesbezüglich kompetenten Rezipienten bzw. die kompetente Rezipientin voraus. Kein Film steht für sich alleine, sondern weist zahlreiche Bezüge zu anderen unterschiedlich medial vermittelten Texten auf (vgl. Hallet 2002, Henseler et al. 2011, 84). Dazu gehören auch Comics und neuerdings immer öfter Computerspiele. Das Nachvollziehen dieser Bezüge und deren Analyse sowie Interpretation ist hier das Ziel. Es geht aber auch um eine Reflexion dessen, wie die Kenntnis intertextuel-

ler und intermedialer Bezüge unsere Filmwahrnehmung beeinflussen kann: Insbesondere Literaturverfilmungen werden in einem anderen Verarbeitungsmodus rezipiert, wenn der Prätext bekannt ist.

Aus soziologischer Perspektive ist der direkte Bezug von Film und Gesellschaft vielfach nachweisbar (vgl. Faulstich 2013, 197). Schüler/-innen sollten daher zum dritten lernen, Filme als kulturelle Ausdrucksträger zu verstehen und sie im Rahmen ihres jeweiligen kulturellen Bezugssystems zu deuten. Henseler et al. (2011, 84) weisen insbesondere im Rahmen kulturwissenschaftlicher Filmanalysen darauf hin, dass die Situierung eines Films in seinem Produktions- und Rezeptionskontext wichtige Impulse für die Interpretation geben kann. Diese Kontexte gilt es daher zu rekonstruieren, um den Film in seiner historischen Bedingtheit verstehen zu können. Für den chilenischen Spielfilm *MACHUCA* (2004, R. Andrés Wood) können z. B. referenzsemantische Zeichen, die auf den historischen und gesellschaftlichen Kontext Chiles im Jahr 1970 (Sturz Allendes und Putsch durch Pinochet) verweisen, in eine unterrichtliche Erschließung des Filmtextes integriert werden (vgl. dazu ausführlich Grünewald 2009). Zur Erschließung des kulturellen Kontextes eines Films können alle kulturellen Phänomene und deren Diskursbezüge in die Betrachtung mit einbezogen werden. Die Behandlung von historisch relevanten Themen eines Films (z. B. Vergangenheitsbewältigung) gilt es ebenso zu erfassen und für die Interpretation zu nutzen wie dessen filmhistorische Bedeutung (z. B. *Nouvel Vague*, *Movida*, Neuer deutscher Film etc.). Auch die sich verändernde Filmrezeption ist bei der eigenen Filmwahrnehmung mit zu reflektieren: So haben wir uns an bestimmte filmische Mittel wie z. B. *jump cuts* so gewöhnt, dass wir sie gar nicht mehr wahrnehmen. Zur Zeit ihrer Erfindung galten sie aber als ungewöhnliche Wahrnehmungssensation. Ebenso kann sich die Wertung und Wertschätzung eines Films durch die Kritik im Laufe der Zeit erheblich verändern.

Schließlich kann ein Film auch in den Kontext des inter- bzw. transkulturellen Lernens gestellt werden. Inter-/transkulturelles Lernen erhebt den Anspruch, verstärkt affektive und konative Aspekte sprachlichen und landeskundlichen Lernens zu behandeln, um einerseits Fähigkeiten wie Empathie und Ambiguitätstoleranz gegenüber Fremdem sowie andererseits (Verhaltens-) Strategien zur Bewältigung (kritischer) interkultureller Begegnungssituationen zu fördern (vgl. Eberhardt 2013, 22). Eine emotionale Perspektivenübernahme kann dazu führen, dass Empathie geweckt wird. Sie betrifft den Sachverhalt, dass die beobachtende Person die wahrgenommenen Gefühle auch affektiv teilt, die eigene Gefühlslage also der des Gegenübers entspricht (vgl. ebd.). Aufgrund ihres Potenzials zur emotionalen Teilhabe eignen sich Filme zur Anbahnung diesbezüglicher Lernprozesse in besonderem Maße. Dieses Potenzial auszuschöpfen ist sowohl für den Deutsch- als auch für den Fremdsprachenunterricht von großer Bedeutung (vgl. Blell/Roscher 2012, Grünewald 2009, 2015,

Henseler et al. 2011, Kepser 2015, Schumann 2009). Der filmische Einblick in die zielsprachigen Gesellschaften oder in andere Länder ermöglicht die Erweiterung des eigenen Wahrnehmungshorizontes und kann zur Reflexion über eigen- und fremdkulturelle Aspekte und damit zur Förderung von Fremdverstehen beitragen. Dabei ist zu beachten, dass Spielfilme stets fiktionale Produkte und damit nicht der objektiven Darstellung von Realität verpflichtet sind. Aber auch Dokumentarfilme stellen kein einfaches Abbild der außerfilmischen Wirklichkeit dar. Henseler et al. (2011, 19) betonen, dass Filme Unterschiede zu eigenkulturellen Verhaltensweisen erfahrbar machen und den Nachvollzug von fremden Erfahrungsperspektiven fördern. Um einem Missverständnis gleich vorzubeugen: Filme tragen damit nicht unbedingt zur Manifestation kultureller Grenzen bei, oft ist das Gegenteil der Fall. Kulturelle Grenzen werden im so genannten „world cinema“, in „cross-cultural movies“ (Faulstich 2013, 211) oder auch im „transnational cinema“ (Ezra/Rowden 2006, 1) aufgelöst und in unterschiedliche (kulturelle) Sichtweisen integriert. Diese Entwicklungen sind einerseits auf die Internationalisierung der Filmwirtschaft (globale wirtschaftliche Verflechtung) sowie auf Themenwahl und Schauplätze zurückzuführen (vgl. dazu ausführlich Drexler in diesem Band). Ein Beispiel aus dem Englisch- und Spanischunterricht ist die Behandlung des Episodenfilms BABEL (F/USA/MEX 2006) von Alejandro González Iñárritu, in dem Geschichten aus unterschiedlichen Kulturkreisen miteinander verwoben und kulturelle Grenzen aufgelöst werden.

Wir haben das Feld ‚Film kontextualisieren‘ daher in die folgenden vier Teilkompetenzen gegliedert:

- Film in der Mediengesellschaft reflektieren;
- Intertextuelle und intermediale Bezüge erkennen und erörtern;
- Film als kulturelle Ausdrucksform verstehen und deuten (kulturelles Lernen);
- Film für das inter-/transkulturelle Lernen nutzen.

Die maximalen fächerübergreifenden Kompetenzerwartungen in diesen Bereichen stellen sich für ein Abschlussprofil am Ende der Sekundarstufe II wie folgt dar:

Film in der Mediengesellschaft reflektieren

Die Schüler/-innen können

- die nationalen und internationalen Filmindustrien sowie deren spezifische Rahmenbedingungen (z. B. Filmfinanzierung) in ihren Auswirkungen auf Produktion, Distribution und Rezeption erörtern;
- unterschiedliche Wirtschaftsfaktoren eines Films in verschiedenen kulturellen Kontexten analysieren und reflektieren;
- rechtliche Rahmenbedingungen kritisch hinterfragen und erörtern (z. B. Altersfreigaben, Urheberrecht);

- Wirkung (z. B. Gewaltdarstellungen) und Einfluss von Filmen auf gesellschaftliche Diskurse reflektieren und erörtern (z. B. Film als *agenda setting*, Manipulation oder Propaganda).

Intertextuelle und intermediale Bezüge erkennen und erörtern

Die Schüler/-innen können

- Literatur und verschiedene Literaturverfilmungen vergleichend analysieren und unter bestimmten Fragestellungen erörtern, dabei aber den prinzipiellen Eigenwert von Prä- und Posttexten berücksichtigen;
- intertextuelle und intermediale Bezüge in Filmen erkennen, analysieren und interpretieren.

Film als kulturelle Ausdrucksform verstehen und deuten

Die Schüler/-innen können

- Filme als kulturelle Ausdrucksträger verstehen und sie im Rahmen ausgewählter Bezugssysteme (historisch, kulturell) deuten;
- (fremdsprachige) Filme und deren Rezeption in deren (film-)historischen, ggfs. (inter-)nationalen, Bezügen analysieren und interpretieren.

Film für das inter-/transkulturelle Lernen nutzen

Die Schüler/-innen können

- via Film eine anderskulturelle Perspektive einnehmen und mit der eigenen, kulturell bedingten Sichtweise abgleichen bzw. diese ggf. relativieren, wobei fremdkulturelle Einschätzungen der eigenen Kultur (z. B. in Form von Stereotypen) im Begegnungsprozess berücksichtigt werden;
- in der Filmwelt inszenierte kulturspezifische/interkulturelle Konflikte sowie Lösungsangebote analysieren und mit der eigenen Wirklichkeit vergleichen (ggfs. alternative Lösungsmöglichkeiten finden).

3.5 Film gestalten

Medien selbst gestalten ist in allen Modellen fester Bestandteil, die Medienkompetenzen unabhängig von spezifischen Schulfächern beschreiben (z. B. Baacke 1997, Groeben 2004, Landeskonzferenz MedienBildung 2010, 2015). Die Fächer der (fremd-)sprachlichen Bildung fokussieren sinnvollerweise all jene Tätigkeiten im kulturellen Handlungsfeld Film, bei denen in der Vorbereitung, Planung, Produktion, Nachbearbeitung und Präsentation (Fremd-)Sprache benötigt wird. Da es sich bei ‚Film‘ aber um ein multimodales Zeichensystem handelt, bei dem man kein einzelnes Zeichensystem wie gesprochene und geschriebene Sprache isoliert betrachten, behandeln und vor allen Dingen verwenden kann, sind auch die Bild- und Tonebene (Geräusche oder Musik) miteinzubeziehen.

Ziel ist dabei keineswegs ein Propädeutikum für ein mögliches späteres Studium an einer Filmhochschule, wie in den Cinéma audiovisuel-Oberstufenkursen Frankreichs.⁹ Vielmehr ist vor allem ein erfahrungsbasierter Aufbau filmbezogener Kompetenzen angestrebt, wie er in den anderen Feldern bereits beschrieben worden ist. ‚Film gestalten‘ ist daher nicht primär produktorientiert, sondern handlungs- und produktionsorientiert als Weg zu verstehen, auf dem vielfältige filmbezogene Kompetenzen zu erwerben sind. Es geht aber darüber hinaus auch um eine subjektorientierte Aneignung von Ich und Welt durch eigenkreative Tätigkeiten. So können hier die Schüler/-innen Fähigkeiten und Fertigkeiten erwerben, die es ihnen auch erlauben, Filme in ihrer Freizeit selbst zu gestalten. Die Teilbereiche legen Unterrichtsvorhaben in der gesetzten Reihenfolge nahe: von der *pre-production* über die *production* zur *post-production* und *distribution*. In größeren Projekten wird man diese Schritte bisweilen alle durchlaufen – im Allgemeinen ist das aber zum hier angestrebten Kompetenzaufbau nicht nötig (vgl. zum Folgenden z. B. Kepser 2010c, Henseler et al. 2011, Kap. 2.8, Abraham/Kepser 2012, Kammerer/Kepser 2014a, Abraham 2014).

Von besonderer Relevanz ist (Fremd-)Sprache beim Verfassen filmischer Prätexte. Schon für das Generieren von potentiellen Filmideen bietet (Fremd-)Sprache unendliche Inspirationsquellen und hervorragende Werkzeuge: So kann man beispielsweise von schriftlichen Vorlagen wie Zeitungsmeldungen, Märchen oder anderen Geschichten ausgehen, um einen interessanten Filmplot zu finden. Die Drehbuchliteratur empfiehlt z. B. das Anlegen von Rollenbiografien, um lebendige und psychologisch plausible Figuren und Figurenkonstellationen zu entwickeln. Es gibt spezielle (kostenlose) Software für die Filmproduktion wie CeltX¹⁰, die solches unterstützt und im Unterricht gewinnbringend eingesetzt werden kann. Wenn Filmideen für einen möglichen Spielfilm, eine Serie oder einen dokumentarischen Film schriftlich fixiert werden sollen, sind in der professionellen Filmpraxis verschiedene Textsorten gebräuchlich: *logline* (Filmidee in einer Überschrift), *Synopsis* (Filmidee in wenigen Sätzen), *Exposé* (Filmidee auf zwei bis vier Seiten), *treatment* (ausführliche Darlegung der Figuren und Handlungsstruktur) sowie Drehbuch. Die Bildebene spielt hier noch eine untergeordnete Rolle. Sie wird erst bei der Erstellung eines *shooting scripts* bzw. einer *découpage* vorweggedacht, imaginiert und schriftlich niedergelegt. Text und Bild kombiniert das *storyboard*, das ähnlich einem *comic book* eine Filmidee bildlich entwickelt.

All diese Formen eignen sich auch sehr gut für eine schulische Ingebrauchnahme zum Kompetenzaufbau. Je explizierter eine Idee ausgearbeitet wird,

⁹ Vgl. hierzu: <http://www.cinemadfilms.com/pages/etablissements/liste-des-lycees-option-cinema-audiovisuel.html>.

¹⁰ Vgl. ausführlich <https://de.wikipedia.org/wiki/Celtx>.

umso wichtiger werden dabei dramaturgische Überlegungen. Hierzu können Schüler/-innen beispielsweise mit dem 3-Akt-Paradigma von Syd Field vertraut gemacht werden (vgl. oben), das von einer Spannungsdramaturgie mit mehreren Wendepunkten (*plot points*) ausgeht. Ganz fremd dürfte ihnen dieses Konzept nicht sein, denn es entspricht fast haargenau dem, was sie im Deutschunterricht für das normgerechte Erzählen in ihren Aufsätzen kennen und anwenden gelernt haben. Nicht zuletzt helfen schriftliche Aufzeichnungen dabei, eine Filmproduktion detailliert vorausschauend zu planen (Festlegung von Rollen und Aufgaben, Drehplan, Beschreibung von geeigneten *locations* etc.). Performative sprachliche Übungen (z. B. eine vorgegebene Rolle unterschiedlich interpretieren) können im Rahmen eines Castings durchgeführt werden, wobei es sich auch um ein fiktives Casting handeln kann, dem keine Filmproduktion folgt.

Bei der eigentlichen Filmproduktion dient (Fremd-)Sprache in erster Linie der effektiven Kommunikation unter den Beteiligten, wozu auch die richtige Verwendung von Fachsprache und den dahinterliegenden (filmästhetischen) Konzepten gehört. Daneben müssen ggf. schauspielende Schüler/-innen auf ihre Aussprache und alle Teile der Körpersprache (Gestik, Mimik, Körperhaltung etc.) achten. Rückmeldungen des Regisseurs/der Regisseurin (Schüler/-in oder Lehrkraft) können ihnen dabei helfen.

Da die Produktion eines Langfilms sehr viel Zeit kostet, ist im Regelunterricht vor allem an kurze Filmbeiträge zu denken. Das kann ein fiktionaler kurzer Realfilm sein, aber auch ein Animationsfilm in Stoppmotion-Technik (z. B. Schattenfilm in Legetechnik, Brickfilm), ein Werbespot, Poetry-Clip bzw. Poesiefilm, (fiktiver) Filmtrailer, Buchtrailer, alternative Szenen oder auch nur eine Vorspannsequenz zu einem potentiellen Film, eine Kurzdoku, ein (Selbst-)Portrait, ein Interview, eine Straßenumfrage u. v. m.

Um einen eigenen Film oder bereits vorhandenes Filmmaterial (*found footage*) nachbearbeiten zu können, sind zunächst entsprechende technische Kompetenzen schrittweise anzubahnen (Umgang mit Schnittsoftware). Gesprochene Sprache kommt zum Einsatz, wenn eine Figur im *Voice Over* auftreten soll oder ein Off-Kommentar zu einem dokumentarischen Film (auch „Let's Play“- oder „How to“-Clip) eingesprochen wird. Im Zusammenhang mit dem Kompetenzbereich ‚Film analysieren‘ sind auch Audiokommentare möglich, die einen Film ästhetisch beschreiben, Hintergrundinformationen liefern und/oder interpretieren. Man findet sie in der filmkulturellen Praxis oft als Extras auf DVDs/BluRays, wobei aber Regisseure und Regisseurinnen selten ihre eigenen Intentionen preisgeben. Daneben können Schüler/-innen auch Szenen nachsynchronisieren, um so einen Stummfilm zum Tonfilm zu machen, einen Film zu parodieren oder eine Fassung für eine andere Zielsprache herzustellen (*dubbing*). Ein besonders interessantes Format nicht nur, aber insbesondere

für den Unterricht in inklusiven Klassen mit Sehbehinderten ist die Audiodeskription: Hier wird die Bildebene in einem Off-Kommentar beschrieben, aber so, dass dabei Informationen der originalen Audiospur (Mono- und Dialoge, wichtige Geräusche) nicht verloren gehen. Damit wird Barrierefreiheit gewährt, sodass Sehende und Sehbeeinträchtigte zusammen einen Film rezipieren können. Im öffentlich-rechtlichen Fernsehen wird die Audiodeskription bisweilen im Zweikanal-Tonverfahren angeboten. Ein Quantensprung über die Barriere ist inzwischen mit der App GRETA vollzogen, die Audiodeskriptionen via Smartphone/Tablet-PC synchron zu vielen (aktuellen) Kinofilmen einspielt. Geschriebene Sprache ist für Vorspann- und Abspannsequenzen (*title sequences*) oder Zwischentitel einzusetzen. Mit Untertiteln können Schüler/-innen die Dialoge eines fremdsprachigen Films ins Deutsche übersetzen oder auch umgekehrt einen deutschsprachigen Film in eine Fremdsprache (vgl. auch das Kompetenzfeld ‚Filmbezogen sprachlich handeln‘). Barrierefreiheit für Hörgeschädigte ermöglichen darauf spezialisierte Untertitel, die dank gesetzlicher Vorgaben inzwischen auf fast jeder DVD/BluRay vorhanden sind. Die App STARKS liefert sie Hörbeeinträchtigten auf dem Display von Smartphones und Tablets selbst im Kino. Wenn solche Untertitel in der Klasse realisiert werden sollen, müssen Schüler/-innen nicht nur lange Wortbeiträge passend einkürzen, sondern auch die Tonebene (Musik, Geräusche) in geeigneter Form schriftlich explizit machen. Untertitel können mit jedem besseren Schnittprogramm eingefügt werden; es gibt dafür aber auch kostenlose und sehr einfach handhabbare Spezialsoftware (z. B. SubtitleCreator; vgl. auch Blell in diesem Band).

Um Filme in der Klasse oder z. B. auf einem Elternabend zu präsentieren, ist die (adressatengerechte) Verwendung von (Fremd-)Sprache ebenfalls unabdingbar. Das kann schon dann der Fall sein, wenn man einen eigenen oder fremden Film bewerben will, z. B. mit einem selbst gestalteten Filmplakat oder einer fiktiven TV-Programmankündigung. Im Anschluss an eine Filmvorführung sollten Schüler/-innen in der Lage sein, ihren Film zu kommentieren, auf Fragen des Publikums einzugehen und ggf. mit den Zuschauer/-innen zu diskutieren (*question & answer* analog zur kulturellen Praxis auf Filmfestivals). Sofern sie ihren Film darüber hinaus veröffentlichen wollen (z. B. über YouTube), müssen sie nicht nur über die dafür notwendigen Arbeitsschritte Bescheid wissen, sondern sich auch über die zu beachtenden rechtlichen Rahmenbedingungen informieren.

Das Kompetenzfeld ‚Film gestalten‘ gliedert sich folglich in die folgenden Teilbereiche:

- Filmische Prätexte erstellen und eine Filmproduktion planen;
- Filme aufnehmen und dabei filmische Gestaltungsmittel (sprach-) bewusst anwenden;

- Filmmaterial bearbeiten;
- Filme präsentieren.

Die maximalen fächerübergreifenden Kompetenzerwartungen stellen sich wie folgt dar:

Filmische Prätexte erstellen und eine Filmproduktion planen

Die Schüler/-innen können

- Ideen für eine komplexere Spielfilmhandlung oder einen Dokumentarfilm generieren und dafür auch recherchieren;
- eine komplexere Filmhandlung oder einen Dokumentarfilm schriftlich (*logline*, Synopse, Exposé, *treatment*, Drehbuch) und/oder in Schrift-Bildkombination (*storyboard*) beschreiben und dabei dramaturgische Aspekte berücksichtigen (z. B. 3-Akt-Schema, *plot points*, Rückblenden, *suspense*);
- eine einfache Filmproduktion detailliert planen: Aufgaben und Rollen verteilen, technische Fragen klären, casten, *locations* sichten, *set design* vorbereiten, Drehplan und *shooting list* bzw. *découpage* erstellen.

Filme aufnehmen und dabei filmische Gestaltungsmittel (sprach-)bewusst anwenden

Die Schüler/-innen können

- grundlegende Aufnahmetechniken beherrschen: digitale Kamera, Stativ, ggf. Vorrichtungen für bewegte Kameraaufnahmen, effektvolle Beleuchtung, externes Mikrofon;
- einen kurzen Film in mehreren montagegerechten Einstellungen drehen und dabei bewusst Einstellungsgrößen, Perspektiven und Kamerabewegungen einsetzen sowie die Bildkomposition beachten;
- eine Rolle in einem Film einnehmen und dabei unter Anleitung eines Regisseurs/einer Regisseurin Stimmführung, Gestik, Mimik und Körperhaltung im Zusammenspiel mit der Kamera wirkungsvoll einsetzen sowie mit anderen Protagonisten bewusst im Raum interagieren.

Filmmaterial bearbeiten

Die Schüler/-innen können

- ein Schnittprogramm mit mehreren Spuren verwenden, um Filmmaterial eigener oder fremder Herkunft auditiv (z. B. Musik, Geräusche, Off-Kommentar, Audiodeskription, Neusynchronisation) und/oder visuell (z. B. *credits*, Untertitel, Kontrast, Farbe) in bewusster Verwendung von verschiedenen Montage- bzw. Schnitttechniken zu gestalten.

Filme präsentieren

Die Schüler/-innen können

- eigene oder fremde Filme bewerben (z. B. Filmplakat, fiktive TV-Programmankündigung), vorführen, kritisch kommentieren, mit anderen kontrovers diskutieren und ggf. in geeigneter Weise vertreiben (z. B. über eine Videoplattform).

4. Entwicklung eines fächerübergreifenden Filmcurriculums

Das folgende Schaubild fasst die für den Kompetenzbereich „Film erleben, Film nutzen, Film verstehen“ relevanten Kompetenzfelder mit ihren jeweiligen Teilkompetenzen noch einmal zusammen:

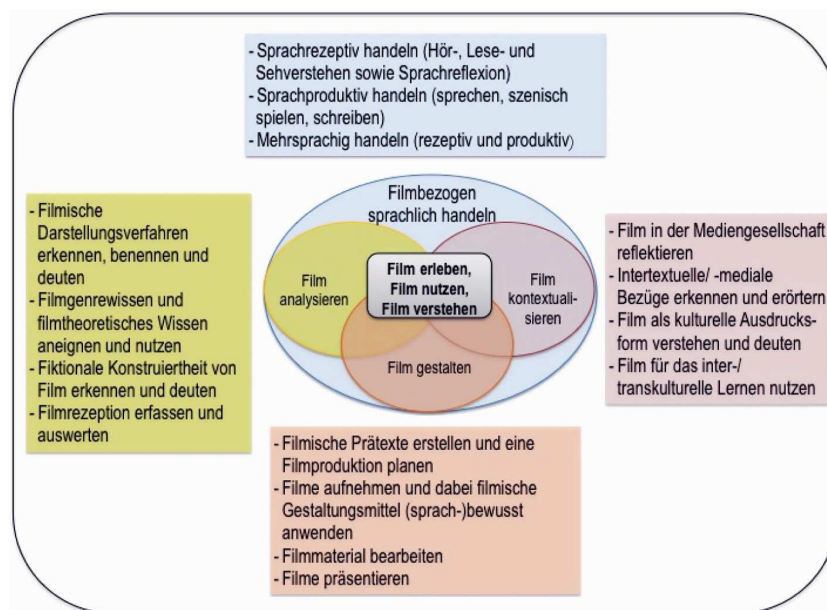


Abb. 6: Kompetenzfelder im Überblick

Es liegt auf der Hand, dass die Kompetenzentwicklung in den einzelnen Feldern nicht unabhängig von den anderen Feldern erfolgen kann. Viele Teilkompetenzen sind eng miteinander verzahnt. So führt beispielsweise die Entwicklung filmanalytischer Kompetenzen zur Ausbildung einer filmbezogenen Kritikfähigkeit, die eine Voraussetzung für die Filmnutzung zur Differenzierung und Überschreitung eigener Sichtweisen im Kompetenzfeld ‚Film kontextualisieren‘ ist. Angestrebt wird daher eine integrative Kompetenzentwicklung,

wobei phasen- oder fächerweise auch eine besondere Fokussierung auf nur ein Kompetenzfeld möglich ist.

Inwiefern die einzelnen Fächer Deutsch, Englisch, Französisch und Spanisch zu dieser fächerübergreifenden filmbezogenen Kompetenzentwicklung beitragen können, zeigen wir unten ausgehend von den oben allgemein formulierten Abschlussprofilen für die Sekundarstufe II in Abstufungen von drei Niveaus. Die Abstufungen sind ausdrücklich nicht an bestimmte Jahrgangsstufen gebunden, da es abhängig vom jeweiligen Fach ist, in welchem Jahrgang in welcher Komplexität mit Filmen gearbeitet wird. So kann die Kompetenzstufe I für das Fach Deutsch in einigen Teilbereichen schon am Ende der Grundschulzeit angesetzt werden, während sie im Fach Spanisch als dritte Fremdsprache erst in der späten Sekundarstufe I zum Tragen kommt.

Im Vergleich der einzelnen Fächer ist außerdem festzuhalten, dass die Deskriptoren für das Fach Deutsch differenzierter ausfallen müssen, da dort die Grundlagen für die Arbeit mit Film gelegt werden sollten und in der Verkehrssprache Deutsch gehandelt wird. Die Fächer Englisch, Französisch und Spanisch erfordern demgegenüber mehr Entwicklungsarbeit auf der fremdsprachlichen Ebene. Die Progression für das Fach Englisch ist auch vergleichsweise steiler als für die Fächer Französisch und Spanisch. An dieser Stelle wird ganz besonders deutlich, dass ein (fremd-)sprachenübergreifendes Curriculum der Filmbildung, so wünschenswert es wäre, nur in wenigen Ausnahmen wirklich fächerübergreifend *unterrichtet* werden kann. Es ist vielmehr sprachenspezifisch zu entwickeln, wobei nicht jedes Fach in allen Kompetenzfeldern alle Stufen durchlaufen sollte. Dies ist allein schon aus zeitlichen Gründen nicht möglich und aus inhaltlichen Gründen – wie eingangs dargelegt – auch gar nicht sinnvoll. Welches sprachlich orientierte Fach zu welchem Zeitpunkt und anhand welcher filmischen Inhalte welches Kompetenzfeld bedient, muss im Einzelnen von den Deutsch- und Fremdsprachenlehrkräften einer spezifischen Schule in einem schulischen Gesamtcurriculum zum Film festgeschrieben werden (idealerweise auch in Zusammenarbeit mit weiteren Fächern wie Geschichte, Politik, Kunst und Musik). Mit unserer Dreistufung wollen wir Anregungen geben, wie die Entwicklung von Filmkompetenz in einem solchen Gesamtcurriculum angelegt werden könnte.

Offen ist die Frage nach der Implementierung unserer Vorschläge in den länder- und kantonspezifischen Curricula. Letztendlich kann die Wissenschaft bekanntermaßen nur Handlungsempfehlungen aussprechen, und als solche verstehen wir unsere Arbeit – umsetzen müssen sie jene, die für die Lehr- und Bildungspläne sowie die Formulierung von Standards verantwortlich sind. Unser vornehmliches Ziel ist es, Anregungen zur Entwicklung neuer Bildungs- und Lehrpläne zu geben, in denen die Filmbildung als fächerübergreifende Aufgabe (gerade auch für die sprachlich orientierten Fächer) einen größeren Stellenwert einnimmt als bisher.

KOMPETENZFELD FILMBEZOGEN SPRACHLICH HANDELN¹¹ Die Schüler / -innen können			
Teilbereich „Sprachrezeptiv handeln“ (Hör-, Lese- und Schverstehen sowie Sprachreflexion)	Kompetenzstufe I	Kompetenzstufe II	Kompetenzstufe III
	sich auf (sprachstands- und altersgemäße, (kürzere) Filme unterschiedlicher Genres (z. B. Animationsfilm, Märchenfilm, Kinderfilm, Slapstick, TV-Serien) einlassen und Motivation zur Filmrezeption aufbauen.	sich auf unterschiedliche Filme (inklusive Literaturverfilmungen und dokumentarische Filme) einlassen (ggf. mit Untertiteln), Motivation zur Filmrezeption aufbauen und auch Filme jenseits des Gewohnten genießen.	sich auf künstlerisch anspruchsvolle (auch mehrsprachige) Filme einlassen, Motivation zur Filmrezeption aufbauen (einschließlich der Entwicklung von Frustrationstoleranz gegenüber 'sperrigen' Filmen) und Filme jenseits des Gewohnten genießen.
	einem altersgemäßen (kürzeren) Film mit (relativ geringem) Sprachanteil in der Standardsprache und guter Bildunterstützung folgen.	einem Film (ggf. ausgewählten Szenen) mit höherem Sprachanteil in der Standardsprache (oder Umgangssprache) folgen.	Filme mit hohem Sprachanteil verstehen, in denen Standardsprache und auch Sprachvarietäten (z. B. Umgangssprache, Soziolekte, Dialekt, Fachsprache) verwendet werden.
	einfache, meist chronologisch erzählte Handlungsverläufe in (kürzeren) Filmen nachvollziehen und deren grundlegende Handlungslogik verstehen.	komplexe, meist jedoch chronologisch erzählte Handlungsverläufe nachvollziehen und deren Handlungslogik verstehen sowie Schlüsselszenen (auch mit entsprechender Bildstützung) erkennen und verstehen.	komplexe, ggf. auch nonlineare Handlungsverläufe nachvollziehen und deren Handlungslogik verstehen.
	sich in Filmfiguren und ihre Lage hineinversetzen (und dabei fehlende sprachliche Rezeptionsfähigkeit durch Bildunterstützung kompensieren).	sich in altersentsprechende Filmfiguren hineinversetzen, die im eigenen oder anderen Kulturkreisen und/oder anderen Zeiten leben.	sich in komplexe Filmfiguren, deren Handlungsweisen und Entwicklung hineinversetzen, die im eigenen oder anderen Kulturkreisen und/oder anderen Zeiten leben und/oder nicht ihrem Alter entsprechen.
	zentrale Informationen in faktualen Filmen (z. B. altersgemäßen Dokumentarfilmen) erfassen.	zentrale (und spezifische) Aussagen von Redebeiträgen (in Wort und Schrift) in faktualen Filmen erfassen.	zentrale und spezifische Informationen sowie kommunikative Absichten in faktualen Filmen erfassen (z. B. Interviewverläufe) und Argumentationsstrategien nachvollziehen.

¹¹ Im Kompetenzfeld wird durchgängig und fächerübergreifend Bezug auf die Fächer Englisch, Französisch, Spanisch und Deutsch genommen. Mögliche Differenzierungen bzw. Modifizierungen zwischen den Sprachen können nur in Klammern angedeutet werden. Eine (fremd)sprachenspezifische Stufung kann an dieser Stelle nicht vorgenommen werden.

	filmbezogenen Paratexten (Schrift und Bild) wie Filmplakaten wichtige Informationen entnehmen, z. B. Filmtitel, (mutmaßliches) Genre.	filmbezogenen Paratexten wie Filmplakaten, Trailern, <i>Credits</i> (Vorspann/Abspann), Filmkritiken wichtige Informationen entnehmen und dabei Rezeptionsstrategien einsetzen (z. B. Detail- und Globalverstehen).	verschiedene Rezeptionsstrategien einsetzen, um diegetischen Filmtexten (z. B. Zwischentiteln) als auch filmbezogenen Para- und Fachtexten Informationen zu entnehmen und für die Filminterpretation zu nutzen.
Teilbereich „Sprachproduktiv handeln“ (sprechen, szenisch spielen, schreiben)	Gefühle, Eindrücke und Assoziationen zu einem Film in einfachen Worten und anderen ggf. nonverbalen Anschlusskommunikationsformen ausdrücken.	Gefühle, Eindrücke und Assoziationen zu einem Film differenziert (und in wachsender Komplexität) ausdrücken.	Gefühle, Eindrücke und Assoziationen zu einem Film komplex darstellen und unter Berücksichtigung der Wirkung filmästhetischer Mittel differenziert ausdrücken.
	spontane Urteile zu einem Film äußern.	Urteile über einen Film oder eine Filmsequenz äußern und nachvollziehbar begründen (auch schriftlich).	ein kritisches, ästhetisches Urteil über einen Film bzw. eine Filmsequenz formulieren und sich dabei auch auf andere Positionen als die eigene beziehen (Urteils- und Geschmacksbildung).
	einen selbst gewählten (Kurz-)Film beschreiben und vorstellen.	einen selbst gewählten Film mündlich oder schriftlich beschreiben und vorstellen (z. B. Logline, Synopse, Inhaltsangabe, [einfaches] Sequenzprotokoll, Audiodeskription, Kurzrezension) und Fragen dazu beantworten.	einen fremdgewählten Film beschreiben und vorstellen sowie andere darüber unter Berücksichtigung verschiedener Aspekte (filmästhetischer Gestaltungsmittel, intertextueller Bezüge, filmhistorische Einordnung etc.) informieren (z. B. Anfertigung einer Rezension oder mündliche Präsentation mit Präsentationssoftware).
	mit anderen ein Filmgespräch führen und dabei auch andere Meinungen zulassen.	mit anderen ein Filmgespräch führen, dabei Gesprächsregeln beachten und bereits wichtige Fachbegriffe verwenden.	sich analytisch und interpretativ mit einem angemessenen fachsprachlichen Vokabular selbstständig und sicher in der Unterrichtssprache zu Filmen äußern bzw. mit anderen darüber diskutieren.
	kurze Filmszenen (auch non-verbal) (nach-)spielen und auf Gestik, Mimik, Körpersprache (und Stimmführung) achten.	kurze Filmszenen (nach-)spielen und dadurch bewusst ausdeuten (z. B. kreatives Rollenspiel, Standbilder bauen).	sprachlich-komplex und szenisch-kreativ mit Filmszenen (insbesondere Schlüsselszenen) arbeiten (z. B. längere Filmszenen (nach-)spielen und dadurch bewusst ausdeuten (auch Gegenentwurf, szenische Interpretation)).

Teilbereich „Mehrsprachig handeln“ (rezeptiv und produktiv)	andere Sprachen (über die jeweilige Zielsprache hinaus) hörend erkennen und in der Zielsprache darüber sprechen.	(sprachstandsgemäße und) altersgemäße ausgewählte mehrsprachige Filmsequenzen hörend und lesend grob verstehen, z. B. durch angeleitete interkomprehensives Verfahren am mehrsprachigen Filmskript.	(sprachstandsgemäße) mehrsprachige Filme hörend und lesend verstehen, z. B. durch den Einsatz von Wortschließungstechniken, Interkomprehension oder Sprachvergleich (Aufbau von Sprachbewusstheit und Sprachlernbewusstheit).
		an ausgewählten Szenen in (sprachstands- und) altersgemäßen mehrsprachigen Filmen die 'Anderssprachigkeit' von Charakteren (im Vergleich zur jeweiligen Zielsprache) begründen und interpretieren (z. B. Migrant, Globetrotter).	ausgewählte mehrsprachige Diskursphänomene im Film kritisch reflektieren (z. B. Sprache der Charaktere, Gründe für <i>code-switching</i>).
		an ausgewählten Szenen in sprachstands- und altersgemäßen Filmen sprachmittelnd tätig sein (z. B. in Sprachtandems Hörergebnisse bildgestützt in der jeweiligen Zielsprache oder einer anderen Sprache dialogisch vertonen und den Figuren glaubhaften Ton, Mimik und Gestik zuweisen [<i>revoicing</i>]).	sprachproduktiv-sprachmittelnd tätig sein (z. B. mehrkanaliges Dekodieren und sprachmittelndes spielerisch-inszenierendes Übertragen einer Szene in eine andere Sprache durch <i>revoicing</i> und <i>captioning</i>).

KOMPETENZFELD FILM ANALYSIEREN Die Schüler / -innen können			
Teilbereich „Filmische Darstellungsverfahren erkennen, benennen und deuten“	Kompetenzstufe I	Kompetenzstufe II	Kompetenzstufe III
	in sprachstands- und altersgemäßen (ggf. kürzeren) Filmen einfache inhaltliche, narrative und dramaturgische Elemente erkennen und benennen (z. B. dargestelltes Thema, Figuren, Handlungsverlauf).	in sprachstands- und altersgemäßen Filmen grundlegende inhaltliche, narrative und dramaturgische Merkmale erkennen und benennen sowie (ggf. mit Unterstützung) funktional beschreiben.	verschiedene inhaltliche, narrative und dramaturgische Aspekte in Filmen, auch in ihrem Zusammenwirken, erkennen, differenziert beschreiben sowie interpretieren.
	in sprachstands- und altersgemäßen (ggf. kürzeren) Filmen einfache theatrale bzw. performative Elemente erkennen und benennen.	in sprachstands- und altersgemäßen Filmen grundlegende theatrale bzw. performative Merkmale (z. B. Kostüme, Körpersprache, Stimmführung) erkennen und benennen sowie (ggf. mit Unterstützung) funktional beschreiben.	verschiedene theatrale bzw. performative Aspekte in Filmen, auch in ihrem Zusammenwirken, erkennen, differenziert beschreiben sowie im Zusammenhang mit dem dargestellten Geschehen interpretieren.
	in sprachstands- und altersgemäßen (ggf. kürzeren) Filmen ausgewählte visuelle (z. B. anhand eines Standbildes) und auditive Gestaltungsmittel erkennen und benennen.	in sprachstands- und altersgemäßen Filmen grundlegende visuelle und auditive Gestaltungsmittel erkennen und benennen sowie (ggf. mit Unterstützung) funktional beschreiben.	eine große Bandbreite audiovisueller Gestaltungsmittel (Formatwahl, Bildgestaltung, Kameraarbeit, Tongestaltung, Montage), auch in ihrem Zusammenwirken, erkennen, differenziert beschreiben sowie im Zusammenhang mit dem Dargestellten interpretieren.
	in sprachstands- und altersgemäßen Filmen die Wirkung einfacher filmspezifischer Darstellungsverfahren auf das eigene Filmleben erkennen und benennen.	in sprachstands- und altersgemäßen Filmen die Wirkung filmspezifischer Darstellungsverfahren (z. B. Sympathie lenkung) erkennen, benennen und (ggf. mit Unterstützung) beschreiben.	die (ästhetische, dramatische, manipulative) Wirkung verschiedener filmspezifischer Darstellungsverfahren differenziert erörtern.
Teilbereich „Filmgenrewissen und filmtheoretisches Wissen aneignen und nutzen“	ausgewählte Merkmale einzelner Filmgenres erkennen und benennen sowie für das eigene Verstehen nutzen.	grundlegende Merkmale unterschiedlicher Filmgenres erkennen, benennen und (ggf. mit Unterstützung) funktional beschreiben sowie für das eigene Verstehen nutzen.	inhaltliche und formale Merkmale unterschiedlicher Filmgenres sowie Fernseh- und Webfilmformate erkennen, im Hinblick auf ihre Funktionsweise differenziert beschreiben (ggf. auch im Vergleich) und für das Verstehen und die Interpretation eines Films nutzen.

		(ggf. mit Unterstützung) ausgewählte Filmtheorien in ihren Grundaussagen rezipieren und in Bezug zum eigenen Filmerleben und -verstehen setzen.	erworbenes filmtheoretisches Wissen darlegen, für das Verstehen und die Interpretation eines Films nutzen und kritisch reflektieren.
Teilbereich „Fiktionale Konstruiertheit von Film erkennen und deuten“	fiktionale von faktualen Filmen unterscheiden.	fiktionale von faktualen Filmen unterscheiden, Fiktionalitäts- bzw. Faktualitätssignale erkennen und (ggf. mit Unterstützung) die Kommunikationsabsicht eines Films benennen.	fiktionale von faktualen Filmen unterscheiden, Fiktionalitäts- bzw. Faktualitätssignale erkennen und beschreiben und Filme (auch im Vergleich) auf deren (jeweilige) Kommunikationsabsichten hin analysieren.
	erkennen, dass Film ein gestaltetes Werk ist und Wirklichkeit nicht einfach abbildet.	Filme als medial konstruierte Modelle von Wirklichkeit erkennen und beschreiben.	Filme als komplexe Wirklichkeitsmodelle deuten und in Bezug setzen zu anderen (eigenen und ggf. auch fremden) Wirklichkeitsentwürfen.
Teilbereich „Filmrezeption erfassen und auswerten“	unterschiedliche Filmwahrnehmungen erfahren und zulassen.	die Rezeption eines Films anhand von (ggf. vorgegebenen) Quellen nachvollziehen und in Bezug zum eigenen Filmerleben und -verstehen setzen.	die Rezeption eines Films über verschiedene Quellen (ggf. aus unterschiedlichen Kulturen) recherchieren, auswerten und beurteilen (auch im Vergleich) sowie in Bezug zum eigenen Filmerleben und -verstehen setzen.

Teilbereich „Film als kulturelle Ausdrucksform verstehen und deuten“	einen Film oder einen Film- ausschnitt zur Erschließung fremder Welten nutzen.	den Einfluss eines Films auf das kulturelle Selbstver- ständnis, z. B. als Ausdruck von Zeitgeist oder den poli- tischen Verhältnissen einer Gesellschaft, nachvollzie- hend verstehen.	Filme als kulturelle Aus- drucksträger verstehen und sie im Rahmen ausgewählter Bezugssysteme (historisch, kulturell) deuten.
		ausgewählte (fremdspra- chige) Filmklassiker im Kon- text filmhistorisch bedeutsa- mer Strömungen wahrneh- men und deuten.	(fremdsprachige) Filme und deren Rezeption in deren filmhistorischen, ggfs. (inter-)nationalen, Bezügen analysieren und interpretie- ren.
Teilbereich „Film für das inter-/transkulturelle Lernen nutzen“	sich in eine Figur aus einer anderskulturellen Welt ein- fühlen.	sich in eine Figur aus einer anderskulturellen Welt ein- fühlen und anderskulturelle Wahrnehmungs- und Verhaltensmuster im Ver- gleich mit der eigenen Sicht- weise reflektieren (Ambigui- tätstoleranz).	via Film eine anderskultu- relle Perspektive einnehmen und mit der eigenen, kultu- rell bedingten Sichtweise abgleichen bzw. diese ggf. relativieren, wobei fremd- kulturelle Einschätzungen der eigenen Kultur (z. B. in Form von Stereotypen) im Begegnungsprozess berück- sichtigt werden.
	anhand von ausgewählten Filmsequenzen den Alltag in einer anderskulturellen Umgebung erkennen und beschreiben.	die in der Filmwelt darge- stellten Realitäten beschrei- ben und mit der eigenen Lebenswelt vergleichen.	in der Filmwelt inszenierte kulturspezifische/ interkul- turelle Konflikte sowie Lösungsangebote analysie- ren und mit der eigenen Wirklichkeit vergleichen (ggfs. alternative Lösungs- möglichkeiten finden).

KOMPETENZFELD FILM GESTALTEN Die Schüler / -innen können			
	Kompetenzstufe I	Kompetenzstufe II	Kompetenzstufe III
Teilbereich „Filmische Prätexte erstellen und eine Filmproduktion planen“	Ideen für eine einfache Filmhandlung generieren.	Ideen für eine einfache Spielfilmhandlung, Serie oder einen einfachen dokumentarischen Film generieren und dafür ggfs. auch recherchieren.	Ideen für eine komplexere Spielfilmhandlung oder einen Dokumentarfilm generieren und dafür auch recherchieren.
	eine einfache Filmhandlung in Form einer Synopse oder eines Minitreatments skizzieren.	eine einfache Filmhandlung oder einen einfachen dokumentarischen Film schriftlich (<i>logline</i> , Synopse, Minitreatment, Interviewleitfaden) oder in Schrift-Bildkombination (<i>storyboard</i>) beschreiben und dabei einige ggf. grundlegende dramaturgische Aspekte berücksichtigen (Spannungskurve, Höhepunkt, Pointe).	eine komplexere Filmhandlung oder einen Dokumentarfilm schriftlich (<i>logline</i> , Synopse, Exposé, <i>treatment</i> , Drehbuch) und / oder in Schrift-Bildkombination (<i>storyboard</i>) beschreiben und dabei dramaturgische Aspekte berücksichtigen (z. B. 3-Akt-Schema, <i>plot points</i> , Rückblenden, <i>suspense</i>).
	eine einfache Filmproduktion grob planen: Aufgaben und Rollen verteilen sowie ggfs. Kostüme und Requisiten organisieren.	eine einfache Filmproduktion planen: Aufgaben und Rollen verteilen, technische Fragen klären, Drehplan erstellen.	eine einfache Filmproduktion detailliert planen: Aufgaben und Rollen verteilen, technische Fragen klären, <i>casten</i> , <i>locations</i> sichten, <i>set design</i> vorbereiten, Drehplan und <i>shooting list</i> bzw. <i>découpage</i> erstellen.
Teilbereich „Filme aufnehmen und dabei filmische Gestaltungsmittel (sprach-)bewusst anwenden“	mit einfacher Aufnahmetechnik umgehen: Handycamera, einfache Foto- oder Filmkamera, Stativ.	mit grundlegenden Aufnahmetechniken arbeiten: digitale Kamera, Stativ, einfache Beleuchtung.	grundlegende Aufnahmetechniken beherrschen: digitale Kamera, Stativ, ggf. Vorrichtungen für bewegte Kameraaufnahmen, effektvolle Beleuchtung, externes Mikrophon.
	einen kurzen Film (oder Filmsequenz) in einer Einstellung und/ oder in Einzelaufnahmen einen Animationsfilm (<i>stop motion</i>) drehen.	einen kurzen Film in mehreren Einstellungen mit Kameratechnik drehen und dabei auf grundlegende Einstellungsgrößen, Perspektiven und Kamerabewegung achten.	einen kurzen Film in mehreren montagegerechten Einstellungen drehen und dabei bewusst Einstellungsgrößen, Perspektiven und Kamerabewegungen einsetzen sowie die Bildkomposition beachten.

	eine Rolle in einem Film einnehmen.	eine Rolle in einem Film einnehmen und dabei auf Stimmführung, Gestik, Mimik und Körperhaltung achten.	eine Rolle in einem Film einnehmen und dabei unter Anleitung eines Regisseurs/einer Regisseurin Stimmführung, Gestik, Mimik und Körperhaltung im Zusammenspiel mit der Kamera wirkungsvoll einsetzen sowie mit anderen Protagonisten bewusst im Raum interagieren.
Teilbereich „Filmmaterial bearbeiten“	ein einfaches Schnittprogramm verwenden, um z. B. Vor- und Abspannsequenzen einzufügen.	ein einfaches Schnittprogramm verwenden, um eigene oder fremde Filmsequenzen zu kürzen und/oder umzustellen und/oder Audiokommentare sowie Musik wirkungsgerecht einzufügen.	ein Schnittprogramm mit mehreren Spuren verwenden, um Filmmaterial eigener oder fremder Herkunft auditiv (z. B. Musik, Geräusche, Off-Kommentar, Audiodeskription, Neusynchronisation) und/oder visuell (z. B. <i>credits</i> , Untertitel, Kontrast, Farbe) in bewusster Verwendung von verschiedenen Montage- bzw. Schnitttechniken zu gestalten.
Teilbereich „Filme präsentieren“	eigene oder fremde Filme bewerben (z. B. Filmplakat, fiktive TV-Programmankündigung) und vorführen.	eigene oder fremde Filme bewerben (z. B. Filmplakat, fiktive TV-Programmankündigung) vorführen, kommentieren und mit anderen diskutieren.	eigene oder fremde Filme bewerben (z. B. Filmplakat, fiktive TV-Programmankündigung) vorführen, kritisch kommentieren, mit anderen kontrovers diskutieren und ggf. in geeigneter Weise vertreiben (z. B. über eine Videoplattform).

5. Zum Aufbau des Bandes

Die hier versammelten Beiträge entstanden in der Mehrheit auf der Grundlage der Vorträge, die vom 31. März bis zum 2. April 2014 auf der Tagung „Film in den Fächern der sprachlichen Bildung“ an der Georg-August-Universität Göttingen gehalten wurden. Erste konzeptionelle Grundlagen für unser Vorgehen wurden bereits damals durch die Herausgeber/-innen auf der Tagung vorgestellt bzw. in Form von Fragen im Vorfeld auch an die Vortragenden herangetragen. Sowohl die Vorträge selbst als auch die überaus konstruktive Tagungsdiskussion haben es dann ermöglicht, dass alle Beiträge im vorliegenden Band mit unseren Überlegungen und Vorschlägen zusammenhängen: Sie liefern konstruktive Anschlussdiskussionen und bestätigen Positionen, sie erörtern Teilaspekte tiefergehend oder ergänzen Facetten, die bisher nicht oder nur wenig von uns berücksichtigt worden sind. Alle Aufsätze leisten somit einen wichtigen Beitrag zur Stützung und weiteren Konturierung unseres fächerübergreifenden Ansatzes. Sie lassen sich grob den von uns vorgeschlagenen Kompe-

tenzfeldern ‚**Filmbezogen sprachlich handeln**‘, ‚**Film analysieren**‘ und ‚**Film kontextualisieren**‘ zuordnen, auch wenn zuweilen andere Kompetenzfelder überschneidend erörtert werden. Das gilt insbesondere für das Kompetenzfeld ‚**Film gestalten**‘, dem kein Beitrag explizit gewidmet ist. Da aber handlungs- und produktionsorientierte Aufgaben (vgl. dazu im Überblick Kepser 2010c) in vielen Aufsätzen vorgeschlagen werden, wird auch dieses Feld immer wieder indirekt berührt.

Jenseits der Kompetenzfelder steht der Grundlagenbeitrag ‚Zum Verhältnis von Bildung und Film‘ von *Helene Decke-Cornill*. Die Autorin spannt einen dezidiert weiten Bogen von der Filmdidaktik im (Fremd-)Sprachenunterricht zu grundlegenden bildungstheoretischen Ansätzen und fragt nach den Verbindungen zwischen beiden: Kann Film Anlass für Bildungsprozesse sein? Damit liefert sie für das von uns entwickelte Modell ein weiteres Fundament, das die pädagogisch-didaktische Entwicklungsarbeit untermauert und umfänglich bildungstheoretisch verortet. Bildung eröffnet sich für *Decke-Cornill* vor allem dann, wenn der Einzelne in der Lage ist, kritisch und reflexiv über sein Verhältnis zur Welt und auch sich selbst nachzudenken und diese Einsichten für seine Welt- und Selbstentwürfe verarbeitet (Kokemohr 2007). Die Essenz von Bildung realisiert sich somit in einer „Transformation diskursiver Ordnungen“. Kunst im Allgemeinen und der Film im Besonderen mit dem ihm innewohnenden Irritationspotenzial kann insofern impulsgebend für bildende Transformationsprozesse im dargelegten Sinne sein. Die Autorin setzt sich ausführlich mit den von Alain Bergala entwickelten Aufgaben für Schule und Unterricht auseinander, die Filmbildung ermöglichen, und skizziert abschließend erfahrungs- und praxisorientierte Rahmenbedingungen für „bildende Krisenerfahrungen mit Film“.

Filmbezogen sprachlich handeln

Carmen Becker und *Jana Roos* fokussieren den Filmeinsatz im frühen Englischunterricht der Primarstufe und zeigen damit, wie das Kompetenzfeld ‚Filmbezogen sprachlich handeln‘ – mit den Sprachkompetenzbereichen Hören, Hör-/Seh-Verstehen, Lesen, Sprechen, Schreiben und auch Sprachmittlung – bereits in der Grundschule gefördert werden kann. Neben den mündlichen Kompetenzen nehmen sie die Entwicklung des sprachrezeptiven Hörverstehens in den Blick und entwickeln Kriterien für eine altersgerechte Filmauswahl. Die Autorinnen stellen methodische Verfahren vor, anhand derer sie demonstrieren, wie Kinder bereits im Grundschulalter mit verhältnismäßig komplexer Sprache kreativ arbeiten und dabei ihre fremdsprachlichen Kompetenzen ausbauen können.

Häufig werden Filme im (Fremd-)Sprachenunterricht unter Rückgriff auf geschlossene Aufgabenformate dazu genutzt, das Hör-/Seh-Verstehen zu üben. *Kristina Bonas* und *Johannes Wilts* beschreiben das Hör-/Seh-Verstehen

als einen komplexen Prozess, der sich aus einer Vielzahl von auditiven und visuellen Komponenten zusammensetzt. Sie kritisieren, dass das Training des Hör-/Seh-Verstehens meist auf die Informationsentnahme reduziert wird und parasprachliche Dimensionen sowie Musik und Soundeffekte kaum berücksichtigt werden. Auf diese Weise, so *Bonas* und *Wilts*, wird eine subjektive Sinnkonstitution fast unmöglich gemacht. Spielfilme, die als fiktionale ästhetische Produkte prinzipiell deutungsbedürftig seien, reduziert man so auf vermeintlich eindeutige Informationen. Anhand der Komödie *INTOUCHABLES* (dt. ZIEMLICH BESTE FREUNDE, F 2011, R. Olivier Nakache/Eric Toledano) entwickelt das Team alternative Aufgabenformate zur Förderung des Hör-/Seh-Verstehens, die dazu geeignet sind, das ganzheitliche Verstehen eines Films zu begünstigen.

Mit demselben Spielfilm beschäftigt sich auch der Beitrag von *Eva Leitzke-Ungerer*. Die Autorin entwickelt dafür zunächst ein Konzept für Lernaufgaben für die sprachbezogene Filmbildung (LSF) zwischen den Polen „focus on form“ und „focus on meaning“ und stellt die von ihr entwickelten Modellaufgaben zum fremdsprachigen Wortschatz, zum Hörverstehen und zur fremdsprachigen Verbalisierung von Bild und Ton vor. Daran anschließend werden detailliert Aufgaben zum Spielfilm *INTOUCHABLES* präsentiert. Damit gelingt es der Autorin, die Lernaufgaben für die sprachbezogene Filmbildung als eine spezifische Variante innerhalb des aufgabenorientierten Ansatzes zu etablieren.

Filmbezogene und sprachhandlungsbezogene Kompetenzentwicklung hängen in allen sprachlichen Fächern originär eng zusammen. *Ulf Abraham* widmet sich in seinem Beitrag „Sprachbezogene Filmbildung im fächerübergreifenden Unterricht“ genau diesem Thema und bezieht auch die Fächer Geschichte, Kunst und Physik ein. Im Mittelpunkt seiner Ausführungen steht die Frage, wie Sprache sowohl Einfluss auf die Produktions- als auch auf die Rezeptionsprozesse von Filmen nimmt und wie sich Schüler/-innen einen Film vor allem sprach- und medienreflexiv erschließen können. Als Paradigma für seine didaktische Untersuchung dient ihm der Film *GIRL WITH A PEARL EARRING* (dt. DAS MÄDCHEN MIT DEM PERLENOHRRING, GB/D 2003, R. Peter Webber) und zwar sowohl in der englischsprachigen Original- als auch in der deutschen Synchronfassung. Der Autor analysiert zunächst an Szenenbeispielen die diegetische Sprache und erörtert danach Möglichkeiten sprachbasierten Arbeitens für den Englisch- und Deutschunterricht, aber auch für den Kunstunterricht (Arbeit mit Farben, Malereigeschichte) und Physikunterricht (Lochkamera). Seine didaktischen Überlegungen fasst *Abraham* in einer übersichtlichen Synopse filmbezogener Textsorten zusammen, verknüpft sie mit sprachlichen Handlungstypen und gibt Hinweise zu möglichen kognitiv-sprachlichen Aufgaben für den Sprachunterricht.

Petra Anders wendet in ihrem Aufsatz „Dokumentarfilme im medienreflexiven Sprach- und sprachreflexiven Medienunterricht“ den Blick auf ein zumindest im Fremdsprachenunterricht vernachlässigtes Genre. Vorgestellt wird eine empirische Untersuchung, die mit Hilfe der Methode des Lauten Denkens (*think aloud*) der Frage nachgeht, wie Schüler/-innen die Konstruktion des Mediums Dokumentarfilm versprachlichen und auf welches Vorwissen sie dabei rekurrieren. Der Schwerpunkt liegt einerseits auf der Analyse der Sprache im Dokumentarfilm *AUF DEM WEG ZUR SCHULE* (F/CN/ZA/BRA/COL 2013, R. Pascal Plisson): Sprache wird in diesem Film als Faktualitätssignal eingesetzt, zumal dort unterschiedliche Sprachen gesprochen werden (Spanisch, Arabisch, Englisch). Insofern ergänzt der Beitrag sehr gut das Kompetenzfeld ‚Filmbezogen sprachlich handeln‘. Neben diesem sprachrezeptiven Ansatz geht die Autorin andererseits auf die Versprachlichung von Filmeindrücken und das dazu notwendige (fremd-)sprachliche Wissen ein.

Film analysieren

Das Kompetenzfeld ‚Film analysieren‘ trägt in seiner Konturierung und Schwerpunktsetzung (Erkennen, Benennen, Beschreiben und Deuten von Darstellungsverfahren, Aufbau von Filmwissen, einschließlich dem Wissen um die fiktionale Konstruiertheit von Filmen) wesentlich zur Entwicklung von *film literacy* bei. *Wolfgang Hallet* erörtert in seinem Beitrag die Frage „Was heißt *film literacy*?“. Dazu verfolgt er den Zusammenhang zwischen Filmbildung, Kompetenzen und *literacy*, was bisher nicht in dieser Explizitheit geschehen ist. Obwohl das *literacy*-Konzept, als prinzipiell sprachlich-diskursive Verfasstheit allen schulisch erworbenen Wissens, mittlerweile längst Einzug in die (fremd-)sprachendidaktische Debatte gehalten hat (z. B. Kupetz 2010, 235f.), ist es noch nicht umfänglich für die Filmbildung untersucht worden. Damit hat auch *Hallets* Beitrag gewissermaßen Grundlagencharakter. Der Autor zeigt, dass der von ihm vorgeschlagene *literacy*-Ansatz durch die Orientierung an lebensweltlichen und kulturellen Diskursen auf einen komplexen und sprachlich-diskursiv geprägten Kompetenzbegriff angewiesen ist, wie er auch unserem Modell zugrunde liegt. Ein solcher Kompetenzbegriff findet jedoch noch immer ungenügend Berücksichtigung in den nach wie vor im Kern *skill*-orientierten Curricula. Dadurch entsteht eine unbefriedigende Schieflage für eine adäquate Darstellungsform von ‚Filmverstehen‘ in curricularen Dokumenten. In seinem Schlusskapitel ‚*Film literacy*: Vom filmischen Diskurs zur filmbezogenen Diskursfähigkeit‘ fasst *Hallet* seine Argumentation programmatisch zusammen.

Dem Beitrag von Genreästhetik zur Filmbildung ist *Ingo Kammerer* in seinem Aufsatz „Goldene Spielregeln“ auf der Spur. Die genrespezifischen „Gesetze der Spannung“ sind aus seiner Sicht für die Rezeption entscheidend, und

Kenntnisse darüber ermöglichen den Zuschauer/-innen erst den vollständigen Genuss eines Films. Diese Genrespielregeln und deren Beitrag zum Rezeptionserlebnis macht der Autor anhand von verschiedenen Filmbeispielen nachvollziehbar. Er plädiert für eine Genredidaktik in den sprachlichen Fächern, da eine solche nicht nur Einblicke in das komplexe Kommunikationssystem des Films gibt, sondern auch den Zuschauer/-innenblick prinzipiell erweitern hilft: Ein Genrekennner/eine Genrekennnerin weiß und sieht mehr.

Film kontextualisieren

Der Beitrag von *Matthis Kepser* und *Carola Surkamp*, „Literaturverfilmungen in den Fächern Deutsch und Englisch: Chancen und Risiken einer weit verbreiteten Film(genre)didaktik“, beschäftigt sich mit jenen Filmen, die bisher in den Fächern sprachlicher Bildung besondere Popularität genießen, vor allem im Deutschunterricht. In der Zusammenschau der Perspektive des Deutsch- und Englischunterrichts liefert das Team eine kompakte filmwissenschaftliche und didaktische Standortbestimmung, welche die Literaturverfilmung als ‘ein besonderes Genre’ beschreibt, mit dem bekanntermaßen intertextuelle und -mediale Bezüge erkannt und erörtert werden können. Die Literaturverfilmung kann damit auch eine der wichtigen Säulen für die Arbeit im Kompetenzbereich ‘Film kontextualisieren’ sein. Die besondere Stellung des Genres ergibt sich insbesondere aus den produktionsseitig eingeschriebenen, genrespezifischen kognitiven und emotionalen ‘Gratifikationsangeboten’: Prätextkennner/-innen können sich mit der filmspezifischen Inszenierung der Textvorlage auseinandersetzen; Prätext-Unwissende dürfen hoffen, via Literaturverfilmung an den damit zusammenhängenden (hoch-)kulturellen Diskursen teilhaben zu können. Mit Hilfe der Metapher des ‘doppelten Films im Kopf’ werden aber auch mögliche negative Interferenzen zwischen Buch- und Filmerfahrung erörtert, die v. a. in unterrichtlichen Kontexten immer wieder zu beobachten sind. Darauf aufbauend werden im zweiten Teil des Beitrags die didaktischen Potenziale für das sprachliche, (inter-) kulturelle sowie das medienpezifische und ästhetische Lernen mit Literaturverfilmungen beschrieben, woran sich auch methodische Überlegungen anschließen.

Michael Staiger erweitert das Kompetenzfeld ‘Film kontextualisieren’ um einen filmgeschichtlichen Aspekt. In seinem Beitrag „New – neuer – Nouvelle: Filmische Erneuerungsbewegungen der 1960er und 1970er Jahre im sprachfächerübergreifenden Unterricht“ betrachtet er eingehend die Entstehung und den filmgeschichtlichen Einfluss der sog. „neuen Wellen“. Dabei geht er insbesondere auf die Mitte der 1950er Jahre in England entstandene Bewegung „Free Cinema“, auf die in Frankreich im gleichen Zeitraum aufkommende „Nouvelle vague“ und die in den 1960er Jahren folgende Bewegung „Neuer Deutscher Film“ ein. *Staiger* stellt Gemeinsamkeiten und Unterschiede heraus und zeich-

net nach, welchen Einfluss auf die spätere Entwicklung des Films diese „Bewegungen“ nahmen. Damit zeigt er eindrucksvoll, dass Filmgeschichte dem Verständnis des aktuellen Films dient, denn „nur wer die Geschichte kennt, versteht die Gegenwart“. Im letzten Teil seines Beitrages erörtert der Autor das filmdidaktische Potenzial, welches er in der Vermittlung filmgeschichtlichen Wissens, in der historisch ausgerichteten Reflexion von Filmsprache und in der Förderung interkultureller Kompetenzen sieht.

Der Aufsatz von *Peter Drexler* „Filmgeschichte im internationalen und fächerübergreifenden Diskurs“ untersetzt und erweitert die angestellten Überlegungen zum Kompetenzbereich ‚Film kontextualisieren‘ und eröffnet gleichzeitig mit Ausführungen zum *Transnational* und *Post Cinema* interessante Gesichtspunkte für das inter- bzw. transkulturelle Lernen mit Film. Da ein elaboriertes filmhistorisches Wissen in den Sprachfächern nicht vorausgesetzt und auch nur begrenzt vermittelt werden kann, überzeugt sein Vorschlag, sich an Ergebnissen der *New Film History* zu orientieren, die im Vergleich zu den großen Universalgeschichten eher die Mikrogeschichte, d. h. Einzel- bzw. Spezialthemen in den Blick nimmt. Theorieansätze wie die des *Transnational Cinema* ermöglichen zudem die Verflechtungen globalisierter Produktion und Distribution von Kino zu verstehen, die ihren Niederschlag z. B. in einem globalisierten Zuschnitt von Themen, in weltumspannenden Schauplätzen, internationalen *casts* und nicht zuletzt auch in der filmischen Mehrsprachigkeit finden. Entwicklungen im sog. *Post Cinema* (Auseinandersetzung mit verstärkt internetbasiertem Filmerleben, künstlerischen Installationen oder Multiplex-Kino) dagegen deuten daraufhin, dass sich auch die Filmgeschichtsschreibung in Richtung einer umgreifenden Medienwissenschaft entwickeln wird, ja muss. *Drexler* unterbreitet am Ende seines Beitrags eine Reihe interessanter Projektvorschläge für den fächerübergreifenden Unterricht mit zahlreichen Filmbeispielen, stofferschließenden Fragen und Hinweisen auf weiterführende Sekundärliteratur.

Auch *Lotta Königs* Beitrag „Kulturelles Handeln mit Film“ liefert aus kulturwissenschaftlicher Perspektive eine ergänzende und gleichzeitig vertiefende Facette für das Kompetenzfeld ‚Film kontextualisieren‘. In ihrem Beitrag schaut sie auf den Film als kulturellen Ausdrucksträger und deutet ihn vor allem im Rahmen des Bezugssystems *gender*. Dafür stellt sie verschiedene Kulturauffassungen vor und erläutert anschließend, meist am Beispiel, ihre fremdsprachendidaktischen Implikationen für die Filmarbeit mit Fokus auf Geschlecht: textuelles Kulturverständnis – Inszenierungen von Geschlechteranalysen (am Bsp. von *OUTSOURCED*, USA 2006, R. John Jeffcoat); performatives Kulturverständnis – Verfremdung von eigenen Inszenierungen (am Bsp. von *MAJORITE OPPRI-MEE*, F 2010, R. Eléonore Pourriat); und differenzorientiertes Kulturverständnis – Aushandlung von Geschlechtstvorstellungen (am Bsp. von *XXY*, ARG 2007, R.

Lucía Puenzo). Der Beitrag der Autorin liefert damit auch eine überzeugende Grundlage dafür, wie andere Kategorien, z. B. Macht, Alter, Migration oder Behinderung, aus kulturwissenschaftlicher Perspektive bearbeitet werden können. Die abschließende Übersicht ‚Kulturelles Handeln mit Film‘ fasst die Ergebnisse gelungen zusammen. Ihr Beitrag ist zugleich ein Plädoyer für eine allgemein stärkere kulturwissenschaftliche Ausrichtung des Fremdsprachenunterrichts.

Wie Königs Beitrag ist auch der Aufsatz von *Heidi Rösch*, „FACK JU GÖHTE und andere post-/migrantische Spielfilme im Deutschunterricht“, kulturwissenschaftlich angelegt. Den Schwerpunkt legt die Autorin auf die Auseinandersetzung mit Figuren, die nicht mehr migriert sind, aber Migration als individuelle und kollektive Erinnerung mitbringen und zur Konstruktion der eigenen Identität nutzen. Nach einer Kurzanalyse der Story von FACK JU GÖHTE (D 2013, R. Bora Dağtekin) und speziell des Protagonisten Zeki Müller als hybride Figurenzeichnung mit ‚kiezdeutscher Sprache‘ erörtert *Rösch* das didaktische Potenzial des Films für den Deutschunterricht ab Ende der Sekundarstufe I. Sie nutzt diesen *postmigrantischen* Film außerdem für einen Vergleich mit dem migrantischen Film GEGEN DIE WAND (D 2004, R. Fatih Akin). Es folgt eine übersichtliche Darstellung zur Entwicklung von unterschiedlichen Facetten des sog. Migrationsfilms in Deutschland, die sich als sehr hilfreich zur vertiefenden Konturierung des Kompetenzfeldes erweist. Der in den Filmen inszenierte interkulturelle Diskurs bietet zahlreiche Anknüpfungspunkte für das inter-/transkulturelle Lernen im Sprachenunterricht (z. B. die Arbeit an multiperspektivischen Darstellungsformen, Erkennen flexibler und verschiebbarer Differenzlinien etc.).

Gabriele Blell fragt in ihrem Beitrag „Mehrsprachige Filme: Fächer- und sprachübergreifende Filmarbeit“ nach dem Potenzial des mehrsprachigen Films für den fremdsprachlichen Filmunterricht und die fächerübergreifende Filmbildung. *Blell* verknüpft Ansätze der Mehrsprachigkeitsdidaktik mit filmdidaktischen Herangehensweisen und expliziert ihre Überlegungen am Episodenfilm BABEL (USA/MEX 2006, R. González Iñárritu). Der Beitrag veranschaulicht sowohl kultur- als auch medienbezogene Aspekte des Kompetenzfeldes ‚Film kontextualisieren‘, z. B. auf der Ebene des inter- und transkulturellen Lernens. Anhand der Aufgabenbeispiele zu BABEL verdeutlicht die Autorin, dass Filmarbeit (hier zum mehrsprachigen Film) immer alle vier Kompetenzfelder tangiert und in den Fächern der sprachlichen Bildung stets auch einen Beitrag zum Kompetenzfeld ‚Filmbezogen sprachlich handeln‘ darstellt. Die unterrichtspraktischen Aufgaben fokussieren sodann die sprachbezogene fächerübergreifende Vernetzung im Kontext von Mehrsprachigkeit.

Literatur

- Abraham, Ulf (2012): Filme im Deutschunterricht. 2. Aufl. Seelze: Kallmeyer.
- Abraham, Ulf/Kepser, Matthis (2012): Filme beschreiben im Deutschunterricht – Audiodeskriptionen und Untertitel für Hörgeschädigte. In: Oomen-Welke, Ingelore/Staiger Michael: Bilder in Medien, Kunst, Literatur, Sprache, Didaktik. Festschrift für Adalbert Wichert. Freiburg im Breisgau: Fillibach Verlag, 95–119.
- Abraham, Ulf (2014): Vom Film zur Sprache – von der Sprache zum Film. In: Kepser/Kammerer (Hg.) 2014a, 193–211.
- Baacke, Dieter (1997): Medienpädagogik. Tübingen: de Gryter.
- Blell, Gabriele/Lütge, Christiane (2004): Sehen, Hören, Verstehen und Handeln. Filme im Fremdsprachenunterricht. In: Praxis Fremdsprachenunterricht 1, 402–405, 445.
- Blell, Gabriele/Lütge, Christiane (2008): Filmbildung im Fremdsprachenunterricht. Neue Lernziele, Begründungen und Methoden. In: Fremdsprachen lehren und lernen 37, 124–140.
- Blell, Gabriele/Roscher, Felix (2012): Die Filmmusik in BABEL. Episodisch perspektiviert für den Fremdsprachenunterricht. In: Zeitschrift für kulturellen Fremdsprachenunterricht 17, 71–89.
Abrufbar unter http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-17-2/beitrag/Blell_Roscher.pdf.
- Decke-Cornill, Helene/Luca, Renate (2007): Filmanalyse und/oder Filmerleben? Zum Dualismus von Filmobjekt und Zuschauersubjekt. In: dies. (Hg.): Jugendliche im Film – Filme für Jugendliche. München: kopaed, 11–30.
- Eberhardt, Jan-Oliver (2013): Interkulturelle Kompetenzen im Fremdsprachenunterricht. Auf dem Weg zu einem Kompetenzmodell für die Bildungsstandards. Trier: WVT.
- Ezra, Elizabeth/Rowden, Terry (Eds.) (2006): Transnational Cinema. The Film Reader. London u. New York: Routledge.
- Faulstich, Werner (2013): Grundkurs Filmanalyse. 3. Aufl. Stuttgart: UTB.
- Fuchs, Mechthild et al. (2008): Freiburger Filmcurriculum. Ein Modell des Forschungsprojekts „Integrative Filmdidaktik (Pädagogische Hochschule Freiburg)“. In: Der Deutschunterricht 3, 84–90.
- Groeben, Norbert (2004): Dimensionen der Medienkompetenz. Deskriptive und normative Aspekte. In: ders./Hurrelmann, Bettina: Medienkompetenz. Voraussetzungen, Dimensionen, Funktionen. Weinheim u. München: Juventa, 160–197.
- Grünewald, Andreas (2009): Sehen und Verstehen. Analyse referenzsemantischer Zeichen in Spielfilmen. In: Leitzke-Ungerer (Hg.), 221–240.
- Grünewald, Andreas (2011a): Películas en las aulas de E/LE. Film im Spanischunterricht. In: Hispanorama 133, 10–13.
- Grünewald, Andreas (2011b): Machuca. Vom Drehbuch zum Film und zurück. In: Hispanorama 131, 53–60.
- Grünewald, Andreas (im Druck): Film. In: Nieweler, Andreas (Hg.): Fachdidaktik Französisch. Seelze: Kallmeyer.
- Grünewald, Andreas/Sass, Annina (2014): Same, same but different? Sprachenübergreifende Vernetzung des Englisch- und Spanischunterrichts zur Förderung von Mehrsprachigkeit. In: Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht 19. Abrufbar unter http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-19-1/beitrag/Gruenewald_Sass.pdf
- Hallet, Wolfgang (2002): Fremdsprachenunterricht als Spiel der Texte und Kulturen. Intertextualität als Paradigma einer kulturwissenschaftlichen Didaktik. Trier: WVT.

- Hallet, Wolfgang (2009): Romanlektüre und Kompetenzentwicklung. Vom narrativen Diskurs zur Diskursfähigkeit. In: ders./Nünning, Ansgar (Hg.): Handbuch Romandidaktik. Theoretische Grundlagen, Methoden, Lektüeranregungen. Trier: WVT, 73–88.
- Henseler, Roswitha/Möller, Stefan/Surkamp, Carola (2011): Filme im Englischunterricht. Grundlagen, Methoden, Genres. Seelze: Kallmeyer.
- Kammerer, Ingo/Kepser, Matthis (Hg.) (2014a): Dokumentarfilm im Deutschunterricht. Filmbildung-Schule (FBS). Bd. 1. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren
- Kammerer, Ingo/Kepser, Matthis (2014b): Dokumentarfilm im Deutschunterricht. Eine Einführung. In: dies. (Hg.) (2014a), 11–72.
- Kepser, Matthis (2008a): Brauchen wir einen Filmkanon? Ein Vorschlag für eine schulinterne Initiative. In: Der Deutschunterricht 60, 20–32.
- Kepser, Matthis (2008b): Spielfilmbildung an deutschen Schulen – Fehlannonce? Spielfilmnutzung – Spielfilmwissen – Spielfilmdidaktik im Abiturjahrgang 2006. In: Didaktik Deutsch 24, 24–47.
- Kepser, Matthis (Hg.) (2010a): Fächer der schulischen Filmbildung. Mit zahlreichen Vorschlägen für einen handlungs- und produktionsorientierten Unterricht. München: kopaed.
- Kepser, Matthis (2010b): Zum Stand schulischer Filmbildung in Theorie und Praxis. Eine Einleitung. In: ders. (Hg.) (2010a), 7–35.
- Kepser, Matthis (2010c): Handlungs- und produktionsorientiertes Arbeiten mit (Spiel-)Filmen. In: ders. (Hg.) (2010a), 187–240.
- Kepser, Matthis (2012): Der doppelte Film im Kopf. Rezeption von Literaturverfilmungen. Perspektiven für ihre empirische Erforschung und die unterrichtliche Praxis am Beispiel von KRABAT und DER VORLESER. In: Disoski, Meri/Klingenböck, Ursula/Krammer, Stefan (Hg.): (Ver)führungen. Räume der Literaturvermittlung. Innsbruck: Studien-Verlag, 105–120.
- Kepser, Matthis (2014): Bowling mit dem Elefanten. Vergleichende Unterrichtsarbeit mit stoffidentischen Dokumentar- und Spielfilmen am Beispiel von Michael Moores BOWLING FÜR COLUMBINE und Gus van Sants ELEPHANT. In: Kammerer/Kepser (Hg.) (2014a), 113–141.
- Kepser, Matthis (2015): Transkulturelle Bildung mit Film im Deutschunterricht. Eine kulturwissenschaftliche Egründung des Handlungsfelds. In: Dawidowski, Christian/Hoffmann, Anna R./Walter, Benjamin (Hg.): Interkulturalität und Transkulturalität in Drama, Theater und Film. Literaturwissenschaftliche und -didaktische Perspektiven. Frankfurt a.M. u.a.: Peter Lang, 77–106.
- Klant, Michael/Spielmann, Raphael (2008): Grundkurs Film 1. Kino, Fernsehen, Videokunst. Braunschweig: Schroedel.
- Klant, Michael (2012): Grundkurs Film 3. Die besten Kurzfilme. Materialien für die Sek I und II. Braunschweig: Schroedel.
- Kokemohr, Rainer (2007): Bildung als Welt- und Selbstentwurf im Anspruch des Fremden. In: Koller, Hans-Christoph/Marotzki, Winfried/Sanders, Olaf (Hg.): Bildungsprozesse und Fremdheitserfahrung. Beiträge zu einer Theorie transformatorischer Bildungsprozesse. Bielefeld: transcript, 13–68.
- Korte, Helmut (2010): Einführung in die systematische Filmanalyse. Ein Arbeitsbuch. Berlin: Erich Schmidt Verlag.
- Kultusministerkonferenz (KMK) (2004): Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Mittleren Schulabschluss. Beschluss vom 4.12.2003. Darmstadt: Luchterhand. E. P. (27.02.2015): http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2003/2003_12_04-BS-Deutsch-MS.pdf

- Kultusministerkonferenz (KMK) (2012): Bildungsstandards für die Fortgeführte Fremdsprache (Englisch/Französisch) für die Allgemeine Hochschulreife. E. P. (27.02.2015): http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2012/2012_10_18-Bildungsstandards-Fortgef-FS-Abi.pdf
- Länderkonferenz MedienBildung (Hg.) (2010): Filmbildung. Kompetenzorientiertes Konzept für die Schule. E. P. (27.02.2015): http://www.laenderkonferenz-medienbildung.de/091210_Filmbildung_LKM.pdf
- Länderkonferenz MedienBildung/Vision Kino (Hg.) (2015): Filmbildung. Kompetenzorientiertes Konzept für die Schule. (revidierte Fassung) E. P. (08.10.2015): <http://www.visionkino.de/WebObjects/VisionKino.woa/media/8208>
- Landesmedienzentrum Baden-Württemberg (2013a): Filmbildungscurriculum Grundschule. Karlsruhe. E. P. (27.02.2015): http://matrix.lmz-bw.de/pages/stuff/GS_Filmbildungscurriculum.pdf
- Landesmedienzentrum Baden-Württemberg (2013b): Filmbildungscurriculum Sekundarstufe 1. Karlsruhe. E. P. (27.02.2015): http://matrix.lmz-bw.de/pages/stuff/SEK1_Filmbildungscurriculum.pdf
- Landesmedienzentrum Baden-Württemberg (2014): Filmbildungscurriculum Sekundarstufe 2. Karlsruhe. E. P. (27.02.2015): http://matrix.lmz-bw.de/pages/stuff/SEK2_Filmbildungscurriculum.pdf
- Leitzke-Ungerer, Eva (Hg.) (2009): Film im Fremdsprachenunterricht. Literarische Stoffe, interkulturelle Ziele, mediale Wirkung. Stuttgart: ibidem.
- Leitzke-Ungerer, Eva/Blell, Gabriele/Vences, Ursula (Hg.) (2012): English-Español. Vernetzung im kompetenzorientierten Spanischunterricht. Stuttgart: ibidem.
- Lütge, Christiane (2012): Mit Filmen Englisch unterrichten. Berlin: Cornelsen.
- Meissner, Franz-Joseph (2010): Interkomprehensionsforschung. In: Hallet, Wolfgang/Königs, Frank. (Hg.): Handbuch Fremdsprachendidaktik. Seelze: Klett/Kallmeyer, 381–386.
- Mikos, Lothar (1996): Die Geschichte im Kopf des Zuschauers. Struktur-funktionale Film- und Fernsehanalyse. Teil 2. In: medien praktisch 4, 57–62.
- Mikos, Lothar (2008): Film- und Fernsehanalyse. 2. Aufl. Stuttgart: UTB.
- Müller, Ines (2012): Filmbildung in der Schule. Ein filmdidaktisches Konzept für den Unterricht und die Lehrerbildung. München: kopaed.
- Niedersächsisches Kultusministerium (2006): Kerncurriculum für das Gymnasium. Schuljahrgänge 5–10. Englisch. E. P. (27.02.2015): http://db2.nibis.de/1db/cuvo/datei/kc_gym_englisch_nib.pdf
- Pfeiffer, Joachim/Staiger, Michael (2010): Grundkurs Film 2. Filmkanon, Filmklassiker, Filmgeschichte. Materialien für die Sek I und II. Braunschweig: Schroedel.
- Regierung online (2008): Kulturstatsminister Neumann plädiert für Filmbildung im Lehrplan. E. P. (27.02.2015): <http://www.filmportal.de/nachrichten/kulturstatsminister-neumann-plaedierte-fuer-filmbildung-im-lehrplan>
- Rössler, Andrea (2010): „Es gibt Dinge, die gibt's gar nicht“. Zur Förderung der Fiktionalitätskompetenz im Fremdsprachenunterricht. In: Altmeyer, Claus et al. (Hg.): Grenzen überschreiten. Sprachlich, fachlich, kulturell. Baltmannsweiler: Schneider, 167–177.
- Schumann, Adelheid (2009): Interkulturelles Lernen mit Filmen im Fremdsprachenunterricht. In: Leitzke-Ungerer (Hg.), 171–185.
- Spielmann, Raphael (2011): Filmbildung! Traditionen – Modelle – Perspektiven. München: kopaed.

- Surkamp, Carola (2009): Spielfilme im Unterricht. Aktives Erleben statt passiver Konsum. In: Sohns, Jan-Arne/Utikal, Rüdiger (Hg.): Popkultur trifft Schule. Bausteine für eine neue Medienerziehung. Weinheim: Beltz, 178–198.
- Surkamp, Carola (2010): Zur Bedeutung der Schulung filmästhetischer Kompetenz aus der Sicht unterschiedlicher Fächer. In: Kepser (Hg.) 2010a, 85–108.
- Surkamp, Carola (2012): Vernetzendes Denken im fremdsprachlichen Filmunterricht Englisch/Spanisch am Beispiel von REAL WOMEN HAVE CURVES. In: Leitzke-Ungerer et al., (Hg.), 259–276.
- Surkamp, Carola/Ziethe, Katja (2015): Perspektivierte Bilder von Wirklichkeit in BOWLING FOR COLUMBINE: Welche Geschichten erzählen Dokumentarfilme und wie gehen wir damit im Unterricht um? In: Hecke, Carola/Surkamp, Carola (Hg.): Bilder im Fremdsprachenunterricht: Neue Ansätze, Kompetenzen und Methoden. 2. Aufl. Tübingen: Narr, 362–382.
- Teasley, Alan B./Wilder, Ann (1997): Reel Conversations. Reading Films with Young Adults. Portsmouth: Heinemann.
- Thaler, Engelbert (2012): Englisch unterrichten. Berlin: Cornelsen.

