

Freundschaft von Groß und Klein: Der Film *Das fliegende Klassenzimmer* als Lernmittel im DaF-Unterricht¹

Michaela Kováčová, Veronika Jurková

1 Freundschaft im Jugendalter

„Die Beziehung zu Gleichaltrigen und das Eingehen enger Freundschaften nehmen in der sozialen Erfahrungswelt Jugendlicher eine herausragende Stellung ein. Die entwicklungspsychologische Literatur hebt den Aufbau neuer und reiferer Beziehungen zu Gleichaltrigen beiderlei Geschlechts als eine zentrale Entwicklungsaufgabe des Jugendalters hervor [...]“ (Salisch/Seiffge-Krenke: 1996: 92).

Im Vergleich zur Kindheit ändert sich in der Pubertät das Konzept der Freundschaft. Der Freund ist nicht nur ein Spielkamerad. Jugendliche verbinden mit dem Begriff Freundschaft vor allem Vertrauen, wechselseitige Bereitschaft, die Freundschaft aufrecht zu erhalten und weiterzuentwickeln, gegenseitige Hilfe und gemeinsame Aktivitäten.² Der Freund/die Freundin hilft, mit Veränderungen des eigenen Körpers in der Pubertät oder mit Problemen in der Familie besser umzugehen. Freunde dienen auch als Stütze bzw. als Orientierungsmaßstab bei der Anbahnung erster romantischer und/oder sexueller Beziehungen. Der beste Freund/die beste Freundin wird nicht selten zum ersten Besprechungspartner bei der Bewältigung von Beziehungsproblemen (vgl. Reinders 2003). Nicht zuletzt dient der Freundeskreis als ein Übungsfeld zur Entwicklung psychosozialer Kompetenzen. Da Freundschaften auf Freiwilligkeit, Reziprozität und annähernd gleichen Machtverhältnissen basieren, wählen Jugendliche bei der Lösung der dort aufgetretenen Konflikte andere Strategien als in der Interaktion mit Eltern oder Lehrern. Sie lernen, Probleme zu diskutieren und einen für beide Seiten akzeptablen Konsens zu verhandeln (vgl. Salisch/Seiffge-Krenke: 1996). Der deutsche Soziologe und Pädagoge Lothar Krappmann (1993: 126) fasst den Beitrag von Freundschaft zur persönlichen Entwicklung mit folgenden Worten zusammen: „Freundschaften bieten die Chance, die ausgetretenen Pfade der Routine zu verlassen. Sie stimulieren soziale und zugleich kognitive, affektive und moralische Prozesse, in denen dafür gesorgt ist, dass besonders viele Aspekte berücksichtigt werden müssen. Freundschaft übt auch einen Druck aus, sich diesen Problemen wirklich zu stellen [...]“.

Da Freundschaften eine zentrale Rolle im Leben der Jugendlichen spielen und Schule nicht nur einen Bildungs-, sondern auch einen Erziehungsauftrag hat, ist es naheliegend, das Thema „Freundschaft“ auch in den Deutschunterricht zu integrieren. Das neue Bildungsprogramm für Gymnasien (Niveau A2-B1) ermöglicht es, in den Themenkreisen „Familie und Gesellschaft – zwischenmenschliche Beziehungen“, „Jugend und ihre Welt – Beziehungen unter Gleichaltrigen“, ggf. „Vorbilder und Ideale“ zu behandeln (www.statpedu.sk). Die im schulischen Unterricht verwendeten Lehrwerke bieten zwar reichlich Material zum Thema „Freundschaft“, der Einsatz von einem Spielfilm kann den Unterricht jedoch nicht nur medial bereichern, sondern

¹ Der Beitrag entsteht im Rahmen des Projekts KEGA 051-UK4/2016.

² Laut entwicklungspsychologischen Studien gibt es aber Geschlechtsunterschiede im Hinblick auf wichtige Aspekte in einer Freundschaft. Mädchen, die – im Vergleich zu Jungen – früher eine enge Beziehung zur Freundin suchen, sind stärker an einer emotionalen Befriedigung, Nähe und Intimität interessiert. Dies zeigt sich in häufigen vertraulichen Gesprächen, Austausch von Kleidung, mehr Körperkontakt bei gemeinsamen Aktivitäten. Männliche Jugendliche präferieren hingegen außengerichtete Beschäftigungen mit dem besten Freund (Sport treiben, Musik machen, etwas unternehmen usw.). Intimität und Vertrautheit kommen eher über indirekte Gesten und „kumpelhaftes“ Verhalten zum Ausdruck (Reinders 2003, Salisch/Seiffge-Krenke: 1996).

auch die Schüler und Schülerinnen (SuS) animieren, auf eine besondere Weise intensiv an ihren Sprachkompetenzen zu arbeiten und zugleich ihre interkulturellen und medialen Kompetenzen zu entwickeln.

2 Der Spielfilm als Lernmittel im DaF-Unterricht

1989 stellte Inge Schwerdtfeger die Forderung, neben den vier „klassischen“ Fertigkeiten – Hören, Lesen, Sprechen, Schreiben – als eine selbstständige fünfte Fertigkeit das Hör-Seh-Verstehen in den Fremdsprachenunterricht einzubetten. Betrachtet man diese didaktische Forderung in einem breiteren Kontext, sieht man darin eine Reaktion auf gesellschaftliche, technische sowie wissenschaftsgeschichtliche Entwicklungen. Erstens kann man darin eine Folge der sich permanent steigernden Medialisierung des Alltags (nicht nur) von Jugendlichen sehen, wobei man bei dem Medienkonsum einen Wandel von gedruckten zu audiovisuellen und sog. neuen Medien beobachtet (vgl. Frederking/Krommer/Maiwald 2008: 84, Juventa 2008: 12). Diese Tatsache konnte eine lernorientierte Fremdsprachendidaktik nicht übersehen. Die Integration des Films in den Unterricht ist daher eine logische Konsequenz der Bestrebungen, sich der Lebenswelt von Jugendlichen anzunähern und den Fremdsprachenerwerb somit attraktiver zu gestalten. Den Filmeinsatz im Unterricht beschleunigten auch die neuen Medien (DVD, Blu-Ray, Filmportale), die sowohl den Zugriff auf Filmwerke als auch die Handhabung des filmischen Materials erleichterten. Theoretische Anregungen bekam die DaF-Didaktik durch einen neuen, breiter aufgefassten Text-Begriff, der bei manchen Autoren auch audiovisuelle Formate einschließt sowie durch Konzepte von *iconic turn*³, *visual culture studies*⁴ und schließlich *performative turn*⁵, die interdisziplinär fruchtbar wurden (vgl. Kolečáni Lenčová 2017).

In den 2000er Jahren wurde der fremdsprachige Film v.a. als motivierendes, authentisches Material zur Entwicklung kommunikativer Kompetenzen und Förderung interkulturellen Lernens verwendet (vgl. Brandi 2005, Chudak 2008). Im Unterschied zu Lehrwerken werden Lernende im Film zwar mit einer stilisierten, aber an den natürlichen Sprachgebrauch orientierten Sprache konfrontiert. Ferner bekommen sie einen Einblick in die für die jeweilige Zeit bezeichnenden gesellschaftlichen Themen und Diskurse, also setzen sie sich mit der Kultur im anthropologischen Sinne auseinander. Neuere Veröffentlichungen fokussieren Film zusätzlich als Medium bzw. als Kunstwerk (vgl. Blell et. al. 2016, Surkamp 2017) und knüpfen somit an die mediendidaktische Diskussion an. Es geht einerseits um Filmgenuss, um das Filmerleben, andererseits aber auch um eine bewusste Wahrnehmung filmästhetischer Mittel, um Reflexion ihrer Wirkung und letztendlich um die Entwicklung einer filmbezogenen Kritikfähigkeit (vgl. Surkamp 2017: 76–77). Gute Filmdidaktisierungen vereinbaren alle diese Komponenten. Ihr Ziel

³ Vereinfacht kann man *iconic turn* als eine Hinwendung der Geistes-, aber auch Natur- und technischen Wissenschaften zu Bildern bezeichnen, die ihr ernsthafter Forschungsgegenstand wurden. In den Geisteswissenschaften wurden Bilder als Verkörperungen des Bewusstseins wahrgenommen. Man fragte nach der Bildbedingtheit menschlichen Erkennens, nach der Stellung der Bilder innerhalb des Denkens. In der Linguistik wurde u.a. das Wechselverhältnis zwischen Sprache und Bild untersucht.

⁴ Eine systematische Beschäftigung mit Bildern infolge des *iconic turn* führte zur Herausbildung einer interdisziplinär angelegten Bildwissenschaft – engl. *visual culture studies*. Im Mittelpunkt ihres Interesses stehen jedoch nicht Bilder als Produkte, sondern die menschliche Fähigkeit, Bilder gezielt zu erzeugen, sie wahrzunehmen und als Kommunikationsmedium verwenden zu können. Die *visual culture studies* knüpfen an die Ansätze aus Kunstgeschichte, Philosophie, Psychologie, Kognitionswissenschaft, Semiotik, Medienwissenschaft, Kommunikationswissenschaft, Filmwissenschaft an, die sie weiter verarbeiten und ergänzen.

⁵ Kultur wird dabei als Performance betrachtet, ins Zentrum rücken soziale Prozesse und Handlungsfähigkeit der Akteure.

besteht sowohl in der Förderung der sprachlichen als auch der interkulturellen und medialen Kompetenzen Lernender (vgl. Kolečáni Lenčová/Kováčová/Tomášková 2018: 71–72).

Neben diesen Vorteilen der Rezeption fremdsprachiger Filme stellt sie Lernende auch vor einige Herausforderungen. Dialoge in fremdsprachlichen Filmen beinhalten nämlich eine Reihe von Merkmalen der alltäglichen mündlichen Kommunikation: hohes Sprechtempo, Ellipsen, Kürzungen und syntaktische Brüche, Verwendung sprachlicher Varietäten (vgl. Leitzke-Ungerer 2016: 120) sowie Gebrauch von Idiomen (vgl. Thaler 2007a: 10). Überdies kommen in Dialogen manchmal Anspielungen auf politische oder soziale Diskurse vor, die Lernenden nicht bekannt sind. So mögen Lernende die Aussage zwar sprachlich verstehen, aber ihre Botschaft, die Intention des Sprechers können sie nicht durchdringen.

Diese Herausforderungen der Filmrezeption können aber in einer ausgeklügelten Filmarbeit überwunden werden. Für die Maßnahmen, die Lernende bei der Bewältigung kognitiv herausfordernder Aufgaben sprachlich oder inhaltlich unterstützen, hat sich der englische Terminus *Scaffolding*⁶ eingebürgert. In der Filmarbeit bedeutet *Scaffolding* auf der Makroebene (d.h. bei der Planung des Unterrichts, Bedarfsanalyse und Lernstandanalyse) u.a. Auswahl eines angemessenen Films im Hinblick auf Sprache und Inhalt, Phasierung der Arbeitsschritte, die Entscheidung für einen im jeweiligen Unterricht geeigneten Präsentationsmodus, Einführung des neuen Wortschatzes, Bereitstellung von Hilfsmitteln zur Filmrezeption (Transkripte oder Standbilder von Kernszenen), Einsatz kooperativer Lernformen, durch die Lernende gegenseitige Unterstützung im Wahrnehmungsprozess erfahren und sich über Teilergebnisse austauschen können u.Ä. Auf der Mikroebene bezieht sich das *Scaffolding* auf die unterstützenden Maßnahmen direkt im Unterricht wie Aktivierung des Vorwissens bzgl. eines Themas, Einführung des Lernwortschatzes, Thematisierung von filmspezifischen Verstehensstrategien (Rückgriff auf visuelle Elemente bei Verstehensschwierigkeiten, Fokussierung eines Kanals (visuell, auditiv), mehrmaliges Zeigen einer Filmsequenz, Reformulierung sprachlich schwieriger Aussagen von Protagonisten, responsive Lehrerreaktionen auf die Schülerantworten usw. (vgl. Hahn/Schöler 2013: 589–591, Henseler et al. 2011: 128–129).

Wie bereits erwähnt ist die Auswahl eines geeigneten Films ein Teil von *Scaffolding*. Für die Sprachniveaus A2-B1 taugen relativ einfache Spielfilme, die auf bekannten Plotmustern basieren, was Lernenden das Verständnis erleichtert. Die Handlung soll um vertraute Themen von persönlichem Interesse kreisen (Familie, Schule/Arbeit, Sport, Freizeit usw.), zu denen Lernende den Wortschatz beherrschen. Im Plot sollen die Ereignisse chronologisch präsentiert werden und die Handlung soll im Wesentlichen durch Bild und Aktion getragen werden. Für Lernende auf dieser Stufe ist es wichtig, dass sich die Ton- und Bildebene gegenseitig unterstützen. Figuren sollen klare und unkomplizierte Standardsprache benutzen und ihre Repliken deutlich aussprechen (vgl. Blell et al. 2016: 43).

Für die schulische Filmarbeit ist es nicht immer nötig, dass sich die SuS den ganzen Film im Stück anschauen (Block-Präsentation), wie von Lehrkräften oft fälschlich angenommen wird. Je nach den Lernzielen reicht es manchmal, auch nur eine Szene oder Sequenz vorzuführen und zu bearbeiten (Segment-Präsentation). Eine weitere Option ist die sog. Sandwich-Präsentation, bei der nur ausgewählte Sequenzen projiziert werden. Andere Szenen, die sprachlich anspruchsvoller oder für das Erreichen von Lernzielen nebensächlich sind, deren Kenntnis aber für das Filmverstehen wichtig ist, werden entweder ganz ausgelassen oder von der Lehrkraft vereinfacht nacherzählt (vgl. Thaler 2007a: 11).

⁶ *Scaffolding* bedeutet wörtlich übersetzt „Gerüst“, metaphorisch versteht man darunter unterstützende Maßnahmen. „Die Metapher des Gerüsts weist darauf hin, dass die Unterstützung zeitlich begrenzt ist, da der Lerner lediglich so lange in der Aneignung fachlicher oder sprachlicher Unterrichtsinhalte gestützt wird, bis er unabhängig von lehrerseitiger Hilfe das Gelernte anwenden kann“ (Hahn/Schöler 2013: 587).

Die Phasierung der Filmarbeit orientiert sich stark an dem Konzept des Hör- bzw. Leseverstehens. Auch hier unterscheidet man drei Phasen – vor, während und nach dem Sehen.

Die Phase vor dem Sehen dient der Einführung in die Hör-Seh-Situation, Motivierung der SuS, dem Aufbau von Erwartungshaltungen und der Aktivierung von sprachlichem, kulturellem und filmbezogenem Wissen (*Scaffolding* auf der Mikroebene; vgl. Leitzke-Ungerer 2009: 20). In der Vorentlastungsphase kann man als Impulse auch zusätzliches filmgebundenes Material wie das Filmplakat bzw. das DVD-Cover, die Leitmotive aus dem Soundtrack, den Filmtrailer, die Standbilder, Stichwörter oder Zitate aus dem Film nutzen. Lernende bekommen je nach dem Medium den Auftrag, die auf dem Plakat/Cover abgebildeten Protagonisten zu charakterisieren, anhand der durch den Soundtrack hervorgerufenen Emotionen das mögliche Genre des Films einzuschätzen. Zu dem Trailer können offene Fragen gestellt werden. Des Weiteren können SuS zum Filmtitel oder -thema frei assoziieren oder anhand des Bild-/Satzsalats eine Filmgeschichte kreieren. Der letzte Schritt in der Phase vor dem Sehen dient der Stellung und Erläuterung von Fragen für weitere Phasen der Filmarbeit (vgl. Surkamp 2017: 74; Thaler 2007b: 17).

Die Phase während des Sehens schließt je nach den gestellten Aufgaben und dem Niveau Lernender meist mehrere Vorführungen von Filmabschnitt(en) ein (*Scaffolding* vgl. Thaler 2007b: 17). Beim ersten Sehen zielen die Aufgaben gewöhnlich auf orientierendes und kursorisches, beim wiederholten Sehen auf selektives Hör-Seh-Verstehen. Die Übungen „dienen der Verständnissicherung als auch der Erfassung der verwendeten filmischen Ausdrucksmittel“ (Henseler et al. 2011: 99) und betreffen somit Inhalt und Form der Sequenzen. Je nach Lernziel können Wortschatz, Grammatik oder textlinguistische Phänomene im Zentrum der Arbeitsaufträge stehen. Die Lehrkräfte nutzen in dieser Phase oft leicht korrigierbare geschlossene Übungen wie Lückentexte oder Ergänzungstabellen, die den gesehenen Filminhalt tangieren. Diesen sollen aber offene Aufgaben folgen, z.B. die Bildung von Hypothesen über den weiteren Filmverlauf, Beschreibung einer im Film erwähnten, aber noch nicht gesehenen Figur usw. Solche Aufgaben eröffnen Lernenden mehr Handlungsspielräume, führen zu individuelleren Resultaten, die Stoff für spontane Diskussionen liefern.

Neben der klassischen Filmrezeption kann die Einschränkung auf nur einen Sinneskanal im Unterricht lohnend sein, da sie Lernende auf den ausgefallenen Kanal neugierig macht. Dies kann für die Sprechaktivitäten Lernender produktiv genutzt werden, indem sie bei *silent viewing*, d.h. bei Sehen ohne Ton, aufgefordert werden, Dialoge kreativ zu rekonstruieren, über Hintergrund-geräusche und Musik zu spekulieren. Bei *blind listening*, d.h. Hören ohne Bild, stellen sie hingegen Vermutungen über die filmische Umsetzung der Szene an. Beide Techniken – *silent viewing* und *blind listening* – lassen sich sehr gut mit der Paar- bzw. Gruppenarbeit kombinieren (*split viewing* vgl. Henseler et al. 2011: 90–94).

In der Phase nach dem Sehen sollen Lernende zuerst ihre Eindrücke von dem Film versprachlichen. Erst nach der Entladung von Emotionen kommt die Zeit für eine Filmrekapitulation, seine Analyse und Deutung. In einem lernerzentrierten Unterricht ist es wichtig, bei einer Zusammenfassung, ggf. einer Analyse der verwendeten filmischen Mittel nicht stehen zu bleiben, sondern den SuS einen Raum bieten, damit sie sich äußern können, worin für sie persönlich die Bedeutung des Films liegt. Dies kann zu einer vertieften Auseinandersetzung mit dem Filmthema führen, bei der weitere Medien einbezogen werden. Diese Vorgehensweise wird häufig bei Dokumentationen, Biopics oder Historiendramen angewendet. Bei weiterführenden Aufgaben werden dann neben sprachdidaktischen auch interkulturelle und medienorientierte Ziele verfolgt. Im handlungsorientierten Fremdsprachenunterricht wurden zudem kreative Methoden entwickelt, die v.a. Sprechen und Schreiben fördern. So können SuS bestimmte Szenen nachspielen, innere Monologe schreiben oder offene Stellen, d.h. die im Film angedeuteten, aber nicht gezeigten Szenen inszenieren. Ferner können sie einen Tagebucheintrag/einen fiktiven Lebenslauf einer Filmfigur schreiben, eine Filmfortsetzung bei Werken mit einem offenen Ende entwerfen oder ein Remake des Films vorschlagen. Technisch versierte SuS können mit-

hilfe neuer Medien sogar eigene kurze Filme produzieren.⁷ Zu den eher klassischen Aufgaben für höhere Stufen zählen das Verfassen einer Filmrezension oder eines Aufsatzes zum Filmthema, der durch ein Filmzitat eingeleitet wird oder in dem sich SuS mit dem Dilemma der Hauptfigur auseinandersetzen (vgl. Henseler 2016: 100– 101, Surkamp 2017: 74; Thaler 2007a: 13).

Wie man sieht, bietet das Medium Film für die Didaktisierung vielfältige Möglichkeiten. Sie bringen nicht nur Vielfalt und Abwechslung in den Unterricht, sondern korrespondieren auch mit den genuinen Zielen des Fremdsprachenunterrichts – fremde Sprache und Kultur zu vermitteln, die Sprache aktiv zu nutzen und an der Kultur teilzuhaben.

Leider fehlen bis jetzt empirische Studien, welche die Effekte der Filmarbeit im Fremdsprachenunterricht mit Daten untermauern würden. Einen ersten Schritt zur Beseitigung dieses Desiderats möchte das vorliegende Projekt liefern, in dem u.a. der Film *Das fliegende Klassenzimmer* für den erweiterten DaF-Unterricht didaktisiert, an drei slowakischen Gymnasien erprobt und evaluiert wurde.

3 Der Film *Das fliegende Klassenzimmer* im Unterricht

3.1 Der Film *Das fliegende Klassenzimmer*

Erich Kästners Roman *Das fliegende Klassenzimmer* (1933) gehört zu den Klassikern der Kinderliteratur. Die Verfilmung von Tomy Wigand (2003) aktualisiert die Handlung und weicht deswegen in mehreren Aspekten von der literarischen Vorlage ab. Die Quintessenz des Romans, dass Mut, Fairness und Freundschaft letztlich über Bosheit siegen, bleibt aber in Wigands Werk erhalten.

Der Film erzählt eine Geschichte von einer Clique von fünf Freunden, die im Internat der Thomasschule zu Leipzig wohnen und in dem bekannten Chor singen. Die Handlung spielt in der Gegenwart, in der Zeit vor Weihnachten, als die fünf Jungen eine Theatervorstellung vorbereiten sollen.

Die fünf Jungen sind von ihrem Charakter her ganz unterschiedlich. Martin Thaler ist der Klassenbeste, er hat einen ausgeprägten Sinn für Gerechtigkeit. Jonathan „Johnny“ Trotz ist neu im Internat. Man kann ihn als introvertierte Künstlerseele beschreiben. Als Baby wurde er von seinen leiblichen Eltern verlassen und wird nun von einem Adoptivvater erzogen. Der dritte aus der Clique ist der körperlich starke, immer hungrige Matthias Selbmann, der zwar etwas langsam schaltet, aber gutmütig ist. Er träumt vom Boxen und schützt Schwächere. Matz' bester Freund ist der kleine Baronsohn Ulrich „Uli“ von Simmern, sensibel und furchtsam. Er schämt sich seiner Feigheit und wird von den anderen noch zusätzlich dafür gehänselt. Zu der Clique gehört auch der intelligente und komplizierte Sebastian Kreuzkamm, Sohn des Schuldirektors.

Die Sängerknaben leiden unter den Attacken externer Schüler, die nicht im Internat wohnen. Die Gangchefin der Externen ist Mona, ein selbstbewusstes Mädchen, das aus sozial prekären Verhältnissen kommt und Hip-Hop tanzt. Aus Rache für ihre gestohlene Fahne entführen die Externen vor einem Konzert Sebastian Kreuzkamm und verbrennen die Noten. Kreuzkamm kommen aber seine Mitschüler zur Hilfe, auch wenn sie deswegen vom Konzert fliehen. Nach dieser Aktion werden die Schüler von dem Kantor, „Justus“ alias Dr. Johann Bökh, verhört. Trotz der Regelverletzung bestraft er sie nicht, weil freundschaftliche Hilfe und Mut auch für ihn wichtige Werte sind.

Die Jungen treffen sich in einem ausrangierten Waggon, in dem aber noch jemand wohnt – der „Nichtraucher“. Außerdem finden sie im Waggon das handgeschriebene Werk *Das fliegen-*

⁷ Eine gute Anleitung zur Filmproduktion unter schulischen Bedingungen mit einem klaren Bezug auf die Spracharbeit findet sich bei Henseler et al. (2011: 141-146).

de Klassenzimmer und entscheiden sich, dieses anstatt eines langweiligen Krippenspiels als Musical zu inszenieren. Bei einer Probe lauscht auch Dr. Bökh und verbietet das Stück ohne jede Begründung. Der verärgerte Jonathan tritt gegen eine Requisite und verursacht so unwillkürlich einen Brand in der Schule.

Erst später erklärt Dr. Bökh, dass es sich beim *Fliegenden Klassenzimmer* um ein Werk handelte, das er gemeinsam mit seinem besten Freund schrieb, mit dem er auch eine Rockband – „Die Nichtraucher“ – hatte. Der Freund ist aber aus der DDR geflüchtet und weil Justus angeblich von der Republikflucht wusste, musste er den Chor verlassen und durfte in der DDR nicht studieren. Die fünf Freunde finden heraus, dass der Nichtraucher“ der verloren geglaubte Freund von Dr. Böck ist und bringen beide alten Freunde wieder zusammen.

Der kleine Uli, der als Feigling gehänselt wird, unternimmt einen Versuch, um seinen Mut zu zeigen. Er überwindet sich selbst und springt mit einem Regenschirm in der Hand von einem Klettergerüst, bricht sich dabei aber das Bein.

Diese Vorfälle bleiben nicht ohne Konsequenzen. Es droht, dass Jonathan und auch Dr. Böckh die Schule verlassen müssen. Da führen aber die Schüler, die Sänger gemeinsam mit den Externen, beim Weihnachtskonzert einen rührenden Song für Dr. Böckh auf, um das Konsistorium zu überzeugen, dass er ein ausgezeichnete Pädagoge ist. Jonathan kann auch im Internat bleiben und der „Nichtraucher“ wird zum Schularzt.

3.2 Schulische Filmarbeit als Forschungsprojekt

Nach der Beratung mit den Deutschlehrern aus dem Sekundarbereich II wurde der Film für die erste Klassenstufe an den Mittelstufen (ca. 15-16-jährige) didaktisiert. Die Entscheidung für diese Altersstufe fiel aus zwei Gründen: Die Zielgruppe steht den Hauptprotagonisten relativ nah, kann also ihre Sorgen und Freuden verstehen. Die Hauptthemen des Films korrespondieren mit den auf dieser Stufe im Deutschunterricht durchgenommenen Themen „Schule“ und „Freundschaft“.

In Absprache mit Kollegen aus der Schulpraxis wurde ein Unterrichtsentwurf im Umfang von fünf Stunden ausgearbeitet, der sich auf das Niveau B1 orientiert und bei dem der Film in einem Sandwich-Verfahren präsentiert wird. Folglich wurde er an einem DSD-Gymnasium⁸ und an zwei bilingualen Gymnasien 2018 realisiert. Insgesamt nahmen daran 45 SuS teil, deren Sprachniveau sich auf dem Niveau A2-B1+ bewegte.

Das ganze Projekt wurde wissenschaftlich begleitet. Das Forschungsinteresse konzentrierte sich auf folgende Fragen:

- Kommt die in der Fachliteratur erwähnte Progression im Hinblick auf die sprachlichen, interkulturellen und medialen Kompetenzen als Folge der Filmarbeit im FSU bei den SuS tatsächlich zustande?
- Wie nehmen SuS die schulische Filmarbeit wahr? Welche Methoden kommen bei ihnen gut an? Welche Verbesserungsvorschläge haben sie?
- Wie gestaltet sich die Filmarbeit für die Lehrkraft? (Mit welchem Aufwand ist sie verbunden? Welchen Herausforderungen muss man sich dabei stellen? Wie setzt man sich mit Problemen im aktuellen Unterricht auseinander?)

Für das Forschungsprojekt wurde ursprünglich ein quasi-experimentelles Design mit einer Kontrollgruppe unter Einsatz quantitativer wie qualitativer Methoden geplant. Die Kontrollgruppe erwies sich allerdings bei dem ersten Test als mit der Versuchsgruppe nicht vergleichbar, deswegen wurde nur ein Prätest-Posttest-Design ohne Kontrollgruppe realisiert. Als Instrument zur

⁸ Ein Gymnasium mit erweitertem Deutschunterricht, dessen SuS das Deutsche Sprachdiplom (DSD) der Kultusministerkonferenz erreichen können.

Messung der Lernprogression wurde ein informeller didaktischer Test verwendet. Als abhängige Variablen galten:

- kulturspezifisches landeskundliches Wissen, geprüft in einem Multiple-Choice-Test
- Wortschatz, getestet in einem Cloze-Test
- Sprach- und Filmkompetenz, ermittelt durch Bildbeschreibung einer ausgewählten Filmszene.

Zudem wurden Daten über Geschlecht, Schultyp, Lernpräferenzen, die letzte Schulnote in Deutsch der Versuchsperson erhoben. Die Tests wurden anschließend statistisch ausgewertet. Die Bildbeschreibungsaufgabe wurde auch inhaltlich analysiert.

Um relevante Informationen im Hinblick auf die Fragen 2 und 3 zu bekommen, wurde der Unterrichtsverlauf in allen Gruppen nach jeder Stunde aus der Sicht der Lehrkraft protokolliert und nach dem Filmprojekt fand in jeder Klasse eine Gruppendiskussion mit SuS statt.

3.3 Der Filmeinsatz im Unterricht

Wie erwähnt umfasste die schulische Filmarbeit fünf Unterrichtsstunden. Als Scaffolding bekamen die SuS eine Wortschatz- und Phrasenliste mit Satzbeispielen, welche die aktuelle Bedeutung der Wörter im Film verdeutlichten. Ferner wurde für die Zeit des Filmprojekts ein Filmserver eingerichtet, auf dem sich die SuS den Film mit deutschen Untertiteln anschauen konnten. Die autonome Sichtung mit der Möglichkeit, sich ausgewählte Sequenzen nach Bedarf auch wiederholt anzusehen, sollte den Lernenden beim Filmverstehen im Allgemeinen und bei der Lösung von Hausübungen helfen.

Im Unterricht selbst arbeitete man mit der bewährten dreiteiligen Phasierung, d.h. mit Aktivitäten vor, während und nach dem Sehen. In der Phase vor dem Sehen entwarfen die Lernenden ein Assoziogramm zu Kinderproblemen und dachten über mögliche Lösungen nach. Um authentische Antworten zu bekommen, erinnerte die Lehrkraft auch an eigene Probleme während der Pubertät, was in zwei Klassen sehr gut funktionierte, eine Vertrauensbasis schuf und die SuS zu eigenen Beiträgen motivierte. Die auch im Film vorkommenden Probleme und Lösungen wurden unterstrichen.

Anhand eines kurzen Filmabschnitts lernte das Publikum die Protagonisten kennen und beschrieb sie mit dem bereitgestellten lexikalischen Material. Hier bewährte sich die Arbeit in Kleingruppen, da jede Gruppe nur eine Figur charakterisierte (selektives Hör-Seh-Verstehen). Für die Lernenden entpuppte sich nämlich die Entnahme der Informationen aus einem Beitrag im natürlichen Sprachtempo als schwierig.

Anschließend semantisierte die Lehrkraft die Schlüsselwörter und in dem nächsten Schritt kreierten die Schülergruppen mithilfe dieser Wörter hypothetische Filmgeschichten, die sie dann vorlasen. Es wurde also eine inhaltliche und sprachliche Vorentlastung gewährleistet. Als Hausaufgabe sollten sich die SuS den ganzen Film anschauen, was aber nur ein Teil der SuS ausführte.

In der Phase der schulischen Filmprojektion konzentrierte man sich hauptsächlich auf zwei Themen, „Probleme der Protagonisten und Wichtigkeit der Freundschaft bei ihrer Bewältigung“ und „erste Liebe“. Es wurde sowohl mit klassischen Filmabschnitten mit Ton als auch mit *silent viewing* gearbeitet. Das Verfahren fanden die SuS befremdlich, erfuhren aber zugleich dadurch, wie viel Information im Film allein durch Bilder vermittelt wird. Die Verbalisierung der Handlung unter Einbeziehung der bereitgestellten Schlüsselwörter gelang in allen Klassen.

Wiederholt wurde der Film gestoppt und die Lernenden sollten Hypothesen über den weiteren Filmverlauf bilden und/oder über die Motive der Protagonisten nachdenken. Auffällig war, dass auf diese Fragen, die Empathie ggf. die Identifikation mit Figuren erforderten, überwie-

gend Mädchen reagierten. Bei der Zusammenfassung der Handlung, also wenn es um eine sachliche Beschäftigung mit dem Inhalt ging, arbeiteten die Jungen mehr mit.⁹

Zur Sicherung des Inhaltsverständnisses nach dem Sehen füllten die SuS Lückentexte aus, lösten Richtig/Falsch- und Multiple-Choice-Übungen, brachten den Bildsalat in Ordnung und antworteten auf offene Fragen der Lehrkraft. Einen Höhepunkt des Unterrichts erlebten sie bei Rollenspielen, als sie die offenen Stellen im Film inszenierten. Sie spielten einen hypothetischen Dialog zwischen Justus und dem Nichtraucher nach Jahren der Trennung in einer Kneipe vor. In einer anderen Szene boten sie das Treffen von Jonathan und Mona, bei dem sie zu Weihnachten eine Sternschnuppe sehen, dar. Beim Entwurf der Repliken, der Arbeit mit Kostümen, Requisiten und Maske und nicht zuletzt in dem Schauspiel selbst konnten die SuS ihre Kreativität entfalten, Spaß erleben und ihre Sprachfertigkeiten trainieren.

Auf filmische Mittel wurde besonders bei zwei Gruppen eingegangen. Die SuS machten sich Gedanken über die Wirkung von Farben, Gestaltung von Frames, Kameraeinstellungen und Kameraperspektiven. Die Wahrnehmung des Films als ein audiovisuelles Medium, dessen Gestaltung bestimmten Konventionen der Filmsprache unterliegt, war für sie ganz neu. Dieses neue Terrain erkundeten sie zwar mit Interesse, aber sehr langsam. Die Arbeit hier gestaltete sich sehr mühevoll, weil die SuS dafür weder sensibilisiert wurden, noch Vorkenntnisse aus der Kunst hatten.¹⁰ Als erfolgreich zeigte sich hier erlebnisorientierter Unterricht, indem die SuS manches selbst ausprobieren konnten.

Im Sinne von *Scaffolding* erhielten die Lernenden an geeigneten Stellen zusätzliche landeskundliche Informationen. Ebenso punktuell erfolgte die Wortschatzerweiterung und -wiederholung. Die Grammatik stand hingegen nicht im Vordergrund, nur bei Korrekturen ging die Lehrkraft auf problematische grammatische Phänomene ein.

3.4 Evaluationsergebnisse

In allen gemessenen abhängigen Variablen konnte eine signifikante Progression festgestellt werden,¹¹ wie die Tabelle 1 zeigt.

Variable	Pretest		Posttest		Differenz
	Durchschnittswert/ Median	Standard- abweichung	Durchschnitts- wert/Median	Standard- abweichung	
Kulturspezifisches Wissen	53,3	27,5	97	10	+43,7
Wortschatz	29,7	18,9	75,3	17,9	+45,6
Sprach- und Filmkompetenz	25,7	20,1	59,4	21,7	+33,7
Gesamtscore	36,4	15,4	77,4	13,1	+41

Tab. 1: Ergebnisse der quantitativen Evaluation

⁹ Genauer gesagt waren es überwiegend die Mädchen, die ihre Vermutungen über den weiteren Filmverlauf, aber hauptsächlich über die Gefühle und Beweggründe der Protagonisten äußerten. Dies muss aber nicht bedeuten, dass die Jungen diese Ebene des Films nicht erlebten. Sie analysierten sie bloß nicht verbal im Plenum, als Schauspieler in Rollenspielen waren sie nicht weniger ausdrucksstark als die Mädchen.

¹⁰ In dieser Phase der Filmarbeit zeigte sich deutlich, dass die Filmbildung eine fächerübergreifende Aufgabe ist, an der sich auch die Fächer Kunst und Musik bzw. Ästhetische Erziehung, die aber an slowakischen Schulen unterdimensioniert sind, beteiligen sollen (vgl. Blell et. al. 2016: 11-18).

¹¹ Die Merkmale zu den Variablen „kulturspezifisches Wissen“ und „Wortschatz“ waren nicht aus einer Normalverteilung, deswegen wurde zur Signifikanzprüfung der Mann-Whitney-Test angewendet. Die Merkmale der „Sprach- und Filmkompetenz“ wies eine Normalverteilung auf, zur Signifikanzberechnung wurde der Paarendifferenztest eingesetzt.

Die Progression in Bezug auf kulturspezifisches Wissen kann man auf die mehrmalige Präsentation landeskundlicher Inhalte (Leipzig, DDR-Geschichte, Thomanerchor, Bach) sowohl im Film als auch in den Ausführungen der Lehrkraft zurückzuführen. Die Wortschatzerweiterung kann man als Folge abwechslungsreicher Repräsentationsformen bei der Wortschatzvermittlung, spielerischen Wiederholungen der gelernten Wörter und nicht zuletzt als Folge wiederholten Anwendens in Übungen und in der Kommunikation über den Film interpretieren. Ein Anstieg, wenn auch nicht so hoch, wurde auch bei der Filmkompetenz festgestellt. Analysiert man die Bildbeschreibungen der SuS im Prä- und Posttest inhaltlich, dann fällt auf, dass sie vor dem Filmsehen dem abgebildeten Protagonisten wie auch der *Mise en Scène* gleich viel Aufmerksamkeit widmeten. Beides beschreiben sie jedoch relativ oberflächlich. Im Posttest waren hingegen ihre Texte länger, sprachlich differenzierter, die SuS gingen mehr auf die Filmfigur ein, schilderten ausführlicher ihre Emotionen und kontextualisierten sie (d.h. sie beschrieben ihre Beziehung zu anderen Figuren sowie kurz die Handlung, die zur dargestellten Situation führte). Leider widmete sich nur ein Bruchteil der Schüler der Filmsprache und deutete sie metaphorisch. Dies kann man als Signal verstehen, dass der Unterricht in diesem Bereich verbesserungsbedürftig war. Fazit: Durch eine gezielte Didaktisierung können Spielfilme zur Erweiterung kulturspezifischen Wissens, themenspezifischen Wortschatzes sowie zur Verbesserung der Sprach- und Filmkompetenz beitragen.

Ferner wurde keine Korrelation zwischen dem Lernerfolg im Filmprojekt (Gesamtscore) und dem auditiven und/oder visuellen Lerntyp festgestellt. Die SuS, die sich im Fragebogen so einschätzten, erreichten keine signifikant höhere Progression als die anderen SuS. Daraus kann man schließen, dass der Film, obwohl er ein audiovisuelles Medium ist, als ein effektives Lernmittel für verschiedene Lerntypen eingesetzt werden kann, wenn seine Didaktisierung verschiedene Übungstypen und Sozialformen umfasst.

Eine Korrelation zwischen dem Lernerfolg im Filmprojekt und der Schulnote zeigte sich signifikant bei dem Signifikanzwert $\alpha=0,05$, nicht aber bei $\alpha=0,001$. Die beste Progression erreichten nicht diejenigen, deren Schulnote in Deutsch 1 war, sondern diejenigen, die eine 2 hatten. Auf den Wert des Gesamtscores im Posttest hatte die Mitarbeit im Unterricht einen signifikanten Einfluss. Dies deutet darauf hin, dass es nicht zutreffend ist, Filme als Lernmittel nur für „ausgezeichnete Schüler“ zu betrachten. Bei einer angemessenen Didaktisierung und persönlichem Engagement können auch nicht so gute SuS von Filmen profitieren.

Die Ergebnisse der qualitativen Analyse deuten darauf hin, dass die schulische Filmarbeit überwiegend positiv wahrgenommen wurde. Die Mehrheit der SuS bezeichnete die Stunden als interessant, lehrreich, interaktiv, nicht langweilig. Nur an einer Schule fanden einige SuS die Filmauswahl nicht angemessen, spezifizierten es aber nicht weiter. Die Herausforderungen der Filmarbeit, die die SuS angaben, korrespondierten weitgehend mit den Informationen aus der Fachliteratur. Schwierigkeiten bereitete den SuS schnelles Sprachtempo im Film, undeutliche Aussprache und ein hoher Anteil von neuem Wortschatz. Zugleich aber schätzten sie die Arbeit mit dem authentischen Sprachmaterial als einen der größten Vorteile des Filmunterrichts.

Fokussiert man die Methodik-Didaktik der Filmarbeit, so stuften die SuS diejenigen Übungen und Aufgaben als leicht ein, die sie bereits kannten oder bei denen sie nicht fließend sprechen mussten (Multiple-Choice-, Ergänzungsübungen) sowie diejenigen, bei denen ihnen Lernmittel zur Verfügung standen (Bildbeschreibungen im Unterricht, Charakteristik der Filmfiguren). Allerdings waren einfache Übungen und Aufgaben nicht diejenigen, die sie am interessantesten fanden und besonders positiv bewerteten. Zu den beliebten Aufgaben zählten hingegen Hypothesenbildung, *silent viewing*, offene Filmdiskussion und szenische Verfahren (Rollenspiele mit Gebrauch von Kostümen und Requisiten).

4 Fazit und Ausblick

Die Ergebnisse der Evaluation weisen darauf hin, dass die Arbeit mit fremdsprachigen Spielfilmen nicht nur für SuS attraktiv ist, sondern auch tatsächlich zum Erreichen der genuinen Ziele von Fremdsprachenunterricht (die Fremdsprache aktiv zu lernen, die Kultur besser kennen zu lernen) beiträgt. Für die Lehrkraft bedeutet aber die Didaktisierung eines Spielfilms einen enormen Aufwand, auch wenn dieser mit Freude an der kreativen Arbeit verbunden ist. Darüber hinaus ist eine so intensive Filmarbeit (fünf Stunden pro Film) nur an Schulen mit einem erweiterten Deutschunterricht möglich. Das bedeutet aber nicht, dass die Schulen mit einem gewöhnlichen Deutschstundendeputat auf audiovisuelle Medien im Unterricht verzichten müssen. Wegen der positiven Effekte der Filmarbeit wäre es schade. Wichtig ist, hier kürzere Formate (Kurzfilme, Werbefilme, Reportagen, eventuell nur ein ausgewähltes Kapitel oder nur ein Thema aus einem Spielfilm) zu wählen. Die Didaktisierungsarbeit können sich Lehrkräfte sparen, indem sie auf fertige Unterrichtsentwürfe zurückgreifen¹² und sie für ihre Zielgruppe anpassen. Dafür sowie für eine sinnvolle Filmarbeit mit SuS direkt im Unterricht sind aber bestimmte Kenntnisse der FilmDidaktik erforderlich. Die Lehrpersonen sollen sich diese autonom oder im Rahmen von Fortbildungen aneignen. Wenn sie dann konsequent und langfristig mit Filmen arbeiten, werden sie mit ihren Lernenden Erfolge und Freude am Fremdsprachenlernen erleben.

Literatur- und Filmverzeichnis

- Blell Gabrielle / Grünewald, Andreas / Kepser, Matthis / Surkamp, Carola (2016): Film in den Fächern Deutsch, Englisch, Französisch, Spanisch. Ein Modell zur sprach- und kulturübergreifenden Filmbildung. In: G. Blell, A. Grünewald, M. Kepser, C. Surkamp (Hgg.): *Film – Bildung – Schule, Band 2, Film in den Fächern der sprachlichen Bildung*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 11–61.
- Brandt, Marie-Luise (2005): *Video im Deutschunterricht. Eine Übungstypologie zur Arbeit mit fiktionalen und dokumentarischen Filmsequenzen. Fernstudieneinheit 13*. Berlin – München: Langenscheidt.
- Chudak, Sebastian (2008): Einsatz der Textsorte „Film“ im Fremdsprachenunterricht. Überlegungen zur Stellung von audiovisuellen Unterrichtsmitteln in neueren Lehrwerken für DaF. *Studia Germanica Posnaniensia XXXI*, 113–129.
- Frederking, Volker / Krommer, Axel / Maiwald Klaus (2008): *Mediendidaktik Deutsch. Eine Einführung*. Berlin: Erich Schmidt.
- Hahn, Natalia / Schöler, Marianne (2013): Mit Scaffolding zur Fachsprache Film im DaF-Unterricht. *Info DaF 6*, 584–621.
- Henseler, Roswitha / Möller, Stefan / Surkamp, Carola (2011): *Filme im Englischunterricht. Grundlagen, Methoden, Genres*. Seelze: Klett – Kallmayer.
- Inovovaný štátny vzdelávací program: Nemecký jazyk, úroveň B1 – gymnázium so štvorročným a päťročným vzdelávacím programom*. http://www.statpedu.sk/files/articles/dokumenty/inovovany-statny-vzdelavaci-program/nemecky-jazyk-uroven_b1_g_4_5_r.pdf, gesehen am 02.01.2019.
- Inovovaný štátny vzdelávací program: Nemecký jazyk, úroveň A2 – gymnázium so štvorročným a päťročným vzdelávacím programom*. http://www.statpedu.sk/files/articles/dokumenty/inovovany-statny-vzdelavaci-program/nemecky-jazyk-uroven_a2_g_4_5_r.pdf, gesehen am 02.01.2019.
- Iuventa (2008): *Mládež a média: Mediálna gramotnosť mladých ľudí na Slovensku*. Bratislava: Iuventa.
- Kästner, Erich (1933/2001): *Das fliegende Klassenzimmer*. Hamburg: Dressler.
- Kolečáni Lenčová, Ivica (2017): Visual literacy v cudzojazyčnej edukácii In: D. Vevereková, Z. Danihelová, M. Lupták (Hgg.): *Aplikované jazyky v univerzitnom kontexte 4*. Zvolen: Technická univerzita, 16–26.

¹² Didaktisierungen von guter Qualität extra für DaF-Lernende bieten Goethe-Institute und die Gesellschaft Vision Kino.

- Kolečáni Lenčová, Ivica / Kováčová, Michaela / Tomášková, Simona (2018): *Neue Wege im DaF-Unterricht: Bildende Kunst – Spielfilm – digitale Medien*. Nümbrecht (Bruch): Kirsch.
- Krappmann, Lothar (1993): Entwicklungsfördernde Aspekte in der Freundschaften von Kindern und Jugendlichen. *Gruppendynamik* 24, 119–129.
- Leitzke-Ungerer, Eva (2009): Film im Fremdsprachenunterricht: Herausforderungen, Chancen, Ziele. In: E. Leitzke-Ungerer (Hg.): *Film im Fremdsprachenunterricht: Literarische Stoffe, interkulturelle Ziele, mediale Wirkung*. Stuttgart: Ibidem, 11–32.
- Leitzke-Ungerer, Eva (2016): Lernaufgaben für die sprachbezogene Filmbildung. Am Beispiel des französischen Films *Intouchables*. In: G. Blell, A. Grünewald, M. Kepser, C. Surkamp (Hgg.): *Film – Bildung – Schule, Band 2, Film in den Fächern der sprachlichen Bildung*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 111–134.
- Reinders, Heinz (2003): Freundschaften im Jugendalter (Friendships in Adolescence). In: W. E. Fthenakis, M. R. Textor (Hgg.). *Das Online-Familienhandbuch*. Online verfügbar unter: http://www.familienhandbuch.de/cmain/f_Fachbeitrag/a_Jugendforschung/s_1206.html, gesehen am 02.01.2019.
- Salisch von, Maria / Seiffge-Krenke, Inge (1996): Freundschaften in Kindes- und Jugendalter: Konzepte, Netzwerke, Jugendeinflüsse. *Psychologie, Erziehung, Unterricht* 43. 85–99.
- Schwerdtfeger, Inge C. (1989): *Sehen und Verstehen. Arbeit mit Filmen im Unterricht Deutsch als Fremdsprache*. Berlin: Langenscheidt.
- Surkamp, Carola (2017): *Metzler Lexikon der Fremdsprachendidaktik. Ansätze – Methoden – Grundbegriffe*. Stuttgart – Weimar: Metzler.
- Thaler, Engelbert (2007a): Film-based Language Learning. *Praxis Fremdsprachenunterricht Englisch, Französisch, Russisch, 4/1*, 9–14.
- Thaler, Engelbert (2007b): Schulung des Hör-Seh-Verstehens. In: *Praxis Fremdsprachenunterricht Englisch, Französisch, Russisch, 4/4*, 12–17.
- Wigand, Tomy (2003): *Das fliegende Klassenzimmer*.

Annotation

Friendship of Children and Adults. The Film *Das fliegende Klassenzimmer* [The Flying Classroom] in Lessons of German as Foreign Language

Michaela Kováčová, Veronika Jurková

The article focusses on film education in foreign language education and documents a school project with a film based on Erich Kästner's novel *Das fliegende Klassenzimmer* [The Flying Classroom]. The central topic of the novel and the film is friendship. Therefore, the first part deals with the role of friendship in adolescence. The second part is devoted to didactics of film-based education in the language classroom. The main component of the paper is the description and evaluation of a school project with the film *Das fliegende Klassenzimmer* [The Flying Classroom], put into practice on a sample of pupils from Slovak secondary schools. The evaluation was conducted in a quasi-experimental framework without a control group. Empirical results indicate that the pupils performed significantly better in the posttest in culture specific knowledge, vocabulary as well as in language- and film-competency. The discussion with the pupils showed that they were content with the classes and pointed out some advantages and problems of film-based education. The study concludes with a reflection by the teacher and recommendations for future film classes in language education.

Keywords: film, film education, foreign language education, German.

Dr. rer. pol. Michaela Kováčová
Katedra germanistiky
Filozofická fakulta UPJŠ v Košiciach
Moyzesova 9
04001 Košice
Slowakische Republik
michaela.kovacova@upjs.sk

RNDr. Veronika Jurková, PhD.
Ústav matematických vied
Prírodovedecká fakulta UPJŠ v Košiciach
Jesenná 5
04001 Košice
Slowakische Republik
veronika.kopcova@upjs.sk