

Lights, Camera, Action

Zur Synthese von Film und Drama im interkulturellen Englischunterricht

Matthias Stork

Goethe Universität Frankfurt am Main

University of California – Los Angeles

Act One – Setting the Stage

0. *Opening Credits* – Einleitung

1. *Exposition* – Der moderne Englischunterricht

1.1. *The ,to go‘ Culture* – Welt und Schule in den „Nullerjahren“

1.2. *Learning by Viewing and Acting* – Film und Drama im Kontext des (interkulturellen) Englischunterrichts

Act Two – Aesthetics and Props

2. *Watching and Learning* – Film im Englischunterricht

2.1. *Popular Culture in the EFL Classroom* – Zum Stand von Film im Englischunterricht

2.2. *Teaching Film* – Didaktik und Methodik des Films

2.2.1. Definition von Film

2.2.2. Zur Dichotomie von Film als Kunstwerk und Unterrichtsmittel

2.2.3. Die Logistik des Films

2.2.4. Ziele und Inhalte des filmgestützten Englischunterrichts

2.2.5. Lehrmethoden

2.2.6. Reflektionen über einen Filmkanon für den interkulturellen Englischunterricht

2.2.7. Der Lehr- und Lernwert der DVD

2.3. *The Film Teacher’s Repertoire* – Instrumentarium zum filmgestützten Englischunterricht

2.3.1. *Preparing a Film* – Die Filmdidaktisierung

2.3.2. *Film School* – Schule des Sehens (Video Essay)

2.3.2.1. Die Filmsprache

2.3.2.2. Die Filmanalyse

2.3.2.3. Kompendium zur Terminologie der Filmästhetik

2.4. *Viewing Critical Incidents* – Interkulturelles Lernen und Film (Video Essay)

3. *Acting it Out* – Die Dramapädagogik

3.1. *Drama Teaching* – Didaktik und Methodik

3.1.1. Ziele und Inhalte der Dramapädagogik

3.1.2. Dramatische Konventionen

3.2. *Suspend your Disbelief* – Zur Lehrer- und Schülerrolle im dramatischen Klassenzimmer

3.3. *Experiencing Critical Incidents* – Interkulturelles Lernen und Drama

Act Three – Mise-en-Scène

4. *The Composition* – Zur Synthese von Film und Drama im interkulturellen Englischunterricht
 - 4.1. *The Setup* – Inter- bzw. Transkulturelles Lernen
 - 4.2. *Illuminating Synergy Effects* – Schnittmengen von Film und Drama und das interkulturelle Potenzial
 - 4.2.1. Dramapädagogische Filmarbeit
 - 4.2.2. *Inside and Outside Views* – „Perspektive“ in Film und Drama (Video Essay)
 - 4.2.3. *Critical Incidents* (Video Essay)
 - 4.3. *The Theoretical Framework* – Theoretische Verknüpfungen von Film und Drama
 - 4.3.1. *Savoir Cinématique (Médiatique)*
 - 4.3.2. *Intercultural Film Literacy*
 - 4.4. *Mediating between two Cultures* – Die interkulturelle filmische Praxis
 - 4.4.1. Der *intercultural speaker* in Liev Schreibers *Everything is Illuminated* (Video Essay)
 - 4.4.2. Die Interdependenz von Form und Inhalt in Steven Spielbergs *The Terminal* (Video Essay)
 - 4.5. *The Teacher Edit and the Students' Stage* – Eine „filmdramatische“ Methode zur Förderung interkultureller (Handlungs-)Kompetenz (Video Essay)
 - 4.5.1. Filmdramatische Konventionen

Act Four – Taking the Stage

5. *The Premise* – Konzept eines „filmdramatischen“, interkulturellen Englischunterrichts
 - 5.1. *The Screenplay* – das Unterrichtsmaterial
 - 5.2. *Storyboarding* – Didaktische Reflexionen
 - 5.3. *Staging the Action* – Methodische Überlegungen
 - 5.4. *The Shooting* – Unterrichtsvorschlag (Video Essay)
 - 5.5. *Critical Reception* – Reflexion und Ausblick
6. *Post Production* – Schluss

Act Five – Credits

7. *Visual Aids* – Anhang
 - 7.1. *Video Essays* – Transkriptionen
 - 7.2. *Student Filmmaking* – Der Video Essay als Instrument zur Förderung der Handlungs- und Produktionsorientierung
 - 7.3. *Teacher's Manual* – „Filmdramatische“ Aufgaben (Video Essay)

7.4. *A Film/Drama Canon* – Denkanstöße zu einem Kanon für den filmdramatischen, interkulturellen Englischunterricht

7.4.1. *Critical Incidents* – Ein interkultureller Kanon filmischer Konflikte

7.5. *Editing 101* – Maßgeschneiderte Filme für den Englischunterricht

8. *References and Influences* – Bibliographie

Act One – Setting the Stage

I know how to do it now. There are nearly thirteen million people in the world. None of those people is an extra. They're all the leads of their own stories. They have to be given their due.

-- *Synecdoche New York* (2008)

0. Opening Credits – Einleitung

In Folge der Globalisierung und der stetig fortschreitenden digitalen Vernetzung ist die Welt zu einem überschaubaren, gar intimen, Ort geworden, in dem Individuen unterschiedlicher Kulturen, trotz enormer geographischer Distanzen, mittels eines breiten Angebots elektronischer Medien, regelmäßig miteinander in Kontakt treten. Die interkulturell-mediale Kommunikation und Interaktion hat sich als ein wesentliches Charakteristikum des modernen Lebens etabliert. Wir leben in einer „‘mediatized‘ world, a social and cultural environment which is permeated by the media [...]“ (Voigts-Virchow 2005: 5). Der Großteil der Weltbevölkerung ist heute *online*. Die Menschen korrespondieren via Emails und *Skype*, verbringen ihre Freizeit in Chatrooms, schließen Freundschaften mit Fremden auf *Facebook*, *twittern* ihren Lebensalltag, sehen sich Videos auf *YouTube* an, frönen der ungesühnten Internetpiraterie mit *FileSharing*, richten sich auf *MySpace* häuslich im Internet ein, konstruieren ihren eigenen *Webcontent* und reisen mit *Google Maps* virtuell um den Globus. In der multikulturellen und –medialen Welt kann folglich ein jeder zum Kosmopolit werden, ohne je das eigene Haus verlassen zu müssen. Kinder und Jugendliche im Besonderen nutzen die Medien, um mit Altersgenossen aus anderen Ländern zu kommunizieren, neue Interessen zu entdecken, Geschichten auszutauschen und Erfahrungen zu teilen. Sie verfügen in dieser Hinsicht über eine „virtuelle Autonomie“ (Porcher 2006: 190-191), die es ihnen ermöglicht sich in einen interkulturellen Diskurs einzuschalten.

Angesichts dieser medialen und kulturellen Pluralisierung werden die bildungspolitischen und pädagogischen Forderungen nach der Ausbildung von medienspezifischen und interkulturellen Kompetenzen immer dringlicher (vgl. Kessler & Küppers 2008: 3/Frederking et al. 2008: 69). Medien- und Kulturkompetenz gelten nicht nur als Grundlage für eine gesunde Entwicklung und professionellen Erfolg, sondern werden vielmehr als Fundament eines friedlichen und intakten internationalen Zusammenlebens in Form eines toleranten und respektvollen interkulturellen Dialogs erachtet (vgl. Sercu et al. 2005). Wurden in diesem Zusammenhang in der Schule anfänglich noch die affektiven und reflexiven Fähigkeiten der Schüler verstärkt in den Fokus genommen, vornehmlich um eine Abkehr vom Ethnozentrismus durch die Bewusstmachung der eigenen kulturellen

Determiniertheit zu bewirken, hat sich im Rahmen der überschwänglichen Mediennutzung und dem Anstieg direkter und indirekter interkultureller Begegnungen¹ das Bildungsethos herausgebildet Schüler² zum praktischen Umgang mit medialer und kultureller Vielfalt zu befähigen, kurzum ihre Handlungskompetenzen zu entwickeln. Im fachdidaktischen Diskurs der Fremdsprachenbildung wird in diesem Fall generell von der Vorbereitung auf den *Ernstfall* gesprochen. Die Schüler sollen dazu ausgebildet werden mit Mitgliedern einer fremden Kultur kompetent interagieren zu können. Im Idealfall sollen sie sogar fähig sein als Mediatoren zwischen Individuen mit unterschiedlich kulturell geprägten Sicht- und Verhaltensweisen zu vermitteln (vgl. Fechler 2008).

Ich schließe mich der allgemeinen Auffassung an, dass das Konzept einer interkulturellen Handlungskompetenz eine enorme Bedeutsamkeit mit Blick auf ein multikulturelles, globales Gemeinschaftsleben aufweist, besonders im Kontext einer dominanten Medienpräsenz. Kinder und Jugendliche werden heutzutage regelmäßig mit interkulturellen Handlungssituationen konfrontiert, sei es nun in Form eines Chats, einer Forumsdiskussion oder eines Filmabends. In dieser Hinsicht stellt die Förderung substanzieller Medien- und Kulturkompetenzen das vorrangigste Ziel im Schulunterricht dar. Hier stellt sich nun die Frage ob traditionelle Unterrichtsmodelle den externen soziokulturellen Entwicklungen Rechnung tragen können. Ich persönlich vertrete die These, dass medienspezifische und interkulturelle Kompetenzen nur über den Gebrauch von Unterrichtsinstrumenten, die sich an der Lebenswelt und an den Interessen der Schüler orientieren, d.h. zeitgemäß und ansprechend sind, überzeugend und einprägsam vermittelt werden können. Das Lehrwerk ist zweifellos ein wirksames Unterrichtsmedium, entspricht aber nicht mehr dem Zeitgeist. Es müssen daher neue, innovative und anregende Lehr- und Lernmittel erschlossen werden, welche sich allerdings auch für den regelmäßigen Unterrichtseinsatz eignen und nicht nur gelegentlich als didaktische Bonbons Verwendung finden. Aus dem weiten Reservoir der neuen Medien erscheint mir in dieser Beziehung der Film als das geeignetste Medium. Es ist sowohl unterrichtspraktikabel als auch schülerrelevant. Zudem verfügt es über ein hohes interkulturelles Potenzial. Ähnlich verhält es sich auch mit der Dramapädagogik, deren motivierende und interkulturell förderliche Effekte ich selbst bereits in mehreren selbst geleiteten Unterrichtsstunden und einem Studienseminar an der Goethe Universität

¹ Unter direkten Zusammenkünften verstehe ich in der medialen Sphäre zum Beispiel Telefongespräche, Chat Konversationen und Videokonferenzen. Indirekt tritt man mit Angehörigen einer fremden Kultur über die Medienrezeption in Kontakt, d.h. beispielsweise durch das Anschauen eines Films.

² Für bessere Lesbarkeit verwende ich in der vorliegenden Arbeit ausschließlich die maskuline Form.

Frankfurt erfahren habe. Sowohl beim Film als auch bei der Dramapädagogik handelt es sich um zwar fachdidaktisch fundierte, doch um in der Praxis marginalisierte Unterrichtsmittel. Ich bin der Meinung, dass es an der Zeit ist *Film* und *Drama*³ im Mainstream des Unterrichts zu etablieren.

Dementsprechend hat die vorliegende Arbeit⁴ zum Ziel das interkulturelle Potenzial des Mediums Film und der Dramapädagogik auszuloten und einen Ansatz aufzuzeigen wie über die Synthese filmischer und dramatischer Stil- und Unterrichtsmittel die interkulturelle kommunikative Kompetenz bzw. die interkulturelle Handlungs- und Mediationskompetenz in Verbindung mit medienspezifischen Fertigkeiten im Englischunterricht gefördert werden kann.⁵ Einem derartigen Unterfangen muss meiner Ansicht nach zuallererst eine Auseinandersetzung mit den integralen Bestandteilen der Filmdidaktik und der Dramapädagogik vorausgehen. Bevor ich mich damit jedoch ausführlicher befaße, möchte ich zuerst den kontextuellen Rahmen der Arbeit skizzieren (Kapitel 1). Anschließend werde ich im zweiten und dritten Kapitel eine Bestandsaufnahme von *Film* und *Drama* vornehmen und die wesentlichen didaktisch-methodischen Elemente beider Konzepte im Hinblick auf den interkulturellen Schwerpunkt der Arbeit diskutieren. Besondere Aufmerksamkeit soll hier dem Konzept der *Critical Incidents* zukommen. Beim *Film* soll außerdem noch ein kurzer Einblick in die technischen Spezifika des Mediums gegeben und deren Verwertbarkeit im interkulturellen Englischunterricht deutlich gemacht werden.

In Kapitel 4 soll anschließend die Synthese von *Film* und *Drama* im interkulturellen Englischunterricht en détail thematisiert werden. Hierfür möchte ich zuerst das Konzept der interkulturellen kommunikativen Kompetenz (kurz IKK) vorstellen. In der Folge werde ich nach einer Auflistung wesentlicher Schnittpunkte von *Film* und *Drama* mein

³ Ich möchte hier bereits darauf hinweisen, dass ich in einigen Passagen dieser Arbeit, vor allem im Kontext der Synthese von Filmdidaktik und Dramapädagogik (Kapitel 4), die Termini *Film* und *Drama* in Kursiv gebrauchen werde, um sie als übergreifende Konzepte auszuweisen und sie von den konventionellen Begriffsdefinitionen als technisches Medium und Unterhaltungsmittel sowie literarische Textform abzugrenzen. *Film* umfasst in dieser Hinsicht sowohl die ästhetischen und technischen Komponenten des Mediums als auch die didaktisch-methodischen Prinzipien der Filmdidaktik. *Drama* bezeichnet entsprechend die Theorie und Praxis der Dramapädagogik.

⁴ Neben dem vorliegenden Text inkorporiert die Arbeit noch vier Video Essays, die sowohl als Zusatzmaterial (2.3.2. und 2.4.) als auch als eigenständige Texte (4.4.) fungieren.

⁵ In Anbetracht der angestrebten Zielvorstellungen stellt meiner Ansicht nach der Fremdsprachenunterricht, hier durch das Fach Englisch repräsentiert, einen überaus geeigneten kontextuellen Rahmen dar. Im Diskurs der englischen Fachdidaktik werden die Medien- und Kulturkompetenz als die übergeordneten Zielvorstellungen ausgewiesen (vgl. Haß 2006). Und auch *Film* und *Drama* weisen eine bedeutende Relation zu englischsprachigen Gefilden auf. So dominiert der amerikanische Film den globalen Kinomarkt und wesentliche Koryphäen der Dramapädagogik stammen aus Amerika und Großbritannien.

Unterrichtsschema über die Erstellung konkreter Kompetenzmodelle theoretisch fundieren und an expliziten Filmbeispielen belegen. Hier soll ebenfalls das Feld der Medienkompetenz eröffnet und in Beziehung mit der IKK gesetzt werden. Mit der Formulierung der *filmdramatischen* Methode wird schließlich der Übergang zum praktischen Teil vorbereitet (Kapitel 5). Hier werde ich das von mir konzipierte Unterrichtsmodell illustrieren und mit Blick auf Umsetzungsproblematiken und curriculare Richtlinien kritisch reflektieren. Im finalen Kapitel werde ich abschließend Bilanz ziehen, die wesentlichen Resultate der Arbeit resümieren und einen Ausblick vornehmen, der die Grenzen und Perspektiven der Arbeit erörtert.

1. Exposition – Film, Drama und die Nullerjahre

Das Leben in den *Nullerjahren*⁶ (vgl. Gillies 2009) ist durch eine distinkte Form der Mobilität charakterisiert. Die Menschen sind heute regelmäßig *online*, durchgängig aktiv, stets in Bewegung, auf dem Sprung, kurz *on the go*. Der lebensweltliche Alltag, und mit ihm zahlreiche traditionelle Kulturpraktiken, sind durch dieses universelle *'to go'* Phänomen erheblich dynamisiert worden und haben in der Folge eine generelle Lebensbeschleunigung bewirkt, die tiefgreifende soziale Veränderungen nach sich zieht. So ist beispielsweise der Kaffee von einem gemütlichen Genuss- und Konversationsgetränk zur mobilen Koffeindroge degeneriert, die in trendigen Styropor Bechern beim *Walken* konsumiert wird. Das modische Heißgetränk ist bei weitem nicht das einzige Produkt, das in der *'to go'* Version verfügbar ist. Es existieren weiterhin das Essen *'to go'* (*Drive-In* Schalter), das Büro *'to go'* (der *Blackberry*), die Musik *'to go'* (der *iPod*), das Internet *'to go'* (*Wireless Local Area Network (WLAN)* Verbindungen)), das Kino *'to go'* (der *iPod*, *PSP* und *YouTube*), die Spielkonsole *'to go'* (*Nintendo DS*) und sogar die Bildung *'to go'* (*Wikipedia*). Vormalig etablierte Institutionen, Systeme und Konventionen werden im Zuge dieser Entwicklungen mit markanten Neuerungen konfrontiert. Besonders die Schule, in der die zeitgemäßen Strömungen zusammenlaufen und sich die neue kulturelle Praxis folglich in ihrer vollen Komplexität manifestiert, sieht sich einem deutlichen Strukturwandel gegenüber. Hier haben die Ergebnisse internationaler Vergleichsuntersuchungen (z.B. PISA und DESI) und die Forderung nach mehr Lern- und Wissensuniformität zu der Einrichtung bundesweiter Bildungsstandards, einer

⁶ Hier verweise ich auf eine Reihe von Fernsehreportagen, die sich einer Retrospektive des ersten Millenniumjahrzehnts gewidmet haben, darunter das *ZDF Morgenmagazin*, die *ZDF* Sendung *aspekte*, das Magazin *Focus* und die Sendung *10 vor 10* aus dem Schweizer Fernsehen.

differenzierten Kompetenzorientierung und einem Anstieg komparativer Test- und Überprüfungsverfahren geführt. Es offenbart sich ein Trend zu einer beschleunigten Evaluationskultur, einer spürbaren „Erledigungshast“ (Kessler & Küppers 2008: 2), in der innovative Unterrichtsmethoden zwangsnötig lehrerzentrierten *teaching-to-the-test* Verfahren untergeordnet werden und Bildung im Stil der *McDonaldisierung* (vgl. Ritzer 1995) häppchenweise für den unreflektierten Konsum aufbereitet wird.⁷ Schulisches Lernen riskiert in dieser Hinsicht zu einem politisch diktierten, monotonen Testdrill zu verkommen und seinen Bezug zur außerschulischen Lebenswelt der Schüler zu verlieren. Dabei kann der Lernprozess nur dann erfolgreich realisiert werden, wenn der Unterricht modern und schülerrelevant gestaltet wird (vgl. Legutke & Müller-Hartmann 2000: 4).

Dementsprechend ist es für die Bildungsinstitution Schule essentiell ihren bildungspolitischen und didaktisch-methodischen Fokus zu erweitern und die Kenntnisse und Interessen ihrer Schüler bei der Unterrichtskonzeption zu berücksichtigen. Ein Schwerpunkt sollte hier auf die neuen Medien gelegt werden, deren Einfluss auf die Jugendkultur im Verlauf des zurückliegenden Jahrzehnts exponentiell angestiegen ist (vgl. Eggert 2008: 97/Pahlke-Grygier 2008). Die Kinder und Jugendlichen der *Nulljahre* weisen neben einem hohen Medienkonsum (vgl. mfs 2008, 2009) auch eine beträchtliche passive Medienkompetenz auf (vgl. Seidl 2007/Seitz 2009b), die nicht selten mit interkulturellen Einsichten angereichert ist. Besonders deutlich kristallisiert sich dieses Phänomen beim Film.⁸ Die Jugend konsumiert regelmäßig und mit großem Eifer Filme, sowohl im Kino und auf DVD als auch in Form von digitalen Videos (*Clipfish/YouTube*). Bei jeder Rezeption aktivieren sie dabei unbewusst ein internalisiertes Filmvokabular (vgl. Mikos 2008), das sie zur Dekodierung der visuell vermittelten Informationen befähigt und ihr Verständnis des Films garantiert. Häufig lernen sie über den Film auch andere Kulturen kennen und setzen sich indirekt mit fremden Sicht- und Lebensweisen auseinander. Der Film verfügt in dieser Hinsicht über ein enormes Potenzial medien- und kulturspezifische Kompetenzen zu fördern, eine Fähigkeit, die besonders im Fremdsprachenunterricht von hoher Bedeutung ist. Interkulturelle und mediale Sensibilität

⁷ Küppers & Schmidt (2009b: 6) mahnen in diesem Zusammenhang, dass „Kreativität, Fantasie und Ideenreichtum“ Gefahr laufen im „Mainstream von Standardisierung und Kompetenzorientierung zu verkümmern.“

⁸ Obwohl er als traditionelles Leitmedium gilt (vgl. Hickethier 2007: 1-2) zählt der Film nicht offiziell zu den neuen Medien. Jedoch durchdringt er heute in verschiedenen Formaten alle digitalen Sphären. Neben der bereits überaus substanziellen Genrevielfalt existiert der Film weiterhin noch als Web Video, Werbefilm, DVD, *Trailer*, *Preview* und *Mashup*. Ein Großteil digitaler Informationen wird filmisch vermittelt.

zählen hier zu den vorrangigsten Zielformulierungen (vgl. Haß 2006: 70/Hessisches Kultusministerium 2005/Nieweler 2006).

Mit dem Film als Arbeitsmaterial lässt sich der Unterricht zweifellos lebensbezogener und schülerorientierter konzipieren. Ob das dem Medium inhärente Potenzial zur Förderung primärer fremdsprachlicher Zielperspektiven im Kontext des bildungspolitisch vorgeschriebenen *Geschwindigkeitslernens* und der konservativen Unterrichtspraxis jedoch adäquat Verwendung finden kann ist äußerst zweifelhaft. Aus diesem Grund ist es notwendig eine Aktualisierung der didaktischen Unterrichtsausrichtung vorzunehmen und innovativen Methoden mehr Applikationsraum zuzugestehen. Ein überaus ansprechendes unkonventionelles Lehr- und Lerninstrument ist zum Beispiel die Dramapädagogik. Film und *Drama* wird im fremdsprachlichen Fachdiskurs ein überaus hohes interkulturelles (und mediales⁹) Potenzial zugeschrieben (vgl. Blell & Lütge 2008: 134/Kessler 2008). Die Zusammenführung grundlegender didaktisch-methodischer Elemente von *Film* und *Drama* ermöglicht es Lehrkräften einen medienfokussierten und schülerbewussten Unterrichtsansatz zu gestalten, der in der Lage ist mittels eines hohen Interessen- und Motivationspotenzials, innovativer Methodik und einem lernerzentrierten Ablauf medien- und kulturspezifische Kompetenzen zu vermitteln und damit die grundlegenden Anforderungen der Bildungspolitik im Kontext des Fremdsprachenunterrichts zu erfüllen. Bevor die in dieser Arbeit angestrebte Synthese von *Film* und *Drama* allerdings in die Tat umgesetzt werden kann, ist eine ausführliche Bestandsaufnahme beider Konzepte notwendig. In den folgenden zwei Kapiteln werde ich daher nun die wesentlichen Aspekte sowohl der Filmdidaktik als auch der Dramapädagogik genauer vorstellen und ihre Bedeutsamkeit für einen *Film* und *Drama* orientierten Unterricht herausarbeiten.

⁹ Das mediale Potenzial der Dramapädagogik, welches sich über die Kombination mit dem Medium Film ergibt, werde ich im Verlauf der Arbeit aufzeigen.

Act Two – Aesthetics and Props

Homer Simpson: Movies aren't stupid. They fill us with romance and hatred and revenge fantasies. Lethal Weapon showed us that suicide is funny.

Mel Gibson: That really wasn't my intention.

Homer Simpson: Before Lethal Weapon 2, I never thought there could be a bomb in my toilet, but now I check every time.

Marge Simpson: It's true. He does.

Mel Gibson: Do movies mean that much to you, Homer?

Homer Simpson: They're my only escape from the drudgery of work and family.
[to Marge and the kids]

Homer Simpson: No offense.

--*The Simpsons*, Episode AABF23, *Beyond Blunderdome* (1999)

Drama, Drama, Drama!

--Bruce Darnell

2. *Watching and Learning* – Film im Englischunterricht¹⁰

Seit seiner Entstehung im Jahre 1895 (vgl. Bordwell & Thompson 2008) hat sich das Kinomedium Film zu einem integralen Bestandteil der zeitgenössischen Kultur entwickelt. Der Film durchdringt nicht nur kulturelle, sondern auch gesellschaftliche und politische Sphären.¹¹ Es lässt sich zweifellos eine Omnipräsenz des Audiovisuellen feststellen, eine „Bilderflut“ (Ballstaedt 2004: 6), die die Menschheit in ihren Bann zieht und sich beträchtlich auf das öffentliche Leben auswirkt (vgl. Gronemeyer 2007: 7). In seiner Funktion als Informationsmittel (z.B. in Form von Nachrichtensendungen, Dokumentationen, dramatisierten Nachstellungen etc.) formt der Film die öffentliche Meinung und leistet damit einen bedeutenden Beitrag zur Wissensvermittlung und mediatisierten Edukation. Auch als Unterhaltungsmittel ist er zu einem wichtigen kulturellen Artefakt avanciert. Das Kino und das Fernsehen bilden seit vielen Jahren angesehene, nicht weg zu denkende Grundsteine des modernen Lebens (vgl. Hickethier 2007: 1). Nichtsdestotrotz muss man konstatieren, dass der Film in einem kritischen Spannungsverhältnis steht und stets zwischen dem Stigma des seichten, trivialen Zerstreungsfaktors¹² und dem Status als intellektuelles Kunstwerk oszilliert.¹³ Diese

¹⁰ Der Englischunterricht steht in dieser Arbeit repräsentativ für alle Fremdsprachen.

¹¹ Verwiesen sei hier auf die von der Bundeszentrale für politische Bildung ins Leben gerufene Initiative zur Erstellung eines Filmkanons für den Deutschunterricht (vgl. bpb 2003a), die bildungspolitische Forderung nach der Vermittlung von filmischen Wissen in Form der vom Kongress *Kino macht Schule* formulierten Filmkompetenzerklärung (vgl. bpb 2003b) und die soziokulturelle Renaissance von Film als Kunstwerk im Rahmen publizistischer Würdigungen (siehe z.B. die *Spiegel* Serie *Große Kinomomente*, die *Focus* Reihe *Kino de luxe*, sowie die Kompilation der *Süddeutschen Zeitung*, die *SZ Cinemathek*). Kepser (2006: 1) bezeichnet diese Hockkonjunktur des Films passend als einen „cineastischen Ruck“, der durch die deutsche Gesellschaft geht.

¹² Ich stimme in dieser Hinsicht mit Thaler (2007: 9) überein, der auf einen Paradigmenwechsel in der Populärkultur „zu komplexeren und intellektuell anspruchsvolleren“ Formaten hinweist. Als Attribute dieser neuen TV- und Filmform definiert er „multiple Handlungsstränge, ein zweistelliges Figurenarsenal und zahlreiche intertextuelle Referenzen“, die zu einer „kognitiven und emotionalen Komplexität“ in der Filmrezeption führen und deutlich aufzeigen, dass „das scheinbar Banale [...] tatsächlich hochkomplex ist.“

schizophrene Gesellschaftsposition ist in erster Linie auf die ökonomischen Zwänge des Mediums zurückzuführen. Ein Spielfilm ist eine überaus risikoreiche Investition, die sich mit Blick auf finanzielle Erfolgsaussicht in der Regel am Geschmack der Masse orientiert und nur selten auf höher gestellte Ansprüche eingeht. Dennoch ist darauf hinzuweisen, dass der Film es durchaus vermag konventionelle Unterhaltungselemente (z.B. Action, Humor oder Tanz) mit soziokulturell und –politisch relevanten Thematiken in einer übergreifenden, ansprechenden Erzählung zu verknüpfen. Der Spielfilm ist demnach in der Lage den Zuschauern Wissen¹⁴ in Form von einnehmenden Geschichten und ansprechenden Bildern zu offerieren (vgl. Surkamp 2009: 180-181).¹⁵ Als Eskapismus getarnt verfügen viele Filme als „Wissensquelle“ (Schmidt 2001: 83) demnach über das Potenzial zu bilden bzw. ein Bildungsangebot bereitzustellen. Von dieser Erkenntnis

Entsprechende Filme, die dieser formellen und stilistischen Struktur folgen, sind unter anderem Alejandro González Iñárritus *Babel* (2006), Paul Haggis' *Crash* (2005), Robert Altmans *Gosford Park* (2001) und Steven Soderberghs *Traffic* (2000). Unter entsprechende Fernsehserien lassen sich zum Beispiel Joel Surnows und Robert Cochrans *24* (2001-), Tina Feys *30 Rock* (2006-), David Milchs *Deadwood* (2004-2006), J.J. Abrams, Damon Lindelofs und Jeffrey Liebers *Lost* (2004-), Shawn Ryans *The Shield* (2002-2008), David Chases *The Sopranos* (1999-2007) und David Simons *The Wire* (2002-2008) subsumieren. Die Langlebigkeit dieser Sendungen stellt eindeutig eine hohe Zuschauerpopularität unter Beweis und fungiert als Reflektion des gestiegenen Anspruchs des Fernseh- und Filmpublikums. Eine Parallele zwischen Film und Fernsehen zieht der amerikanische Filmkritiker Matt Zoller Seitz (2009a) in einem Artikel über die bedeutendsten Regisseure der ersten Millenniumdekade, indem er den oben angeführten TV-Werken eine distinkte Filmizität attestiert. Die Fernsehserien „embrace[...] classically cinematic storytelling rhythms and visual grammar.“

¹³ Hinzu kommt noch, dass der im Rahmen des erhöhten Film- und Fernsehkonsums von der Medienkritik propagierte, überaus negativ konnotierte, Spuk vom *Verdummungseffekt* dazu beiträgt Film ins Abseits anspruchsvoller Kunst (und Bildung) zu treiben. Donnerstag & Volkmann (2008: 8) vertreten die Auffassung, dass sich diese medienkritische bzw. –pessimistische Anschauung explizit auch in der Schule niederschlägt: „[A] fairly negative view of the American media still seems to prevail among teachers and academics.“ Sie führen diese dominante Aversion in erster Linie auf die Kommerzialisierung und Amerikanisierung europäischer Medien zurück, welche, dem Grundtenor nach, „shallower, emptier, sillier, chattier, more violent, more commercialized, more sensational“ geworden sind. Thaler (2007: 9) nähert sich diesem Streitthema mit einer optimistischen Sichtweise. Unter Berufung auf eine von Johnson publizierte Studie mit dem Titel *Everything Bad Is Good for You: How Today's Popular Culture Is Actually Making Us Smarter* (2006) weist er darauf hin, dass „Filme, Fernsehserien (und PC Spiele) die Rezipienten nicht grundsätzlich verdummen, sondern kognitive Strukturen trainieren und langfristig verbessern.“ Er kommt daher zu dem Schluss, dass der Film Bildung nicht vereitelt, sondern sie stattdessen begünstigen kann. Auch Blell & Lütge (2008: 130) verwehren sich gegen eine gesellschaftliche und unterrichtliche Dämonisierung des Mediums Film im Angesicht medienkritischer Parolen und raten einen Blickwechsel an: „Es sei davor gewarnt die Suggestivität der Medien ausschließlich kritisch zu betrachten und den Aspekt der Faszination auszublenden.“ Der Punkt der Faszination Jugendlicher mit Film und Medien allgemein erfährt meiner Ansicht nach zu wenig Beachtung in der Fachdiskussion. Das Interesse der Schüler an Film bietet Lehrkräften nicht nur die Möglichkeit kognitive Strukturen zu fördern, sondern auch affektive Verstehensprozesse einzuleiten (siehe Abschnitte 2.3.2.1. – 2.4.).

¹⁴ Das Konzept *Wissen* ist in diesem Zusammenhang nicht mit dem Begriff *Fakt* gleichzusetzen bzw. zu verwechseln. Filme gewähren lediglich einen Einblick in eine medial konstruierte Welt, die, trotz deutlicher Bezüge zur Wirklichkeit, nur einen künstlich erzeugten Ausschnitt von Realität zeigt. Filme bilden nicht akkurat ab; sie verfremden, stilisieren, kommentieren, belehren, trösten, erschrecken etc. Sie erfüllen in dieser Hinsicht viele Funktionen, sollten aber niemals als universelle Wahrheit aufgefasst werden.

¹⁵ Bilder werden in der Kommunikationswissenschaft als kulturelle Signifikanten aufgefasst, die Wissen repräsentieren und eine „bedeutungstiftende, bedeutungstragende und bedeutungsvermittelnde Instanz“ (Seidl 2007: 3) konstituieren. Ballstaedt (2004: 6) attestiert Bildern gar eine „epistemische Funktion“. Für ihn fungieren sie als Wissensträger und –vermittler.

ausgehend hat der Film seinen Weg auch in die Schule gefunden, wo ihm in den geisteswissenschaftlich-ästhetischen Fächern, genauer noch in den Fremdsprachen, besonderes Interesse als didaktisch-methodisches Instrument zukommt (vgl. Surkamp 2009/Teasley & Wilder 1997/Williamson & Vincent 1999).

In der Fremdsprachendidaktik des Faches Englisch hat sich in den 70er Jahren ein Zweig entwickelt, der, entgegen dem Strom pädagogischer Medienkritik, den Film als relevantes Unterrichtsinstrument anerkennt. Im Verlauf der Jahre hat die sogenannte Spielfilmdidaktik vielzählige theoretisch fundierte (und zum Teil praktisch erprobte) Modelle und Szenarios vorgelegt, um Film in den Englischunterricht zu integrieren. Meiner Auffassung nach ist die grundlegende Prämisse dieses Konzepts jedoch nicht das dem Film innewohnende Bildungspotenzial, sondern die Stellung des Mediums in der Populärkultur und der hohe Beliebtheitsgrad von Filmen bei der Schülerschaft, der „ihrem unterrichtlichen Einsatz einen hohen Motivationswert“ (Thaler 2008: 212) verleiht (vgl. auch Lay 2009: 108/Lütge 2008: 45). Thaler (2008: 212) konstatiert im Weiteren, dass „von bewegten Bildern eine große Anziehungskraft ausgeht“, die das Schülerinteresse für die mit dem Film kommunizierte Unterrichtsthematik exponentiell ansteigen lassen kann.¹⁶ Das Hauptargument, das von Befürwortern des Films mit Blick auf die Unterrichtsverwendung ins Feld geführt wird, ist hiernach primär medien- und kommunikationswissenschaftlich begründet. Diese auf Motivation und Popularität gründende Argumentationsweise für die Inklusion von Film in den Unterricht (und damit im Weiteren auch in die Lehrpläne und die Curricula der Lehrerbildung) erachte ich als überaus legitim, bildet die Emotion doch eine wesentliche Grundvoraussetzung für Bildung (vgl. Kieweg 2003: 9) und Lernbereitschaft¹⁷. Die Crux, die sich nun im Hinblick auf den filmgestützten Englischunterricht offenbart, bezieht sich weniger auf die mehrfach

¹⁶ Sherman (2003: 2) verweist hier auf die Interdependenz von Authentizität und Motivation: „The eye is caught, and this excites interest [...]. Authenticity itself is an inducement – there is a special thrill in being able to understand and enjoy the real thing.“ Dementsprechend steigt die Arbeitsbereitschaft der Schüler, da sie etwas lernen, das sich auf ihre persönliche Lebenswelt bezieht. Ballstaedt (2004: 4) sieht in dem durch Film generierten Interessenpotenzial im Weiteren eine Möglichkeit den Lernprozess effizienter zu gestalten: „In medialen Szenarien sind die Inhalte weniger vorhersagbar, die Aufmerksamkeit ist mehr mit Überraschungen konfrontiert und damit eher gefordert.“ Die sich im Rahmen der Filmrezeption ergebende erhöhte Aufmerksamkeit sieht Ballstaedt als Garant für erfolgreich stattfindende Lernprozesse. Ähnlich argumentiert auch Seidl (2007: 6), die die „enge Gebundenheit des gebotenen bildmedialen Materials an alltägliche Lebenswelten der Kinder und Jugendlichen“ als Stimulus für Engagement im Unterricht beschreibt. Authentizität und Lebensbezug sind demnach eng an Schülermotivation geknüpft (zur Rolle der Authentizität im interkulturellen, filmgestützten bzw. medienfokussierten Fremdsprachenunterricht vgl. auch Beers 2001).

¹⁷ Seidl (2007: 5) unterstreicht, dass Filmbilder in der Lage sind Schüler in den Unterricht zu involvieren: „Bilder unterhalten und verschaffen Genuss und können damit enorme Aktionspotenziale freisetzen [...].“ Der Film vermag es dementsprechend Schüler zum Lernen bzw. zum unterrichtlichen Handeln zu animieren.

bewiesene und universell akzeptierte Beliebtheit des Films bei Jugendlichen (vgl. mfs 2008, 2009), sondern auf die Frage ob mit dem damit verbundenen Motivationsgehalt das oben beschriebene Bildungspotenzial von Film konvertiert und ausgeschöpft werden kann. Schließlich stellt der Film kein Wundermittel, keinen autarken Selbstläufer für Bildung dar. Vielmehr erfordert er ein substanzielles didaktisch-methodisches Repertoire. Aus fremdsprachendidaktischer Sicht verfügt der Film jedoch über gewisse inhärente Qualitäten, die ihn als geeignetes Unterrichtsmittel prädestinieren und demzufolge eine Erforschung seiner Unterrichtswirksamkeit sowie die Entwicklung geeigneter didaktisch-methodischer Modelle legitimieren. Innerhalb der universitären Fachdiskussion kristallisiert sich ein distinkter Grundtenor heraus, der Film als ein vielschichtiges und effektives Unterrichtswerkzeug charakterisiert (vgl. Haß 2006: 81/Jung & Erdmenger 1994: 4/Nieweler 2006: 224/Nünning & Surkamp 2006: 246-247/Sherman 2003: 2/Wilts 2008: 5). Das Fundament der unterrichtlichen Verwertbarkeit von Film ergibt sich aus der Sichtweise, dass das Medium eine Methode zur Erweiterung des Klassenraums darstellt, d.h. er gewährt Schülern einen Einblick in die Welt außerhalb des Lehrbuchs, einen Blick über den bildungspolitisch und unterrichtspraktisch klar abgegrenzten Tellerrand.¹⁸ Eng verbunden mit diesem Argument ist der Aspekt der Authentizität (vgl. Haß 2006: 154/Nünning & Surkamp 2006: 246). Filme stellen „authentische Kulturprodukte“ (Blell & Lütge 2004: 404) dar, die die außerschulische Welt im Rahmen des Fremdsprachenunterrichts zum einen über eine klare und realistisch anmutende Sprachdarstellung und eine wirklichkeitsgetreue kontextuelle Einbettung subjektiv zugänglich, greifbar sowie kommunikativ machen und zum anderen über die Einbeziehung distinktiver Gepflogen- und Eigentümlichkeiten englischsprachiger Völker kulturell aufladen. In der Folge wird der Fremdsprachenunterricht lebensnaher, nachfühlbarer, sprachbetonter und interkultureller gestaltet. Surkamp (2004b: 3) konstatiert treffend: „Fremdsprachige Filme sind authentische Kulturprodukte, in denen die Zielsprache durch Bilder, Situationen und menschliche Begegnungen kontextualisiert ist und somit für die Lerner leichter zugänglich wird.“

¹⁸ Ishihara & Chi (2004: 31) prägen in diesem Zusammenhang den Begriff des „extended context“, um aufzuzeigen, dass das Medium Film im Gegensatz zu den traditionellen Schulbüchern sinnvolle und lebensbezogene Themenschwerpunkte für den Englischunterricht in der Unterstufe zur Verfügung stellen kann. Wilts (2001) unterstützt diese These und weist darauf hin, dass die Lehrwerkdistanz und Filmfokussierung einen kommunikativen Fremdsprachenunterricht begünstigt: „Die reichlich beschränkten Kommunikationssituationen, die die Lehrwerke üblicherweise anbieten, werden bei der Arbeit mit Spielfilmen um wesentliche kommunikative Faktoren erweitert.“

Sprache wird im Englischunterricht nie kontextlos thematisiert. Allerdings besteht bei einer monotonen Fokussierung des Lehrwerks und seinen „beschränkten Kommunikationssituationen“ (Blell & Lütge 2004: 405) die Gefahr Sprache bezugslos, d.h. ohne konkreten, realistischen und affektiven Referenzrahmen darzustellen. Didaktisierte Lehrwerkszenarien dienen zwar dem intellektuell-kognitiven Aufbau eines distinkten, Vokabelgestützten und grammatisch fundierten Sprachregisters. Aber sie bieten nur begrenzt Möglichkeiten zum eigentlichen Sprachkontakt, der Begegnung mit englischen Mutter- und Zweitsprachlern, dem emotionalen Einfinden in die Zielkultur, und verhindern die Simulation quasi-authentischer sprachlicher Ernstfälle. Der Schülerhorizont von englischer Sprache und Kultur wird hier, polemisch formuliert, aufs Größte eingedämmt.¹⁹ Mit Hilfe des Films kann dieses realitätsferne, soziokulturell obsolete und affektiv gekünstelte Vakuum jedoch aufgebrochen und von der Lehrkraft neu inszeniert werden. Filme kommunizieren Informationen auf vielfältige Weise, unter anderem über anregende Geschichten, reizvolle, plastische und Identifikationsfördernde Figuren, „Mimik, Gestik, Körpersprache bzw. Intonation, Sprechtempo, Sprechpausen [...]“ (Surkamp 2004b: 3) und inhärente ästhetische Stilmittel (z.B. die Kamera, die Mise-en-Scène und die Montage). Aufgrund dieser Vielseitigkeit und der „Bezugspunkte zur Lebenswirklichkeit der Lernenden“ (Gymnich 2004: 20) bedienen Filme „die Seh- und Lerngewohnheiten von Jugendlichen und jungen Erwachsenen“ (Sass 2007: 12) und ermöglichen auf diese Weise ein schülerbezogenes, handlungsorientiertes und interkulturell-kommunikatives Fremdsprachenlernen, das Filme als „eigenständige ästhetische Kunstwerke“ (Nünning & Surkamp 2006: 245) behandelt. Es lässt sich daher abschließend feststellen, dass das Motivations- und das Bildungspotenzial von Film miteinander korrelieren. Das Medium kann Schüler unterhalten und bilden bzw. über Unterhaltung bilden und über Bildung unterhalten. Es stellt ein universelles Lehr- und Lernmittel dar, das im Rahmen des Englischunterrichts mehrere interessante Diskursthemen offenlegt, die ich im weiteren Verlauf des Kapitels nun genauer ausführen möchte.

¹⁹ Es ist evident, dass ein Lehrwerkfokus in Zeiten der *Nullerjahre* auch nicht mehr zeitgemäß ist und ein hohes Frustrationspotenzial mit Blick auf die Schülermentalität aufweist. Der Anachronismus des Lehrwerks ist meiner Meinung nach ein direktes Resultat der Dominanz filmischer Medien. Die Realität wird von Jugendlichen in erster Linie durch das Prisma der Audiovisualität betrachtet (vgl. Eggert 2008). Filme stellen in dieser Hinsicht klar strukturierte und einnehmende Wirklichkeitsmodelle dar.

2.1. *Popular Culture in the EFL Classroom* – Zum Stand von Film im Englischunterricht

Es ist kein Mysterium, dass der Einzug der Populärkultur in den Alltag des Englischunterrichts nur äußerst schwerfällig und mühsam vonstattengeht. Ohne die ehrenhaften Anstrengungen aufgeschlossener und innovativer Lehrkräfte Film als festen Bestandteil in ihr persönliches Unterrichtskonzept zu integrieren (vgl. Thaler 2007: 11) mindern zu wollen, ist dennoch zu konstatieren, dass der Film trotz bedeutender bildungspolitischer Initiativen (vgl. bpb 2003b), einem aktiven Fachdiskurs (vgl. Lütge 2008: 45) und einer theoretisch fundierten sowie praktisch (teilweise) erprobten Legitimation als Lehrmittel (vgl. Blell & Lütge 2008: 124/Deutscher Bildungsserver 2010) immer noch eine stark marginale Stellung sowohl in den curricularen Richtlinien als auch in der Praxis des Fremdsprachenunterrichts innehat (vgl. Lay 2009: 107-108/Lütge 2005: 151-152/Nieweler 2006: 224/Surkamp 2008a: 15-16/Thaler 2008: 211).

Die Diskriminierung des Films manifestiert sich in zwei Formen. Zum einen hält er häufig als „unterhaltsamer Lückenfüller“ (Nünning & Surkamp 2006: 245) her, als „ein Anhängsel, eine Zugabe oder ein Bonbon“ (Schneider 1998), kurz als ein Produkt, dessen Wert sich aus der Eignung zur Zeitüberbrückung und dem Potenzial zur Zerstreuung und Ablenkung speist. Zum anderen fungiert der Film im Rahmen des Literaturunterrichts oft nur als Element der Zäsur. Anstatt die Besprechung eines Textes zu komplementieren bzw. über die Möglichkeit zur komparativen Buch-Film-Analyse zu bereichern, erfüllt der Film in der Regel lediglich die Funktion einer distinkten Konklusion. Die Rezeption einer filmischen Literaturadaption markiert deutlich das Ende einer literaturgestützten Unterrichtseinheit. Der Film findet demnach nicht als eigenständiges Kunstwerk, ja nicht einmal als autarkes Unterrichtsmittel, Eingang in den Unterricht. Vielmehr offenbart sich eine Tendenz zur banalen, inhaltslosen Instrumentalisierung, die nicht selten einer Abwertung des Mediums gleichkommt. Film konstituiert zweifelsfrei noch keinen integralen Bestandteil der Unterrichtspraxis.

Die schwerwiegende Benachteiligung von Film im Schulunterricht unterliegt einem überaus pessimistisch stimmenden Paradoxon. Die Popularität des Mediums bei Jugendlichen ist trotz schwankender Besucherzahlen im Kino ungebrochen. Tatsächlich korreliert der Rückgang der Einspielergebnisse mit einem erhöhten DVD Konsum und dem Anstieg illegal akquirierter Filmkopien im Internet. Die DVD Verkäufe, die Dominanz der Filmpiraterie, die Hochkonjunktur kurzer Videoclips auf der Online Plattform *YouTube* und der Vertrieb handlicher digitaler Videoabspielgeräte (z.B. *iPod*

und *iPhone*) belegen, dass der Film über eine außerordentliche gesellschaftliche Resonanz verfügt und weit von einer Inflation entfernt ist. Das Gros fachdidaktischer und unterrichtspraktischer Publikationen zum Thema *Film*²⁰ macht weiterhin deutlich, dass das Medium auch im schulorientierten Fachdiskurs seit vielen Jahren in vogue ist. Und die Tatsache, dass viele Lehrkräfte Filme nutzen, um ihre Schüler milde zu stimmen, sie zu unterhalten und *Spaß* haben zu lassen, zeigt ebenfalls, dass das Medium in der Lage ist das Schülerinteresse im Unterricht zu steigern. Nichtsdestotrotz ist ein genereller Nicht- oder Fehleinsatz von Film im Unterricht zu beklagen.

Auch wenn es sich bei dieser Arbeit gewissermaßen um ein Plädoyer für den regelmäßigen Einsatz von Film im Englischunterricht handelt, soll nicht der Eindruck erweckt werden, dass die unterrichtspraktische Integration und Behandlung des Mediums leicht von der Hand geht. Ohne Zweifel existieren sowohl praxisbezogene als auch bildungspolitische Schwierigkeiten, die im Rahmen einer Thematisierung des filmgestützten Unterrichts Erwähnung finden müssen.²¹ Ein zentraler Legitimationsgrund für die Vernachlässigung von Film stützt sich auf die mitunter miserable technische Ausstattung von Schulen, gekennzeichnet durch veraltete, funktionsuntüchtige und sperrige Fernsehgeräte, abgenutzte Filmkopien und ungeeignete Raumverhältnisse. Auch der Faktor Zeit wird häufig ins Feld geführt. Es wird behauptet, dass der 45-Minuten Rhythmus eine effektive Auseinandersetzung mit Film nicht zulasse. Weiterhin verleite der Film „die Lernenden zu einem passiven Verhalten [...] und der Film sei im Gegensatz

²⁰ Auch wenn in der Fremdsprachendidaktik bisher noch keine maßgebenden Monographien zum Thema *Film* publiziert wurden (*Film* wird überwiegend in Sammel- bzw. Übersichtswerken thematisiert; das meiner Ansicht nach substanziellste Kapitel zu *Film* im Fremdsprachenunterricht haben Nünning & Surkamp in ihrer Kooperation *Englische Literatur Unterrichten. Grundlagen und Methoden* (2006) vorgelegt) lässt sich anhand der Veröffentlichungen in Fachzeitschriften deutlich erkennen, dass der Film einen überaus bedeutenden Themenkomplex darstellt. Das Fachmagazin *Der Fremdsprachliche Unterricht Französisch* widmete seit seiner Entstehung bisher insgesamt 4 Ausgaben dem Film: Ausgabe 08 *Cinéma et la littérature beur* (1992), Ausgabe 10 *Video* (1993), Ausgabe 62 *Spielfilme* (2003), Ausgabe 91 *Le cinéma* (2008). Auch der *Fremdsprachliche Unterricht Spanisch* hat den Film in das thematische Programm aufgenommen: *Spielfilme* (12/2006). Das anglistische Pendant, *Der Fremdsprachliche Unterricht Englisch*, publizierte die folgenden Ausgaben: *Musikvideoclips* (60/2002), *Teaching Films* (68/2004), *Teaching TV* (75/2005) und *Visual Literacy* (87/2007). Auch die Zeitschrift *Praxis Englisch* hat sich genauer mit dem Film als Unterrichtsmittel auseinandergesetzt: *Action – Training Film Literacy* (06/2008).

²¹ Ein erheblicher Faktor, der den Filmeinsatz mitbestimmt, bezieht sich direkt auf die Lehrkraft. Ob und wie eine Lehrkraft Film im Unterricht einsetzt ist im Angesicht fehlender Richtlinien vollkommen von ihren persönlichen Präferenzen und ihrem Ausbildungshintergrund abhängig (vgl. Wilts 2001). Hegt eine Lehrkraft folglich eine Aversion gegen Film, erachtet sie ihn als inhaltslos und trivial, wird sie von sich aus eher auf das Lehrwerk oder einen literarischen Text zurückgreifen (vgl. Docwra 1990: 17). Ebenso wird die Lehrkraft auch reagieren, wenn sie keine Unterweisung in der Filmanalyse, -ästhetik und -historie erhalten hat. Kepser (2006: 5) weist unter Berufung auf eine Reihe von Lehrerbefragungen zur Medienerziehung außerdem darauf hin, dass ältere Lehrkräfte dem Medium Film äußerst verhalten, gar ablehnend gegenüber stehen. Weiterhin betont er, dass Pädagogen eher lesen als Filme anzusehen. Aus diesen Ausführungen wird erneut deutlich, dass der Film bei vielen Lehrkräften kulturell und unterrichtspraktisch auf dem Abstellgleis verwehrt.

zum gedruckten Text schlecht zu konsultieren, Aussagen über ihn seien deshalb schwer zu belegen und zu überprüfen“ (Wilts 2001) (vgl. auch Debold 2001: 88). Des Weiteren wird der Film als zu komplex und schwierig, als ein Unterrichtsschädigendes Element stigmatisiert, das statt Lernprozesse zu fördern, Verständniskapazitäten einschränkt und begrenzt.²²

Interessanterweise weist der Grundtenor der *Film*-Kritik nur selten Bezug zu den Lehrwerken auf.²³ Fakt ist, dass der Film bisher nur unzureichend in den strukturellen Aufbau von Lehrwerken implementiert worden ist. Die Lehrbuchverlage bieten stattdessen speziell konzipierte Zusatzmaterialien²⁴ an, welche aber nur überaus schleppend in die Materialsammlungen von Fachschaften aufgenommen werden. Hinzu kommt noch, dass die Qualität der Sondereditionen augenscheinlich zu wünschen übrig lässt. Real (2009: 28-32) hat in diesem Zusammenhang eine Bestandsaufnahme der Unterrichtsbände zu *Film* im Englischunterricht durchgeführt und ist zu dem Schluss gekommen, dass alle Publikationen erhebliche Mängel in puncto filmischer Terminologie, theoretischer Fundierung und inhaltlicher Struktur aufweisen.

Während den Lehrkräften geeignetes Material in der Schule fehlt, suchen Lehramtsstudenten an den Universitäten vergebens nach einem filmbezogenen Kursangebot in der Fachdidaktik. Die traditionelle universitäre Lehrerausbildung sieht die Vermittlung filmdidaktischer Kompetenzen in der Regel nicht vor (vgl. Wilts 2008: 5). Entsprechende curriculare Richtlinien sind noch nicht vorhanden.²⁵ Ähnlich sieht es in

²² Debold (2001: 91) fechtet diesen Kritikpunkt an und argumentiert, dass der Grad des linguistischen Verstehens eines Films nicht primär von seiner sprachlichen Komplexität abhängt, sondern von den Aufgaben, die an seine Rezeption geknüpft sind: „[T]he issue of comprehensibility is not solely determined by the degree of difficulty of the film or video; it is partially determined by the specific demands made on the students by the accompanying assignments.“ Dieser Auslegung nach ist es demnach allen voran die Lehrkraft, die den Komplexitätsgrad eines Films festlegt. Weiterhin kann die Filmrezeption auch durch methodische Verfahren erschwert bzw. erleichtert werden. Einen Film en bloc zu rezipieren ist zum Beispiel um einiges anstrengender als einem kurzen Ausschnitt zu folgen.

²³ Eine Ausnahme der Regel bildet hier Schneider (1998), der noch vor dem Eintreten der *Nullerjahre* monierte, dass Schulbuchverlage keine adäquaten Unterrichtsmittel zu Film zur Verfügung stellen.

²⁴ Der Cornelsen Verlag offeriert im Fach Englisch die Serie *Film Studies*, eine Sammlung von Handreichungen (bestehend aus Kopiervorlagen und einer CD-Rom) zu spezifischen Filmen, darunter Chris and Paul Weitz' *About a Boy* (2002), Gurinder Chadhas *Bend it like Beckham* (2002), Paul Haggis *Crash* (2004), Damien O'Donnells *East is East* (1999), Stephen Daldrys *Billy Elliot* (2000), Gus Van Sants *Finding Forrester* (2000), Richard Attenboroughs *Gandhi* (1982) und Michael Radfords *The Merchant of Venice* (2004). Der Klett Verlag bietet in der Serie *Filme im Englischunterricht* Texte zu den gleichen Filmen an und fügt noch Peter Weirs *The Truman Show* (1998) und Baz Luhrmanns *William Shakespeare's Romeo and Juliet* (1996) und ein Buch zur Filmanalyse mit Klausurvorschlägen hinzu. In der vom gleichen Verlag herausgegebenen Buchreihe *Uni Wissen* werden allerdings keine Werke zu Film für angehende Lehramtsstudierenden angeboten. Hieran wird auch deutlich, dass es bisher noch keine fachdidaktischen Schriften zur Einführung in die Thematik *Film* für Lehramtsstudenten gibt.

²⁵ Kepser (2006: 4) resümiert treffend: „Deutsch- oder Englischlehrer bzw. -lehrerin kann man an den meisten Hochschulen werden, ohne je ein Seminar zur Filmanalyse oder Filmgeschichte besucht zu haben.“

den schulischen Lehrplänen aus.²⁶ Die Bundeszentrale für politische Bildung hat im Rahmen des Kongresses *Kino macht Schule* die kultusministeriellen Satzungen, mit Fokus auf die Fächer Deutsch, Kunsterziehung, Musik, Geschichte, Ethik, Religion, Fremdsprachen und Sozialkunde, auf das Vorkommen von Film untersucht. Die dafür einberufene Kinokommission kommt in der Erhebung zu folgendem Schluss:

„Die Vorgaben und Hinweise beziehen sich größtenteils nur auf den Einsatz des Mediums Film im Unterricht und umfassen keine didaktisch-methodische Aufbereitung zur Vermittlung von Filmkompetenz. Des Weiteren enthalten die Vorgaben keine einheitlichen Regelungen für die einzelnen Schularten und Klassenstufen. So fehlen in der praktizierten integrativen Medienerziehung sowie in den Lehrplänen allgemein altersspezifische filmpädagogische Unterrichtskonzepte. Die Umsetzung der allgemeinen Vorgaben ist in der Praxis weitestgehend abhängig vom Engagement bzw. der Kompetenz einzelner Lehrer sowie der technischen Ausstattung der Schulen. Eine Vermittlung von Filmkompetenz über eine Filmanalyse (meist im Vergleich mit einer literarischen Vorlage im Deutschunterricht) hinaus erfolgt kaum.“ (bpb 2003c: 13-14)

Diesem Verdikt nach zu urteilen wird der Film in den Lehrplänen lediglich als Vorführprodukt charakterisiert, dem jeglicher Bildungswert bzw. didaktisch-methodisches Anwendungspotenzial abgeht. Daraus lässt sich ableiten, dass die Quantität und Qualität filmbasierten Unterrichts folglich in erster Linie von den Lehrern abhängig ist. Ein überaus probables Zukunftsszenario, das beschreibt wie sich die Unterrichtspraxis im Angesicht derartiger Rahmenrichtlinien gestalten könnte, zeigt Kepser (2006: 4) auf: „Vermutlich werden daher auch zukünftig nur solche Klassen Spielfilmkenntnisse erwerben, deren Lehrkraft zufälligerweise eine Affinität zum Kino hat [...].“

Es lässt sich nicht leugnen, dass das Bildungspotenzial von Film im Unterricht an deutschen Schulen brachliegt. Es deutet alles darauf hin, dass der gegenwärtige marginale Stand des Films ein fächerübergreifendes Dilemma konstituiert, dem nur durch weitreichende Reformen beizukommen ist. Zuallererst bedarf der Film einer umfassenden Verankerung auf bildungspolitischer Ebene. Auch wenn er bereits als popkulturelle Beilage der übergreifenden Zielformulierung von Medienkompetenz Einzug in die Lehrpläne gehalten hat, ist eine didaktisch-methodische Ausdifferenzierung der

²⁶ Als Beispiel führe ich hier den hessischen Lehrplan zum Fach Englisch an (vgl. Hessisches Kultusministerium 2005). In der Unter- und Mittelstufe wird der Film hier nie explizit genannt, sondern nur implizit in dem vagen Überbegriff *audiovisuelle Medien* aufgeführt (auffällig ist hier, dass das Lexem *visuell* stets in Klammern gesetzt ist). Erst in den Ausführungen zur Oberstufe wird der Film offiziell unter der Kategorie Literatur subsumiert. Allerdings stellt der Lehrplan keinerlei Anregungen zum Filmeinsatz zur Verfügung. Widersprüchlich ist auch, dass Schüler am Ende der Oberstufe ein Kompetenzprofil erworben haben sollen, das sie Filme verstehen und dekodieren lässt. Bei den Textempfehlungen findet sich neben unzähligen literarischen Texten jedoch nur ein einziger Film: Orson Welles' *Citizen Kane* (1941). In Anbetracht der Literaturdominanz im Lehrplan wäre es darüber hinaus nicht verwunderlich, wenn diese Quellenangabe von einigen Lehrkräften als eine Referenz auf das Drehbuch missverstanden würde.

entsprechenden Richtlinien unabdingbar. Der Film muss als eigenständiges Unterrichtsmittel mit eigens formulierten Zielvorstellungen in die deutsche Schullandschaft integriert werden. Ohne konkrete Leitangaben wird der Film nie zu einem integralen Bestandteil des Unterrichtsalltags avancieren können.

Weiterhin ist es erforderlich den Film als signifikantes Kulturobjekt zu popularisieren, vor allem in der Lehrgemeinde. Meiner Meinung nach wird der Film im Unterricht nur dann Fuß fassen können, wenn dem Supremat der Literatur²⁷ ein Ende gesetzt wird (vgl. Lütge 2005: 157), d.h. ein Paradigmenwechsel in der unterrichtlichen Kulturideologie von Hoch- zu Populärkultur bzw. *Culture* zu *culture* stattfindet (vgl. Haß 2006: 140/Klippel & Doff 2007: 116). Ich möchte hier betonen, dass es sich bei dieser Anregung keinesfalls um einen radikalen Austausch zweier Medien, sondern um eine Koordination bzw. Kooperation handeln soll.²⁸ Literatur und Film können im Unterricht koexistieren, sich gegenseitig komplementieren, beispielsweise im Rahmen komparativer Buch-Film-Analysen oder alternierender Rezeptionsphasen. Voraussetzung ist jedoch, dass beiden Kunstformen dieselbe Anerkennung zu Teil wird. Film ist zwar ein Konsumprodukt der Masse, doch dieser Umstand sollte nicht über die Artistik und die humanistische Bedeutsamkeit des Mediums hinwegtäuschen. Um dem Film mehr Transparenz in der Bildung zu verleihen und Lehrer für seine unterrichtliche Verwertbarkeit (vgl. Wilts 2001) zu erwärmen, empfehle ich dem Medium mehr Raum in der Lehrerausbildung zuzugestehen. Auf diese Weise kann die Filmkompetenz auf Seiten zukünftiger Lehrkräfte gesichert werden. Zudem kann ein Austausch zwischen jungen Hochschulabsolventen und erfahrenen Schulveteranen initiiert werden. Der Film wird auch weiterhin über hingebungsvolle Lehrkräfte Eingang in den Unterricht finden. Es ist jedoch an der Zeit die reputierlichen Bemühungen dieser unbekanntenen Vorreiter durch einen engagierten Aktionismus zu unterstützen und dem Film durch entsprechende Maßnahmen in den Mainstream des Unterrichts zu verhelfen.

²⁷ Docwra (1990: 19) betont ebenfalls die Dominanz der Literatur in der Schule: „In schools [...] one often encounters the feeling that the only true domain of the language / literature teacher is the printed word [...]“ Er hebt hervor, dass dieser Fokus dem Lehren und Lernen nicht förderlich ist. Lehrer „are steadily losing contact with the younger generations which have been brought up with other media.“ Abschließend wiederholt er meine Forderung auch anderen Medien einen Platz im Unterricht einzuräumen: „Without wanting to diminish the power of books or give weight to any anti-intellectual tendencies I think we must be aware that each medium has a life and status of its own, deserving time and attention.“

²⁸ Ich verweise hier auf den von Marx & Langer (2005: 9) geprägten Aphorismus „Die neuen Medien sind ein ZUSatz und kein ERSatz.“

2.2. *Teaching Film* – Didaktik und Methodik des Films

In gewisser Hinsicht handelt es sich bei dem Medium Film um ein verführerisches, schon übersinnlich anmutendes Unterrichtsmaterial, ein Zaubermittel, welches es vermag den Unterricht wie von selbst zu leiten. Die Lehrkraft, gesegnet mit einer genügsamen und absolut stressfreien Tätigkeit ohne jegliche Form von Last oder Anstrengung, muss lediglich einen Knopf auf einer Fernbedienung betätigen, um den Klassenraum in ein Refugium der Ruhe, Besonnenheit und Reflexion zu verwandeln, und selbst unbehelligt in das Lehrerzimmer zu entschwinden.²⁹ Über das organische Zusammenspiel von Bewegung, Farbe, Licht und Musik erzeugt der Film anschließend eine beruhigende, spirituelle Atmosphäre, die die Schüler in ihren Bann zieht und sie alles um sich herum vergessen lässt. Der Film wird zum Zentrum ihrer Aufmerksamkeit, tritt an die Stelle der Lehrkraft und fungiert als Unterhalter, Erzieher und Wissensvermittler. Berauscht von der Magie des Films gleiten die Schüler in ein Stadium höchster Konzentration, in dem sie geradezu meditativ dem Geschehen auf der Leinwand folgen. Fasziniert saugen sie die Handlung des Films in sich auf, fühlen sich in die Figuren ein, projizieren sich selbst in die Filmwelt, nehmen ihr Leben aus einer neuen Perspektive wahr und entwickeln nebenbei mit Leichtigkeit grundlegende Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten. Die englische *Fremdsprache* wird zu ihrer eigenen Sprache, wirkt intim und vertraut. Sie lernen wie in Trance, automatisch, und doch auf natürliche Weise. Sie ziehen nichts als puren Genuss aus der Erfahrung.

Unglücklicherweise stellt der Film nicht das im oberen Abschnitt beschriebene idealisierte Wundermittel der Bildung dar. Auch wenn er auf der Basis von Bildern, Sprache und Musik operiert, Informationen, sowohl kontextueller als auch linguistischer Art, anschaulich aufbereitet und das Interesse der Schüler anspricht, ist er dennoch nur ein Material, dessen Bildungswert ohne Lehrer- und Schüleraktivität gegen null tendiert. Die bloße Rezeption eines Films im Englischunterricht begünstigt zwar zweifellos bestimmte Lern- und Verstehensprozesse³⁰, allein schon über den Schülerkontakt mit sprachlicher Authentizität. Aber sie ist nicht in der Lage Schüler dazu zu befähigen selbsttätig die

²⁹ Die Lächerlichkeit dieser Behauptung ist evident. Hildebrand (2006: 47) artikuliert die grundlegende Kritik an einem derartigen Ansatz zum Filmunterricht folgendermaßen: „Wer als Lehrer einfach eine DVD einlegt und den Start-Knopf drückt, missbraucht das Medium Film als Lückenfüller und entzieht sich der Aufgabe seine Schüler zu einer differenzierten Filmlesefähigkeit zu führen.“ Das oben dargelegte Fantasieszenario stellt in dieser Hinsicht eine fahrlässige Pflichtverletzung dar.

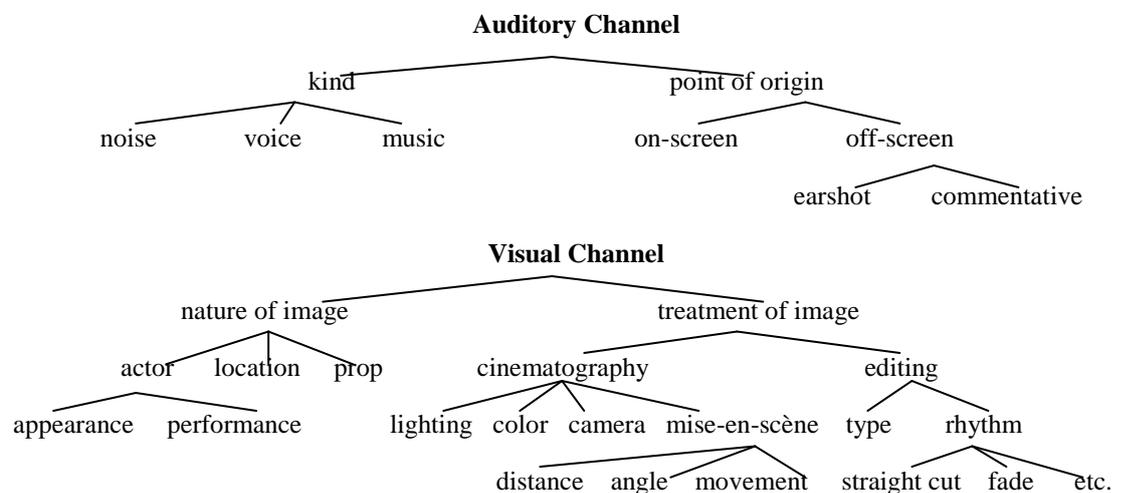
³⁰ Im Hinblick auf die Förderung von Sprachkenntnissen verweist Schmidt (2001: 83) auf das *exposure leads to acquisition* Prinzip, nach dem der Kontakt mit der englischen Sprache automatisch einen linguistischen Zuwachs bewirkt.

Zielvorstellungen des Unterrichts zu erfüllen. Der Film repräsentiert keinen selbsterhaltenden Wissensgenerator. Das dem Medium inhärente Bildungspotenzial kann dementsprechend nur über bestimmte didaktisch-methodische Prozesse ausgeschöpft werden.

Mit Blick auf die Didaktik und Methodik des Films gilt es nun mehrere Faktoren zu berücksichtigen. Im Fachdiskurs wird Film in der Regel als Spielfilm definiert. Diese Auslegung des Mediums als ein bloßes Format ist jedoch oberflächlich und erfordert Konkretisierung. Weiterhin ist zu klären ob der Film im Rahmen des Englischunterrichts auch als Medium der Kunst, d.h. als artistische Schöpfung, anerkannt werden kann. Auch der Einsatz von Film im Klassenraum, die mit ihm verknüpften Inhalts- und Zielvorstellungen sowie seine unterrichtspraktischen Anwendungsmöglichkeiten müssen diskutiert werden. Zusammengenommen bilden all diese Elemente eine umfassende didaktisch-methodische Struktur des filmgestützten Englischunterrichts.

2.2.1. Definition von Film

In erster Linie konstituiert der Film „eine plurimediale Darstellungsform“ (Surkamp 2004b: 3), „ein Verbundmedium“, das „Bilder oder Bildfolgen mit Sprache, Musik und Geräuschen“ (Raabe 2007: 423) verknüpft. In dieser Hinsicht unterscheidet sich der Film deutlich von der Literatur, die ausnahmslos über die raffinierte Verwendung von Sprache funktioniert. In puncto Informationsvermittlung operiert der Film sowohl mit sprachlichen als auch mit akustischen und optischen Codes. Er besteht folglich aus einem auditiven und visuellen Zeichensystem, deren Zusammenspiel seine ästhetische Form ausmacht. Das folgende Modell von Chatman (1990: 135) illustriert die technische Disposition von Film:



Auf der akustischen Ebene unterscheidet man die Figurensprache, paralinguistische Zeichen, Geräusche und Musik. Weiterhin wird differenziert ob die Tonquelle im Bild zu sehen (*on-screen*) oder nicht zu sehen (*off-screen*) ist. Auf der visuellen Ebene stehen sich der Bildinhalt und die Bildgestaltung gegenüber. Der Bildinhalt umfasst die Figuren (bzw. die Schauspieler), das Setting und die Requisiten. Die Inszenierung des Bildes erfolgt zum einen über die Kinematografie, d.h. die Farb- und Lichtbearbeitung, die Kameraarbeit und die Bildkomposition, und zum anderen über Schnitt und Montage, die bedeutungserzeugende und sinngenerierende Zusammenstellung einzelner Filmbilder. Als Kompositum all dieser Zeichenelemente verfügt der Film über ein distinktes Funktionspotenzial, durch das er in der Lage ist spezifische Wirkungseffekte zu erzeugen. Diese richten sich stets an einen Rezipienten. Über den Dialog zwischen filmischen Zeichen und Zuschauerreaktionen entsteht das, was man generell unter dem Begriff „Film“ versteht, eine technisch elaborierte Kunstform, die in verschiedenen Formaten vorkommt und sich an ein bestimmtes Publikum richtet.

Das dominanteste Format des Films ist zweifelsfrei der Kino- bzw. Spielfilm. Er ist „ein narrativer Texttyp“ (Stiller 1990: 5), der Geschichten erzählt und dessen primäre Funktion in der Unterhaltung liegt. Da der Spielfilm aufgrund seiner narrativen Disposition eine auffällige Parallele zu literarischen Texten aufweist, überrascht es nicht, dass das Gros der im Schulunterricht thematisierten Filme diesem Format entspricht. In der Regel präferieren Lehrkräfte Literaturadaptionen, da sie ihnen die Möglichkeit geben Film als Nebenprodukt in den Literaturunterricht zu integrieren, ohne jedoch auf die dem Film inhärenten Stilmittel wie Kamera, *Mise-en-Scène* oder Montage eingehen zu müssen. Generell verhindert die Fokussierung verfilmter Texte demnach, dass Filme „as texts with their own specific formal devices“ (Surkamp 2008a: 15) behandelt werden. Die Literaturverfilmung hat in dieser Hinsicht lediglich eine Alibifunktion das allgemeingültige Literatursupremat aufrecht zu erhalten.

Um einer derartigen Filmkonzeption und –instrumentalisierung entgegen zu wirken, empfehle ich die Nutzung von originären Filmen, „zielsprachliche Filme, die genuin Film, d.h. keine Literaturadaption sind“ (Wilts 2001). Auf diese Weise wird jeglicher Vergleich mit dem literarischen Quellenmaterial präventiv vermieden und der Eigenwert des Films, seine Ästhetik und Form sowie sein Inhalt in den Vordergrund gerückt. Die Handlung eines Spielfilms bildet hierbei meiner Auffassung nach eines der wohl wichtigsten Kriterien für die unterrichtspraktische Nutzung. Weiterhin spielen „qualitative,

sprachpraktische, kulturkundliche und kinematografische Kriterien“ sowie „die Präferenzen der SchülerInnen“ (Thaler 2008: 214) eine Rolle. Lehrkräfte können in Bezug auf die Filmauswahl aus einem umfangreichen filmhistorischen Reservoir schöpfen. Es gibt unzählige Filme, die sich für den Unterrichtseinsatz eignen.³¹

Gleichwohl sollte das Medium im Unterricht nicht nur auf das Spielfilmformat beschränkt bleiben. Niesyto (2006b: 197) rät hier an „das gesamte Spektrum audiovisueller Darstellungs- und Ausdrucksformen in verschiedenen Produktions-, Distributions- und Rezeptionskontexten“ in den Unterricht aufzunehmen und neben professionellen Filmen „auch filmische Eigenproduktionen aus unterschiedlichen Entstehungskontexten“ zu behandeln. Neben den typischen 90-120-minütigen Filmen können auf diese Art auch „documentaries, TV news and weather, discussions, interviews, TV commercials, sports programmes, talk shows, game shows, educational films“ (Sherman 2003: 6), Mainstream Blockbuster³², Sitcoms, Vorabendserien, Soap Operas, Experimentalfilme, Independent Produktionen, *YouTube* Clips und Amateurvideos Eingang in den Unterricht finden. Thaler (2007: 11) bricht diese Formatvielfalt auf drei wesentliche Kategorien runter: „short forms (1-5 minutes), medium forms (20-45 minutes) and long forms (90+ minutes).“ Eine derartige Kategorisierung erleichtert die Selektion und Aufbereitung von Film für den Unterricht erheblich.

Generell steht Film im Kontext von Schule demnach als Sammelbegriff für eine Reihe von Filmformaten, deren Lehr- und Lerntauglichkeit sich allerdings erst mit Blick auf einen bestimmten Kontext eröffnet. Hier möchte ich nun konkreten Bezug auf den Englischunterricht nehmen. Für die Förderung sprachlicher Fertigkeiten ist in gewisser Hinsicht jeder Film geeignet. Es ist jedoch zu beachten, dass der linguistische und intellektuelle Komplexitätsgrad an den jeweiligen Kenntnisstand der Schüler angepasst werden muss. Im Hinblick auf die Vermittlung filmischer Kompetenzen empfehle ich eine

³¹ Dennoch sollte Lehrkräften (von denen bekanntermaßen nur wenige über eine fundierte Filmbildung verfügen) bildungspolitische Empfehlungen in Form eines Kanons an die Hand gegeben werden. Andernfalls ist zu befürchten, dass der Film sein stiefmütterliches Dasein in der Unterrichtspraxis fortsetzen wird.

³² Diese Form des Films ist in der Regel negativ konnotiert und wird von der Intelligentsia als trivial und geistlos abgetan. Allerdings können auch diese Filme, trotz ihrer Fokussierung von viszeralem Spektakel, Anstöße für tiefer greifende Lernprozesse liefern. Lütge (2005: 156) unterstreicht den hohen Anspruch des Unterhaltungsfilms: „[E]ven apparently ‘non-academic’ feature films can offer highly demanding topics.“ Als Beispiele führe ich Steven Spielbergs *War of the Worlds* (2005) und Neil Blomkamps *District 9* (2009) an. Beide Filme thematisieren apokalyptische bzw. dystopische Szenarien und weisen zahlreiche Actionsequenzen auf, was sie augenscheinlich als belanglose und schematische Massenware etikettiert. Nichtsdestotrotz inkorporieren sie überaus interessante Subtexte, unter anderem die Mechanismen interkultureller Begegnungen und die Implikationen militärischer Auslandspolitik, die für anregenden Gesprächsstoff im Unterricht sorgen können.

Fokussierung von Filmen, die sich vornehmlich durch visuelle Virtuosität auszeichnen, d.h. Filme, in denen ein deutliches Verhältnis zwischen Ästhetik und Inhalt vorherrscht, zum Beispiel Orson Welles' *Citizen Kane* (1941). Das interkulturelle Lernen schließlich erfordert eine bestimmte thematisch-ästhetische Filmform (siehe 2.4.), die sowohl einen Einblick in eine andere Kultur gewährt als auch kulturspezifische Unterschiede und Gemeinsamkeiten verhandelt.

2.2.2. Der Film als Kunstwerk und Unterrichtsmittel

Auch wenn der Film prinzipiell mit der Populärkultur in Verbindung gebracht wird und gemeinhin als Unterhaltungsinstrument gilt, stellt er dennoch eine distinktive Kunstform dar, die sich durch spezifische Stilmittel und Darstellungsverfahren auszeichnet und, sowohl akademisch als auch feuilletonistisch, als *siebte* Instanz zum etablierten Kanon der Künste gezählt wird. Aus diesem Grund weist der Grundtenor fachdidaktischer Publikationen zum Thema *Film* auch die Forderung auf, dem Kunstcharakter eines Films im Unterricht gebührend Rechnung zu tragen (vgl. Surkamp 2004a/b/2008a), „indem die filmästhetischen Ausdrucksmittel und ihre Funktionen selbst zum Unterrichtsgegenstand gemacht werden“ (Blell & Lütge 2004: 404). Dieser Forderung nach zu urteilen ist die Anerkennung von Film als Kunstwerk im Unterricht folglich gleichbedeutend mit der Vermittlung von Film- bzw. Medienkompetenz. Die aktuelle Behandlung von Film im Unterricht, die unglücklicherweise eher einer Ausbeutertaktik als einer Wertschätzungspolitik ähnelt, ist in dieser Hinsicht zweifach bildungsschädigend. Zum einen erodiert sie den kulturellen Wert von Film. Der Kunstcharakter des Mediums wird durch die bloße Vorführung ohne konkrete Intention zur Wissensvermittlung eklatant untergraben. Zum anderen wird die Gelegenheit ignoriert Schüler für die dem Film inhärenten Stilmittel zu sensibilisieren und sie zu aufmerksamen, kritischen und anspruchsvollen Rezipienten auszubilden. Beide Kritikpunkte greifen im Weiteren ineinander und perpetuieren sich gegenseitig. Ein Filmunterricht, der den Film respektlos zur Zeitüberbrückung instrumentalisiert, produziert anspruchslose und indifferente Zuschauer. Diese wiederum erachten den Film in der Folge als reines Konsumgut, das nicht primär der bildenden Unterhaltung, sondern dem Zeitvertreib dient und zum Placebo gegen Langeweile verkommt. Überspitzt formuliert trägt der nachlässige Umgang mit Film in der Schule beträchtlich sowohl zu einem Niedergang der Kinokultur als auch zu einem exzessiven, unreflektierten Medienkonsum bei.

Die Schule hat die Pflicht einer derartigen Negativspirale entgegen zu wirken und den Film als interessantes Werk der Kunst zu präsentieren. Ich möchte an diesem Punkt aber betonen, dass dieser humanistische Ansatz keine restriktive Form annehmen darf. Der Filmunterricht sollte nicht von einem Extrem ins andere verfallen. Es ist daher nicht ratsam den Film als Kunst zu pauschalisieren und im Sinne elitärer Kanonisierung lediglich angesehene, von der Kritik gefeierte und in der Wissenschaft thematisierte Werke in den Materialkorpus zu integrieren. Diese Art des Kulturimperialismus konstituiert lediglich die Spiegelung der gehaltslosen Filminstrumentalisierung und verfälscht die dialektische Disposition von Film, der als populärkulturelles Medium stets zwischen künstlerischem Anspruch und kommerzieller Funktionalität, d.h. ästhetischer Besonderheit und kalkulierter Publikumswirksamkeit, oszilliert. Die eingeschränkte Definition von Film als intellektuelles Machwerk ist ebenso falsch wie seine Diffamierung als schnödes, geistloses Zerstreungsmittel. Die wahre Essenz des Mediums ergibt sich erst aus der Dialektik von Kunst und Unterhaltung, geistigem Anspruch und banaler Zerstreung, *high-brow art* und *low-brow trash*. Den Film als Unterrichtsmittel zu nutzen und gleichzeitig seinen Kunstcharakter anzuerkennen bedeutet meiner Ansicht nach einen Balanceakt zwischen Unterhaltung und Lehren und Lernen zu vollführen. Die im Unterricht gezeigten Filme sollen Schüler amüsieren und zum Nachdenken anregen. Die Lehrkräfte wiederum haben die Aufgabe ihren Schülern ein Instrumentarium an die Hand zu geben, welches sie befähigt Filme kritisch und reflektierend zu untersuchen und für sich selbst zu entscheiden, ob es sich bei dem vorliegenden Film um ein meisterhaft inszeniertes, handwerklich gezimmertes oder mangelhaft zusammengeschustertes künstlerisches Werk handelt. Folglich geht es bei der Frage um die unterrichtspraktische Anerkennung des Kunstcharakters von Film nicht darum das Medium als hochgeistige Kunst oder trivialen Eskapismus abzustempeln. Wichtig ist es Schüler zu urteilsfähigen Rezipienten (vgl. Bredella 2004: 31) auszubilden, die in der Lage sind anhand eines objektiven Referenzrahmens – der sich aus den technischen bzw. narrativen und ästhetischen Stil- und Gestaltungsmitteln zusammensetzt – ihre subjektiven Impressionen evaluierend in verbaler und schriftlicher Form zu dokumentieren.

2.2.3. Die Logistik des Films

Die grundlegenden Probleme, die sich im Rahmen einer unterrichtlichen Filmvorführung ereignen können, sind primär technischen und zeitlichen Ursprungs. Lehrkräfte, die

beabsichtigen das Medium in ihren Unterricht zu integrieren, müssen diesen unangenehmen Eventualitäten durch konkrete Planung, Voraussicht und Pragmatismus entgegenwirken. Hier ist es essentiell die Logistik des Mediums zu berücksichtigen.

Im Gegensatz zum Lehrwerk, das jeder Schüler individuell konsultiert, erfordert der Film eine kollektive Rezeption. Auf diese Weise wird gewährleistet, dass alle Schüler über den gleichen Informationsstand verfügen. Außerdem sorgt das gemeinschaftliche Filmerleben für eine gewisse Dynamik in der Klasse, ein Zusammengehörigkeitsgefühl. Die allgemeine Vorführung des tertiären Mediums Film (vgl. Hickethier 2007: 22) bedingt dabei ein technisches Abspielgerät, vorzugsweise einen großflächigen Fernseher mit klarem Bild und einen DVD Player, der gegenüber Videorekordern neben einer besseren Bild- und Tonqualität auch eine handlichere Bedienungsfunktion aufweist. Die Verfügbarkeit und Beschaffenheit technischer Gerätschaften ist dabei stets von der Ausstattung einer Schule abhängig. Ich wage hier die Aussage, dass nur wenige deutsche Bildungsinstitutionen ihr Techniksoriment in jüngster Zeit aktualisiert haben. Selbstverständlich handelt es sich hier auch um kostspielige Investitionen, deren tatsächliche Realisierung angesichts der gegenwärtigen bildungsspezifischen Finanzpolitik äußerst utopisch anmutet. Dennoch ist im Hinblick auf die Qualität der Filmvorführung eine zeitgemäße und effektive technische Ausstattung unerlässlich.

Lehrkräfte können jedoch auch ohne staatliche Subventionen Sorge dafür tragen, dass die technische Ausrüstung und damit die Filmrezeption an Niveau gewinnt. Ich empfehle primär den Transfer bzw. die Konvertierung alter Videokassetten auf DVD, um dem mit jedem neuen Gebrauch unaufhaltsam fortschreitenden Verfall des Videobandes entgegen zu wirken. Bei dem Digitalisierungsprozess handelt sich um eine zwar primitive, doch effektive Form der Filmerhaltung.³³ Alte Videokassetten können anschließend unter Umständen noch bei einem Internetauktionenhaus gewinnbringend *entsorgt* werden. Auch die Schüler können in die Qualitätssteigerung der technischen Schulausstattung mit einbezogen werden. Der Großteil von ihnen verfügt heute über grundlegende Medienressourcen (vgl. mfs 2008, 2009). Möglich wäre es dementsprechend einige Schüler zu bitten ihren Laptop mit in den Unterricht zu bringen. Auf diese Weise können

³³ Prinzipiell lassen sich zwei Konvertierungsmethoden unterscheiden. Im ersten Fall wird das Video auf einen DVD-Rekorder in Echtzeit überschrieben. Die zweite Option nimmt zwar mehr Zeit in Anspruch, sorgt aber auch für mehr Flexibilität und Qualität. Mit Hilfe eines DV-Konverters wird das Videoband auf einen Computer überspielt, wo es über ein Schnittprogramm modifiziert werden kann (DVD Menü, Bild- und Tonbearbeitung etc.). Eine Kurzeschreibung beider Methoden in Englisch liefert Autor Bob Hudson (2004). Detaillierter wird der Prozess auf dem Internetportal der Zeitschrift *PC Welt* von Redakteur Michael Schmelzle (2002) ausgeführt.

kurze Filmsequenzen in Gruppen rezipiert und bearbeitet werden. Weiterhin besteht die Möglichkeit die Filmrezeption in den Privatbereich der Schüler zu verlagern. Im Sinne eines *group viewing* schauen Schüler gemeinsam einen Film in Kleingruppen und tauschen sich im Anschluss im Rahmen eines Rezeptionsgesprächs auf der Basis von der Lehrkraft erstellten Leitfragen über Inhalt, Ästhetik und Wirkung des Films aus. Ein derartiges Vorgehen kann auch auf die Hausaufgaben übertragen werden. Sofern im Internet vorhanden, können Filmausschnitte von den Schülern ebenfalls von Zuhause aus für den Unterricht vorbereitet werden. Das Videoportal *YouTube* bildet ein weitreichendes Reservoir von Filmen, auf das Lehrkräfte und Schüler stets zugreifen können. Alternativ können Filme auch auf DVD angeschafft werden, damit Schüler stets Zugriff auf den behandelten Film haben (siehe 7.9.).

Grundsätzlich sollte nichtsdestotrotz die Filmrezeption im Unterricht angestrebt werden. Ist ein ordentliches technisches Equipment vorhanden ist es meiner Ansicht nach ratsam einem kurzen Katalog von Regeln zu folgen, um einen erfolgreichen Filmeinsatz zu gewährleisten. Hierbei geht es in erster Linie darum Schwierigkeiten mit der begrenzten Unterrichtszeit zu vermeiden. Es liegt auf der Hand, dass das 45-minütige Zeitfenster der Integration von Film in den Unterricht eher abträglich ist. Im regulären Unterrichtszyklus wird ein Film dadurch nie in voller Länge gezeigt und erlebt werden können.³⁴ Selbst in der Oberstufe stehen Lehrkräften lediglich 90 Minuten zur Verfügung. Folglich gilt es sich auf klar definierte Filmsegmente festzulegen. Aber auch hier ist Zeit rar, wenn man bedenkt, dass eine auf Film gründende Unterrichtsstunde neben der Rezeption auch produktive Frage- und Arbeitsperioden umfassen sollte. Hier wird deutlich, dass die unterrichtspraktische Filmverwendung in erster Linie exzellente Planung und außerordentliches Zeitmanagement erfordert. Hierfür empfehle ich fünf goldene Regeln:

Regel Nummer 1: Materialüberprüfung. Um peinliche Materialpannen zu vermeiden ist es unerlässlich die Technik einen Tag vor dem Gebrauch einer gewissenhaften Prüfung zu unterziehen, um eventuelle Störfaktoren präventiv beheben zu können. **Regel Nummer 2: Alternativplan.** Sollte der zuvor beschriebene Ernstfall tatsächlich eintreten kann durch ein filmbezogenes, alternatives Unterrichtskonzept Schadensbegrenzung geleistet

³⁴ Projektstage bilden hier eine überaus interessante Ausnahme. Einige Schulen sind mit *Beamern* und Leinwänden ausgestattet. Ein derartiger Aufbau kann eine kinoähnliche Filmrezeption ermöglichen. Das Kino, der „originäre Rezeptionsort des Films“, ein „magischer Ort, ein Ort des kollektiven Erlebens“ (Wilts 2008: 2), der eine „Welt der Emotionen“ (Becker 1999: 397) evoziert, vermag es ein hohes Motivationspotenzial bei den Schülern hervorzubringen. Der Authentizitäts- und Spaßfaktor kann dadurch gesteigert werden, dass einige Schüler in ikonische Rollen schlüpfen, z.B. Kartenabreißer, Eisverkäufer etc. Selbstverständlich kann im Rahmen von Projekttagen auch ein wirklicher Kinobesuch realisiert werden.

werden. Es empfiehlt sich hier auf authentisches Alternativmaterial auszuweichen, z.B. ein Filmposter, und die Schüler Hypothesen zum Film artikulieren zu lassen. **Regel Nummer 3: Zeitiger Aufbau.** Das technische Equipment sollte, wenn möglich, immer vor den Schülern im Klassenraum ankommen. Der Transport eines Fernsehers kann mitunter sehr beschwerlich und zeitaufwendig sein, besonders angesichts eines unablässigen Stroms von Schülern, die im Anschluss an die Pause in ihren Klassenraum zurückkehren. **Regel Nummer 4: Schüleraktivierung.** Die Lehrkraft kann zwei technisch versierte Schüler beauftragen den Film vorzubereiten, d.h. den Fernseher anzustellen, den Film einzulegen und die angestrebte Passage auszuwählen. Währenddessen hat die Lehrkraft Gelegenheit in Ruhe den Unterrichtsablauf zu erklären. **Regel Nummer 5: Feedback.** Die heutige Schülerschaft stellt die digitalisierte Generation dar. Sie sind mit audiovisuellen Medien aufgewachsen und sind dementsprechend in Besitz einer substanziellen medialen Handlungskompetenz, von der Lehrkräfte stets profitieren können (vgl. Weigert 2009).

Die Logistik des Films mag auf den ersten Blick nebensächlich und sekundär erscheinen. Tatsächlich konstituiert sie aber das Fundament eines erfolgreichen filmgestützten Unterrichts. Das Bildungs- und Motivationspotenzial kann nur dann vollständig ausgeschöpft werden, wenn der Film Gelegenheit hat, die gesamte Bandbreite seiner technischen Qualität zu entfalten. Ein kleiner Bildschirm mit unscharfem Bild und miserablen Ton verhindert nicht nur einen Lerneffekt bei den Schülern, sondern unterminiert ebenfalls die Legitimation von Film als integralen Bestandteil des schulischen Lehrmaterials. Adäquate logistische Rahmenbedingungen sollten dementsprechend stets in der Konzeption filmbasierten Unterrichts Berücksichtigung finden.

2.2.4. Ziele und Inhalte des filmgestützten Englischunterrichts

Neben der Fähigkeit über einen konkreten Wirklichkeitsbezug die Motivation der Schüler zu steigern, verfügt der Film weiterhin über ein distinktes Bildungspotenzial die grundlegenden inhaltlichen und zielperspektivischen Kategorien des Englischunterrichts im Rahmen einer umfassenden Kompetenzförderung zu realisieren. Fachdidaktischem Konsens zufolge dient der Film im Wesentlichen der Förderung von Sprach-, Kultur- und Medienkompetenz (vgl. Nünning & Surkamp 2006: 245/Sass 2007: 10/Surkamp 2004a), indem er Möglichkeiten zur analytischen und emotional-subjektiven Auseinandersetzung

mit kontextuell spezifischen, audiovisuell inszenierten Geschichten in Sprach- und Textform bereitstellt. In der Kombination mit handlungs- und produktorientierten Aufgabenstellungen kann der Film auf der Basis seiner emotional stimulierenden Bild und Ton Kombinationen demnach die Ausbildung spezifischer kognitiver, affektiver, sowie kreativ-imaginativer und prozeduraler Fertigkeiten begünstigen.

In puncto **kommunikativer Sprachkompetenz** hat der Film besonderen Nutzen, da er im Gegensatz zu Lehrwerken und literarischen Texten Sprache nicht nur in Form eines Textes, also visuell, zur Verfügung stellt, sondern sprachliche Informationen auch über den Ton, sprich auditiv, kommuniziert. Sherman (2003: 2) charakterisiert den Film adäquat als ein vielseitiges, wandelbares Sprachmodell:

„Authentic video provides a vast up-to-date linguistic resource of accents, vocabulary, grammar and syntax, and all kinds of discourse, which shows us language in most of its uses and contexts – something neither coursebook nor classroom can do. Authentic video can be a model for specific language items or a general pool for students to pick and choose from.“

In dieser Hinsicht konstituiert der Film eine vielschichtige Sprachlernressource. Sie fördert sowohl den produktiven als auch den rezeptiven Bereich sprachlicher Kompetenz, „alle vier *basic skills* und Subsysteme sprachlicher Kodierung (Lexis, Grammatik, Pragmatik) werden trainiert“ (Thaler 2008: 212). Darüber hinaus vermag es der Film quasi-authentische Sprachsituationen im Unterricht zu simulieren und Schüler für die linguistische Komplexität der englischen Sprache zu sensibilisieren. Filme eröffnen ein „Sprachreservoir unterschiedlicher Akzente, Regiolekte, Dialekte, Idiolekte und Diskurse mit verschiedenen Stimmen in unterschiedlichen Situationen“ (Thaler 2008: 212). Unterstützt wird das Sprachenlernen ebenfalls durch klar definierte und nachvollziehbare Kontexte und allgemein bekannte paralinguistische Verständnisstützen wie Körpersprache, Mimik und Gestik.

Das Medium Film ist darüber hinaus überaus geeignet für die Förderung von **Kulturkompetenz** bzw. **interkultureller Kompetenz**. „Filme, in ihrer komplex-anschaulichen Vermittlung von Geschehnissen, Gegebenheiten und Geschichten, eignen sich besonders zur Aneignung soziokulturellen Wissens und auch als Ausgangspunkt für Kulturvergleich“, konstatieren Oehme & Müller (2004: 6) in diesem Zusammenhang. Die narrative Disposition von Film, sein Fokus auf eine kontextuell-situative und anschaulich dargestellte Handlung, erleichtert Schülern das Verstehen anderer Kulturen in Bezug zu ihrer eigenen „as it provides insights into the ways in which cultures are both similar and different – in their values, histories, and verbal and nonverbal modes of communication“

(Summerfield & Lee 2006: xvii). Filme ermöglichen gewissermaßen die mediale Immersion in eine andere Kultur und geben Schülern die Möglichkeit Vertrautes aus einer neuen Perspektive wahrzunehmen. Diese Fremdheitserfahrungen können als Basis für die Entwicklung von Toleranz, Empathie und kritischem Selbstverständnis genutzt werden. Die **Filmkompetenz** schließlich, auch geläufig als *cineliteracy* (vgl. Willig 2006: 131), *Filmlesefähigkeit* (vgl. Frederking et al. 2008: 187-188), *Hör-Sehverstehen* (vgl. Schwerdtfeger 2007: 299), *Seh-Verstehen* und *Visual Literacy* (vgl. Seidl 2007), wird in dem Gros fachdidaktischer Publikationen generell unter dem Komplex der Medienkompetenz subsumiert (vgl. Niesyto 2006b: 198). Die Medienkompetenz ist in der zurückliegenden Dekade zu einem der vorrangigsten Zielvorstellungen des Fremdsprachenunterrichts avanciert (vgl. bpb 2003b/Frederking et al. 2008: 188-189/Hickethier 2007/Hildebrand 2006/Kamp & Rüssel 2007/Mikos 2008/Niesyto 2007/Vach 2009: 11/Zobl 2009), mit der Universalbegründung, dass Kinder und Jugendliche ein spezifisches kognitives und praktisches Instrumentarium benötigen, um sich in der von Medien dominierten und definierten Welt zurechtzufinden. Surkamp (2008a: 28) unterstreicht die soziokulturelle Bedeutung von Medienkompetenz: „Knowledge about the audiovisual medium is especially important for the learners‘ orientation within today’s media society, because filmic devices have a deep impact on our viewing habits, the formation of our opinions [...] and the perception we have of other cultures.“ Und Seidl (2007: 5) fügt hinzu: „Unser Alltag ist von Medien [...] bestimmt [...]. Sich in den Medien und damit auch in den Bildmedien zurechtzufinden bedeutet daher letztlich, sich im Alltag zurechtzufinden.“

Während die Medienkompetenz³⁵ als Hyperkompetenz fungiert, d.h. unterschiedliche Medienformen umfasst, fokussiert sich die Filmkompetenz en détail auf das Medium Film. Sie setzt voraus, dass Schüler „für ein integratives Hör-/Sehverstehen sensibilisiert

³⁵ Frederking et al. (2008: 188-189) definieren Medienkompetenz als eine kulturelle Handlungsfähigkeit, die sich aus mehreren Teilen zusammensetzt, darunter ein Verständnis von „Fernsehen und Kino als kulturelle und kommerzielle Konstitution“, eine Auswahl und Rezeption des Medienprogramms im Hinblick auf „eigene Bedürfnisse und Interessen [...] und emotionale Gratifikation“, Wissen um „Informationsquellen und Diskurse über AV-Medien“ und Partizipation an der „Aushandlung ästhetischer Urteile“ über „kritische Distanznahme“. Auch Vach (2009: 11) fasst die Medienkompetenz als ein mehrstufiges Modell auf. Als integrale Bestandteile nennt sie Medialitätsbewusstsein – „die Fähigkeit zwischen Realität und Medialität sowie im Rahmen der Medialität zwischen Realität und Fiktion zu unterscheiden“, d.h. die Ausbildung „eines differenzierten Fiktionsbewusstseins“ –, medienpezifische Rezeptionsmuster – die Fähigkeit „mit den Funktionen der verschiedenen Angebote vertraut zu sein, um eigene Erwartungen nicht zu enttäuschen und jeweils angemessene Verarbeitungsstrategien einzusetzen“ –, medienbezogene Genussfähigkeit – „[i]dentifikatorischer, eskapistischer oder unterhaltungsorientierter Mediengenuss“ – und medienbezogene Kritikfähigkeit – „die Fähigkeit, Medienangebote kognitiv zu analysieren und zu bewerten, um eine eigenständige, begründete Position einnehmen zu können und den Medien nicht hilflos ausgeliefert zu sein.“

werden und anschließend Gelegenheit erhalten, ihre Seh- und Höreindrücke möglichst in kreativer, handlungs- und produktionsorientierter Weise zu versprachlichen“ (Lütge 2008: 45). Die Möglichkeit zur Verbalisierung und/oder schriftlichen Verarbeitung filmischer Eindrücke muss stets gewährleistet sein. Auf diese Weise lernen Schüler wie Filme über die Synthese von Bild und Ton Informationen kommunizieren. Die Filmkompetenz soll sie primär dazu befähigen filmische Gestaltungsmittel zu erkennen, ihre Bedeutung, Funktion und Wirkung mit Blick auf die Handlung des Films zu erschließen (vgl. Wilts 2008: 5) und das Werk in seiner Gesamtheit zu evaluieren. Niesyto (2006b: 197) beschreibt die Filmkompetenz passend als „die Wahrnehmungs-, Decodierungs-, Analyse-, Reflexions- und Urteilsfähigkeit bezüglich filmischer Angebote.“ Außerdem sollen Schüler Einblicke in die Produktion und Distribution von Filmen erhalten, ihren suggestiven Einfluss selbstreflexiv untersuchen und selbstständig Filme erstellen lernen.

Bei näherer Betrachtung wird deutlich, dass die oben aufgeführten Kompetenzen gewisse Schnittmengen miteinander aufweisen. So setzt die Besprechung eines Films im Englischunterricht eine fremdsprachliche Fachterminologie, d.h. bestimmte Sprachfertigkeiten voraus. Ebenso kann bei der Filmrezeption festgestellt werden, dass die Sprachverwendung kulturell determiniert ist, also je nach Kontext neu definiert werden muss. Und filmische Gestaltungsmittel dienen in der Regel zur vertieften Illustration kultureller Thematiken (vgl. Surkamp 2004a). Im filmgestützten Englischunterricht verschränken sich folglich die wesentlichen Elemente der Sprach-, Kultur- und Medienkompetenz. Dieses Verbindungspotenzial wurde auch im fachdidaktischen Diskurs aufgegriffen und als Grundlage für die Formulierung einer differenzierten, allumfassenden Definition von *Film Literacy* genutzt.

Blell & Lütge (2004: 404), zum Beispiel, definieren *Film Literacy* als ein Kompositum aus mehreren Teilkompetenzen – darunter die Wahrnehmungs- und Differenzierungskompetenz (Sehverstehen), die filmästhetische und –kritische Kompetenz, die interkulturelle Kompetenz sowie die fremdsprachliche Handlungs- und Kommunikationskompetenz –, das die „Befähigung zu einem sachgerechten und kritischen, selbstbestimmten, sozial-verantwortlichen, fremdsprachlich-kreativen und interkulturellen Handeln mit Filmen“ anstrebt. Frederking et al. (2008: 187-188) gehen ebenfalls von einem mehrschichtigen Modell zum Filmverstehen aus, unter dem sie „die Auseinandersetzung mit [...] fiktionalen Wirklichkeitsmodellen“, „die Dekodierung des filmischen Textes“, „die Realisierung intertextueller und transmedialer Zusammenhänge“,

die Untersuchung eines Films mit Blick auf seine Produktionsgeschichte und seinen Platz in der Filmhistorie, sowie spezifisches „Gattungs- und Genrewissen“ subsumieren. Ihr Ansatz ist jedoch deutlich fixierter und klammert die interkulturelle Komponente weitestgehend aus. Dasselbe Prinzip offenbart sich auch in Hildebrands (2006: 48-49) Konzeption von *Film Literacy*, die überwiegend textimmanente, a-kulturelle (vgl. Surkamp 2008a: 16) Kompetenzen umfasst.

Eines der ausführlichsten Schemata zur *Film Literacy* wurde von Surkamp (2004a: 257) entworfen. Das Besondere an ihrem Konzept ist, dass es neben der filmspezifischen, interkulturellen und fremdsprachlichen Komponente der Filmbildung im Englischunterricht auch Bezug auf die Rezeption und Produktion des Mediums selbst nimmt. Ausgehend von einem Wechselverhältnis zwischen der außerfilmischen Wirklichkeit, d.h. dem soziokulturellen Kontext, dem filmischen Text und der in ihm inszenierten medialen Repräsentation von Wirklichkeit unterscheidet die Autorin zwischen der semiotischen, produktionsästhetischen, rezeptionsästhetischen und interkulturellen Dimension von Filmkompetenz³⁶ und argumentiert, dass sich alle Dimensionen gegenseitig bedingen. So leisten der Produktions- und Rezeptionskontext eines Films einen wesentlichen Beitrag zur ästhetischen Gestaltung. Im kommerziellen Film wird die Form üblicherweise vom Budget und den Zuschauererwartungen diktiert. Die Ästhetik wiederum dient als Instrument zur Inszenierung von kulturellen Thematiken und Diskursen.

³⁶ In einem weiteren Modell zur Beschreibung von *Film Literacy* (vgl. Nünning & Surkamp 2006: 275) listet die Autorin die konkreten Teilkompetenzen auf. Über die Wahrnehmungskompetenz soll die kritische Aufmerksamkeit der Schüler auf die Manipulationskraft filmischer Bilder gerichtet werden. Die filmästhetische und –kritische Kompetenz befähigt Schüler zur kritischen Analyse und Evaluation filmischer Inhalte. Die interkulturelle Kompetenz soll die Reflexionsfähigkeit über Eigen- und Zielkultur ausbilden. Die produktions- und rezeptionsästhetische Kompetenz beschreibt das Wissen und den Einfluss der Produktionsbedingungen und des Rezeptionskontexts auf die Filmästhetik. Und die fremdsprachliche Handlungs- und Kommunikationskompetenz ermöglicht es Schülern ihre emotionale Reaktionen auf den Film zu versprachlichen. In einem erst kürzlich erschienenen filmdidaktischen Beitrag (2009: 186-189) differenziert die Autorin das Konzept von Filmkompetenz noch weiter aus. Als wesentliche Teilkompetenzen der *Film Literacy* weist sie das „*Medialitätsbewusstsein*“ (die Fähigkeit der Schüler zwischen der filmisch inszenierten, künstlichen Welt und der Realität zu unterscheiden), das „*Filmwissen*“ (das Wissen um das Funktions- und Wirkungspotenzial filmischer Stilmittel), „*filmspezifische Reaktionsmuster*“ (die Selektion und Applikation adäquater Verarbeitungsstrategien bei der Filmrezeption), die „*filmbezogene Genussfähigkeit*“ (die Autorin differenziert zwischen einer kognitiven und affektiven Dimension der Genussfähigkeit; erstere bezieht sich auf den Genuss, der aus der Identifikation und dem Verständnis filmischer Stilmittel resultiert; letzterer beschreibt den Genuss, der durch die Identifikation mit fiktionalen Figuren und ihren Schicksalen zustande kommt), die „*kritische Filmbetrachtung*“ (die praktische Anwendung von Filmwissen und filmspezifischer Reaktionsmuster zur Evaluation der eigenen Filmwertung), „*produktive Partizipationsmuster*“ (Kenntnisse um die Herstellung eigener Filme) und die „*Anschlusskommunikation*“ (der tatsächliche Gebrauch von Filmkompetenz in Rezeptionsgesprächen) aus.

Aus diesen Ausführungen wird deutlich, dass der filmgestützte Englischunterricht in puncto Kompetenzbildung nicht einseitig und restriktiv ausgerichtet ist. Das Medium Film wird weder grundlos instrumentalisiert noch anmaßungsvoll privilegiert, sondern organisch in die bildungspolitisch und fachdidaktisch fundierte Theorie des Fremdsprachenunterrichts integriert. Die grundsätzlichen Zielvorstellungen des Englischunterrichts werden durch die Inklusion der filmischen Komponente erweitert und ausdifferenziert, wodurch der Unterricht an mehr Fokus und Tiefe gewinnt und sich eine Vielzahl praktischer Aufgabentypen eröffnet.

2.2.5. Lehrmethoden

Um den Film als einprägsames und effektives Unterrichtsinstrument aufzubereiten haben sich im fachdidaktischen Diskurs eine Reihe von methodischen Varianten zur Filmvorführung und -bearbeitung entwickelt. Im Hinblick auf die Präsentation des Films unterscheidet man vier Modi (vgl. Burger 1995/Thaler 2007: 11). Das **Blockverfahren** zeigt einen Film in seiner Gesamtheit, ohne Unterbrechungen. Beim **Intervallverfahren** wird der Film in distinkte, in sich geschlossene Handlungsabschnitte aufgegliedert, die über einen bestimmten Zeitraum hinweg nacheinander angesehen werden. Das **Sandwichverfahren** zielt darauf ab Film- und Literaturarbeit zu integrieren und alterniert folglich zwischen Filmpassagen und komplementären Textauszügen, entweder aus einer literarischen Vorlage oder dem Drehbuch, dem „Lesefilm“ (Becker 1999: 396), stammend. Das **Segmentverfahren** schließlich gründet auf einem von der Lehrkraft vorgenommenen Selektionsprozess und zeigt lediglich bestimmte Szenen eines Films.

Alle oben angeführten Präsentationsmodi weisen Vor- und Nachteile in der Unterrichtspraxis auf. Das Blockverfahren respektiert die Integrität des Films (vgl. Nieweler 2006: 226), imitiert das natürliche Sehen und erlaubt die völlige Immersion in die Filmwelt, die Identifikation mit Figuren, das Empfinden von Spannung und die Gratifikation der Konklusion. Thaler (2007: 11) moniert jedoch, dass das Verfahren eine Bonbondidaktik betreibt und es unter Umständen vermag einen passiven Konsum zu fördern, d.h. Schüler durch Überlastung, mangelnden Fokus oder falsche Filmwahl aus der Filmrezeption herauszunehmen. Das Intervallverfahren zeichnet sich in erster Linie durch seine didaktische Aufbereitung aus, d.h. jedes Intervall des Films unterliegt einem klar definierten, thematisch abgestimmten und zielperspektivisch fundierten Unterrichtsrahmen. Weiterhin wird das aktive Engagement der Schüler durch die

interaktive Vermittlungsform gesteigert (vgl. Lay 2009: 116). Jedes Rezeptionsintervall wird durch anknüpfende Unterrichtsphasen nachbereitet. Außerdem wird präventiv nicht-förderlichem Desinteresse und Apathie bei Schülern entgegengewirkt, „denn damit sich eine Konsumhaltung gar nicht erst aufbauen kann, sind bewusste Unterbrechungen der Video-Vorführung eine didaktische Notwendigkeit“ (Stiller 1990: 5). Allerdings ist das Verfahren auch zeitaufwendiger und destruiert die Kontinuität des Films, wodurch eventuelle emotionale Gratifikationsmomente verloren gehen können.³⁷ Das Sandwichverfahren konstituiert in gewisser Hinsicht eine didaktische Zeitersparnis, da Film und Literatur integrativ im Unterricht behandelt werden können. Hier bietet sich auch die Möglichkeit die Stil- und Gestaltungsmittel beider Medien zu vergleichen, um Filmkompetenz über den Rückgriff auf Literaturwissen zu fördern. Dieser Ansatz ist jedoch überaus elliptisch konzipiert und kann sich frustrierend auf die Filmwahrnehmung der Schüler auswirken. Das Segmentverfahren ermöglicht der Lehrkraft einen Film flexibel und pointiert im Unterricht einzusetzen. Es ist ebenfalls möglich das inhaltliche und sprachliche Verständnis der Schüler über wiederholte Vorführungen zu sichern und zu verbessern. Das Filmsegment fungiert hier primär als Stimulus zur Bearbeitung von verschiedenen Aufgaben. Im Umkehrschluss kann Thaler (2007: 11) zufolge jedoch der Unterhaltungswert des Films reduziert und wichtige filmspezifische Elemente vernachlässigt werden.

Ein polarisierender Aspekt der Filmvorführung, der hier im Abschluss noch Erwähnung finden soll, ist der Einsatz von Untertiteln. Untertitel sind in der Lage die Filmrezeption und das Sprachenlernen zu fördern. Englische Untertitel erleichtern zum Beispiel das Sprachverstehen. Und in Verbindung mit einer deutschen Tonspur kann effektiv Wortschatzarbeit betrieben werden (vgl. Thaler 2008: 214). Allerdings wird (eventuell) das Hörverstehen benachteiligt, da der Text eine vorrangige Position im Bild beansprucht. Sherman (2003: 16) betont treffend: „[T]he eye is more powerful than the ear, and [...] will dominate. If viewers are offered both reading and listening, they will read in preference to listening, unless their aural skills are much greater than their reading skills.“ Persönlich halte ich es für notwendig Untertitel nicht generell zu verteufeln, sondern ihren Einsatz vom Kontext abhängig zu machen. Zum Beispiel würde ich Untertitel im Fall eines Films, in dem die Figuren mit einem ausgeprägten, schwer verständlichen englischen Akzent sprechen, während einer ersten Rezeptionsphase zuschalten.

³⁷ Ich stimme hier jedoch mit Nieweler (2006: 226) überein, der die durch die Pausen generierten Leerstellen als Möglichkeiten zur Steigerung der Neugierde und Erwartungshaltung der Schüler ansieht.

Die Filmvorführung wird stets durch handlungs- und produktorientierte Aufgaben begleitet, die der aktiven Einbeziehung der Schüler in die Filmrezeption dienen, „die Kreativität steigern und Lernende dazu anregen, eigene Vorstellungen zum Film zu entwickeln und diese auf unterschiedliche Weise mündlich und schriftlich zum Ausdruck zu bringen“ (Surkamp 2004b: 6). Die Filmbearbeitung findet in drei Phasen statt: vor, während und nach der Rezeption. Mit Blick auf den Englischunterricht differenziert man zwischen **pre-viewing activities**, **while-viewing activities** und **post-viewing activities** (vgl. Haß 2006: 82/Lay 2009: 117/Surkamp 2004b: 6-7).

Übungen vor der Filmrezeption sind darauf ausgelegt Schülern den Zugang zum Film zu erleichtern. Schüler erhalten einen Einblick in das Kernvokabular und stellen auf der Basis von authentischem Material und unter Rekurs auf ihr Vorwissen Hypothesen zur Handlung und Figurenzeichnung her. Die Aktivitäten stimmen die Schüler auf die Filmrezeption ein und schaffen eine bestimmte thematische Erwartungshaltung:

„Pre-viewing activities are used to tap into students’ background knowledge or to review the previous segment of the film. Key vocabulary is introduced, and learners can read the comprehension questions on the handout and predict the answers. Such pre-viewing activities stimulate learners’ imaginations, spark their interests and aid in the comprehension of the segment.“ (Ishihara & Chi 2004: 32)

Effektive *pre-viewing activities* sind zum Beispiel Assoziationsübungen, die die Schüler anregen – beispielsweise über das Filmposter, den Filmtitel, *Screenshots*, eine Rezension (Textform, Videoform und/oder *Podcast*), Texte über den Regisseur oder die Schauspieler, das Filmgenre, Drehbuchauszüge, den *Trailer*, den *Teaser* (kurze, kryptische Version eines *Trailers*), Musik- und/oder Tonausschnitte –, Spekulationen zur Filmhandlung anzustellen. Ich empfehle hier aussagekräftige und einprägsame Materialien zu verwenden und enigmatische Produkte auszuklammern. Ein Beispiel für sowohl unterrichtspraktische als auch –unpraktische Materialien ergibt sich aus einer Analyse der Werbekampagne zu James Camerons Science-Fiction Epos *Avatar* (2009).



Internationales Poster



Französisches Poster

Das internationale Poster überstrapaziert die Imaginationsfähigkeit der Schüler aufgrund seines zu engen Fokus. Schüler sind zwar in der Lage die Figur auf dem Plakat zu beschreiben und zu schlussfolgern, dass die ungewöhnliche Hautfarbe vielleicht auf eine extraterrestrische Lebensform hindeutet. Konkrete Vermutungen über die Handlung lassen sich jedoch nur schwerlich anstellen. Das französische Poster hingegen gewährt Schülern einen differenzierten Einblick in die Materie des Films.

Die Übungen, die im Verlauf der Filmrezeption angewendet werden, zielen primär auf die Verständnissicherung und die „Erfassung der verwendeten filmischen Ausdrucksmittel“ (Surkamp 2004b: 6) ab. Um zu gewährleisten, dass die Schüler stets über den aktuellen Handlungsstand Bescheid wissen, können Rekonstruktions- und Zuordnungsaufgaben eingesetzt werden, zum Beispiel ein Puzzle Spiel oder die Anordnung von Szenen und Dialogpassagen. Weiterhin können über pro- und analeptische Verfahren (d.h. Vor- und Rückblenden) Mutmaßungen über den weiteren Verlauf und zurückliegende Geschehnisse angestellt werden. Die vorkommenden filmischen Stil- und Gestaltungsmittel können mit Hilfe eines in tabellarischer Form angeordneten Sehkatalogs, ähnlich einem simplifizierten Sequenzprotokoll, notiert und festgehalten werden. Lay (2009: 117) schlägt im Hinblick auf die *while-viewing activities* einen arbeitsteiligen Ansatz im Sinne einer „Binnendifferenzierung“ vor. Dies hat zum Vorteil, dass sich Schülergruppen detaillierter mit bestimmten Aspekten eines Films auseinandersetzen können. In einem an die Filmvorführung anschließenden Rezeptionsgespräch können die Gruppen ihre Informationen dann untereinander austauschen und zusammentragen. Eine besondere Übungsform ergibt sich aus der dem Film inhärenten Bild-Ton-Relation. Bei der **Silent Viewing** Methode wird der Film ohne Ton vorgeführt. Die **Sound Only** Methode hingegen operiert alleinig auf der Basis von Ton. Beide Methoden eignen sich aufgrund der gezielten Informationsreduktion hervorragend zur Konzeption kreativ-imaginativer und kommunikativer Aufgaben. Während eine Schülergruppe beispielsweise den Film rein visuell rezipiert, hört der Rest sich den Ton an. Die Schüler sind dann aufgefordert über Gespräche den Inhalt der Filmszene zu erschließen.

Die Übungen im Anschluss an die Filmvorführung geben Schülern Gelegenheit ihre persönlichen Impressionen in Form aktiver Medienproduktion oder fremdsprachlicher Textproduktion zu artikulieren. Die Schüler werden hier folglich sowohl ästhetisch-künstlerisch als auch produktiv-kognitiv tätig (vgl. Nünning & Surkamp 2006: 270): „Post-viewing activities include going over the answers to the comprehension questions,

predicting future occurrences, and getting learners to practice the language through role-play and summaries. [...] [P]ost-viewing activities focus on output practice” (Ishihara & Chi 2004: 32).

Im Rahmen der *post-viewing activities* schlüpfen die Schüler in verschiedene Rollen, die die handlungs- und produktorientierte Arbeit im Unterricht begünstigen.³⁸ Zum Beispiel können sie die Rolle eines Filmkritikers annehmen und eine Rezension zum Film verfassen.³⁹ Alternativ lassen sich weiterhin Texte in Briefform an den Regisseur, die Schauspieler, Mitglieder der Filmcrew oder die Figuren richten. Als Mitglied eines fiktiven Produktionsteams können weiterhin neue Werbematerialien entworfen und Szenen für ein *Remake* des Films umgeschrieben werden, um sie im weiteren Verlauf unter Verwendung einer Kamera in (oder außerhalb) der Schule zu inszenieren. Auf diese Weise lassen sich ausgewählte Filmszenen im Hinblick auf bestimmte Aufgabenstellungen (z.B. eine kinderfreundliche, experimentale oder stumme Fassung des Films) umgestalten und modifizieren. Die Schüler können sich des Weiteren in die Rolle der Figuren versetzen und ihre inneren Gefühlszustände und/oder äußeren Gefühlsmanifestationen in einem Standbild visualisieren. Szenen können auch nachgestellt bzw. neu aufgeführt werden. In einer simulierten Pressekonferenz bzw. Expertendiskussion schließlich können die verschiedenen Rollentypen zusammengeführt werden. In einem derartigen Szenario werden die Schüler holistisch in die Filmnachbereitung involviert.

Die Präsentationsvielfalt und der didaktisch-methodische „Dreischritt“ (Lay 2009: 116) gewährleisten eine in sich geschlossene, kontinuierliche Beschäftigung mit dem Medium Film im Unterricht. Außerdem sorgen sie für einen steten thematischen Fokus und die Aufrechterhaltung der Unterrichtsqualität. Die Vorföhrmethoden und Übungen müssen nach Lern- und Kenntnisstand der Schüler unterschieden werden. Die folgende ausschnittshafte Tabelle stellt einen Versuch dar die Lehrverfahren auszudifferenzieren.

³⁸ Niehoff (2005: 2) schlägt zum Beispiel eine Reihe von holistischen Übungen zur Videoproduktion vor, in denen Schüler bestimmte Rollen annehmen, darunter unter anderem die Präsentation und das Rollenspiel.

³⁹ Die Rezensionen können kollektiv im Internet veröffentlicht werden. Neben eigens erstellten Blogs bietet sich hier die Website der *Internet Movie Database* (www.imdb.com) an. Das Öffentlichmachen der eigenen Arbeit kann zur Motivationssteigerung der Schüler beitragen.

	Unterstufe	Mittelstufe	Oberstufe
Präsentationsmodus	Segmentverfahren	Intervall- und Segmentverfahren	Block-, Intervall-, Sandwich- und Segmentverfahren
Pre-Viewing	Filmposter Filmzitate Filmmusik		Filmposter und Filmzitate Artikel- und Rezensionsexzerpte (auch Video und <i>Podcast</i> Format) Drehbuchauszüge
	<i>Teaser / Trailer</i>		
While-Viewing	Bilderpuzzle Anordnung von <i>Screenshots</i>	Anordnung von Dialogausschnitten Sehkatalog	Detailliertes Sequenzprotokoll Standbilder zu Figurenkonstellation
Post-Viewing	Bildergeschichte (Zeichnungen zur Filmhandlung oder Handlung als Serie von Standbildern darstellen)	Filmrezension Brief Monologe / Dialoge Szenennachstellung bzw. Neuinszenierung	Inszenierung fiktionaler Szenarien (z.B. Pressekonferenz, Autorentreffen etc.) Filmanalyse bzw. Kommentar
	Standbilder		

Bei dem Einsatz der hier aufgeführten Übungs- und Aufgabentypen ist darauf zu achten ein gesundes Gleichgewicht zwischen schüler- und lehrerzentrierten Phasen zu finden. Thaler (2007: 12) schlägt in diesem Zusammenhang das Konzept des *Balanced Teaching* vor und argumentiert, dass der filmgestützte Englischunterricht zwischen schülerautonomen, offenen, handlungsbetonten und produktiven sowie lehrergesteuerten, geschlossenen und rezeptiven Segmenten alternieren sollte, um das volle Bildungspotenzial des Films auszuschöpfen.

2.2.6. Reflexionen über einen Filmkanon für den interkulturellen Englischunterricht

Am 16. Juli 2003 legte eine Expertenkommission bestehend aus Filmemachern, Filmhistorikern, Medienpädagogen, Journalisten, Filmpublizisten, Filmwissenschaftlern, Autoren, Festivalmachern und Vertretern von Verbänden und Archiven im Auftrag der Bundeszentrale für politische Bildung einen aus 35 Filmen bestehenden Filmkanon für den Unterricht an deutschen Schulen vor (vgl. bpb 2003a, d). Dem Expertenurteil zufolge ist das grundlegende Verbindungselement der Filme ihre Fähigkeit über eine distinkte Ästhetik Schülern den Aufbau, die Funktion und die Wirkung filmischer Stil- und Gestaltungsmittel vor Augen zu führen. Es wird demnach explizit darauf hingewiesen, dass der Kanon eher filmwissenschaftlich ausgerichtet ist und keiner didaktisch-thematischen Logik unterliegt (vgl. Schmidt 2005: 275). Die Vorlage des Kanons hat im

Internet zu einer lebhaften Diskussion unter Filmliebhabern und Pädagogen geführt.⁴⁰ Filmfans monierten die Auslassung ihrer Lieblingsfilme, während Lehrer vornehmlich kritisch auf das Fehlen eines unterrichtspraktischen Leitfadens hinwiesen. Die essentielle Crux, die sich in diesem Zusammenhang offenbart, die Diskrepanz zwischen filmischem Fokus und schulischem Kontext, macht deutlich, dass ein für den Schulunterricht konzipierter Filmkanon Werke inkorporieren muss, die sich neben filmspezifischen Elementen auch durch didaktische und curriculare Praktikabilität auszeichnen. Anders formuliert ist es unerlässlich die Zielgruppe des Kanons zu berücksichtigen und eine mit Blick auf die Interessen der Schüler gerichtete Filmauswahl zu treffen. Der von der Bundeszentrale für politische Bildung zusammengestellte Filmkanon scheint in erster Linie dem Film als Kunstwerk verpflichtet. Und auch wenn dieser Fokus ungemein wichtig ist, verhindert er aufgrund seines fehlenden Bezugs zur Lebenswirklichkeit der Schüler eine umfassende Förderung von Filmkompetenz im schulischen Kontext. Ein Filmkanon für die Schule muss in erster Linie schülerorientiert und nicht primär kulturorientiert gestaltet sein. Niesyto (2007: 7) liefert hierfür eine anschauliche und klare Erklärung:

„Wer z.B. die Filmwelten von HauptschülerInnen erreichen will, kann nicht den Schwerpunkt auf einen Klassikerkanon von Eisenstein bis Wenders legen. LehrerInnen benötigen zwar ein filmhistorisches und filmanalytisches Grundwissen, aber dieses Wissen bleibt abgehoben, wenn es nicht mit konkreten Überlegungen für eine *adressatenbezogene* Filmbildung verknüpft ist.“

Ein substanzielles Kriterium für die Erstellung eines schulischen Filmkanons bilden in dieser Hinsicht demnach schülerrelevante Thematiken, kurz Geschichten, die Kinder und Jugendliche berühren, die Sinn stiften und bedeutungsvoll erscheinen. Diese Prämisse muss auch im Hinblick auf die Kompilation eines Kanons für den Englischunterricht gelten. Des Weiteren müssen Filme gesichtet werden, die die Vermittlung filmspezifischer Kriterien erleichtern, d.h. Werke, die ihre Ästhetik geschickt einsetzen, um die Handlung zu kommunizieren und eine deutliche Wechselwirkung zwischen Form und Inhalt demonstrieren. Weiterhin ist die linguistische Komplexität in den Auswahlprozess mit einzubeziehen. Der sprachliche Schwierigkeitsgrad sollte konstant von der Unter-, über die Mittel- bis zur Oberstufe ansteigen (für die Unterstufe empfiehlt es sich Filme zu wählen, die ohne viel Dialog auskommen und in erster Linie auf der visuellen Ebene operieren). Das gewichtigste Kriterium jedoch ist der zentrale thematische Schwerpunkt,

⁴⁰ Das von der Bundeszentrale für politische Bildung eröffnete Online Forum ist mittlerweile wieder geschlossen worden. Eine kurze Zusammenfassung findet sich jedoch auf der Website *Media Culture Online* unter <http://www.mediaculture-online.de/Filmkanon.36.0.html>.

das interkulturelle Lernen (vgl. Müller-Hartmann & Schocker-von Ditfurth 2005). Hierfür eignen sich im Besonderen Filme, die kulturelle Thematiken verhandeln. Derartige *interkulturelle* Filme zeichnen sich dadurch aus, dass Schüler „das „Andere“, das „Fremde“, sowie interkulturelle bzw. multikulturelle Unterschiede *sehen*, aber auch Ähnlichkeiten erkennen, sich ihrer bewusst werden, diese nachempfinden und miteinander darüber diskutieren“ (Lay 2009: 114-115). Sie fungieren als mehrschichtige Informationsträger und Stimuli, gewähren Einblicke in die Sitten und den Lebensalltag anderer Kulturen, fördern die Identifikation mit fiktionalen Repräsentanten des Ziellandes und animieren über emotional bewegende Szenarien zur affektiven Anteilnahme und kognitiven Verarbeitung.

Neben einer Erleichterung des Unterrichtsalltags hat der interkulturell ausgerichtete Filmkanon einen weiteren bedeutenden Vorteil für den Englischunterricht. Der spezifische Fokuspunkt verleiht dem Medium Film eine höhere Gewichtung im bildungspolitischen Kontext und begünstigt seine Klassifikation als offizielles Lehr- und Lernmittel. Aus diesem Grund ist es unerlässlich die Entwicklung eines Filmkanons für den interkulturellen Englischunterricht als ein Desideratum des fachdidaktischen Diskurses zu formulieren.

2.3. *The Film Teacher's Repertoire* – Instrumentarium zum filmgestützten Englischunterricht

Der kommerzielle Film formt zweifelsohne einen integralen Bestandteil der modernen Populärkultur und verfügt in dieser Hinsicht über einen hohen Beliebtheitsgrad bei Jugendlichen (vgl. Frederking et al. 2008: 145/Guse 2007: 225-226/Nieweler 2006: 224/Thaler 2007: 11, 2008: 211-212/Wilts 2008: 2). Im Hinblick auf das dem Medium inhärente Motivationspotenzial (vgl. Lütge 2005: 152/Nieweler 2006: 224/Surkamp 2004b: 3/Thaler 2007: 10, 2008: 212) eignet sich der Film besonders zur Thematisierung im Schulunterricht. Da das Medium „keinen Bildungsautomaten“ (Hildebrand 2006: 47) darstellt, erfordert die praktische Implementierung von Film im Unterricht neben bildungspolitischen und fachdidaktischen Initiativen (vgl. Surkamp 2004a: 239) vor allem eine umfangreiche Wissensbasis auf Seiten der Lehrkräfte. Allerdings ist zu konstatieren, dass nur wenige Lehrkräfte über umfangreiche Filmkenntnisse verfügen (vgl. Nünning & Surkamp 2006: 245). Dieser Kompetenzmangel vieler Lehrkräfte resultiert vornehmlich aus dem marginalen Stand des Films in der bundesweiten Lehrerbildung. Niesyto

(2006b: 195) lamentiert entsprechend den Mangel „einer flächendeckenden, systematischen Verankerung von Medien- und Filmbildung in den Studien- und Prüfungsordnungen zur Lehrerausbildung.“⁴¹

Die universelle Forderung nach einer ausgeprägten Medien- bzw. Filmkompetenz bei Schülern ist in Anbetracht dieser Umstände durch die Zielformulierung der „filmpädagogischen Kompetenz“ (Niesyto 2006b: 197) zu komplementieren.⁴² Dieses auf den Bildungshorizont der Lehrkraft gemünzte Kompetenzfeld „akzentuiert didaktische Kenntnisse und Fähigkeiten, um Filmkompetenz in verschiedenen pädagogischen Handlungsfeldern im Hinblick auf unterschiedliche Zielgruppen zu vermitteln“ (Niesyto 2006b: 197). Niesyos Definition beschreibt nunmehr lediglich die Fähigkeit Filmwissen zu kommunizieren. Dieses rein didaktisch-methodisch ausgerichtete Wissensfundament greift jedoch im Hinblick auf einen Unterricht, der sich zum Ziel setzt dem Kunstcharakter von Film gerecht zu werden und essentielle Filmkenntnisse zu vermitteln, zu kurz. Dirk und Eva Fritsch (2006: 167) weisen dementsprechend weitere Kenntnisfaktoren der filmpädagogischen Kompetenz aus: „Neben den Grundkenntnissen über Produktions- und Organisationsformen von Film [...] benötigen Lehrer vor allem auch Fähigkeiten, die verschiedenen Genres und dramaturgischen Präsentationsformen sowie die verwendeten filmischen Mittel unterscheiden und kritisch beurteilen zu können.“ Neben diesem rein filmisch orientierten Wissenshorizont spielen im Weiteren ebenfalls kontextuelle Faktoren eine bedeutende Rolle, darunter der thematische Rahmen eines Films sowie dessen soziokulturelle Bedeutsamkeit, unterrichtspraktische

⁴¹ Surkamp (2004a: 240) kritisiert ebenfalls die einseitige und rückständige Ausrichtung der Hochschullehre in puncto Filmbildung und identifiziert sie als wesentlichen Faktor für die mangelnde Verwendung von Film in der Unterrichtspraxis. Auch Wilts (2008: 5) moniert die defizitäre Ausbildung der Lehrenden. Um die Aussagen von Niesyto, Surkamp und Wilts zu untermauern habe ich eine stichprobenartig angelegte Online-Recherche an den anglistischen und amerikanistischen Instituten und Seminaren von 44 Universitäten mit Programmen zur Lehrerausbildung durchgeführt. Ziel war es festzustellen wie viele Fachbereiche im Sommer- und Wintersemester 2009 fachdidaktische Kurse zum Thema Film angeboten haben. Die Recherche hat ergeben, dass bei einer Anzahl von 86 Möglichkeiten (bei zwei Universitäten war das Sommersemester nicht einzusehen) lediglich siebzehn Filmbasierte Seminare offeriert wurden. Bei der Mehrzahl der Kurse handelt es sich um reine Propädeutika, die eine Einführung in den filmgestützten Englischunterricht bieten. Fünf Kurse allerdings gründen auf einem interkulturellen Fokus: *Interkulturelles Lernen durch Filme* WS 09/10 (Universität Eichstätt), *Learning by Viewing: Asian-British Films in the EFL Classroom* WS 09/10 (Universität Frankfurt am Main), *Teaching Film: Crash and Babel* WS 09/10 (Universität Hannover), *Teaching Ethnicity Through Film* WS 09/10 (Universität Münster) und *Teaching Culture Through Film* SoSe 09 (Universität Rostock). Diese kurze Bestandsaufnahme verdeutlicht, dass der Film in der universitären Lehrerausbildung, zumindest im zurückliegenden akademischen Jahr, ein stiefmütterliches Dasein gefristet hat. Die vollständige Liste der untersuchten Universitäten findet sich im Anhang in Abschnitt 7.1.

⁴² Hildebrand (2006: 49) fordert in diesem Zusammenhang, dass die Lehrkraft als ein „Vorbild an Medienkompetenz“ fungiert, „im Umgang mit der Fernbedienung, aber natürlich auch in der Fachsprache der Filmanalyse“, d.h. sowohl in Praxis als auch in Theorie.

Anforderungen, vor allem die Aufbereitung eines Films für eine bestimmte Klassenstufe, und schließlich technische Anstrengungen, beispielsweise der Umgang mit dem DVD Player zur Filmvorführung oder die Bedienung einer Videokamera und eines Schnittprogrammes im Rahmen der schülereigenen Filmproduktion. Aus diesen Überlegungen wird deutlich, dass der filmgestützte Englischunterricht Lehrkräfte vor grundlegende Schwierigkeiten stellt, die nur über eine ausgeprägte Kompetenz gelöst werden können. Der Filmlehrer benötigt folglich eine ausgeprägte Basis von Wissen, ein theoretisch und praktisch fundiertes Instrumentarium.

In Anbetracht des unausgeglichene und unzureichende universitäre Lehrangebots sind die Lehrkräfte (und Lehreraspiranten) momentan jedoch gefordert sich die nötigen Kenntnisse selbstständig oder unter Zuhilfenahme von ausgewiesenen Fortbildungsprogrammen⁴³ anzueignen. In beiden Fällen erweist sich das Internet als eine effektive und verlässliche Lernressource. Auf der Website des Onlineportals zur Filmbildung *Kinofenster* finden sich beispielsweise „Filmbesprechungen, Hintergrundinformationen, filmpädagogische Begleitmaterialien, News, Termine, Veranstaltungen, Adressen und Links für die schulische und außerschulische Filmarbeit.“ Auch die Internetpräsenz der *Landesakademie für Fortbildung und Personalentwicklung an Schulen* offeriert Angebote zur filmischen Weiterbildung. Was das konkrete Filmwissen betrifft empfehle ich für einen propädeutischen Überblick die von der Heinrich-Heine-Universität Düsseldorf administrierte Internetseite zur Filmanalyse von Eric Horn, die in Form einer PowerPoint Präsentation mit mehreren anschaulichen Beispielen einen umfassenden Einblick in die Ästhetik und Form des Films gewährt. Für den fortgeschrittenen Englischunterricht verweise ich auf den *Film Analysis Guide* der amerikanischen Universität Yale, der die Filmästhetik ausführlich, äußerst detailliert und klar verständlich aufbereitet.⁴⁴

⁴³ Der Medienwissenschaftler und Medienpädagoge Manfred Rüssel (2004) fordert in diesem Zusammenhang: „Solange die Beschäftigung mit Film [...] nicht Pflichtbestandteil der Lehrerausbildung ist, müssen qualifizierte Fort- und Weiterbildungen die Kenntnislücken schließen.“

⁴⁴ Das Internet offeriert ebenfalls auditives und audiovisuelles Material, das sich sowohl zur autodidaktischen Weiterbildung als auch zur unterrichtspraktischen Umsetzung eignet. Über das Videoportal *YouTube* werden zum Beispiel unzählige Amateurclips zur Filmästhetik angeboten. Ich empfehle besonders die Arbeit des Nutzers *esotericsean*, der den Kanal *Take Zero* betreibt. Material für fortgeschrittene Filmkenner, die sich konkreter mit filmästhetischen, -historischen und -thematischen Prinzipien beschäftigen möchten, liefert zum Beispiel der amerikanische Filmkritiker und Filmemacher Matt Zoller-Seitz, der im Auftrag der New Yorker Kunstzeitschrift *The L Magazine* und der Website des *Museum of the Moving Image* (das New Yorker Filmmuseum) analytische Video Essays produziert. Materialien zur auditiv ausgerichteten Filmanalyse finden sich im Internet in der Form von Podcasts. Persönlich halte ich das wöchentlich publizierte Programm des *Independent Film Channel (IFC)* für überaus lehrreich.

In den folgenden Abschnitten möchte ich mich nun in diese Filmbildungstradition einschreiben und meinerseits einen Beitrag zur Effizienzsteigerung des filmgestützten Unterrichts leisten, indem ich ein eigens konzipiertes Programm zur Aneignung von Filmbezogenem Wissen vorstelle. Meine Überlegungen basieren vornehmlich auf einem interkulturell ausgerichteten Englischunterricht, der die ästhetische Form des Films in den Vordergrund rückt. Dennoch dienen gewisse Abschnitte auch der generellen Förderung von (pädagogischer) textbezogener Filmkompetenz.

2.3.1. *Preparing a Film* – Die Filmdidaktisierung

Da ein Film im unterrichtlichen Kontext nicht der bloßen Unterhaltung dient, vielmehr als Mittel zur Erreichung bestimmter Ziele eingesetzt wird (siehe 2.2.4.), sollte er nie in purer Form gezeigt, sondern stets von Lehrerhand manipuliert bzw. im Hinblick auf die jeweilige Klassenstufe angepasst werden. Um den curricularen und logistischen Anforderungen der Schule (vgl. Niesyto 2007: 10) gerecht zu werden ist ein Film so vorzubereiten, dass sich eine effiziente und produktive Lern- und Arbeitsatmosphäre im Klassenraum entwickelt, die eine reibungslose Aufgabenbearbeitung ermöglicht und Interesse sowie Motivation bei den Schülern fördert (vgl. Thaler 2007: 10). Die Lehrkraft trägt dementsprechend vordergründig dafür Sorge eventuelle Schwierigkeiten (vgl. Küster 2005: 75-76), die durch den Film bzw. im Rahmen des Filmgebrauchs generiert werden können, zu antizipieren und präventiv abzubauen. Die evidentesten Problemsphären, die sich hier auftun können, bilden zweifelsohne die Sprache und die Technik (vgl. Haß 2006: 154/Ishihara & Chi 2004: 34). Als „authentisches Kulturprodukt“ (Guse 2007: 228) zeichnet sich der Film durch einen realistischen Sprachgebrauch aus. Die Sprache in einem Film weist in der Regel enorme Unterschiede zu den fremdsprachlichen Strukturen auf, die die Schüler vom Unterricht gewöhnt sind. Neben dem mitunter äußerst anspruchsvollen und umfangreichen Register und Vokabular – das Spektrum reicht von bizarren Slang Expressionen zu elitärem akademischen Jargon – spielen beim Film auch paralinguistische Zeichen eine bedeutende Rolle, im Besonderen die Mimik, Gestik und Proxemik. Hinzu kommen außerdem rezitatorische Aspekte, darunter die Prosodie, mögliche dialektale Sprachabweichungen und die Varietäten des Englischen. All diese linguistischen Faktoren können unter Umständen zu erheblichen Verständnisschwierigkeiten bei den Schülern führen und in der Folge ihre Arbeitsbereitschaft erheblich mindern. Thaler (2008: 213) resümiert treffend:

„Bei normalem Sehmodus sind die meisten (Spiel-) Filme zu schwierig. Zu hohe Sprechgeschwindigkeit, gleichzeitiges Sprechen mehrerer Personen, umgangssprachliche Idiome, regionale Varianten, Geräuschkulisse im Hintergrund, Begleitmusik, Inkongruenzen zwischen Worten und Handlung führen sehr schnell zu einer Überforderung des Dekodierungsvermögens.“

Auch die Technik ist in der Lage den Unterrichtsablauf zu behindern, das Verständnis der Schüler zu stören und damit „den hohen Motivationswert“ (Thaler 2008: 212) von Film einzudämmen. Der Filmeinsatz im Unterricht erfordert neben einem Basisequipment, darunter vorrangig ein Fernsehgerät, einen DVD Player und den Film auf DVD, folglich stets die Einhaltung spezifischer Vorsichtsmaßnahmen auf Seiten der Lehrkräfte (siehe 2.2.3.).

Generell strebt die Filmdidaktisierung Interessen- und Sinnstiftung an. Anders formuliert sollen Desinteresse und Überlastung auf Seiten der Schüler verhindert werden (vgl. Ishihara & Chi 2004: 34). Um diese Kernziele zu erreichen empfiehlt Thaler⁴⁵ (2008: 214)

„eine sorgfältig auf das Lernniveau abgestimmte Filmauswahl (z.B. einfache *plots* mit vielen Wort-Bild-Kongruenzen und langsamer, deutlicher Standard-Aussprache für mittlere Niveaus), erleichternde Präsentationsformen (z.B. Segmentverfahren, Wiederholung, Pointierung) und entlastende Aktivitäten (z.B. lexikalische Vorbereitung oder antizipatorische Sensibilisierung) [...]“

Nieweler (2006: 226) befürwortet außerdem die Vorführung kurzer Filmsegmente mit intermittierenden Pausen für eventuelle Schülerfragen. Und Williamson & Vincent (1999: 1) regen zur Bereitstellung grundlegender Informationen, darunter die Namen der vorkommenden Figuren, der grobe Ablauf der Filmhandlung und eine Kurzbeschreibung des Settings, vor Beginn der Filmrezeption an. Besonders die Vorschläge zur reflektierten Filmauswahl, Ausgabe von relevantem Vokabular (vgl. Raabe 2007: 425) und Eröffnung der Figurennamen erachte ich als bedeutsame und förderliche Elemente didaktischer Intervention. Das Filmerlebnis wird hier bewusst erleichtert und nicht unnötig verfälscht. Die übrigen Empfehlungen sollten je nach Leistungsstand der jeweiligen Schülergruppe aufs Neue mit Blick auf ihre Angemessenheit von der Lehrkraft evaluiert werden.

Die bisher aufgeführten Aspekte der Filmvorbereitung beziehen sich primär auf externe Faktoren. Jedoch gilt es auch interne, d.h. direkt den Film betreffende Faktoren zu

⁴⁵ In einem Artikel zum filmgestützten Englischunterricht identifiziert Thaler (2007:10) des Weiteren vier grundlegende Konflikte der Filmbehandlung, den Zeit-, Kommunikations-, Rezeptions- und Ziel-Konflikt (Lernwert des Films vs. Unterhaltungswert). Als Lösungen führt er hier zeitsparende Präsentationstypen und die selbstständige Filmuntersuchung (*independent film study*), die selektierende Filmrezeption (*listening for gist*), den kontrollierten Einsatz von Untertiteln und die Balance von klar dosierten Bearbeitungsaufgaben und Filmrezeptionsphasen an.

berücksichtigen.⁴⁶ Auch wenn die DVD den Filmeinsatz im Unterricht ungemein erleichtert (vgl. Nieweler 2006: 225/Sass 2007: 9/siehe 7.9.) stellt sie noch lange kein magisches Wunderwerk dar, das automatisch spezifische Filmszenen und –ausschnitte auf Knopfdruck auswählt und abspielt. Aus diesem Grund liegt es an der Lehrkraft die angestrebte Filmpassage zu Beginn einer Stunde zielgerichtet aufzurufen. Um eine langwierige und mühsame Suche per Schnelldurchlauf zu vermeiden empfehle ich die Nutzung der jeder DVD inhärenten Filmstruktur in Form einer Kapitelauswahl. Diese erlaubt es im Film wie in einem Buch zu blättern. Über den DVD Index können Szenen folglich zeiteffizient zugänglich gemacht werden. Der Film wird auf diese Weise auf das Wesentliche und Bedeutsame im Unterrichtskontext eingegrenzt und als effizientes Lehr- und Lernmittel etabliert.⁴⁷

2.3.2. *Film School* – Schule des Sehens (Video Essay)

Das Unterkapitel *Film School – Schule des Sehens*⁴⁸ setzt sich selbst den Anspruch das Konzept der filmischen Ästhetik bzw. Form zu erläutern und für den interkulturellen

⁴⁶ Sherman (2003: 15) argumentiert, dass der Film selbst das sprachliche Verständnis der Schüler erleichtern kann. Sie weist darauf hin, dass filmspezifische Muster und Charakteristika, darunter eine klar strukturierte, lineare Handlung, die Einhaltung etablierter Genrekonventionen, stilisiertes Schauspiel mit distinkter Expressivität und klarer Diktion und eine langsame Erzählweise, die Filmrezeption unterstützen.

⁴⁷ Dieser Ansatz eröffnet der Lehrkraft eine weitere, überaus interessante wenn auch rechtlich kritische Option. Mit Hilfe spezieller Schnittprogramme (*Sony Vegas, Final Cut, Windows (Live) Movie Maker*) kann die Lehrkraft eine Videokompilation geeigneter Filmszenen für den Unterricht erstellen. Auf diese Weise können Filme bzw. distinkte Filmausschnitte thematisch und unterrichtspraktisch sowie didaktisch, d.h. mit Blick auf das Unterrichtsziel und den Kenntnisstand einer Klasse, kategorisch aufbereitet werden. Ein Beispiel für ein derartiges Vorgehen bildet der Video Essay (*Re)Viewing Critical Incidents* (siehe Abschnitt 2.4.). Allerdings ist diese Methode aus rechtlicher Sicht bisher noch nicht durchführbar. Die Filmvorführung in der Schule ist rechtlich zwar absolut legitim (vgl. Universität des Saarlands (2004)). Aber das Zeigen selbst geschnittener Filmszenen ist „noch“ rechtswidrig (vgl. Bundesministerium der Justiz 2010). Das Kopieren von Filmen für den Privatgebrauch ist bei Nichtverletzung des Kopierschutzes immer noch legal. Das Schneiden und Verwenden von Filmszenen ist jedoch ohne Lizenz des Urhebers untersagt. Der amerikanische Filmkritiker Matt Zoller Seitz (2009c), der bevorzugt mit Video Essays arbeitet, behauptet jedoch, dass sich die gegenwärtige Situation in absehbarer Zukunft ändern wird und das Filmzitat zu einem legitimen und öffentlich zugänglichen Element von Kritik, Bildung und Wissenschaft avancieren wird. Meiner Auffassung nach sollte diese Option zukünftig auch in der Spielfilmdidaktik diskutiert werden. Schulbuchverlage könnten beispielsweise Lizenzen für die Publikation von Filmszenen erwerben und thematisch abgestimmte Filmsammlungen als DVD analog zu einem Lehrbuch herausbringen. Auf diese Weise kann der filmgestützte Englischunterricht nicht nur effizienter und umfangreicher gestaltet werden, er erfährt auch bundesweit oder zumindest länderspezifisch mehr Transparenz und Einheitlichkeit. Dieses Projekt erfordert sowohl Reformen und Entwicklungen auf der bildungspolitischen, universitären und fachdidaktischen Ebene. Dementsprechend formuliere ich es als ein grundlegendes Desiderat des filmgestützten Englischunterrichts.

⁴⁸ Ballstaedt (2004: 6) weist auf einen „Umbruch von einer sprach- zu einer bildzentrierten Kultur“ hin und argumentiert, dass die visuelle Kompetenz, die Fähigkeit Bilder zu dekodieren, d.h. ihre Bedeutung erschließen zu können, immer mehr an Bedeutung gewinnt.

Englischunterricht aufzubereiten.⁴⁹ Um dieses Ziel zu realisieren wird auf einen in der anglistischen Spielfilmdidaktik bisher noch fremden Ansatz zurückgegriffen. Das Gros fachdidaktischer Publikationen zum Themenschwerpunkt Filmform verzichtet weitestgehend auf einprägsame visuelle Hilfs- bzw. Anschauungsmaterialien (vgl. Liebelt 2003). In der Regel werden lediglich schwarzweiß Zeichnungen zur Illustration verwendet. Meiner Auffassung nach kann der Komplexität und Kunstfertigkeit der Filmästhetik jedoch nur eingehend über authentisches Bild- bzw. Filmmaterial, einen distinkten visuellen Referenzrahmen, Rechnung getragen werden, der über simplifizierte Skizzen nicht etabliert werden kann. Der Transfer der unpräzisen Bildfragmente auf den eigentlichen Film schafft in der Regel Fremdheit statt Vertrautheit und verhindert damit einen nahtlosen Übergang von textbasiertem zu filmgestütztem Englischunterricht. Aus diesem Grund werden in der *Schule des Sehens* zum einen Bildausschnitte aus Filmen, sog. *Screenshots*⁵⁰, verwendet, um ausgewählte Formkomponenten zu destillieren und visuell zu veranschaulichen. Zum anderen ergänzt ein Video Essay⁵¹ mit mehreren Filmausschnitten⁵² und unterlegtem Audiokommentar die in dieser Arbeit in Textform dargelegte Kompilation filmästhetischer Stil- und Gestaltungsmittel. Dieser Medienverbund ermöglicht die ausführliche Auseinandersetzung mit dem formellen Aufbau und der Struktur eines Films.

Das weite Feld der Filmästhetik lässt sich meiner Ansicht nach auf drei wesentliche Komponenten eingrenzen: die Kamera, das Filmbild und die Montage. Die Evolution von der Kamera zum Bild, dessen Vervielfältigung und dem anschließenden Arrangement von

⁴⁹ Ich widme dieser Thematik aus besonderem Grund drei Unterkapitel in der Struktur dieser Arbeit. Die Filmästhetik stellt für viele Lehrkräfte und Schüler ein fremdes Element mit einem hohen Erklärungsbedarf dar. Aus diesem Grund wird sie fälschlicherweise häufig als eine reine Begleiterscheinung des Filmerlebnisses angesehen. Tatsächlich ist sie aber genauso bedeutend wie die Handlung eines Films. Der Internetblogger Chris Stangl (2009) resümiert diese Formel in einem Essay zu Quentin Tarantinos Film *Inglorious Basterds* treffend: „The form of a movie is its content.“ In dieser Hinsicht ist es das Wechselverhältnis des Inhalts mit der ästhetischen Form, das die Rezeption eines Films am stärksten prägt: „Auf Grund der filmischen Wirkung kommt man zur Wirklichkeit der Filmgestaltung, das heißt Emotion und Kognition kommen zusammen und schaffen ein Bewusstsein für Film und das wovon er erzählt und informiert“ (Beller 2006: 177).

⁵⁰ Die Verwendung von Filmbildern ist gesetzmäßig legitim und stellt keine Urheberrechtsverletzung dar (vgl. *Landesakademie für Fortbildung und Personalentwicklung an Schulen – Baden-Württemberg a*).

⁵¹ Der Video Essay *Film School – Schule des Sehens* komplementiert die schriftlichen Ausführungen in dieser Arbeit und stellt in dieser Hinsicht kein eigenständiges Werk dar. Der Essay verfügt über eine Länge von 1 Stunde und 32 Minuten. Die Rezeption sollte im Anschluss an die Textlektüre erfolgen. Eine Transkription des Video Essays findet sich im Anhang (7.2.1.).

⁵² Die von mir hergestellten Video Essays sind in der vorliegenden Form weder für die Veröffentlichung noch für jegliche Art der öffentlichen Verbreitung konzipiert, sondern existieren lediglich als Teil dieser pädagogischen bzw. fachwissenschaftlichen Arbeit. Die Filmausschnitte stellen Privatkopien dar, die ich für die eigene Verwendung gebrauche, hier die Illustration meiner Ausführungen zur Filmästhetik. Jegliche Form der Publikation oder sonstigen öffentlichen Weitergabe ist im Angesicht des Urheberrechts ohne offizielle Lizenzurteil nicht zulässig und von mir in keinsten Weise intendiert.

Bildern über die Montage konstituiert eine logische, organische und stimmige Abbildung des Prozesses der technischen Filmproduktion, die sich fachdidaktisch anschaulich und nachvollziehbar aufbereiten lässt. Jeder technischen Komponente liegt ein Reservoir ästhetischer Stilmittel zugrunde, die in der Lage sind spezifische Effekte zu generieren. Im Hinblick auf die Kamera lassen sich so auf einer ersten Ebene beispielsweise die Distanz, die Perspektive und die Mobilität unterscheiden. Diese Modi lassen sich auf weiteren Ebenen wiederum weiter ausdifferenzieren.

Von diesen Überlegungen ausgehend kann die Filmästhetik mit Blick auf die besonderen Lehr- und Lernverhältnisse in der Schule nun in konkrete Segmente aufgeteilt und staffelartig behandelt werden. In meinen Ausführungen werde ich die ästhetischen Stilmittel des Films folglich mit Rücksicht auf die sprachlichen und intellektuellen Fertigkeiten der Schüler hin klassifizieren und Vorschläge bezüglich ihrer Verwendbarkeit (und Angemessenheit) im Englischunterricht machen. Auf diese Weise hoffe ich die Filmästhetik als ein greifbares und handlungsorientiertes Instrument zu charakterisieren, das zu einem festen Bestandteil des filmgestützten Englischunterrichts avancieren kann. Des Weiteren strebe ich an aufzuzeigen welchen Wert die Filmästhetik im Rahmen eines interkulturell ausgerichteten Englischunterrichts annehmen kann. Ich beschäftige mich mit der Frage welche ästhetischen Stil- und Gestaltungsmittel des Films die Zuschauer bzw. die Schüler emotional ansprechen, sie in das Handlungsgeschehen auf der Leinwand einbeziehen und Empathie für die Figuren entwickeln lassen.⁵³ Diese Wirkungsfunktion der Filmästhetik, die ich im weiteren Verlauf als affektives bzw. interkulturelles Potenzial bezeichnen werde, bietet Schülern im Kontext des interkulturellen Lernens die Möglichkeit den überaus wichtigen Perspektivenwechsel zu vollziehen (vgl. Erll & Gymnich 2007: 60/Lundquist-Mog 2007: 33/Summerfield & Lee 2006)⁵⁴ und den Grundstein für Akzeptanz, Toleranz und Verständigung zu legen. Im

⁵³ Ich gehe hierbei von der Prämisse auf, dass die ästhetische Gestaltung eines Films die Zuschauer aktiv in das Filmgeschehen involviert. Mikos (2008: 54) verweist explizit auf diese Wirkungsfunktion: „Die spezifischen filmischen [...] Darstellungsmittel binden die Zuschauer während der Rezeption eines Films [...] an das Geschehen auf der Leinwand oder dem Bildschirm. Über sie werden die Zuschauer vor allem emotional durch die Erzählung geführt, sie werden in bestimmte Stimmungen versetzt, ihre Aufmerksamkeit wird auf einzelne Aspekte im Film-[...]bild gelenkt [...]. Auf diese Weise werden sie in die Perspektiven der Erzählung und der Repräsentation eingebunden.“ Auch Klöppel (2008: 54) betont den enormen Einfluss filmästhetischer Stilmittel auf die Zuschauerwahrnehmung: „Auf der Gestaltungsebene werden durch Musik, Farbigekeit und Kameraführung Emotionen der Zuschauer besonders intensiv angesprochen. Ob letztlich eine Szene oder eine Einstellung als besonders spannend, trostlos oder triumphal empfunden wird, ist maßgeblich durch [...] ästhetische Gestaltungsmittel gesteuert.“

⁵⁴ Das affektive Potenzial ist stark an die emotionale Qualität von Film geknüpft, welches Blell & Lütge (2008: 133) zufolge auf die filmischen Bilder zurückzuführen ist, „denn Bilder unterhalten, verschaffen Genuss und können Aktionspotenziale freisetzen, die im Fremdsprachenunterricht genutzt werden können

ersten Teil der *Schule des Sehens* wird die filmische Ästhetik unter Berücksichtigung des Schulkontextes und dem interkulturellen Themenschwerpunkt systematisch erarbeitet. Der zweite Teil behandelt die Erschließung der Filmästhetik über die Filmanalyse. Im finalen Abschnitt werden die Überlegungen dann abschließend in tabellarischer Form destilliert, um einen Orientierungspunkt für den interkulturellen filmgestützten Englischunterricht in Form eines übersichtlichen Referenzrahmens zur Verfügung zu stellen.

2.3.2.1. Die Filmsprache

Der Begriff der *Filmsprache* wird in der Spielfilmdidaktik häufig als Synonym für „den gesamten Bereich der Mittel der Filmästhetik“ (Krämer 2006: 155) verwendet (vgl. Frederking et al. 2008/Liebelt 2003/Teasley & Wilder 1997: 14). Aus diesem Verständnis heraus resultiert auch der fachdidaktische Anspruch eine filmische Lesekompetenz zu fördern und Schüler zu befähigen Filme wie Bücher bzw. „wie einen Text lesen“ (Hickethier 2007: 106)⁵⁵ zu können (vgl. Seidl 2007).⁵⁶ Der Terminus findet weiterhin auch in der Filmwissenschaft weitläufig Anwendung. Besonders die Filmsemiotik um den Theoretiker Christian Metz argumentiert, dass „die filmischen Strukturen [...] denen der Sprache ähneln“ (Mikos 2008: 13). Nichtsdestotrotz existieren auch Gegenstimmen, die das Konzept der Filmsprache als falsifizierend einstufen. Der Grundtenor dieser Meinungsauffassung besagt, dass Film im Gegensatz zur Sprache nicht auf einer klar definierten Einheit von Form und Inhalt basiert und über keine eigenständige Syntax verfügt. Es empfiehlt sich dementsprechend von „konventionalisierten Sehweisen“ (Krämer 2006: 155) zu sprechen. Auch die durch das Wort *Sprache* implizierte Analogie zwischen Text und Film wird aufgrund ihrer abwertenden Konnotation im Hinblick auf die Stellung des Films als eigenständiges Kunstmedium kritisiert. Mit dieser Kritik ist

und durch positiv affektive Prozesse als Stimuli für Sprechansätze dienen.“ Dadurch fördert das affektive Potenzial auch den Perspektivenwechsel, der, Beller (2006: 176) zufolge, „die Möglichkeit des ‚Probehandelns‘ durch die Identifikation und Empathie mit den Protagonisten und Helden“, kurz den bedeutenden Figuren, ermöglicht.

⁵⁵ In diesem Kontext steht der Film analog zu einem erweiterten Textbegriff, der linguistische und audiovisuelle Zeichen in sich vereint und in der Folge als angemessenes Unterrichtsthema legitimiert wird (vgl. Haß 2006: 154/Hickethier 2007: 23/Kamp & Rüssel 2007: 8/Lütge 2008: 45/Niesyto 2007: 8/Nieweler 2006: 225/Surkamp 2004b: 2, 2008a: 15/Thaler 2007: 9/Voigts-Virchow 2008: 48/Willig 2006: 131).

⁵⁶ Frederking et al. (2008: 187) argumentieren, dass der Begriff der Filmsprache inakkurat ist, da „Filme nur im übertragenen Sinn ‚gelesen‘ werden“ können. Allerdings macht der Begriff deutlich, „dass auch die Rezeption audiovisueller Texte ein mental aufwändiger und lernbarer Prozess ist“, analog zum Leseverstehen (vgl. auch Kamp & Rüssel 2007: 7-8). Von diesen Überlegungen ausgehend kann der Begriff auch als ein Instrument zur Legitimierung und Aufwertung von Film als Unterrichtsmittel dienen.

auch die Gefahr verbunden das Medium Film auf textspezifische Kriterien zu reduzieren. Frederking et al. (2008: 181-182) argumentieren in diesem Zusammenhang der Begriff sei

„potenziell irreführend, weil er suggeriert, dass Filme wie sprachliche Texte analysiert und begriffen werden können. Dies ist aber nicht der Fall: In keinem Roman gibt es eine amerikanische Einstellung, eine Wischblende, einen Soundtrack oder einen *split screen*. Die „Sprache des Films“ beruht nicht auf linguistischen Strukturen, vielmehr entsteht sie aus technischen, die eigene Stiltraditionen herausgebildet haben. Filme sind daher nicht an printmedialen Standards zu messen, sondern als eigenständige Medien aufzufassen.“

Nichtsdestotrotz ist die Filmsprache ein durchaus valides Konzept, um die filmische Ästhetik zu charakterisieren. Sie setzt sich aus „einer spezifischen Regelmäßigkeit von Filmzeichen“ (Schwerdtfeger 1989: 16) zusammen, die in ihrer Kombination ästhetische Gestaltungsweisen konstituieren. Diese „Konventionen der Darstellung“ (Mikos 2008: 54) ähneln in ihrer Form und Struktur einer „visuellen Grammatik“ (Stöckl 1999: 82), woraus sich schließen lässt, „dass sie gelernt werden können und das Wissen um sie zur Routine, zum Teil des praktischen Sinns werden kann“ (Mikos 2008: 54). Nichtsdestotrotz stellt die Filmsprache keine alternative, einheitliche linguistische Varietät dar. Die Rezeption eines Films macht unmissverständlich evident, dass der Leseprozess weitaus komplexer und anstrengender ist als die Lektüre eines Buches. Der Film operiert mit technischen, audiovisuellen Stilmitteln, die die Zuschauer sowohl kognitiv als auch affektiv fordern (vgl. Mikos 2008: 22/28/31). Die Filmsprache kann zum einen als reine Unterhaltungstechnik erfahren werden, die einer filmischen Immersion gleichkommt. Die Sprache des Films involviert den Zuschauer in das Filmgeschehen, der sich vollständig der Erfahrung hingibt. Zum anderen kann die Filmsprache als eine elaborierte Manipulationstechnik untersucht werden. Hier geht es darum festzustellen mit welchen Mitteln der Film das oben beschriebene Immersionserlebnis realisiert, d.h. wie er mit den Zuschauern kommuniziert. In dieser Hinsicht kann die Filmsprache auch als Kommunikationsmedium zwischen Film (bzw. Filmemacher) und Zuschauer definiert werden.⁵⁷

⁵⁷ Diese Definition hebt auch die Rolle der Zuschauer, ihre „kognitive und affektive Involviertheit“ (Blell & Lütge 2008: 131) hervor. Besonders die affektive Ebene des Filmerlebnisses ist im Hinblick auf einen interkulturell orientierten Englischunterricht, der Schülern helfen soll Toleranz und Empathie zu entwickeln, von Bedeutung. Dennoch ist auch das rein kognitive Verstehen zu berücksichtigen, denn „Emotionen und Affekte treten [...] in Verbindung mit kognitiven Aktivitäten der Zuschauer auf, denn eine Szene muss verstanden und mit Bedeutung gefüllt werden, bevor die Zuschauenden affektiv berührt sein und Emotionen entwickeln können. Genauso müssen sie die Gefühle der Figuren verstehen können, bevor sie möglicherweise in einem Akt der Empathie mitfühlen. Emotionen sind ohne Kognitionen nicht denkbar“ (Mikos 2008: 31).

Die Kommunikation⁵⁸ wird in erster Linie über die Kamera realisiert. Die Kamera bildet die primäre filmische Erzählinstanz (vgl. Krämer 2006: 155); sie „represents a kind of narrating instance“ (Nünning 2007: 149). Sie produziert das Bild, vermittelt essentielle, zum Filmverstehen notwendige Informationen und trägt damit zum Zuschauerverständnis bei. Das besagte Bild erfüllt durch die Kommunikation räumlicher Dimensionen und sozialer Relationen ebenfalls eine Erzählfunktion. Schließlich kommt noch die Montage hinzu, die die Informationen arrangiert und einer bestimmten Struktur unterwirft.

Kameradistanz – Camera Distance

Distanz ist neben Perspektive und Mobilität eine der integralen Komponenten der Kameraästhetik. Sie legt den bestimmenden Umfang des Kamera- bzw. Filmbilds fest, d.h. sie definiert den Bildausschnitt. Dieser wird in der Fachsprache auch als Einstellung bezeichnet. Eine Einstellung ist ein von zwei Schnitten eingegrenztes Segment, das über einen markanten Platz in der übergreifenden Struktur des Films verfügt. Die Einstellung gibt einen konkreten Rahmen vor, durch den die Zuschauer das Filmgeschehen verfolgen. Dieser Rahmen wird auch *Cadrage* genannt (vgl. Hickethier 2007: 47). Die *Cadrage* organisiert den Blick der Zuschauer – visuelle Informationen werden zum einen bereitgestellt und zum anderen vorenthalten – und beeinflusst dadurch ihre Sinnstiftung und Bedeutungsproduktion (vgl. Mikos 2008: 193). Der Kamerablick wird zum Zuschauerblick, der das wahrgenommene Filmgeschehen mit Bedeutung auflädt. Die interdependente Dynamik von Kamerablick und Zuschauerblick speist sich aus der „durch den filmischen Raum hergestellten Nähe bzw. Distanz“ (Hickethier 2007: 57). Die Alternation räumlicher Einheiten hat einen nicht unbedeutenden Effekt auf die Zuschauer, deren Wahrnehmung einem stetigen Wechsel von Distanziertheit und Intimität unterliegt. Hickethier (2007: 57) konstatiert treffend:

„Der Film bringt uns als Zuschauer/innen dem zu zeigenden Geschehen ständig näher und rückt uns wieder weiter weg, setzt uns damit schon durch das beständige Hin und Her in eine fortgesetzte Wahrnehmungserregung. Unabhängig, welche Bedeutung der jeweiligen Annäherung oder Distanzierung im Detail der Filmhandlung zukommt, ist dieses Moment des ständigen Wechsels mit seinen Beschleunigungen und Verlangsamungen eine selbstständig wirkende Form der ständigen Aufmerksamkeitserzeugung, der Dynamisierung des Gezeigten und unseres Zuschauens – eine Form, die wir auf einer strukturellen Ebene als stimulierend und erlebnisfördernd empfinden.“

⁵⁸ Mikos (2008: 22) argumentiert, dass Filme und Zuschauer miteinander kommunizieren und über die Kommunikation die Sinnzuweisung und -stiftung stattfindet. Er betont: „Film- und Fernsehtexte erhalten ihre Bedeutung erst in der Interaktion mit ihren Zuschauern“ (2008: 57). Blell und Lütge (2004: 402) fügen hinzu: „Nicht die Autonomie des bewegten Bildes steht primär im Vordergrund, sondern vornehmlich die Zuschauer-Text-Interaktion, in der der Zuschauer, stimuliert durch den Film, seinen persönlichen Sinn erzeugt.“ In dieser Hinsicht erfordert der Film die aktive Beteiligung der Zuschauer (vgl. Mikos 2008: 24).

Die Kameraästhetik, hier die Distanz der Kamera zum abgebildeten Geschehen, die sog. Einstellungsgrößen, verfügen über eine „stark emotionalisierende Wirkung“ (Krämer 2006: 167), involvieren die Zuschauer emotional in den Film und sorgen für eine wachsame, aktive und aufgeklärte Rezeptionshaltung.

Einstellungsgrößen – Field Sizes

Die Einstellungsgrößen werden im Englischen mit dem Begriff *field sizes* bezeichnet. Sie definieren sowohl die Nähe als auch die Distanz der Kamera in Relation zu dem auf der Leinwand abgebildeten Geschehen. Als Orientierungsgröße bzw. visueller Referenzpunkt fungiert der menschliche Körper (vgl. Bordwell & Thompson 2008: 191/Kamp & Rüssel 2007: 14). Die Einstellungsgrößen verfügen über eine essentielle Bedeutung im Kontext der Filmrezeption, da sie den Grad der Zuschauereinbeziehung festlegen (vgl. Mikos 2008: 194). Weite oder totale Einstellungsgrößen bauen eine Distanz zum Filmgeschehen auf – „der Zuschauer hält Distanz zu Figur/Handlung, bleibt neutral, behält Überblick“ – während nahe Entsprechungen das Filmgeschehen vergegenwärtigen, sie „erzeugen Nähe zu Figur und Handlung“ (Hildebrand 2006: 262). Gemeinsam „bewirken [sie] unterschiedliche Grade von emotionaler Ansprache“ (Krämer 2006: 165).⁵⁹



Panoramaeinstellung – Extreme Long Shot
Weite Einstellung, Super-Totale – Wide Shot



Die Panoramaeinstellung vermittelt einen Überblick über den groben Handlungsraum und dient damit der Exposition. Sie wird daher häufig als „Landschaftsaufnahme“ beschrieben (Kamp & Rüssel 2007: 14). In Wes Andersons Film *The Darjeeling Limited* dienen die Panoramaeinstellungen vorwiegend der atmosphärischen Stimmungserzeugung. Figuren werden relativ selten in der Panoramaeinstellung gezeigt. Als dramaturgisches Stilmittel kann sie jedoch effektiv die Isolation bzw. Einsamkeit einer Figur zu kommunizieren. An dieser Stelle sei exemplarisch auf den dritten *Screenshot* verwiesen, in dem die schier

⁵⁹ Die in der Folge aufgelisteten Illustrationen stammen aus dem im Jahr 2007 erschienenen Wes Anderson Film *The Darjeeling Limited*.

unendliche Weite der Wüste als Korrelationselement zur spirituellen Leere der Figur verwendet wird.



Totale – Long Shot



Die Totale führt in den Handlungs- und Aktionsraum einer Szene ein und vermittelt den Zuschauern als expositorisches Stilmittel einen Eindruck von den grundlegenden räumlichen Verhältnissen. Hier dominiert nach wie vor der Raum, dem „der Mensch untergeordnet ist“ (Hickethier 2007: 55). Mikos (2008: 195) weist darauf hin, dass über die klare Festlegung des Raumes bei den Zuschauern „Erwartungen bezüglich des künftigen Geschehens“ geweckt werden. Hieraus lässt sich schlussfolgern, dass der Zuschauer trotz der evidenten Distanz zwischen Außenwelt und Bildgeschehen bereits in die Handlung des Films involviert wird.



Halbtotale – Long Medium Shot



Die Halbtotale fokussiert die Figuren im Handlungsraum. Sie sind gewöhnlich von Kopf bis Fuß zu sehen. Ihre Aktionen, d.h. ihre motorischen Aktivitäten, werden dadurch nuancierter dargestellt. Durch die distinkte Wahrnehmbarkeit der Figurenbewegungen wird im Vergleich zur Panoramaeinstellung und der Totalen ein erhöhter emotionaler Bezug hergestellt.



Amerikanische Einstellung – American Shot



Die amerikanische Einstellung ist ein Relikt aus dem Goldenen Zeitalter Hollywoods. Ihren Ursprung nahm sie im amerikanischen Western Film (vgl. Mikos 2008: 196). Die Einstellung ist darauf ausgelegt die obere Körperpartie des Revolverhelden, einschließlich seines Colts, zu betonen. Das der Einstellung zugrunde liegende Prinzip zielt auf die langsame Spannungsproduktion ab. Angesichts des zeitgenössischen Trends der filmischen Hyper-Kinetik, d.h. rasante schnelle Schnittfolgen und eine geringe Anzahl langer Aufnahmen, findet die Einstellung nur noch relativ selten Verwendung (vgl. Hickethier 2007: 55).



Halbnahe – Medium Shot
Halbnahe Einstellung



Die halbnahe Einstellung zeigt die Figuren von der Hüfte an aufwärts. Der Handlungsraum wird hier auf das unmittelbar Situative, das Greifbare, eingegrenzt (vgl. Hickethier 2007: 56) und lenkt die Aufmerksamkeit der Zuschauer auf die Bewegungsästhetik der Figuren. Halbnaheinstellungen werden vorwiegend zur Auflösung von Dialogen angewendet. In diesem Zusammenhang wird je nach Figurenkonstellation zwischen einem *two-shot*, einem *three-shot*, einem *four-shot* sowie *single-* und *group-shot*

⁶⁰ Dieser *Screenshot* ist dem von Sergio Leone inszenierten Spaghetti Western „Il buono, il brutto, il cattivo“ (1966) entnommen und zeigt den Mann ohne Namen, porträtiert von Clint Eastwood, in ikonischer Western Pose.

differenziert (vgl. Hickethier 2007: 56). All diese Variationen streben den emotionalen Einbezug der Zuschauer in das Figurengespräch an.



Nahe – Medium Close-up
Nahe Einstellung



Die Naheinstellung fokussiert den Oberkörper einer Figur. Im Zentrum der Aufmerksamkeit stehen hier die Mimik und die Gestik der Figur (vgl. Beicken 2004: 36). Die Teilhabe der Zuschauer an den mimischen und gestischen Aktivitäten der Figur deutet im Vergleich zu den vorausgehenden Modi bereits eine feste Bindung zwischen Zuschauer und Figur an. Die Einstellung evoziert die räumliche Distanz eines authentischen Gesprächs. Die Zuschauer fühlen sich damit in eine realistische Alltagssituation versetzt.



Groß – Close-up
Großeinstellung



Die Großeinstellung bzw. –aufnahme isoliert und akzentuiert die Gesichtsparteie einer Figur, sie „betont Mimik und Emotionen“ (Hildebrand 2006: 263). Der englische Terminus – *close-up* – weist explizit auf die Nähe zwischen Zuschauer und Figur hin.

Beide sind sich im wahrsten Sinne des Wortes *close*, stehen sich nahe. Hickethier (2007: 56) attestiert der Großaufnahme eine zweifache Wirkungskraft, die aus der Mimik resultiert und sich im Kontext der Figurencharakterisierung und der Zuschauer-Figur-Beziehung entfaltet: „Hier wird der mimische Ausdruck hervorgehoben. Damit werden auch intime Regungen der Figur gezeigt, die den Dargestellten charakterisieren und die oft auch die Identifikation des Zuschauers mit der Figur erhöhen [...]“. Zweifellos konstituiert die Großaufnahme das mächtigste Instrument der Empathiebildung. Dies ist vor allem auf die Betonung der Augen zurückzuführen, die bekanntlich das Tor zur Seele darstellen.



Detail – Extreme Long Shot
Detaileinstellung



Mit Hilfe der Detaileinstellung können spezifische Details und Kleinigkeiten hervorgehoben werden. Hierbei kann es sich um bestimmte Körperteile aber auch Objekte und Gegenstände handeln. Beicken (2004: 36) zufolge vermag es dieser Einstellungsmodus ein „Gefühl großer Nähe, ja Intimität mit der dargestellten Figur in ihrer Isoliertheit“ zu erzeugen.

Das affektiv-emotionale Wirkungspotenzial der einzelnen Einstellungsgrößen lässt sich systematisch wie folgt darstellen:

Einstellungsgröße	Affektives-Interkulturelles Potenzial
Panoramaeinstellung Totale	Als expositorisches Mittel weisen sie ein geringes affektives Potenzial auf. Fungieren sie jedoch als dramaturgisches Stilmittel – vorrangig zur Darstellung der Einsamkeit einer Figur – können sie zur Schaffung von Empathie beitragen.
Halbtotale	Das affektive Potenzial der Halbtotale entfaltet sich vor allem in der Darstellung von dramatischen Figurenkonstellationen.
Halbnaheinstellung Amerikanische Einstellung Naheinstellung	Mimik und Gestik gestatten die Identifikation der Zuschauer mit den Figuren. Das affektive Potenzial kann generell als hoch eingestuft werden.
Großaufnahme Detailaufnahme	Nähe und Intimität garantieren eine emotionale Bindung der Zuschauer an die Figuren.

Es versteht sich von selbst, dass die hier skizzierten Einstellungsgrößen kontextuell immer an eine Filmvorführung gebunden sind und aus diesem Grund nicht universell im Englischunterricht thematisiert werden können. Der Komplexitätsgrad der Einstellungsgrößen muss folglich an den Lernstand und das Leistungsniveau der Schüler angeglichen werden, d.h. es ist ratsam das Spektrum nach Klassenstufen zu differenzieren. Persönlich erachte ich eine dreiteilige Gliederung in Unter-, Mittel- und Oberstufe für sinnvoll, da hier gewisse Gemeinsamkeiten in puncto Schülerkompetenz und Unterrichtsthematik ausgemacht werden können. In Anbetracht dieser Überlegungen schlage ich folgende Unterteilung vor:

Unterstufe	Mittelstufe	Oberstufe
Totale Einstellung – Long Shot (Halbtotale, Totale, Panorama)	Panorama – Wide Shot Totale – Long Shot (Totale und Halbtotale)	Panorama – Extreme Long Shot Totale – Long Shot Halbtotale – Long Medium Shot
Nahe Einstellung – Close Shot (Detail-, Groß- und Nahaufnahme, Halbnahe und Amerikanische Einstellung)	Nahe – Close Shot (Halbnahe, Nahe und Amerikanische Einstellung) Groß – Close-up (Groß- und DetailEinstellung)	Amerikanische Einstellung – American Shot Halbnahe – Medium Shot Nahe – Medium Close-up Groß – Close-up Detail – Extreme Close-up

Kameraperspektive – Camera Perspective

Die Perspektive legt „den Standpunkt der Kamera gegenüber dem Geschehen“ (Mikos 2008: 194) fest. In puncto Funktion und Wirkung ist sie eng an die Einstellungsgröße geknüpft. Die Einstellungsgröße gibt den Bildausschnitt vor, setzt den visuellen Rahmen der Filmrezeption und bestimmt damit im Wesentlichen den Zuschauerblick. Die „Einstellungsperspektive“ (Faulstich 2002: 121) ist damit ein ästhetisches Ergänzungsmittel, das den Perzeptionswinkel konstituiert. Sie ermöglicht dem Zuschauer verschiedene Aussichtspunkte auf die Filmhandlung, die „Kamera positioniert ihn in wechselnde Sichtweisen auf das Geschehen (Hickethier 2007: 58). Der Standpunkt und die Relation der Kamera zum abzubildenden Geschehen, Einstellungsgröße und –perspektive, definieren folglich die Zuschauerwahrnehmung in toto und prägen den Grad des emotionalen *Involvement*:

„Die Kamera gibt uns vor, *was* und vor allem *wie* wir zu sehen haben [...]. Einstellungsgröße und Kamerastandpunkt bilden eine untrennbare Einheit, legen unseren Blick fest und stellen somit die unmittelbarste physische und psychische Verbindung zwischen den dargestellten Personen oder Objekten und dem Publikum her.“ (Kamp & Rüssel 2007: 19)

In dieser Hinsicht wirkt sich die Einstellung als Kombination von Größe und Perspektive beträchtlich auf die Zuschaueraktivität aus: „Wahrnehmungspsychologisch ist der

Betrachter von den Entfernungsverhältnissen und den Perspektiven im Sehen, Verhalten und Deuten des Geschauten mitbestimmt“ (Beicken 2004: 35). Generell lassen sich fünf dominante Formen der Einstellungsperspektive unterscheiden: Vogelperspektive, Obersicht, Normalsicht, Untersicht und Froschperspektive.

Kamerawinkel – Camera Angles⁶¹

Die Wahl der Kamerawinkel ergibt sich in erster Linie aus dem Handlungszusammenhang des Films. In dieser Hinsicht verfügen sie als expressives filmisches Gestaltungsmittel über eine narrative Funktion (vgl. Mikos 2008: 200), d.h. „sie werden durch die Handlung motiviert [...]“ (Hickethier 2007: 59). Des Weiteren können sie eine reine Abbildfunktion einnehmen und das Größenverhältnis von Figuren im Rahmen eines Dialogs wiedergeben (vgl. Mikos 2008: 200-201). Je nach Figurenperspektive wird dementsprechend ein kleiner oder großer Winkel gewählt. Die Sicht eines Kindes wird im Gespräch mit einem Erwachsenen zum Beispiel häufig von unten dargestellt, um den Größenunterschied akkurat zu repräsentieren.



Die Vogelperspektive, in der Fachsprache auch als „extreme Aufsicht“ (Faulstich 2002: 121) geläufig, zeigt das Geschehen von einer erhöhten Position aus. Auf diese Weise vermittelt sie einen Überblick über die allgemeine Raumordnung. Sie wird häufig mit einer totalen Einstellung kombiniert, was ihre geographische Aussagekraft erhöht. Die englische Bezeichnung *God's eye-view* weist noch auf eine weitere Funktion hin. Die Einstellungsperspektive versetzt den Zuschauer, dessen Blickwinkel tendenziell eingegrenzt und unvollständig ist, in eine allwissende Stellung, die es ihm ermöglicht den gesamten Bildraum wahrzunehmen und das Geschehen in seiner Ganzheitlichkeit zu erfahren, „die überlegene Position wird auf ihn übertragen, als hätte er Macht über das Geschehen“ (Krämer 2006: 167). Dieses Machtgefühl ist gleichbedeutend mit emotionalem Reiz.

⁶¹ Die Beispiele sind dem Pixar Animationsfilm *Monsters, Inc.* (2001) entnommen.

Dennoch lässt sich das affektive Potenzial dieser Perspektive aus wahrnehmungspsychologischer Sicht nicht eindeutig bestimmen. Auf den ersten Blick lässt die Distanz zum Geschehen einen geringen emotionalen Bezugsgrad vermuten. Allerdings kann die Perspektive, analog zur Panoramaeinstellung und Totalen, überzeugend die Einsamkeit und Isolation einer Figur kommunizieren und dadurch Empathie und Mitgefühl generieren (vgl. Steinmetz 2005: 28). Das affektive Potenzial der Vogelperspektive ist demnach primär kontextuell bedingt.



Die Obersicht stellt eine dezente Form der Vogelperspektive dar. Das Geschehen wird von einem erhöhten Standpunkt aufgenommen. Generell wird die Obersicht mit halbnahen und nahen Einstellungen gekoppelt, um den Eindruck der Unmittelbarkeit zu steigern. Das affektive Potenzial der Obersicht kann dementsprechend als hoch eingestuft werden.

In puncto Wirkung lassen sich zwei ästhetische Effekte unterscheiden. In der Regel lässt die Obersicht Figuren „kleiner, hilfloser, einsamer“ (Kamp & Rüssel 2007: 20), „ihrer Individualität beraubt“ (Steinmetz 2005: 30) erscheinen. Als illustratives Beispiel dient der rechte *Screenshot* aus dem Animationsfilm *Monsters, Inc.*, in dem das Menschenkind Boo Schrecken und Entsetzen beim Anblick eines brüllenden Monsters empfindet. Eine derartig kontextualisierte und mit Bedeutung aufgeladene Einstellung verfügt über ein enormes affektives Potenzial.

Dieser dominante und klischeehafte Effekt stellt jedoch nur eine Seite des Wirkungsspektrums dar (vgl. Bordwell & Thompson 2008: 192). Im linken *Screenshot* ist Boo nun das „Monster“. Die wahren Monster unterliegen dem Trugschluss, dass menschliche Kinder giftig sind und eine hohe Ansteckungsgefahr bergen. Boos Freudensprünge und Zuneigungsbekundungen werden folglich über den Kontext und die Einstellungsgröße als gefährlich deklariert. Die Mimik und Gestik der Figur konterkariert diese Konnotation jedoch und schafft auf diese Weise einen humoristischen Kontrast, der eine affektive Wirkung nach sich zieht.

Normalsicht
Straight-Angle Shot
Eye-Level Shot

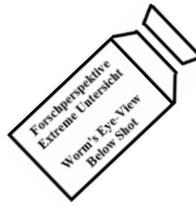


Die Normalsicht oder „Zentralperspektive“ (Steinmetz 2005: 29) imitiert den menschlichen Blick und fängt das Geschehen auf Augenhöhe der Figuren ein. Sie hat zum Ziel „unsere <normale> perspektivische Wahrnehmung abzubilden“ (Kamp & Rüssel 2007: 19) und die Zuschauer als Beobachter „gewissermaßen »auf gleicher Höhe«“ (Mikos 2008: 201) mit den Figuren zu positionieren. In Verbindung mit nahen Einstellungsgrößen kann auf diese Weise ein enges Verhältnis zwischen Figur und Zuschauer geschaffen werden.

Untersicht
Low-Angle Shot



Die Untersicht „ist die Abweichung von der Zentralperspektive nach unten“ (Steinmetz 2005: 30). Sie versetzt die Zuschauer in eine niedrige Position zum Bildgeschehen, wodurch die Figuren größer und imposanter wirken. Mikos (2008: 201) argumentiert, dass die Untersicht dazu dient „die gezeigten Dinge und Figuren als bedeutend und mächtig erscheinen zu lassen.“ Im linken *Screenshot* findet sich dazu ein passendes Exemplar. Das Monster Sulley demonstriert eindrucksvoll seine Schreckqualitäten. Der rechte *Screenshot* wiederum negiert die vorausgehende Aussage von Mikos. Sulley weicht ängstlich vor dem Menschenkind Boo zurück und wirkt klein und schwach. Je nach kontextuellem Rahmen verfügt die Untersicht über ein hohes affektives Potenzial. Es ist jedoch zu beachten, dass die Wirkung der Untersicht einer gewissen Dialektik unterliegt. Zum einen vermag es die Untersicht Mitleid und Mitgefühl zu erzeugen. Zum anderen kann sie Angst und Schrecken bzw. Abneigung und Hass evozieren.



Die Froschperspektive schließlich stellt die Extremform der Untersicht dar. Meiner Erfahrung nach wird sie überwiegend zur Spannungsgenerierung eingesetzt, besonders in klimaktischen Sequenzen. Ein ikonischer Moment, und fester Bestandteil der Filmdramaturgie, ist der über dem Abgrund baumelnde Protagonist, der von seinem Gefährten in letzter Minute gerettet wird (siehe *Screenshot*). Derartige Szenarien involvieren den Zuschauer emotional, gar viszeral, in das Filmgeschehen (vgl. Krämer 2006: 167).

Das affektive Potenzial der Kameraperspektive steht in Korrelation zu den Einstellungsgrößen. Nahe Einstellungen und ästhetisierte Kamerawinkel komplementieren sich gegenseitig. In dieser Hinsicht lässt sich die folgende These wagen: Je näher die Einstellung und extremer die Perspektive, desto höher der Grad des emotionalen Involvement. Steinmetz (2005: 29) weist in diesem Zusammenhang auf die Expressivität der Kamera hin: „Eine Faustregel besagt: Die Expressivität nimmt in dem Maße zu, wie die Kamera darauf verzichtet, den idealen Koordinaten zu folgen, auf die unser Gleichgewichtssinn eicht [...]. Expressivität hat darüber hinaus auch mit Distanz [...] zu tun. Die Kamera wird umso expressiver, je näher sie dem Gezeigten rückt [...].“ Das affektive Potenzial der Einstellungsperspektiven lässt sich wie folgt zusammenfassen:

Einstellungsperspektive – Kamerawinkel	Affektives-Interkulturelles Potenzial
Vogelperspektive	Als dramaturgisches Stilmittel verfügt die Perspektive über ein solides affektives Potenzial. In Verbindung mit nahen Einstellungen wird die emotionale Einbeziehung der Zuschauer enorm gesteigert.
Ober- und Untersicht	Beide Perspektiven sind emotional aufgeladen, da sie generell mit nahen Einstellungen in Gesprächssituationen kombiniert werden. Je nach Kontext nimmt der Grad der Involviertheit zu bzw. ab.
Normalsicht	In Verbindung mit totalen Einstellungen schafft die Normalsicht ein relativ neutrales Bezugsfeld zwischen Zuschauer und dem Filmgeschehen. Nahe Einstellungen steigern das affektive Potenzial.
Froschperspektive	In dramatisch-klimaktischen Momenten bewirkt die Froschperspektive eine emotionale Einbeziehung.

Im Hinblick auf den Einsatz im Englischunterricht empfehle ich die folgende Skalierung:

Unterstufe	Mittel- und Oberstufe
Obersicht – High-Angle Shot	Vogelperspektive – God’s Eye-View
Normalsicht – Eye-Level Shot	Obersicht – High-Angle Shot
Untersicht – Low-Angle Shot	Normalsicht – Straight-Angle Shot
	Untersicht – Low-Angle Shot
	Forschperspektive – Worm’s Eye-View

Kameramobilität – Camera Mobility

Bewegung bildet eine grundlegende Charakteristik des Films: „Film ist Bewegung“ (Krämer 2006: 169). Grundsätzlich lassen sich Objektbewegungen im Bild⁶² und Bewegungen der Kamera unterscheiden. Die Mobilität der Kamera konstituiert primär eine visuelle Kunstfertigkeit, ein ästhetisches Stilmittel, das dem Filmgeschehen einen besonderen Reiz verleiht. In dieser Hinsicht stellt sie „ein Grundmittel der dynamischen Gestaltung“ (Beicken 2004: 39) dar, die „die sinnliche Überwältigung des Zuschauers, die Erzeugung des Gefühls, in einen Ablauf direkt einbezogen zu sein“ (Hickethier 2007: 64) zum Ziel hat. Im Wesentlichen strebt sie an „eine Dynamik des Sehens zu schaffen, in die der Zuschauer hineingezogen wird, weil er nicht nur einem starren Kamerablick folgt, sondern mit der sich bewegenden Kamera an der Aktion, am Handlungsgeschehen visuell teilnimmt. Hier wird die flanierende Kamera zum Wahrnehmungsorgan eines beweglichen spannenden Sehens“ (Beicken 2004: 39). Die Kamerabewegung vermag es, unabhängig vom Kontext, die Zuschauer über die schiere Visualität in das Filmgeschehen

⁶² Die Bewegungen der Figuren im Bild tragen sowohl auf der narrativen als auch auf der visuellen Ebene zur Emotionalisierung des Filmgeschehens bei. Interessant im Hinblick auf das affektive Potenzial der Filmästhetik ist vor allem das Verhältnis der Zuschauer zu den Figurenbewegungen. Wenn beispielsweise die Handlungsachse der Figuren und die Blickachse der Zuschauer im rechten Winkel zueinander stehen ist der Grad des Involvement gering, da die Bewegungen der Figuren die Zuschauer nicht tangieren (vgl. Hickethier 2007: 62). Sind die Handlungs- und Blickachse jedoch deckungsgleich erhöht sich das affektive Potenzial sprunghaft. Diese Konstellation wirkt aufdringlich, teilweise sogar bedrohlich. Eine besondere ästhetische Variation dieses Modus ist die *direkte Ansprache* an die Zuschauer (man spricht hier auch von der Brechung der vierten Wand oder einem Verfremdungseffekt à la Brecht). Hier wendet sich eine Figur unmittelbar sowohl mimisch und gestisch als auch verbal an das Publikum und „der Zuschauer fühlt sich direkt in das Geschehen involviert“ (Hickethier 2007: 63). Als Beispiele für die beiden Modi sei auf die folgenden *Screenshots* verwiesen.



In Liv Schreibers Literaturverfilmung *Everything is Illuminated* (2005) sehen die Zuschauer ein Auto, das von rechts nach links fährt. Die Zuschauer beobachten lediglich und sind – zumindest auf der visuellen Ebene – nicht direkt involviert. In der *Simpsons* Episode 2F16 *Who Shot Mr. Burns Part One* wird das Gestaltungsprinzip der *direkten Ansprache* in ironischer Manier eingesetzt. Die Zuschauer werden scheinbar direkt über eine Figurenansprache in die Handlung einbezogen. In Wirklichkeit richtet sich der Figur jedoch an einen weiteren fiktionalen Charakter wie in einer Folgeinstellung offenbart wird.

einzu beziehen. Sie kann einen visuellen Sog entwickeln, der die Aufmerksamkeit der Zuschauer in Form emotionaler Reizüberlastung für längere Zeit an sich bindet.⁶³

Des Weiteren verfügt die Kamera über eine distinkte narrative Funktion (vgl. Mikos 2008: 202). Einstellungsgröße und Einstellungsperspektive legen den Blick der Zuschauer fest. Die Kamerabewegungen leiten diesen Blick, erweitern ihn, schränken ihn ein, verleihen ihm ein gewisses Tempo. Auf diese Weise übernimmt die Kamera unter Verwendung ihrer Mobilität die Rolle „einer eigenständigen Erzählfigur im Film“ (Kamp & Rüssel 2007: 22). Ihre Ästhetik bedingt in gewissem Maße den Grad der Zuschauer-Film-Interaktion. Schnelle Kamerabewegungen streben die viszerale Überwältigung an, während eine von Länge und Einheitlichkeit geprägte Ästhetik die Zuschauer emotional und kognitiv fordert.

Bewegungen – Movement

Unter dem Oberbegriff der Kameramobilität lassen sich grob zwei Formen subsumieren: stationäre und freie Bewegungen. Zu ersteren zählen der Schwenk und der Zoom. Sie zählen seit den frühen Tagen der Filmgeschichte zu einem integralen Bestandteil des Kamerarepertoires. Die mobile, freie Kamera entwickelte sich erst im Verlauf der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts, etwa dreißig Jahre nach der Entstehung des Kinos. Der deutsche Regisseur Friedrich Wilhelm Murnau revolutionierte in seinem Film *Der letzte Mann* (1924) die »entfesselte Kamera« (vgl. Kamp & Rüssel 2007: 22-23), welche, vom Stativ befreit, im filmischen Raum ein Eigenleben entwickeln konnte. Mit der freien Kamera eröffnete sich eine ästhetische Vielseitigkeit, die neue Möglichkeiten herbeiführte das Filmgeschehen für den Zuschauer differenzierter darzustellen, beispielsweise mit Hilfe einer an eine Figur gebundenen Verfolgungsfahrt wie in David Finchers *Fight Club* (1999).



Im Folgenden sollen nun die wesentlichen Kamerabewegungen kurz skizziert werden.⁶⁴

⁶³ In diesem Zusammenhang weist Hickethier (2007: 65) auf einen ästhetisch-dramaturgischen Trend im neueren Hollywoodkino hin „Strategien der emotionalen Einbeziehung bis zum physisch-psychischen Eindruck des Mitfahrens, Stürzens, Fallens“ auszuweiten. Dieses Prinzip der »induzierten Spannung«, die den „körperlich erlebbaren Effekt“ (Hickethier 2007: 65) umschreibt, weist trotz eines hohen viszeralen Investments der Zuschauer nur ein geringes affektives Potenzial auf. Kinetische Sequenzen sind zwar Figurenbezogen dienen jedoch nur selten ihrer Charakterisierung. Eine eingehende emotionale Auseinandersetzung mit dem Innenleben einer Figur bzw. ihrer äußeren sozialen Umstände findet primär in ruhigen Momenten statt.

Schwenk

Ein Schwenk ist eine stationäre Kamerabewegung in horizontaler oder vertikaler Richtung, die den Bildraum um das nicht Sichtbare erweitert und damit den Zuschauerblick modifiziert (vgl. Hickethier 2007: 60). Über den Schwenk kann eine Figur verfolgt, neu eingeführt oder ignoriert bzw. vernachlässigt werden. Auf diese Weise kann die Bedeutsamkeit einer Figur expressiv dargestellt werden. Bei Schwenks handelt es sich in der Regel um langsame, tastende Bewegungen, die, bei entsprechender Rahmenhandlung, ein hohes affektives Potenzial generieren können. Zum Beispiel kann das unerwartete Auftreten eines Protagonisten am Höhepunkt eines klimaktischen Moments über den Schwenk dramatisiert werden.



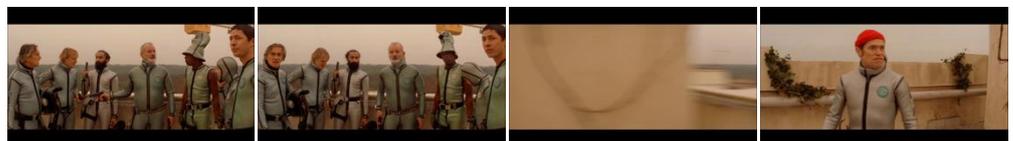
Horizontalschwenk – Pan (to pan)

Der Horizontalschwenk vollführt eine Bewegung von rechts nach links oder links nach rechts. Ein distinktives Merkmal ist die gleichmäßige Bewegungsgeschwindigkeit. Diese Schwenkform wird überwiegend zur visuellen Erfassung pittoresker Panoramen eingesetzt, besonders im Western. Allerdings kann der Horizontalschwenk auch informative bzw. humoristische Funktion haben, beispielsweise im oberen Ausschnitt aus *The Life Aquatic with Steve Zissou*, in dem ein willkürlicher Gedankensprung des Protagonisten visuell durch den Schwenk untermauert wird.



Vertikalschwenk – Tilt (to tilt up / down)

Der Vertikalschwenk bewegt sich von unten nach oben oder umgekehrt.



Reißschwenk – Quick Pan

Der Reißschwenk ist ein schneller Schwenk, der spezifische Personen oder Objekte fokussiert und hervorhebt. Er „imitiert die natürliche Augenreaktion, wobei die Einzelheiten des filmischen Raums nicht mehr wahrnehmbar sind“ (Kamp & Rüssel 2007: 24). Der kinetische Geschwindigkeitssprung ist von einem deutlichen Wischeffekt

⁶⁴ Die Beispiele stammen aus dem Wes Anderson Film *The Life Aquatic with Steve Zissou* (2004).

begleitet und indiziert Bedeutsamkeit, wodurch das finale, ruhende Filmbild mit emotionaler Zuschauererwartung aufgeladen wird.

Kamerafahrt

Sobald die Kamera sich mit Hilfe eines Fortbewegungsmittels in Bewegung setzt – unterschieden werden hier generell Dolly, Auto, Hubschrauber und Kran, sowie die *Steadicam*⁶⁵ – spricht man von einer Fahrt. Die Kamerafahrt stellt „die logische Fortsetzung des Schwenks“ (Hickethier 2007: 60) dar und ermöglicht die Aufnahme langer, kontinuierlicher Sequenzen im Film. Die ununterbrochene visuelle Ästhetik lässt die diegetische Welt des Films greifbar und überaus realistisch werden und bindet darüber die Zuschauer kognitiv und emotional an das Filmgeschehen.



Kamerafahrt – Tracking Shot

Die am weitesten verbreitete Form der Kamerafahrt ist die Parallelfahrt oder parallele Verfolgungsfahrt, der sog. *tracking shot*. Die Kamera folgt einer Figur auf der horizontalen Achse und lässt die Zuschauer an ihrem Gang teilhaben. In *The Life Aquatic with Steve Zissou* dokumentiert die Kamera den Gang des Titelhelden zum Bug des Schiffs. Die Konsistenz des Bildes lässt die Zuschauer emotional am Gefühlszustand der Figur, die in melancholischen Erinnerungen schwelgt, teilhaben.⁶⁶



Ranfahrt – Track-In (to track in to sth)

Die Ranfahrt weist ein deutliches affektives Potenzial auf, da sie üblicherweise mit einer nahen Figureneinstellung verknüpft wird. Die Kamera gleitet von einer totalen in eine nahe Aufnahme und fokussiert eine bestimmte Figur bzw. Gruppe von Figuren. Die Fahrt an eine Figur heran ist in der Regel einem gleichmäßigen, ruhigen Tempo unterworfen

⁶⁵ Die *Steadicam* ist eine tragbare, austarierte Kamerakonstruktion, die wackelfreie mobile Aufnahmen ermöglicht.

⁶⁶ Eine besondere Variation der Kamerafahrt, die ein enormes affektives Potenzial aufweist, ist die Figurenkamera. Hier wird die Kamera mit Hilfe eines Gurtes an die Figur (bzw. Schauspieler/in) geschmalt. Auf diese Weise eröffnet sich dem Zuschauer zum einen ein intimer Blick auf das Gesicht der Figur. Zum anderen kann er über die Figurenbewegungen, welche sich direkt auf die Kamera und damit auf das Bild übertragen, einen Einblick in die innere Befindlichkeit der Figur erhalten. Ein Beispiel für die Figurenkamera findet sich in Guy Ritchies *Lock Stock & Two Smoking Barrels* (1998).



und ermöglicht auf diese Weise die Identifikation mit der gezeigten Figur. Tautologisch gesprochen findet eine *bildliche* Annäherung statt, die Kamera bringt den Zuschauern sowohl das Bild als auch den seelischen Zustand einer Figur näher. In *The Life Aquatic with Steve Zissou* ereignet sich die Ranfahrt in einem Moment von Melancholie und Trauer. Der Protagonist kündigt vor versammelter Mannschaft an, dass er sich betrinken wird, um die Erinnerung an seinen von einem exotischen Haifisch getöteten besten Freund zu betäuben.

Das Gegenstück zur Ranfahrt ist die Rückfahrt. Sie entfernt die Zuschauer von dem Filmgeschehen. Nichtsdestotrotz kann in einem bestimmten Kontext Empathie evoziert werden. Wenn die Rückfahrt zum Beispiel die Isolation einer einzelnen Figur im Raum deutlich macht werden Zuschauer automatisch Gefühle für die Figur und ihr Schicksal entwickeln. Eine technisch raffinierte und äußerst affektive Abwandlung der Rückfahrt ist der umgekehrte Zoom, der als *Vertigo*-Effekt in die Filmgeschichte einging. Der britische Regisseur Alfred Hitchcock und sein Kameramann Robert Burks entwickelten diese Technik für den Film *Vertigo* (1958), um den durch Höhenangst hervorgerufenen Schwindel des Protagonisten filmisch darzustellen, indem der Bildhintergrund illusionsartig in die Länge gezogen wird. Steven Spielberg adaptierte das Gestaltungsprinzip später in seinem Welterfolg *Jaws* (1975), um die unmittelbare Panik und den Schrecken des Strandwächters Brody im Angesicht des weißen Hais zu kommunizieren (vgl. Bordwell & Thompson 2008: 200).

Plansequenz

Die Plansequenz stellt per definitionem eine lange Einstellung dar. Sie setzt keine Kamerafahrt voraus. Allerdings ist die Plansequenz vorrangig durch die Bewegungen der Figuren motiviert. Dementsprechend ist die Kamera stets mobil und die Mobilität manifestiert sich nicht selten in lang andauernden Kamerafahrten. Steinmetz (2005: 33-34) zufolge gründet die Plansequenz auf der Dialektik von Theatralik und Dokumentarästhetik. Das theatralische Element, das aus der neutralen Rolle der Kamera als stummer Beobachter resultiert, distanziert die Zuschauer vom Film. Die dokumentarische Charakteristik wiederum erzeugt den Eindruck von Authentizität und bindet die Zuschauer an die Bilder. Eine Plansequenz aus *The Life Aquatic with Steve Zissou* exemplifiziert diese Dialektik überzeugend. Die Plansequenz durch das Schiff des Protagonisten weist aufgrund der Diorama-artigen Präsentation eine evidente Künstlichkeit auf, die an ein Puppenhaus erinnert. In Kombination mit einem

informativen Erzählkommentar jedoch wird der dokumentarische Effekt unterstrichen und das Potenzial für die Zuschauereinbeziehung illustriert.



Plansequenz – Long Take

Die Kamera bewegt sich bei gleichmäßigem Tempo auf horizontaler und vertikaler Achse vor dem Schiffsquerschnitt und gewährt in Form kontinuierlicher Vignetten kurze Einblicke in den Aufbau und das Innenleben des Schiffes.

Zoom

Der Zoom suggeriert über die Änderung der Brennweiten des Kameraobjektivs eine Kamerafahrt, ohne jedoch die dreidimensionalen Dimensionen des Raums adäquat abzubilden. Als visuelles Stilmittel fand der Zoom vorrangig in den 70ern Verwendung. Heutzutage gilt er bei übermäßigem Gebrauch als aufgesetzt und nicht künstlerisch (vgl. Kamp & Rüsel 2007: 29). Über den Zoom kann sowohl Nähe als auch Distanz zwischen dem Zuschauer und dem Filmgeschehen hergestellt werden.



Ranzoom – Zoom-In (to zoom in to sth)

Ein schneller Ranzoom ist ein überaus aufdringliches Stilmittel des Films, das über „Hinweischarakter“ verfügt (Steinmetz 2005: 44). Eine Figur oder ein Objekt werden visuell hervorgehoben. Die emotionale Identifikation der Zuschauer mit der Figur ist jedoch an den Kontext gebunden.

Das affektive Potenzial der Kameramobilität kann in folgender Weise aufgeführt werden:

Kameramobilität	Affektives-Interkulturelles Potenzial
Schwenk	In Reinform weist der Schwenk ein nur geringfügiges affektives Potenzial auf. In Kombination mit einem emotional aufgeladenen Kontext jedoch kann der Schwenk als intensivierendes Element fungieren.
Reißschwenk	Der Reißschwenk erzeugt eine plötzliche sinnliche Regung der Zuschauer über einen Illusionsbrechenden visuellen Effekt. Hier wird ein Grundstein für ein hohes affektives Potenzial gelegt, das durch einen entsprechenden Kontext ausgeschöpft werden kann.
	Die Kamerafahrt lässt die Zuschauer an einer

Kamerafahrt	ununterbrochenen Episode des Lebens einer Figur teilhaben. Es entsteht eine visuelle und emotionale Bindung. Besonders nahe Verfolgungsfahrten, in denen die Kamera sich direkt hinter einer Figur positioniert, haben ein hohes affektives Potenzial.
Figurenkamera	Die Kamera ist am Körper der Figur befestigt. Die Nähe ist zugleich intim und erdrückend. Die Zuschauer fühlen und erleben das Geschehen mit der Figur.
Ranfahrt	Die Ranfahrt wird in der Regel mit nahen Einstellungen einer Figur kombiniert, um einen intimen, sinnlichen Figurenmoment einzufangen. Das affektive Potenzial ist als hoch einzustufen.
<i>Vertigo</i> -Effekt (Kombination aus Fahrt und Zoom)	Der Gefühlszustand einer Figur wird visuell dramatisiert. Zuschauer fühlen sich in die Lage der Figur versetzt und entwickeln Mitgefühl.
Plansequenz	Das affektive Potenzial der Plansequenz hängt von der jeweiligen Kameraaktivität ab. Die Grunddisposition der Technik, die kontinuierliche, ununterbrochene Dokumentation einer Figurenbewegung, ist der Ausschöpfung von affektivem Potenzial überaus förderlich.
Zoom	Der Ran-Zoom kann ähnlich der Ranfahrt die Zuschauer in ein intimes Verhältnis zu einer Figur setzen, wodurch ein erhöhtes affektives Potenzial geschaffen wird.

Da die Kamerabewegungen äußerst komplizierte technische Feinheiten darstellen erachte ich es als ratsam von einer intensiven Besprechung in der Unter- und Mittelstufe abzusehen und die detaillierte Diskussion in den Oberstufenunterricht zu verlegen.

Unterstufe	Mittelstufe	Oberstufe
Zoom – Zoom (to zoom)	Horizontalschwenk – Pan Vertikalschwenk – Tilt Kamerafahrt – Tracking Shot Zoom – Zoom	Horizontalschwenk – Pan Vertikalschwenk – Tilt Reißschwenk – Quick Pan Kamerafahrt – Tracking Shot Ran- und Rückfahrt – Track-In / Track-Out Plansequenz – Long Take Zoom – Zoom-In / Zoom-Out

Bildkomposition – Composition & Mise-en-Scène

Von der Kamera, der ersten grundlegenden Komponente der Filmform, lässt sich fließend zum Bild überleiten⁶⁷, welches einen weiteren Grundstein der filmischen Ästhetik repräsentiert. Das Filmbild ist „aufgeladen mit Bedeutung“ (Kamp & Rüssel 2007: 8), es „ist in einer ganz spezifischen Art und Weise gestaltet“ (Mikos 2008: 55) und stellt in dieser Hinsicht ein sorgfältig geplantes und akribisch inszeniertes Konstrukt (vgl. Beicken 2004: 47/Kamp & Rüssel 2007: 8) dar, dessen Einzelteile in der Fachsprache unter dem

⁶⁷ Nünning (2007: 147) bringt die organische Verbindung von Kamera und Filmbild treffend auf den Punkt: „The filmic image is determined to a large extent by the camera settings.“ Auch Kamp & Rüssel (2007: 11) zeigen auf, dass das Filmbild zu einem großen Teil durch die Kamera bestimmt ist.

Begriff der Bildkomposition bzw. Mise-en-Scène subsumiert werden. Der Oberbegriff der Mise-en-Scène ist dem Theater entlehnt und bezeichnet das In-Szene-Setzen eines Stücks (vgl. Buckland 2008: 9). In der Filmwissenschaft werden vier Elemente der Mise-en-Scène unterschieden: Setting (Szenerie, Schauplatz), Lichtgestaltung, Kostüme und Figurendarstellung bzw. Schauspiel (vgl. Bordwell & Thompson 2008: 112).

Als ästhetisches Stilmittel wirkt sich die Mise-en-Scène prägend auf die Zuschauerwahrnehmung aus. Sie „lenkt den Blick des Zuschauers und organisiert die Beziehung zwischen Figur und Umraum“ (Hildebrand 2006: 257). Das Setting, das Licht und das Aussehen und Verhalten der Figuren sind im Hinblick auf die Einbeziehung der Zuschauer in das Filmgeschehen konstruiert, d.h. sie dienen dazu den Zuschauer an das Filmgeschehen zu binden, beispielsweise über Authentizität oder Stilisierung. Außerdem dienen sie der Figurencharakterisierung, der Narration und der Dramaturgie (vgl. Bordwell & Thompson 2008). Da die Filmrezeption immer die Auseinandersetzung mit mehreren Film- bzw. „Bewegtbildern“ (Niesyto 2007: 8) und ihrem Aufbau involviert sollen im Folgenden die grundlegenden Charakteristika des Filmbildes kurz skizziert werden.



Das Filmbild – The Cinematic Image⁶⁸



Setting

Das Setting definiert den Handlungs- und Aktionsraum der Figuren. Es stellt „soziale Räume“ (Faulstich 2002: 146) dar, in denen die Figuren interagieren. Das Verhalten der Figuren im sozialen Raum dient vorwiegend ihrer Charakterisierung und der Handlungsentwicklung. Weiterhin repräsentiert das Setting einen theatralischen Raum (vgl. Faulstich 2002: 146), der sich aus einem Vorder-, Mittel- und Hintergrund zusammensetzt. Jede dieser Raumebenen vermittelt bestimmte Informationen, die im Kontext des Filmgeschehens bedeutungsgenerierend wirken.

⁶⁸ Die Bilder stammen aus Jean-Pierre Jeunets *Le Fabuleux Destin d'Amélie Poulain* (2001).

Das Setting kann verschiedene Relationen zur Außenwelt einnehmen. Die Konzeption des Settings ist dabei überwiegend von Genre-Konventionen bestimmt. In Dramen beispielsweise werden vorrangig authentische Schauplätze in das Handlungsgeschehen eingearbeitet, um einen realistischen Ton zu evozieren (siehe *Screenshot 2* oben). Am anderen Ende des Spektrums finden sich die surrealen und futuristischen Szenerien des Science-Fiction Films (*Screenshot 1* zeigt ein realistisches Bild versehen mit surrealen Schnörkeln). Das affektive Potenzial des Settings ist primär vom Filmkontext abhängig. Realistische Umgebungen weisen einen Bezug zur Wirklichkeit der Schüler auf. Unrealistische Settings wiederum können dafür im Einklang mit der Lebenswelt vieler Schüler stehen und ihre Fantasie und Imagination ansprechen.

Lichtgestaltung – Lighting

Das Licht legt in erster Linie die atmosphärische Stimmung eines Filmbildes bzw. einer Filmszene fest. Hinzu kommen narrative und dramaturgische Funktionen, die über verschiedene Lichtformen realisiert werden können. Generell differenziert man zwischen drei Lichtgestaltungsstilen: Normalstil, High-Key-Stil und Low-Key-Stil (vgl. Bordwell & Thompson 2008: 129-131/Hickethier 2007: 76).

Der Normalstil strebt die Nachbildung des natürlichen Lichts an und „imitiert die normalen Sehgewohnheiten“ der Zuschauer (Kamp & Rüssel 2007: 35). Dadurch wird die Umgebung als normal und authentisch empfunden. Beim High-Key-Stil dominiert extreme Helligkeit das Bild, wodurch eine Traumartige und optimistische Stimmung erzeugt wird. Im Kontrast evoziert der Low-Key-Stil über dominante Schattenpartien und dunkle Bildpassagen eine überwiegend pessimistische und einschüchternde Aura.



Normalstil

High-Key-Stil

Low-Key-Stil

69

Kostüme – Costumes

Kostüme erfüllen im übergreifenden Filmgeschehen mehrere Funktionen (vgl. Bordwell & Thompson 2008: 119). Sie können unter anderem den zeitlichen Kontext illustrieren, Figuren charakterisieren und als thematische oder visuelle Motive fungieren.

⁶⁹ Die Beispiele sind dem Film *Everything is Illuminated* (2005) entnommen.



Kostüme beeinflussen die Zuschauerwahrnehmung in der Hinsicht, dass sie Erwartungen bestätigen oder enttäuschen. Ein dunkel gekleideter, vermummter Unbekannter wird im Rahmen klischeehafter Filmkonventionen als Antagonist gekennzeichnet. Zuschauer bringen einer derartigen Figur generell kein Mitgefühl entgegen. Stellt sich die Figur jedoch als gut und bemitleidenswert heraus, ändern die Zuschauer ihre vorgefasste Meinung. Hier wird bewusst mit der Erwartung der Zuschauer gespielt. Der daraus resultierende affektive Effekt ist besonders hoch.

Figurendarstellung – Acting

Die Figurendarstellung im Film ist äußerst komplex. Das Verhalten von Figuren kann derart umfangreiche und vielseitige Formen annehmen, dass eine systematische Katalogisierung illusorisch erscheint. Allgemein gefasst reicht das Spektrum schauspielerischer Methoden von realistischen und authentischen Darstellungen über äußerst zurückhaltende Performances zu extrem stilisierten Interpretationen.



Das affektive Potenzial dieser Methoden hängt in erster Linie von der Figurenkonzeption ab. Generell lässt sich jedoch konstatieren, dass Zuschauer eine Beziehung zu Figuren aufbauen, die im Kontext des Filmgeschehens liebenswürdig und glaubwürdig wirken sowie Tests und Herausforderungen bestehen müssen. Die Formulierung einer Übersicht zum affektiven Potenzial der Mise-en-Scène Elemente erweist sich angesichts der

⁷⁰ In Michael Manns *Public Enemies* (2009) deuten die Kostüme auf den historischen Kontext, die amerikanische Depression, hin. In Tommy Lee Jones *The Three Burials of Melquiades Estrada* (2005) weisen die Kostüme die Figuren als Cowboys und einfache Arbeiter aus. Und in Wes Andersons *The Darjeeling Limited* (2007) fungieren die Koffer, die Sonnenbrille und der Verband als durchgehende visuelle Motive und Symbole von Stillstand.

⁷¹ Jim Carrey mimt den sympathischen Verlierer Joel überaus überzeugend, gar naturalistisch, in Michel Gondrys *Eternal Sunshine of the Spotless Mind* (2004). Casey Affleck porträtiert die historische Figur Robert Ford mit stiller Ehrfurcht in Andrew Dominiks *The Assassination of Jesse James by the Coward Robert Ford* (2007). Und Heath Ledger stellt die DC Comic Figur des Joker mit ungebändigter Inbrunst und stilisiertem Exzess in Christopher Nolans *The Dark Knight* (2008) dar.

teilweise obskuren Abgrenzungskriterien als äußerst schwierig. Dennoch soll hier der Versuch unternommen werden zumindest generelle Kriterien festzuhalten:

Mise-en-Scène	Affektives-Interkulturelles Potenzial
Setting	Je nach Filmkontext kann jedes Setting ein affektives Potenzial aufweisen. Im Hinblick auf den Englischunterricht sollten die Settings einen Bezug zur Lebenswelt der Schüler haben, ihren Interessen und Kenntnissen.
Lichtgestaltung	Auch hier beeinflusst primär der Kontext das affektive Potenzial. Normalstil, High-Key-Stil und Low-Key-Stil verfügen alle über affektives Potenzial. Der High-Key-Stil im Besonderen ermöglicht die Bildung von Empathie.
Kostüme	Realistische Kostüme sind eher dazu geeignet eine Beziehung zwischen Zuschauer und Figur aufzubauen als extrem stilisierte Pendants.
Figurendarstellung	Protagonisten mit ehrenwerten Absichten und Zielen sind die Identifikationsfiguren der Zuschauer. Antagonisten können diese Funktion nur dann einnehmen, wenn ihre Taten mit traumatischen Erfahrungen verknüpft sind und ihr boshafte Verhalten erklären. Das affektive Potenzial schlechter Figuren ist mit dem von guten Charakteren jedoch nicht entfernt zu vergleichen.

Das Setting dient als Ausgangsthema und sollte in der Unterstufe in Form von Bildbeschreibungen eingeführt werden. Kostüme, Lichtgestaltung und Figurendarstellung können ebenfalls kurz angesprochen werden, sollten aber erst in Mittel- und Oberstufe expliziter diskutiert werden.

Unterstufe	Mittelstufe	Oberstufe
Setting	Setting Kostüme – Costume	Setting Lichtgestaltung – Lighting Kostüme – Costumes Figurendarstellung – Acting

Schnitt & Montage – Editing & Montage



72

Die Termini Schnitt und Montage „beschreiben zwei Seiten desselben Prozesses: zunächst das Aufspalten und Schneiden der Filmrolle in einzelne Einstellungen, in Takes. Dann das Kürzen dieser Einstellungen (Schnitt) und schließlich das Zusammenfügen, das Montieren zu einer neuen Einheit: nämlich zur Sequenz und endlich zum ganzen Film“ (Steinmetz 2005: 34). Schnitt bedeutet hiernach die Zerlegung des von der Kamera gelieferten

⁷² Die Screenshots sind dem Film *Fight Club* (1999) entnommen.

Filmmaterials – einer Sammlung von Einstellungen bzw. Filmbildern – und Montage das Zusammenfügen dieser Bilder zu sinnhaften Einheiten, d.h. Szenen und Sequenzen. In der Filmwissenschaft hingegen wird zwischen Schnitt und Montage differenziert. Montage steht hier für die logische und in sich geschlossene Struktur eines Films, „die Herstellung narrativer und ästhetischer Strukturen“ (Mikos 2008: 215). Eine Definition, die beide Ansätze nahtlos blendet, stammt von Beicken (2004: 43): „Montage ist das Verfahren, einzelne Einstellungen ihrer Länge, d.h. ihrem Gewicht nach durch [...] Schnitt zu verbinden und somit einen bestimmten filmischen Rhythmus zu schaffen.“

Die Montage als schöpferisches Prinzip weist ein beträchtliches affektives Potenzial auf. Sie verfügt über Mittel, die die Konstruktion einer neuen Wirklichkeit ermöglichen, in der der Zuschauer als Beobachter einen multiperspektivischen Einblick in unterschiedliche Raum- und Zeitdimensionen erhält.

„Die Montage erweitert gewissermaßen die natürlichen Wahrnehmungsmöglichkeiten der Zuschauer. Sie kann Dinge und Ereignisse zusammenfügen, die in der außerfilmischen Realität nicht zusammengefügt werden können, weil sie zeitlich oder räumlich auseinanderliegen und weil die verschiedenen Einstellungen und Perspektiven der Kamera die Zuschauer in verschiedene Beobachterpositionen bringen, die in der Realität nur schwer oder gar nicht eingenommen werden können.“ (Mikos 2008: 215)

Als Strukturierungsmittel des Films dient die Montage vorrangig der Interpunktion. Zu den konventionellen Grundformen zählen der einfache Schnitt, die Auf- und Ablende sowie die Überblendung. Der einfache oder harte Schnitt stellt die gewöhnlichste Form der Montage dar. Hier werden „die Einstellungen einfach hintereinander geschnitten“ (Mikos 2008: 219). Bei der Aufblende wird eine dunkle Einstellung sukzessive erhellt. Entsprechend verdunkelt sich bei der Ablende eine helle Einstellung. Über Auf- und Ablende werden Sektionen innerhalb der Filmstruktur markiert (vgl. Bordwell & Thompson 2008: 218). Auch die Überblendung, eine feine Variation der Blende, dient in erster Linie der Szenentransition. Hier überlagert das Ende von Einstellung 1 für kurze Zeit den Beginn von Einstellung 2. Die Überblendung kann weiterhin aber auch narrativ eingesetzt werden⁷³, zum Beispiel als visueller Indikator einer Rückblende wie in der Szene aus der *Simpsons* Episode 9F21 *Homer's Barbershop Quartet*.

⁷³ Das affektive Potenzial der Überblendung kann enorme Ausmaße annehmen wenn sie als Präludium zu einer *Mindscreen* Sequenz fungiert, welche einen intimen Einblick in die Imagination bzw. das Unterbewusstsein einer Figur gewährt (vgl. Krämer 2006: 185).

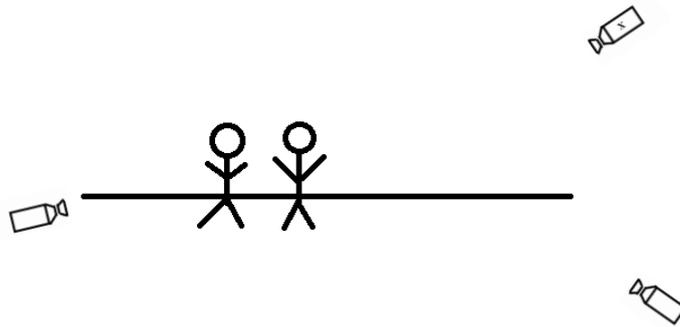


Überblendung – Dissolve

Die hier sichtbare Erzählfunktion der Montage kann verschiedene Formen annehmen. Die wohl prominenteste Montageform nahm ihren Ursprung am Anfang des 20. Jahrhunderts in Amerika (vgl. Bordwell & Thompson 2008: 231/Steinmetz 2005: 30). Der sog. klassische Hollywood-Stil, das Kontinuitätssystem, gründet auf einem Repertoire distinktiver Montagekonventionen. Oberstes Diktum dieses Stils ist die Aufrechterhaltung narrativer Kontinuität in Form eines unsichtbaren Schnitts. Anders ausgedrückt, die Aufgabe der Montage besteht darin „die Illusion einer räumlichen Realität zu erzeugen“ (Mikos 2008: 226), technische Manipulation zu verbergen, „die Zuschauer/innen in das Geschehen ein[zu]beziehen“ (Hickethier 2007: 143) und die filmische Welt als eine neue Wirklichkeit zu gestalten. Auf diese Weise soll die Aufmerksamkeit der Zuschauer auf die Handlung des Films gelenkt und eine natürliche, einnehmende Rezeption gewährleistet werden. Der Zuschauer „soll den Eindruck gewinnen, durch den Film hindurch wie durch ein Transparent in eine andere Wirklichkeit zu schauen“ (Hickethier 2007: 143). Die Kontinuitätsmontage strebt also die vollkommene Identifikation des Publikums mit dem Film an, die absolute Immersion. Das affektive Potenzial ist folglich immens. Zu den integralen Bestandteilen narrativer Kontinuität zählen die Einheitlichkeit des Raums, der Blickachse und der Bewegungsrichtung (vgl. Bordwell & Thompson 2008: 233). Um diese klar definierte Raumillusion zu evozieren bedienen Filmemacher ein System konventionalisierter Techniken, von denen die wichtigsten im Folgenden kurz vorgestellt werden sollen.

Kontinuitätssystem – Continuity System

Die 180° Regel besagt, dass der filmische Raum von einer imaginären Achse begrenzt ist. Um einen klar definierten Raum herzustellen und Konfusion auf Seiten der Zuschauer bezüglich Bewegungs- und Blickrichtung der Figuren zu vermeiden, wird eine Szene immer nur von einer Seite der Handlungsachse gefilmt (vgl. Kamp & Rüssel 2007: 73).



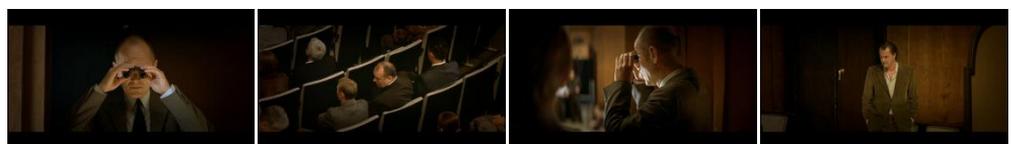
Interaktionen zwischen Figuren – vornehmlich Dialoge und Gespräche – unterliegen im kommerziellen Film einem distinkten Muster (vgl. Bordwell & Thompson 2008: 234-238).⁷⁴ Das Setting wird gewöhnlich über eine Überblickseinstellung, den sog. *Establishing Shot*, eingeführt, „der dem Zuschauer meist durch eine (Raum-)Totale Orientierung gibt und dadurch die Geschichte oder Szene »etabliert«“ (Steinmetz 2005: 35). Die Figurenunterhaltung wird unter Verwendung des Schuss-Gegenschuss Verfahrens (*shot/reverse-shot*) aufgelöst. Die Kamera nimmt hierbei Figur 1 in einer Halbnah- oder Naheinstellung über die Schulter (*over-the-shoulder shot*) von Figur 2 auf und umgekehrt. Hierbei wird die Blickrichtung der Figuren – und damit sowohl die räumliche Kontinuität als auch der Sinnzusammenhang der Unterhaltung – über den *Eyeline Match*, die Blickanschlusserkennung, aufrechterhalten. Ein *Re-Establishing Shot* wird im Fall einer Unterbrechung der Unterhaltung eingesetzt, um den Zuschauer neu im Raum zu orientieren und den Handlungsrahmen zu aktualisieren. Das Verfahren ist stark affektiv aufgeladen, „weil die Aufnahmeperspektiven eine starke emotionale Beteiligung suggerieren“ (Beicken 2004: 42).

Eine Szene aus Martin Scorseses *The Aviator* (2004) soll den Prozess der Kontinuitätsmontage illustrieren. Die Szene wird mit zwei Überblickseinstellungen eingeleitet und unter Verwendung des Schuss-Gegenschuss Verfahrens und Schulteraufnahmen aufgelöst. Hier kommt auch der *Eyeline Match* zum Tragen. Die erweiterte Figurenkonstellation wird mit zwei erneuten Überblickseinstellungen veranschaulicht. Anschließend setzt wieder das bekannte Schuss-Gegenschuss Verfahren ein.

⁷⁴ In einem Essay zur dominanten zeitgenössischen Filmästhetik, betitelt *Intensified Continuity: Visual Style in Contemporary American Film* (2002), weist der amerikanische Filmwissenschaftler David Bordwell auf eine Intensivierung der traditionellen Formen hin, die er *intensified continuity* nennt. Das Kontinuitätssystem wird hier auf struktureller Ebene stark variiert und über eine erhöhte Schnittfrequenz beschleunigt. Das affektive Potenzial der Montage wird dadurch bedeutend geschwächt, da die Interaktion zwischen Zuschauer und Figur durch den kinetischen Rhythmus erschwert wird.



Die Kontinuitätsmontage kann mit weiteren Konventionen angereichert und modifiziert werden. Ein häufig verwendetes Stilmittel ist die subjektive Kamera, die „die subjektive Wahrnehmung einer der handelnden Personen simuliert“ (Steinmetz 2005: 42). Für einen kurzen Augenblick verschmelzen Kamerablick und Zuschauerblick und der Zuschauer sieht durch die Augen der Figur. Aufgrund dieses Perspektivenwechsels ist das affektive Potenzial entsprechend hoch. Der Zuschauer wird „in die subjektive Sichtweise und in die mentalen und emotionalen Prozesse des blickenden Akteurs einbezogen [...]“ und erhält auf diese Weise „einen privilegierten Zugang zur Psychologie des Akteurs“ (Mikos 2008: 227). Ein Beispiel zeigt eine Szene aus Florian Henckel von Donnersmarcks *Das Leben der Anderen* (2006). Einstellung 1 (objektiv) zeigt den Protagonisten, Stasi-Hauptmann Gerd Wiesler, der mit einem Fernglass den Bühnenraum eines Theaters beobachtet. Einstellung 2 (subjektiv) offenbart dem Zuschauer was die Figur sieht. Die Einstellungen 3 und 4 variieren dieses Konzept.



Subjektive Kamera – Point-of-View Shot (POV)

Im Sinne der Kontinuität ist eine subjektive Einstellung nur dann logisch und emotional einnehmend, wenn sie in Bezug zu objektiven Aufnahmen gesetzt wird (vgl. Steinmetz 2005: 42-43). Die Regeln der Kontinuitätsmontage müssen stets eingehalten werden.

Dieses Diktum gilt auch für schnell geschnittene Sequenzen, in denen nicht der Dialog, sondern die Handlung den Rhythmus diktiert.⁷⁵ Als anschauliches Beispiel sei hier auf die Parallelmontage verwiesen, in der zwei oder mehrere simultan ablaufende, räumlich separierte Handlungsstränge in einer Sequenz zusammenmontiert werden (vgl. Kamp & Rüssel 2007: 148). Sie dient primär der Spannungserzeugung und strebt den physisch-psychischen Einbezug der Zuschauer in die Handlung an. Das affektive Potenzial ist besonders hoch, wenn die Montage im Rahmen der dramaturgischen Konvention des Showdown oder der Rettung in letzter Minute eingesetzt wird (vgl. Steinmetz 2005: 39). In Danny Boyles Film *Slumdog Millionaire* (2008) wird der dramaturgische Höhepunkt über die Parallelmontage dargestellt, die den Protagonisten Jamal, seinen Schwarm Latika, seinen Bruder Salim und das indische Fernsehpublikum (welches repräsentativ für das gesamte Volk steht) miteinander verbindet.



Das Kontinuitätssystem zielt auf die affektive Teilnahme der Zuschauer am Filmgeschehen ab. Dementsprechend lässt sich ein deutliches affektives Potenzial in den einzelnen Konventionen ausmachen.

Schnitt & Montage	Affektives-Interkulturelles Potenzial
Überblendung	Als Transition in eine innersubjektive Einsicht in das Bewusstsein oder die Erinnerung einer Figur weist die Überblendung ein hohes affektives Potenzial auf.
<i>Establishing Shot</i>	Der <i>Establishing Shot</i> dient der Szeneneinführung. Hier wird lediglich die Erwartungshaltung der Zuschauer beeinflusst. Das affektive Potenzial ist dementsprechend gering.
Schuss-Gegenschuss Verfahren	Das Schuss-Gegenschuss Verfahren erlaubt dem Zuschauer Teil einer Unterhaltung zu werden und die Figuren aus der Nähe wahrzunehmen. Demnach ist das affektive Potenzial als hoch einzustufen.
<i>Over-the-shoulder</i> Aufnahme	Der Blick über die Schulter nährt den Zuschauer einer Figur an. Als Teil des Schuss-Gegenschuss

⁷⁵ Ein häufiger Kritikpunkt an vielen modernen Filmen ist, dass nicht die Handlung, sondern der Schnitt selbst Aktion generiert (vgl. Bothmann 2010). Derartige Sequenzen, die statt Substanz Stil betonen, stellen ein emotionales Vakuum dar, die über ein äußerst geringes affektives Potenzial verfügen.

	Verfahrens ist auch diese Technik affektiv aufgeladen.
Subjektive Kamera	Hier nimmt der Zuschauer die Perspektive einer Figur ein. Das affektive Potenzial ist beträchtlich.
Parallelmontage	Die spannungserzeugende Parallelmontage involviert den Zuschauer emotional in das Geschehen. Das affektive Potenzial kann je nach gegebenem Kontext sehr hoch sein.

Das Kontinuitätssystem stellt zwar einen zusammenhängenden Prozess dar. Aufgrund der distinkten technischen Einzelheiten kann dieser Prozess im Hinblick auf die Unterrichtsbesprechung dennoch aufgespalten werden.

Unterstufe	Mittelstufe	Oberstufe
<p>Aufnahme – Shot Subjektive Kamera – POV Schnitt – Cut</p>	<p>Aufnahme – Shot Überblickseinstellung – Establishing Shot Subjektive Kamera – POV Schnitt – Cut Auf-, Abblende – Fade-in/-out Überblendung – Dissolve</p>	<p>Aufnahme – Shot Überblickseinstellung – Establishing Shot Blickanschluss – Eyeline Match Schuss-Gegenschuss – Shot- Reverse Shot Subjektive Kamera – POV Schnitt – Cut Auf-, Abblende – Fade-in/-out Überblendung – Dissolve Parallelmontage – Cross Cutting</p>

Abschließend sei noch auf zwei weitere essentielle Stilmittel filmischer Ästhetik verwiesen, die beide ein überaus hohes affektives Potenzial aufweisen. Der Ton im Film verfügt über einen enormen Einfluss auf die Rezeption: „Unser Verständnis von den Bildern eines Films wird stark von den Tönen beeinflusst, die sie begleiten [...]. Dabei kann uns das Hörerlebnis eines Films schon stark in eine bestimmte Richtung lenken und zu einem bestimmten Verständnis des Geschehens auf der Leinwand veranlassen“ (Kamp & Rüssel 2007: 41). Der Ton erzeugt einen akustischen Wahrnehmungsraum, einen „Hörraum“ (Hickethier 2007: 90), der das Bild komplementiert und vervollständigt⁷⁶ und über den „zwischen Film [...] und Zuschauer Nähe und Distanz hergestellt werden“ (Mikos 2008: 236) kann. In dieser Hinsicht bildet der Ton ein weiteres Kriterium, das den Grad des affektiven Potenzials von Film bestimmt. Der Film-Ton kann zwei Formen annehmen. Ist die Tonquelle im Bild (*on screen*) zu sehen spricht man vom On-Ton. Ist der Tonursprung außerhalb des Bildes (*off screen*) lokalisiert, handelt es sich um den Off-Ton (vgl. Beicken 2004: 52). Weiterhin differenziert man zwischen diegetischem und nicht-diegetischem Ton (vgl. Bordwell & Thompson 2008: 278-279). Der diegetische Ton ist Teil der Diegese, der fiktionalen Filmwelt. Der nicht-diegetische Ton wird von außen der Filmwelt hinzugefügt. Das deutlichste Beispiel hierfür ist die Filmmusik. Der Ton

⁷⁶ Selbst der Stummfilm war nie wirklich *stumm*, sondern wurde durch instrumentale Hintergrundmusik begleitet und illustriert (vgl. Mikos 2008: 235).

umfasst vornehmlich den Figurendialog und Geräusche. Die Geräusche schaffen eine bestimmte Atmosphäre im Bild, die sog. »Atmo« (vgl. Kamp & Rüssel 2007: 43) und tragen zur angestrebten Realitätsillusion bei. Sie können auch eine narrative Funktion erfüllen, indem sie die Darstellung eines Settings ergänzen, zum Beispiel über spezifische Hintergrundgeräusche. Der Dialog ist in erster Linie Handlungsmotor und treibt das Filmgeschehen über eine konstante Informationsverteilung voran. Allerdings kann er auch der Figurencharakterisierung dienen (vgl. Mikos 2008: 237). Eine interessante Form des Tons ist der Erzählkommentar, der sog. *voice over*, ein Mittel „of representing consciousness in films“ (Nünning 2007: 150). Hier erhält der Zuschauer Zugang zu der subjektiven Gedankenwelt des Erzählers. Das affektive Potenzial dieses Modus ist besonders hoch. Die Ton-Bild-Schere, die asynchrone Beziehung von Bild und Ton (vgl. Beicken 2004: 52), wiederum kontrapunktiert das Filmgeschehen und manipuliert die Zuschauerwahrnehmung. Hier kann der Ton irreführend und verwirrend sein. In der Folge sinkt das affektive Potenzial.

Eine besondere Form des Tons ist die Filmmusik, die „einen integralen Bestandteil des Filmerlebens“ (Beicken 2004: 54) konstituiert. Die Wahrnehmung der Zuschauer ist beträchtlich von der Qualität der Musik geprägt: „Sie kann unsere Emotionen verstärken, eine Szene auf der Leinwand bedeutsam werden lassen, Spannung aufbauen und dramatische Effekte oder Stimmungen aller Art erzeugen“ (Kamp & Rüssel 2007: 44). Die Filmmusik initiiert weiterhin „mentale Aktivitäten der Zuschauer, indem sie kognitive und emotionale Prozesse unterstützt“ (Mikos 2008: 240) und leistet auf diese Weise einen grundlegenden Beitrag zur Einbeziehung der Zuschauer in das Filmgeschehen. Mikos (2008: 240-242) unterscheidet drei grundlegende Funktionen der Filmmusik. Die Musik kann narrativ eingesetzt werden, um beispielsweise Figuren per Leitmotivtechnik zu charakterisieren. Strukturell kann sie einzelne Filmpassagen voneinander separieren. Und persuasiv fungiert die Filmmusik, wenn sie die Emotionen der Zuschauer anregt und sie in die Handlung einbezieht. Diese letzte Funktion der Filmmusik verfügt im Besonderen über ein hohes affektives Potenzial.

Ton und Musik sind allgemein bekannte künstlerische Formen und spielen in der Jugendkultur eine überaus bedeutende Rolle. Schüler verfügen generell über ein beträchtliches implizites Musikwissen, welches im Rahmen des filmgestützten Englischunterrichts die Auseinandersetzung mit den filmspezifischen Techniken begünstigen und erleichtern kann. Auch die Filmanalyse, die explizite Untersuchung eines

Films en détail, kann durch die Inklusion von Ton und Musik vielfältiger und zugänglicher gestaltet werden. Vorrangig ist in puncto Form aber die dem Film inhärente technische Disposition, das Zusammenspiel von Kamera, Mise-en-Scène und Montage, zu behandeln.

2.3.2.2. Die Filmanalyse

Per definitionem stellt die Filmanalyse die wissenschaftliche Untersuchung eines Films unter Rekurs auf spezifische Methoden dar. In erster Linie konstituiert sie folglich eine akademische Disziplin, die im Rahmen des universitären Fachdiskurses kultiviert wird.⁷⁷ Generell geht der Filmanalyse die Unterhaltungsorientierte Rezeption und das persönliche Filmerleben voraus (vgl. Beicken 2004: 64). Die Filmanalyse selbst geht dann über die subjektive Filmerfahrung hinaus und widmet sich „der systematischen Analyse der Gestaltungs- und Vermittlungsformen, innerhalb derer bzw. mit denen Bedeutung konstituiert und ausgedrückt wird“ (Faulstich 2002: 20). Gewissermaßen stellt sie „die Rekonstruktion der Gemachtheit eines Films“ (Decke-Cornill & Luca 2007: 16) dar. In dieser Hinsicht verfolgt sie das primäre Ziel die Bedeutung eines Films über die Form zu erschließen bzw. das Zusammenspiel narrativer und ästhetischer Strukturen herauszuarbeiten. Die hierbei angestrebte Bedeutungsproduktion gründet auf einem bewährten und etablierten Aufbau. Die Filmanalyse setzt sich traditionell aus vier Ansätzen bzw. Zugangsmöglichkeiten zum Film zusammen, „deren Reihenfolge der lernpsychologisch bewährten Abfolge „vom Leichterem zum Schwereren“ entspricht und im übrigen auch einer objektbezogenen Logik folgt“ (Faulstich 2002: 26). Der erste Zugriff auf den Film erfolgt über die Handlung. Darauf aufbauend werden im weiteren Verlauf die Figuren ins Zentrum der Aufmerksamkeit gerückt. Anschließend wird die Form des Films thematisiert und der Frage nachgegangen wie der Film unter Verwendung ästhetischer und technischer Stilmittel die Handlung und die Figuren inszeniert. Die Analyse gipfelt in der Aussage, der „Ideologie“ (Faulstich 2002: 27) des Films. Dieser Prozess liefert einen klaren Referenzrahmen für die Filmuntersuchung.

⁷⁷ Hier ist einschränkend anzumerken, dass der akademische Filmdiskurs sich nicht mehr nur auf die Universität beschränkt, sondern auch in Form regelmäßiger wissenschaftlicher Text- bzw. Hypertextpublikationen stattfindet. Zu den renommiertesten akademischen Filmmagazinen zählen unter anderem *Film Comment*, *Film Quarterly*, *Sight and Sound* und *Cinema Scope*. Auch populärkulturelle Magazine inkorporieren wissenschaftliche Beiträge, darunter das französische Kultmagazin *Cahiers du Cinéma* und die deutsche Publikation *Schnitt*. Des Weiteren existieren eine Reihe von Internetpräsenzen, vorwiegend Blogs, auf denen angesehene Wissenschaftler Filmanalyse betreiben, zum Beispiel David Bordwell und Kristin Thompsons Blog *Observations on Film Art*.

Die Filmanalyse ist dementsprechend auch nicht als formale Pflichtübung oder esoterische Praxis, sondern als objektivierte Zugangsform zu einem Film zu verstehen. Die Filmanalyse in ihrer Konzeption „dient der Klärung inhaltlicher Fragen“ (Gast 1996 in Frederking 2008: 183) und im Weiteren der allgemeinen Sinnstiftung. Neben dem reinen Textverständnis (vgl. Kamp & Rüssel 2007: 8) lassen sich allerdings noch weitere Funktionen der Filmanalyse ausmachen. Hickethier (2007: 3) zufolge dient sie

- „der Sensibilisierung der eigenen Wahrnehmung;
- der Vervollkommnung der ästhetischen Geschmacksbildung;
- der Steigerung des ästhetischen Genusses;
- der Gewinnung von Kenntnissen über die audiovisuellen Medien;
- der genaueren Beschreibung und besseren Beurteilung von medialen Prozessen.“

Die Formulierung dieser Zielvorstellungen unterstreicht, dass die Analyse eines Films auch subjektorientiert ist. Es geht nicht lediglich um die Untersuchung der dem Film inhärenten technischen Dispositionen, sondern um den intellektuellen, ästhetischen, persönlichen und fachspezifischen Mehrwert für den Rezipienten in Form von neuem „Filmizitäts-Wissen“ (Blell & Lütge 2004: 404).

Gleichzeitig strebt die Filmanalyse aber auch die Hervorbringung bereits vorhandenen Wissens an.⁷⁸ Im vorausgehenden Abschnitt habe ich bereits darauf aufmerksam gemacht, dass der Film mit der ihm spezifischen Sprache im Rahmen der Filmrezeption einen Kommunikationsprozess mit dem Zuschauer initiiert (vgl. Mikos 2008: 21-24). Die Interaktion zwischen Film und Zuschauer wird gelegentlich fälschlicherweise als passiver Konsum deklariert (vgl. Debold 2001: 89/Nünning & Surkamp 2006: 245/Raabe 2007: 424/Thaler 2007: 10). Tatsächlich treten während der Rezeption eines Films beim Zuschauer jedoch mehrere Verstehensprozesse in Kraft (vgl. Surkamp 2009: 182).⁷⁹ Diese finden allerdings nur in den seltensten Fällen bewusst statt.⁸⁰ Die oft angenommene

⁷⁸ Jeder Kinogänger und Filmzuschauer eignet sich im Verlauf seines Lebens eine breite Palette unbewusster Kenntnisse über Film an, die Beicken (2004: 9) als die „von früheren Filmerfahrungen vorgeprägten Wahrnehmungsweisen der Zuschauer“ bezeichnet. Die Zuschauer stellen damit „naive Medienexperten“ (Boeckmann 1996: 39) dar, die zwar über ein ausgeprägtes, jedoch unbewusstes Reservoir filmischer Kenntnisse verfügen. Diese sollen im Rahmen der Filmanalyse nun aktiviert und bewusst gemacht werden (vgl. Mikos 2008: 206/Teasley & Wilder 1997: 4-5).

⁷⁹ Mikos (2008: 26) weist in diesem Zusammenhang darauf hin, dass die Zuschauer während der Filmrezeption stets vom Film aufgefordert werden ihr Vorwissen zur Sinnproduktion einzusetzen, besonders im Fall von auftretenden Leerstellen: „Leerstellen bilden gewissermaßen Lücken im Erzählfluss oder in der Repräsentation von Wirklichkeit. Diese Lücken müssen die Zuschauer mit ihrem Wissen füllen. In diesem Sinn sind sie Handlungsanweisungen an die Zuschauer, ihr Wissen zu aktivieren und bedeutungsbildend und sinngenerierend tätig zu werden.“ Bredella (2004: 28) betont ebenfalls die Aktivität des Zuschauers während der Filmrezeption und argumentiert, dass er die flutartig auf ihn eingehenden Bilder „jeweils zueinander in Beziehung setzen“ muss. Die Filmrezeption stellt in dieser Hinsicht einen konstruktiven Prozess dar, in dem der „Filmzuschauer somit auch immer *Mitspieler*“ (Blell & Lütge 2008: 130) ist.

⁸⁰ *Cinéphile* Rezipienten sehen Filme in der Regel bewusster als gewöhnliche Kinogänger, d.h. sie achten beispielsweise besonders auf die Kameraarbeit, die narrative Struktur, die dramaturgische Gestaltung und

angebliche Passivität des Rezipienten ist daher in Wirklichkeit nur eine unbewusste, automatisierte Aktivierung filmischen Vorwissens, von Kenntnissen über filmspezifische Konventionen, die im Rahmen der „audiovisuellen Sozialisation“ (Mikos 2008: 29), der „dramaturgisch-vorstrukturierten, perspektivischen Rallye durch die Filmbilder“ (Blell & Lütge 2004: 403) erlernt werden.⁸¹ Ein wesentliches Anliegen der Analyse ist es folglich „das Unsichtbare, die passive Kompetenz, sichtbar“ (Seidl 2007: 6) zu machen.⁸²

Auf diesem Prinzip baut auch das generelle Analyseverständnis der Spielfilmdidaktik auf. Die schulische Filmanalyse steht synonym für die Bewusstmachung bestehender Kenntnisse und die damit einhergehende Nutzung des filmischen Schülerwissens für den Unterricht. Der wesentliche Unterschied zwischen dem wissenschaftlichen und schulischen Ansatz ist der Grad der Didaktikisierung. In der Schule operiert die Filmanalyse überwiegend über die „Verlangsamung, Intensivierung und Verfremdung gängiger Rezeptionsmuster z.B. über Einzelbilder, *slow motion*, Wiederholungen, Wiedergaben ohne Ton oder in Schwarz-Weiß“ (Frederking et al. 2008: 192). Durch diese Dekonstruktion der normalisierten, außerschulischen Sehweise ist es möglich Schüler sukzessive an ein feines Filmverstehen heranzuführen und ihnen ihre eigenen Kenntnisse und Einsichten bewusst zu machen. Die Filmanalyse in der Schule „wird in einer mediatisierten Gesellschaft immer wichtiger“ (Mikos 2008: 21) und ist theoretisch und bildungspolitisch über die Forderung nach einer ausgeprägten Medienkompetenz verankert. Der filmgestützte Unterricht ist jedoch nur äußerst selten rein auf die Entwicklung der Filmkompetenz von Schülern ausgerichtet. Analog zur wissenschaftlichen Filmanalyse ist das schulische Pendant ebenfalls interdisziplinär

die schauspielerische Darstellung. Sie verkörpern gewissermaßen Bredellas (2004: 31) Konzept des kritischen Rezipienten, „der aus dem Rezeptionsprozess heraustritt, um über ihn zu reflektieren.“ Der Durchschnittszuschauer praktiziert hingegen den „unreflektierten [...] Filmkonsum“ (Haß 2006: 81).

⁸¹ Decke-Cornill & Luca (2007: 18) unterstützen diese These: „Jugendliche begegnen Filmen in pädagogischen Kontexten nie ohne Vorgeschichte, Vorwissen, Vorerfahrungen. Sie sind längst filmalphabetisiert [...]“. Auch Frederking et al. (2008: 143) stimmen in den Tenor ein und argumentieren, dass der im Gegensatz zur Leserezeption weitaus erhöhte Film- und Fernsehkonsum von Kindern und Jugendlichen eine unbewusste visuelle Kompetenz ausbildet: „In der (außerschulischen) Wirklichkeit werden zur Befriedigung des menschlichen Fiktionsbedürfnisses weit mehr Spielfilme, Fernsehserien, Werbespots und Videoclips angeschaut als Kurzgeschichten und Romane gelesen [...]. Kinder bilden ihre Vorstellungen davon, was Erzählen und Erzähltes ist, weniger am Buch bzw. an Printmedien als am Film bzw. an AV-Medien aus.“

⁸² Frederking et al. (2008: 70) weisen darauf hin, dass der Medienunterstützte Unterricht generell auf dem Vorwissen der Schüler aufgebaut werden sollte: „Es geht darum, die in Medienerfahrungen steckenden Potenziale für Kognition, Kommunikation und Identität fruchtbar zu machen.“ Seidl (2007: 6) führt dieses Argument weiter aus und kommt zu dem Schluss, dass das Vorwissen der Schüler einen positiven Beitrag zur Unterrichtsgestaltung leisten kann: „Jugendliche verfügen über eine sehr breite passive visuelle Kompetenz – ihre Erfahrungen überschreiten möglicherweise jene der Lehrenden. Dieses passive Wissensreservoir aus der realen Lebenswelt der Jugendlichen ist eine wertvolle Ressource, die eine für das Lernen nötige Balance kognitiver und affektiver Faktoren garantieren.“

konzipiert, in Bezug auf die methodische Gestaltung und den zielperspektivischen Rahmen. Besonders im Fremdsprachenunterricht wird diese Konzeption deutlich. Hier wird der Film als Mittel zur Förderung verschiedener Kompetenzen eingesetzt (vgl. Blell & Lütge 2004/Oehme & Müller 2004/Surkamp 2004b).⁸³ Folglich nimmt die Filmanalyse auch hybride Formen mit verschiedenen Schwerpunkten an. Ausgehend von der Auffassung, dass „Form und Inhalt eines Films auf das Engste miteinander verknüpft sind“ (Nünning & Surkamp 2006: 261) und „die Beschaffenheit eines Films [...] den durch diesen transportierten Inhalt“ (250) mitbestimmt, haben sich verschiedene Ausrichtungen bzw. Fokuspunkte im Feld der schulischen Filmanalyse entwickelt.

Die am weitesten verbreitete Form der Filmanalyse in der Schule strebt die Erstellung eines filmästhetischen Katalogs über die Inhaltsbesprechung an; hierbei geht es darum „die Beschreibung der spezifischen Gestaltungsmittel eines Films mit der Frage nach deren Bedeutungs- und Funktionspotenzials zu verknüpfen“ (Surkamp 2004b: 5). Nieweler (2006: 227) betont: „Die Fachterminologie sollte in dem Maße erarbeitet werden, wie sie zur vertiefenden Auseinandersetzung mit inhaltlichen Aspekten des Films notwendig ist.“ Um den Prozess der Filmanalyse im Unterricht einzuführen empfehlen Kamp & Rüssel (2007: 54) die Bildbeschreibung, „die genaue Beschreibung eines Standbildes (*Frame*).“ Im weiteren Verlauf kann die inhaltsorientierte Formanalyse durchaus auch komplexere Strukturen annehmen. Teasley & Wilder (1997: 15-26) zum Beispiel empfehlen die Orientierung der Filmanalyse am regulären Modus der Buch- und Dramabesprechung, um Schüler den Filmzugang über die Aktivierung ihrer Vorkenntnisse zu erleichtern. Die Auseinandersetzung mit einem Film basiert ihrem Ansatz zufolge auf drei individuellen, miteinander verbundenen Aspekten (*literary*, *dramatic* und *cinematic*):

„The literary aspects are those that films share with literature: plot, characters, setting, themes, point of view, recurring images, and symbols [...]. Dramatic aspects are those elements that film shares with live drama. We point out to students that films, like plays, have actors portraying characters. These characters engage in dialogue, and often the actors wear costumes and makeup that are essential in establishing their character. Both plays and films have sets [...] that help the audience realize a sense of place, and both have someone who directs and puts a personal stamp on the action of the play or the film [...]. [Cinematic aspects of a film] include technical terms that describe cinematography, sound, editing, and special visual effects.”

Hier werden nicht nur die filmischen Kenntnisse der Schüler berücksichtigt. Die Autoren schlagen bewusst eine Brücke von den etablierten Unterrichtsmitteln Literatur und Drama

⁸³ Unglücklicherweise plädieren einige Stimmen für die Instrumentalisierung des Films zur ausnahmslosen Förderung filmunabhängiger Kompetenzen. Stiller (1990: 5-6) beispielsweise fordert die exklusive Nutzung des Mediums zur Entwicklung des Literaturverstehens unter Vernachlässigung filmspezifischer Eigenheiten.

zum Film, um eine intellektuelle Komplexitätsreduktion (vgl. Lütge 2008: 46) zu erreichen, die zum Ziel hat Schülern (und Lehrern) eventuelle Hemmungen vor der analytischen Filmarbeit zu nehmen und sie langsam für den Aufbau und die Struktur eines Films zu sensibilisieren (vgl. auch Guse 2007: 25-226/Nünning & Surkamp 2006: 250). Williamson & Vincent (1999: 4) differenzieren diesen Ansatz weiter aus und identifizieren sechs wesentliche Elemente der Filmanalyse: *Plot*, *Characters*, *Setting*, *Point of view*, *Style* und *Theme*. In beiden Fällen wird von der Auffassung ausgegangen, dass „bei der Auseinandersetzung mit Filmen [...] zumindest teilweise auf vertraute Methoden der Erzähltextanalyse und der Dramenanalyse [...] zurückgegriffen werden“ (Surskamp 2004b: 4) kann. Die aufgeführten Kategorien dienen den Schülern als Orientierungs- und Referenzpunkte. Sie erhalten auf diese Weise die Möglichkeit ihr Vorwissen aus dem Literaturunterricht als Basis für eine differenzierte Betrachtung des vorliegenden Films zu nutzen, analog zur unterrichtlichen Behandlung einer Literaturverfilmung. Hierbei ist anzumerken, dass die filmische Literaturadaption nicht „zum Abschluss der Arbeit mit einem Roman oder Drama eingesetzt und auf diese Weise für die Betrachtung von schriftsprachlichen Texten instrumentalisiert“ (Surskamp 2004a: 239) werden sollte, sondern stattdessen als eigenständiger, in sich geschlossener Filmtypus aufgefasst werden sollte (vgl. Schneider 1998): „[F]ilms should not be treated as an appendix to literature but as audio-visual texts in their own right, e.g. as works of art and as products of popular culture [...]“ (Lütge 2005: 156). Weiterhin ist vor einem einseitigen Qualitätsvergleich zwischen textuellem Quellenmaterial und filmischer Interpretation zu warnen (vgl. Nünning & Surkamp 2006: 256). Der Wert einer Literaturverfilmung im Fremdsprachenunterricht speist sich nicht aus den qualitativen Unterschieden zum Text (vgl. Becker 1999: 387), sondern aus der Möglichkeit filmspezifische Gestaltungsmittel über die komparative Gegenüberstellung von Buch und Film zu erschließen (vgl. Nünning & Surkamp 2006: 256). Auch hier dominiert dementsprechend die Form als zentraler Fokus der Filmanalyse.

Dieser Formfokus wird auch in der interkulturellen Filmanalyse fortgesetzt, die auf einem „cultural opening of the foreign language classroom“ (Surskamp 2008a: 28) gründet und von der Prämisse ausgeht, dass „das kulturelle Wissen, die Wirklichkeitsvorstellungen und die Denkweisen einer Gesellschaft“ (Nünning & Surkamp 2006: 262/vgl. auch Surskamp 2004a: 248, 2009: 185-186) die Textur eines Films konstituieren. Demzufolge ist die interkulturelle Thematik explizit in die Filmform eingeschrieben. Filme gelten in dieser Hinsicht als „kulturelle Ausdrucksträger [...], die über Inhalte und Formen

Kulturthemen und Diskurse thematisieren und inszenieren“ (Surkamp 2004a: 248/vgl. auch Surkamp 2008a: 19). Sie werden zum „Ausdrucksmittel des kulturellen Selbstverständnisses einer Gesellschaft“, die zur „Reflexion über eigenkulturelle und fremdkulturelle Phänomene“ (Blell & Lütge 2004: 404) anregt. Es wird deutlich, dass sich die interkulturelle Thematik in der Inszenierungsform spiegelt. Der Zugang zum Film wird hier erneut über die Form ermöglicht.⁸⁴ Mikos (2008: 53) betont entsprechend: „Es ist also nicht nur wichtig, was dargestellt wird, sondern auch wie es dargestellt wird.“

Ebenso lenkt auch der handlungs- und produktorientierte Ansatz der schulischen Filmanalyse die Aufmerksamkeit auf die ästhetische Form des Films. Hier soll die Essenz des Films über konkrete Filmproduktion ermittelt und gelernt werden. Die Schüler erhalten die Möglichkeit die filmästhetische Fachterminologie holistisch über die praktische Kameraarbeit zu erfahren (vgl. Fritsch 2006: 168/Krämer 2006/Niehoff 2005/Wandel 2002). Selbst verwaltete Filmproduktionen „machen die (technische, rhetorische, ästhetische) Machart von AV-Texten erfahrbar“ (Frederking et al. 2008: 193) und ermöglichen auf diese Weise einen differenzierten Einblick in den strukturellen Aufbau eines Films (vgl. Kamp & Rüssel 2007: 55/Mikos 2008: 43/Surkamp 2004a: 254, 2009: 195).

Die Ansätze der schulischen Filmanalyse können entweder im Plenum oder in Gruppen umgesetzt werden (vorausgesetzt mehrere Laptops stehen den Schülern zur Verfügung). Frederking et al. (2008: 240) skizzieren allerdings eine Methode, die die Filmanalyse in den außerschulischen Bereich verlagert. Die symmediale Filmanalyse operiert auf der Basis einer speziellen Computer Software, welche es Lehrkräften ermöglicht, Schülern ein bestimmtes Filmsegment als didaktisierte Version online zur Verfügung zu stellen. Ein derartiger Filmclip, versehen mit Informationstexten und konkreten Fragestellungen, bildet die Basis für eine akribische, detaillierte Analyse. Meiner Auffassung nach weist das Konzept ein hohes Potenzial für den filmgestützten Englischunterricht auf. Die Möglichkeit das Klassenzimmer in einen „multi bzw. symmedialen Erfahrungs- und Handlungsraum“ (Frederking et al. 2008: 263) zu transformieren, der es vermag Text,

⁸⁴ Surkamp (2004a: 253) erkennt in dieser inhaltlich-formalen Interdependenz eine Möglichkeit Film im Kontext des interkulturellen Lernens als festes Unterrichtsmittel zu etablieren. Sie fordert dementsprechend die „zahlreichen Wechselwirkungen zwischen der außerschulischen Wirklichkeit, d.h. den kulturellen und gesellschaftlichen Gegebenheiten der Zielkultur, und deren medialer Vermittlung zur Basis einer interkulturell ausgerichteten Filmanalyse zu machen, die einen kontrastiven Vergleich eigen- und fremdkultureller Verhaltens- und Sichtweisen ermöglicht und den Einsatz des Films im EU als Mittel zur Förderung des interkulturellen Lernens legitimiert.“

Bild und Film zu synthetisieren, bildet einen vielversprechenden Forschungsschwerpunkt, dem in der Zukunft besonderes Interesse zukommen sollte.

2.3.2.3. Kompendium zur Terminologie der Filmästhetik

Das Kompendium fungiert als die systematische Erfassung der Filmsprache und strebt zwei wesentliche Ziele an. Zum einen soll in Form eines gewöhnlichen Glossars eine Selektion grundlegender Komponenten der Filmästhetik aufgeführt und erklärt werden, welche als elementares Instrumentarium für die schulische Filmanalyse dient. Zum anderen soll das Kompendium mit Blick auf die Synthese von *Film* und *Drama* das Potenzial filmischer Gestaltungsmittel zur Förderung des interkulturellen Lernens über den Perspektivenwechsel ausloten. Es soll im Stil eines Referenzrahmens aufzeigen wie der Film über die ihm inhärenten technischen Konventionen die Identifikation bzw. die Empathie der Zuschauer mit den Figuren begünstigt und realisiert. Je nuancierter ein filmisches Stilmittel den Perspektivenwechsel fördert, desto höher ist sein affektives bzw. interkulturelles Potenzial. Die Einstufung des interkulturellen Potenzials basiere ich auf einer vierstufigen Skala. Das interkulturelle Potenzial ist dementsprechend

Sehr Hoch, wenn der Perspektivenwechsel bereits in das Stilmittel eingeschrieben ist, d.h. der Wechsel von Perspektiven im Bild visualisiert wird.

Hoch, wenn das Stilmittel Schülern den imaginativen Perspektivenwechsel erleichtert.

Mittel, wenn die Möglichkeit zum Perspektivenwechsel für die Schüler nicht einfach ersichtlich ist, er aber dennoch mit Hilfe einer geeigneten Unterrichtsmethode realisiert werden kann.

Gering, wenn der Perspektivenwechsel nur über größte Anstrengung oder überhaupt nicht möglich ist.

Hierbei ist zu beachten, dass filmische Gestaltungsmittel nicht im Sinn eines „form-to-function mapping“ (Nünning & Surkamp 2006: 261) an universelle Effekte geknüpft sind. Die Wertigkeit der folgenden Überlegungen ergibt sich folglich im Wesentlichen erst aus der Beziehung von Filmhandlung und Filmästhetik.

Dem Kompendium lässt sich vorausschicken, dass sich jede Filmszene im Hinblick auf das interkulturelle Potenzial zuerst über die Kameraaktivität, die Einstellungsgrößen im Besonderen, erschließen lässt. Der Bildausschnitt ist das Stilmittel, das die Zuschauer-Figur-Beziehung am maßgeblichsten beeinflusst, da sie die Nähe bzw. Distanz des Rezipienten zum Filmgeschehen festlegt. Dabei ist zu beachten, dass sich nahe Einstellungen eher zur Initiierung des Perspektivenwechsels eignen als Totalen. Die in totale Einstellungen naturell eingeschriebene Distanz verleiht dem Zuschauer eine äußere Stellung und ferne Sichtweise auf das Geschehen und erschwert den Aufbau einer intimen

Beziehung zu einer Figur.⁸⁵ Die Einschätzung des interkulturellen Potenzials von Totalen erfordert stets eine Kontextualisierung der Handlung. Bei nahen Einstellungen ist der Grad der kontextuellen Eignung jedoch nicht maßgebend, da ihre visuelle Form den Perspektivenwechsel deutlich anzeigt. Die Figuren- und Handlungsnähe ist dem Perspektivenwechsel überaus förderlich. Aufgabe der Lehrkraft im filmgestützten interkulturellen Englischunterricht ist es die Filmsegmente zu selektieren, die die Schüler näher an das Geschehen heranrücken und auf diese Weise die Bildung von Empathie in Form des Perspektivenwechsels anzustoßen.

Filmisches Stilmittel	Beschreibung	Affektives- Interkulturelles Potenzial
Kameradistanz Einstellungsgrößen⁸⁶		
Panoramaeinstellung <i>Extreme Long Shot</i> Totale <i>Long Shot</i>	Beide Einstellungen legen den groben Handlungsraum fest und etablieren eine beträchtliche Distanz zwischen den Figuren und dem Zuschauer.	Mittel: Überwiegend ein Mittel der visuellen Exposition. Narrativ können die Einstellungen jedoch auch die Einsamkeit einer Figur darstellen (hohes Potenzial).
Halbtotale <i>Long Medium Shot</i>	Das Bild definiert den konkreten Handlungs- und Aktionsraum. Die Figuren sind in voller Größe zu sehen.	Mittel: Figurenkonstellationen, d.h. Beziehungen und Relationen, werden angedeutet.
Halbnaheinstellung <i>Medium Shot</i> Amerikanische Einstellung <i>American Shot</i>	Der Bildausschnitt zeigt eine Figur von der Hüfte an aufwärts. Der unmittelbare Handlungsraum und die obere Körperhälfte der Figur werden akzentuiert.	Hoch: Im Gegensatz zu den totalen Einstellungen der Filmästhetik beginnt mit der Halbnahen der Fokus auf die Figuren, ihre Körper, ihre Sprache und ihre Gedanken.
Naheinstellung <i>Medium Close-up</i>	Das Bild konzentriert sich auf den Oberkörper der Figur. Die Mimik und Gestik werden hervorgehoben.	Hoch: Die Auseinandersetzung der Zuschauer mit der Figur befindet sich auf einer intimen Ebene. Die Naheinstellung evoziert eine emphatische Nähe zwischen Zuschauer und Filmfigur.
Großeinstellung <i>Close-up</i>	Der Kopf bzw. das Gesicht der Figur wird betont. Mimische Akzente und intime Regungen werden sichtbar. ⁸⁷	Sehr Hoch: Die Großeinstellung erlaubt eine direkte Identifikation mit der Filmfigur. Die Perspektive der Figur drängt sich förmlich auf.
Detail-einstellung	Die Detail-einstellung zeichnet sich	Mittel: Die Bedeutung von

⁸⁵ Es gibt jedoch Ausnahmen. Auch totale Einstellungen können die Zuschauer affektiv in den Film involvieren. Zu Beginn von Paul Thomas Andersons epischer Amerikastudie *There Will Be Blood* (2008) verletzt sich ein Goldsucher in einem Erdschacht schwer. Mit gebrochenem Bein zerrt er sich unter unendlichen Qualen an die Erdoberfläche und beginnt auf dem Rücken liegend aus dem Bild zu robben. Die Kamera schwenkt daraufhin langsam nach oben und gewahrt dem Zuschauer einen Überblick über das Setting. Innerhalb weniger Sekunden realisiert der Zuschauer, dass die Figur vermutlich mehrere Tage benötigen wird, bevor sie aus der kargen, gebirgigen Einöde zurück in die Zivilisation findet. Mit einer imposanten Panoramaeinstellung wird hier eine hohe emotionale Beteiligung der Zuschauer erzielt, die sich in der Bildung von Empathie niederschlägt.

⁸⁶ Krämer (2006: 167) verweist auf die „stark emotionalisierende Wirkung“ der Einstellungsgrößen und schreibt ihnen ein Spektrum „emotionaler Ansprache“ und hohe „Grade der Zuschaueridentifikation“ (165) zu.

⁸⁷ Lothar Mikos (2008: 199) bezeichnet die Großeinstellung treffend als „intime Einstellung.“

<i>Extreme Close-up</i>	durch eine akribische Fokussierung von Kleinigkeiten aus.	Details rückt in den Vordergrund. Kleinigkeiten werden mit Signifikanz aufgeladen. Körperpartien können emotionalisiert werden (Hoch).
Kameraperspektive Kamerawinkel		
Vogelperspektive <i>Bird's-Eye View</i>	Die Kamera nimmt das Geschehen aus einer extrem erhöhten Position auf.	Hoch: In Verbindung mit nahen Einstellungen findet eine Annäherung von Figur und Zuschauer statt.
Obersicht <i>High-Angle Shot</i>	Die Kamera ist über der regulären Sichtachse positioniert.	Hoch: Figuren können klein und hilflos dargestellt werden.
Normalsicht <i>Eve-Level Shot</i>	Die Kamera imitiert den normalen menschlichen Blick.	Hoch: Durch nahe Einstellungen kann eine Figur auf natürliche Weise genauer betrachtet werden.
Untersicht <i>Low-Angle Shot</i>	Die Kamera nimmt das Geschehen aus einer leicht unteretzten Stellung auf.	Hoch: Figuren wirken mächtig und einschüchternd.
Froschperspektive <i>Worm's-Eye View</i>	Die Kamera befindet sich fast auf dem Grund und richtet ihren Blick nach oben.	Hoch: Aufgrund der seltenen Verwendung in Film nur in dramaturgischen Höhepunkten vorzufinden.
Kameramobilität Kamerabewegungen		
Schwenk <i>Pan & Tilt</i>	Der Schwenk ist eine stationäre Kamerabewegung, die den filmischen Raum auf der horizontalen oder vertikalen Achse erweitert.	Gering: Der Schwenk fährt in der Regel nur den Handlungsraum ab. Eine Ausnahme stellen charakterisierende Schwenks dar, die ein hohes interkulturelles Potenzial aufweisen. ⁸⁸
Reißschwenk ⁸⁹ <i>Quick Pan</i>	Die Kamera schwenkt explosionsartig auf eine Figur oder ein Objekt.	Hoch: In Verbindung mit nahen Einstellungen kann der emotionale Zustand einer Figur erschlossen werden.
Kamerafahrt <i>Tracking Shot</i>	Die Kamera bewegt sich mit Hilfe eines Fortbewegungsmittels durch den Handlungsraum und entwickelt eine dynamisierende Wirkung.	Hoch: In Form einer Verfolgungsfahrt kann die Kamera das sinnliche Erleben einer Figur verdeutlichen.
Ranfahrt <i>Track-In</i>	Die Kamera gleitet von einer totalen in eine nahe Einstellung.	Sehr Hoch: Die Ranfahrt schafft eine Intimität zwischen Figur und Zuschauer.
Figurenkamera	Die Kamera ist an einem Schauspieler befestigt und simuliert das innere Körper- und Seelenleben einer Figur.	Sehr Hoch: Die Gefühle einer Figur sind visuell wahrnehmbar. Durch Naheinstellungen wird Nähe zwischen Figur und Zuschauer erzeugt.
Vertigo-Effekt <i>Reversed Zoom</i>	Eine Kombination aus Rückfahrt und Zoom-In bei naher Einstellung. Der	Sehr Hoch: Analog zur Figurenkamera wird der

⁸⁸ Ein Beispiel findet sich in Paul Thomas Andersons Porträt der amerikanischen Pornoindustrie *Boogie Nights* (1997). In der Exposition des Films nimmt die Kamera in einem langsamen Kreisschwenk das Zimmer des Protagonisten Eddie Adams alias Dirk Diggler auf. Die Poster an den Wänden, der Spiegel und die ungenutzten Bücher auf dem vollkommen überladenen Schreibtisch fassen den Charakter der Figur treffend zusammen.

⁸⁹ Der amerikanische Regisseur Martin Scorsese hat den Schwenk durch die Kombination mit einer dynamischen Ranfahrt als ästhetisches Stilmittel popularisiert. In seinem Video Essay *The Substance of Style Pt.2* charakterisiert der Filmkritiker Matt Zoller Seitz (2009d) diese Technik als „slingshot style pan“. Wes Anderson, ein Schüler der Scorsese Ästhetik, nutzt Schwenks ebenfalls häufig in seinen Filmen, überwiegend zur Erweiterung der Zuschauerwahrnehmung.

	Hintergrund zieht sich in die Länge.	Gefühlszustand einer Figur visuell deutlich gemacht.
Plansequenz <i>Long Take</i>	Ununterbrochene Kameraaktivität in Form einer langen, nicht geschnittenen Einstellung.	Mittel: Potenzial ist von Kontext und Kameraarbeit abhängig. Eine kontinuierliche Verfolgungsfahrt kann ein hohes Potenzial entwickeln.
Zoom	Durch die Veränderung der Brennweite der Kamera wird eine unechte Kamerabewegung erzeugt.	Hoch: Der Zoom richtet die Aufmerksamkeit auf spezifische Aspekte im Bild. Die Kombination mit nahen Einstellungen steigert den Emotionsgehalt einer Szene. Zum Beispiel kann über den Zoom und eine Naheinstellung die innere Gefühlswelt einer Figur kommuniziert werden.
Mise-en-Scène Bildkomposition		
Setting	Das Setting beschreibt den konkreten Handlungsraum in einer Szene.	Mittel: Klar definierte und geographisch dargelegte Settings sind eine Voraussetzung für ein einnehmendes Filmerlebnis.
Lichtgestaltung <i>Lighting</i>	Die dramatische Inszenierung von Licht in einer Szene. Die Lichtgestaltung bedient verschiedene Techniken.	Mittel: Schattendominanz erschwert die Wahrnehmung. Dennoch kann je nach Kontext jede Form des Lichts die Bildung von Empathie begünstigen.
Kostüme <i>Costume Design</i>	Kostüme weisen auf den kontextuellen Rahmen des Filmgeschehens hin, schaffen atmosphärische Dichte und charakterisieren Figuren.	Mittel: Realismus ist ein Kriterium für Glaubwürdigkeit und Zuschaueridentifikation. Dennoch ist auch hier der Kontext entscheidend.
Figurendarstellung <i>Acting</i>	Die Darstellung einer Figur, sowohl auf der Ebene des Drehbuchs als auch in Form des Schauspiels.	Mittel: Protagonisten, klassische Helden und generell positiv gekennzeichnete Figuren begünstigen die Bildung von Empathie.
Schnitt & Montage		
Überblendung <i>Dissolve</i>	Die Überblendung stellt eine visuell markante Transition von einer Einstellung zur nächsten dar. Während Einstellung 1 sich langsam auflöst, nimmt Einstellung 2 Gestalt an. Die beiden Einstellungen überlagern sich kurzzeitig bevor Einstellung 2 das Bild vollständig ausfüllt. Die Überblendung ist das dominante Stilmittel um eine Rückblende einzuleiten oder die Gedanken bzw. Erinnerungen einer Figur darzustellen. In diesem Kontext steht Einstellung 1 für die Gegenwart und Einstellung 2 für die Figurenvision.	Hoch: Die Überblendung als Katalysator der Gedankenwelt der Figuren führt den Zuschauer näher an die Figuren und ihre Psyche heran. Der Zuschauer erhält im bildlichen Sinn einen Einblick in das Seelenleben der Figur. Auf diese Weise wird der Identifikations- und Empathiegrad des Zuschauers gesteigert.
Überblickseinstellung <i>Establishing Shot</i>	Die Überblickseinstellung definiert über eine Totale den essentiellen Handlungsraum.	Gering: Der Fokus richtet sich auf das Setting und nicht auf die Figuren.
Schuss-Gegenschuss Verfahren	Das Verfahren dient der Inszenierung von Dialogen. Die Figuren werden	Hoch: Die Alternation der nahen Einstellungen simuliert einen

Schot/Reverse-Shot Pattern	unter Verwendung von <i>over-the-shoulder shots</i> abwechselnd in Nah- bzw. Großeinstellungen aufgenommen. Die Zuschauer werden so direkt in das Geschehen involviert. Das Prinzip kann vielfältig variiert werden (vgl. Hickethier 2007).	Wechsel der Figurenperspektiven und erlaubt eine Kontrastierung unterschiedlicher Sichtweisen.
Schulteraufnahme Over-the-shoulder Shot	Die Kamera positioniert sich auf der Schulter einer Figur und fängt eine weitere Figur in einer nahen Einstellung ein.	Hoch: Die Aufnahme nährt den Blick des Zuschauers der Perspektive der Figur an.
Subjektive Kamera Point-of-View Shot	Der Kamerablick imitiert die Sicht einer Figur. Im Englisch wird die Konvention passend <i>point-of-view shot</i> genannt (vgl. Bordwell & Thompson 2008). Die subjektive Kamera ist ein Verfahren, das „uns die Sicht eines Protagonisten aufzwingt und unsere Parteilichkeit stimuliert“ (Faulstich 2002: 123).	Sehr Hoch: Die Perspektiven der Figuren und der Zuschauer verschmelzen. In Kombination mit einem Ich-Kommentar stellt die Technik ein unermessliches Potenzial zum Perspektivenwechsel dar.
Parallelmontage Cross Cutting	Zwei zeitlich und/oder räumlich divergente Einstellungen werden nebeneinander montiert, um den Eindruck von Gleichzeitigkeit zu evozieren. Die Parallelmontage ist dramaturgisch aufgebaut und läuft auf einen Kulminationspunkt hinaus. Die Zuschauer werden über Spannungsaufbau in die Handlung involviert.	Mittel-Hoch: Die spannungsgenerierende Parallelmontage bindet den Zuschauer im Idealfall in die Handlung ein. Das gewünschte Resultat ist eine viszerale Partizipation der Zuschauer, die <i>on the edge of the seat</i> Mentalität. Der Zuschauer befindet sich in einem Empathie-förderlichen Zustand.
Reaktionseinstellung Reaction Shot	Der <i>reaction shot</i> stellt einen Gegenschnitt dar und ist die logische Konsequenz eines der Kontinuität verhafteten Szenenaufbaus. Die Einstellung führt eine zuvor begonnene Handlung aus.	Mittel: Die Einstellung liefert einen Einblick in die visuelle Perspektive der Filmfigur. Für einen kurzen Augenblick ist die subjektive Kamera im Einsatz. Die Einstellung kann als kurzer, anregender Stimulus des Perspektivenwechsels aufgefasst werden.
Rückblende / Vorausdeutung Analepsis / Prolepsis	Die Rückblende und die Vorausdeutung sind eng an die Wahrnehmung einer Figur geknüpft. Sie sind folglich als Einblicke in den Charakter einer Figur zu sehen.	Hoch: In der deutschen Filmtheorie häufig als <i>Mindscreen</i> bzw. <i>innere Leinwand</i> bezeichnet (vgl. Kamp & Rüssel 2007: 142) ermöglichen die Techniken eine nuancierte Charaktisierung und Ausarbeitung von Filmfiguren. Der Perspektivenwechsel wird durch die Informationsverdichtung erleichtert. Der Einblick in das Seelenleben fördert Empathie.
Diverses		
Bildteilung Split Screen	Der <i>split screen</i> ist eine Trickblende, die den Bildausschnitt in zwei Hälften gliedert und auf diese Weise eine Simultaneität der dargestellten Handlungen schafft. Das Verhältnis der in den Bildern gezeigten Aktionen kann entweder durch Parallelität oder	Hoch: Die Bildteilung ermöglicht den Einblick in die wesentlichen handlungskonstituierenden Perspektiven. Der Perspektivenwechsel findet folglich direkt im Bild statt.

	Kontraste gekennzeichnet sein.	
Erzählkommentar <i>Voice-Over</i>	Der <i>voice over</i> kann entweder einem auktorialen oder einem Ich-Erzähler zugeschrieben werden. ⁹⁰ In Kombination mit der subjektiven Kamera verstärkt der Ich-Kommentar Hickethier (2007: 127) zufolge die „Subjektivität des Blicks.“	Hoch: <i>Siehe Subjektive Kamera</i> Achtung: Der auktoriale Kommentar unterbindet die Entwicklung von Empathie für die Figuren auf Seiten der Zuschauer. Da der Referenzpunkt für sie nicht die Filmfiguren, sondern eine körperlose Stimme ist, können sie „sich zu den handelnden Figuren nur über den Filter des Kommentars der Erzählerstimme in Beziehung setzen“ (Mikos 2008: 239). Ein expliziter Figurenbezug ist nicht vorhanden.
Musik	Musik stellt eine „selbstständige Mitteilungsebene“ und „für den Zuschauer eine emotionale Einbeziehung dar“ (Hickethier 2007: 94). Sie „dient in der Regel der unterschweligen Emotionalisierung der Filmhandlung“ (Faulstich 2002: 141). Weiterhin regt sie die Zuschauer zu mentalen Aktivitäten an, „indem sie kognitive und emotionale Prozesse unterstützt.“ (Mikos 2008: 240).	Mittel-Hoch: Die Musik ist ein unersetzlicher Teil des Films und hilft Bildinformationen effektiv zu kommunizieren. „Die Musik drückt das aus, was nicht gesagt werden kann und worüber zu schweigen unmöglich ist“, schrieb einst Victor Hugo und beschreibt damit implizit die Wirkung des Mediums tiefgreifende Gedankenprozesse anzustoßen. Die Musik evoziert atmosphärische und emotionale Stimmungen und bereitet so den Perspektivenwechsel vor. Sie ist in der Lage „die Distanz zum Geschehen zu mindern und die Wahrnehmung der Bilder affektiv aufzuladen“ (Bullerjahn 2001: 72-73).
Zeitlupe <i>Slow-Motion</i>	Das Geschehen auf der Leinwand wird zeitlich gedehnt, Szenenausschnitte prolongiert. Die Zeitlupe „dient als ein Verfahren zur emotionalen Verdichtung“ (Becker 2009: 12).	Hoch: Der Perspektivenwechsel kann im Moment vollzogen werden. Die Entschleunigung der Szene ermöglicht die direkte Übernahme der dargestellten Perspektive.
Zwischentitel <i>Insert</i>	Zwischentitel stellen eine Stummfilmkonvention dar, die auf Textbasis über Dialoge und Erzählkommentare das Bild komplementiert.	Mittel-Hoch: In Kombination mit der <i>silent viewing</i> Methode können Zwischentitel zur Erschließung einer Szene im Englischunterricht der Unterstufe dienen. Die Schüler erstellen in Gruppen kurze Phrasen oder Wortgruppen, um bestimmte Filmsegmente zu charakterisieren. Von diesen Überlegungen ausgehend können nun Kommentare zu den Figuren abgegeben werden. Auf diese

⁹⁰ In der Filmgeschichte dominieren allerdings Ich-Kommentare. Auktoriale Erzähler kommen nur selten vor. Zeitgenössische Beispiele sind Wes Andersons skurrile Familiensaga *The Royal Tenenbaums* (2001) und Andrew Dominiks postmoderne Western Dekonstruktion *The Assassination of Jesse James by the Coward Robert Ford* (2008). Zu den wohl bekanntesten Filmen mit auktorialer Erzählsituation zählt zweifellos Orson Welles Meisterwerk *The Magnificent Ambersons* aus dem Jahr 1942.

		Weise kann ihre Sichtweise angedeutet und der Perspektivenwechsel eingeleitet werden. Mit Hilfe von Standbildern können die Schüler die Zwischentitel visualisieren.
--	--	--

Im Spielfilm bzw. in seinen syntaktischen Einheiten, den Szenen, kommen die hier aufgeführten ästhetischen Stilmittel und Techniken nur relativ kurz in Einzelform vor. Vielmehr ist von Kombinationen auszugehen, die die Wahrnehmung der Zuschauer stimulieren und/oder irritieren. Die Möglichkeiten zum Perspektivenwechsel werden durch diese erhöhte Komplexität jedoch nicht eingeschränkt oder erschwert. Vielmehr erleichtert die technische Fülle den Aufbau von Empathie mit den Figuren. Eine einfache Großeinstellung ist beispielsweise bei weitem nicht so effektiv in der Emotionalisierung der situativen Handlung wie die Synthese eines langsamen Zoom-Ins mit dem sukzessiven, fließenden Übergang von einer Nah- zu einer Groß- bzw. Detaileinstellung (vgl. YouTube ‚Once upon a Time in the West‘). Die Eignung von Szenen für den Perspektivenwechsel kann im Rahmen einer umfassenden und kontinuierlichen Filmsichtung erschlossen werden.⁹¹ Im Hinblick auf die Bedeutung des interkulturellen Lernens für den Englischunterricht ist es angebracht dieses Ziel als ein Desiderat des universitären Fachdiskurses zu formulieren. Interkulturelles Lernen und Film beschränkt sich schließlich nicht nur auf die dokumentarische Visualisierung fremder Kulturen. Die narrative und ästhetische Ebene – die Handlung und die Form – sowie ihr didaktisches und unterrichtsmethodisches Potenzial müssen in puncto *Film* an erster Stelle des Interesses stehen.

2.4. *Viewing Critical Incidents* – Interkulturelles Lernen und Film (Video Essay)

Ein grundlegendes Anliegen der Spielfilmdidaktik bildet die Erforschung und Erprobung des Mediums Film im Kontext des interkulturellen Lernens. Als interkulturelles Unterrichtsmittel, in der Funktion als „Ausdrucksmittel des kulturellen Selbstverständnisses einer Gesellschaft“ (Blell & Lütge 2004: 404), vermag der Film zwei grundlegende Zielbereiche des Englischunterrichts abzudecken. So eignet er sich als „a window on English-language culture“ (Sherman 2003: 2) bzw. „Fenster zu englischsprachigen Kulturen“ (Thaler 2008: 213) und „an entry ticket to the English speaking world“ (Sherman 2003: 13) zum einen für die Vermittlung landeskundlichen

⁹¹ Der Kanon zu interkulturellen Konfliktsituationen (7.5.) und der Video Essay (*Re)Viewing Critical Incidents* (2.4.) stellen einen ersten Versuch dar ein derartiges Projekt anzustoßen.

Wissens (vgl. Nieweler 2006: 226/Raabe 2007: 424/Sass 2007: 12/Sherman 2003: 2/Surkamp 2004a: 248, 2004b: 3, 2008a: 16, 2009: 183). In dieser Hinsicht fungieren Filme „as keys to understanding social realities“ (Surkamp 2008a: 28), als „kulturelle Orientierungssysteme“ (Surkamp 2009: 185).⁹² Sie ermöglichen das „Eintauchen in die Zielsprachenkultur“ (Sass 2007: 12)⁹³ und geben Einsicht in „kulturspezifische Kommunikationsmuster“ (Surkamp 2004a: 242), insbesondere kulturell determinierte sprachliche Äußerungen und paralinguistische Zeichen (vgl. Surkamp 2004b: 3)⁹⁴, und konkretes Faktenwissen⁹⁵, darunter unter anderem charakteristische Werte, Normen und Verhaltensweisen.

⁹² Der Film wird quasi als „Substrat einer spezifischen Kultur und Kulturgeschichte“ (Bach 2005: 197) aufgefasst. Hierbei ist jedoch zu beachten, dass die im Film dargestellten sozialen Welten nicht eins zu eins mit der außerfilmischen Wirklichkeit korrespondieren. Die filmische Wirklichkeit ist fiktional, lediglich eine „selection or extract of reality“ (Jung & Erdmenger 1994: 6). Schüler müssen im Verlauf des filmgestützten Englischunterrichts dementsprechend lernen, „dass die im Film gezeigte Welt zwar realitätsnah ist, aber doch durch die Entscheidungen des Regisseurs eine gefilterte, interpretierte und durch filmische Mittel manipulierte Wirklichkeit darstellt“ (Guse 2007: 237). Fiktion muss folglich von der Realität separiert werden. Seidl (2007: 5) fasst diese didaktische Notwendigkeit treffend zusammen: „Im Englischunterricht verwendete Bildmedien [...] bedürfen einer kritischen Betrachtung ihrer Beweiskraft als Indiz und Beleg über Orte und Menschen. Das gilt zum Beispiel dann, wenn es um Ähnlichkeiten und Differenzen zwischen Ziel- und Ursprungskultur geht. Aber auch der Realitätseffekt und die scheinbar unmittelbare Evidenz von Film und Fernsehen als historische Primärquelle des 20. Jahrhunderts im Sinne eines transparenten Fensters in die Vergangenheit muss kritisch durchleuchtet werden. Insgesamt geht es darum, Lehrende und Lernende für die Vermitteltheit, Kontingenz und Historizität von „faktischem“ Wissen zu sensibilisieren.“

⁹³ Hier ist darauf hinzuweisen, dass der Film in jeglicher Form, d.h. Genretypus, authentische Informationen über eine fremde Kultur offenbaren kann: „Unabhängig davon, ob ein Film eher zur realistischen oder eher zur fantastischen Auseinandersetzung mit der Realität tendiert, vermittelt er eine Vorstellung vom Leben und sprachlichen Handeln in der Zielkultur“ (Wilts 2008: 4).

⁹⁴ Marks (2000: xi) attestiert dem Film in diesem Zusammenhang eine „haptic visuality“ und klassifiziert ihn als greif- und sichtbare Materie, die Zuschauern eine taktile und authentische Erfahrung ermöglicht. In dieser Hinsicht sind die Bewegungen der Figuren im Film als überaus aufschlussreiche kulturelle Signifikanten aufzufassen.

⁹⁵ Die im Film transportierten Informationen über die Lebensstile anderer Kulturen sind nicht selten stereotypisiert. „Obwohl Stereotype unvermeidbar sind, ist es wichtig, sich klarzumachen, dass sie nicht die Wirklichkeit abbilden [...]“, betonen Erll & Gymnich (2007: 73). Dennoch stellen Stereotype einen natürlichen und weit verbreiteten Prozess zur Sinnstiftung dar. Stereotype dienen Adler (2003: 257) zufolge der Komplexitätsreduktion und der vereinfachenden Kategorisierung. Und Schulz & Haerle (1996: 9) betonen, dass „[t]he tendency to stereotype is a natural part of the human information processing system. As such, it is difficult to avoid and is not necessarily negative. Stereotypic categorization helps the human psyche to deal with uncertainties, to generalize from limited data, and to define the self and others.“ Im Kontext des interkulturellen Lernens können sie demnach überaus hilfreich sein, indem sie zu einer ersten Annäherung mit der Fremdkultur führen (vgl. Burwitz-Melzer 2003: 57). Auch Bertallo (2006: 23) weist darauf hin, dass Stereotypen „einen durchaus nützlichen Charakter haben, indem sie Orientierungsfunktion und Identifikationsmöglichkeiten bieten.“ Besonders spürbar wird dieses Wirkungspotenzial meiner Ansicht nach in satirischen Komödien. Man denke nur an die *Mockumentaries Borat* (2006) und *Brüno* (2009) des britischen Skandalkomikers Sacha Baron Cohen, die bewusst Klischees von nahöstlicher Kultur und Homosexualität aufgreifen, um sich satirisch mit der amerikanischen Gesellschaft auseinanderzusetzen, sowie den Oscar Gewinner *Crash* (2004), der die kontroverse Thematik von Rassismus und Xenophobie durch das Prisma interkultureller Vorurteile beleuchtet. Im Fernsehen hat sich meiner Auffassung nach gar ein eigenes Genre herausgebildet, das interkulturelle Konfliktsituationen in humoristischer und satirischer Manier untersucht (vgl. Emig 2006). Besonders hervorzuheben sind hier amerikanische Zeichentrickserien wie beispielsweise *The Simpsons* (1989-heute), *King of the Hill* (1997-2009) und *South Park* (1997-heute).

Da dieser „interessierte und engagierte Voyeurismus“ (Wandel 2002: 140) jedoch nicht ausreicht, um interkulturelles Lernen vollständig zu fördern, ermöglicht der Film zum anderen als „inter- / transkultureller Begegnungs- und Diskursraum“ (Blell & Lütge 2008: 134) auch die indirekte Interaktion mit Mitgliedern fremder Kulturen und im Weiteren „die Sensibilisierung für kulturelle Normen“ (Göbel 2008: 169) über den Perspektivenwechsel⁹⁶, ein „zentrales Moment interkulturellen Lernens“ (Renges 2005: 56). Jeder Film erzählt eine Geschichte, häufig aus mehreren Perspektiven, die es den Zuschauern bzw. Schülern ermöglichen kulturelle Handlungen von verschiedenen Standpunkten aus wahrzunehmen. Sie erhalten Gelegenheit die Perspektive der filmischen Figuren zu adoptieren und sich in ihren Charakter einzufühlen. Auf diese Weise befähigt der Film die Schüler zur „Begegnung mit dem Fremden in der sicheren Sphäre der Beobachtenden, die den Freiraum bietet, sich zu wundern, Fragen zu stellen, verwirrt zu sein, ohne selbst in der Rolle des Akteurs handeln zu müssen“ (Guse 2007: 231). Die Schüler müssen hier „aus der Perspektive des Kommunikationspartners heraus denken und handeln, ohne den eigenen kulturellen Hintergrund zu negieren“ (Oehme & Müller 2004: 6). Sie stellen quasi die Perspektive der fiktionalen Figur ihrer eigenen gegenüber und aktivieren kognitive und affektive Verstehensleistungen (vgl. Hermann 1981: 52), um sich ihrer eigenen „kulturellen Brille“ (Ringelisen et al. 2008: 10), ihrer kulturell determinierten Denkweise, bewusst zu werden. Im Rahmen dieser perspektivischen Doppelung vermag folglich der interkulturelle Lernprozess einzusetzen. Lundquist-Mog

Als erfolgreichste Show aller Zeiten stehen die *Simpsons* stellvertretend für alle Serien dieser Art. Die Serie greift regelmäßig „[a]ktuelle Debatten und Problemfelder der amerikanischen Gesellschaft [...] mit einer Vielzahl von Klischees, Vorurteilen und Stereotypen [...]“ (Pranz & Basseler 2005: 17) auf. In gewisser Hinsicht konstituiert die Serie einen Kanon interkultureller Begegnungs- und Konfliktsituationen, die auch Eingang in den Englischunterricht finden können. Der Trend Interkulturalität mit Humor zu behandeln hat seinen Weg auch nach Deutschland gefunden. Die Vorabendsendung *türkisch für Anfänger* (2006-2008) geht von der Prämisse aus, dass eine deutsche Mutter und ein türkischer Vater mit ihren Kindern eine interkulturelle Patchwork Familie gründen. Der familiäre Kreis bildet das Fundament für unschuldige Spiele mit Klischees, Stereotypen und Vorurteilen. Lundquist-Mog (2007: 30) resümiert den Wirkungseffekt dieser speziellen Serie (und im Grunde genommen aller Serien und Filme dieses Formats) mit Blick auf den interkulturellen Schulunterricht und den interkulturellen Austausch generell treffend: „Und wenn die übertriebenen Klischees und Stereotype im Film gut herausgearbeitet worden sind, müssen wir lachen. Das Lachen ist gut und befreiend. In einer Zeit, in der man über kulturelle Unterschiede und das Zusammenleben von Menschen verschiedener Religionen kaum mehr lachen kann, bietet gerade diese Serie eine gute Diskussionsgrundlage.“

⁹⁶ Oehme und Müller (2004: 8) argumentieren, dass die Beschäftigung mit Film im Unterricht Schülern generell Gelegenheit zum „Vergleich mit eigenen Gewohnheiten und Handlungsmustern“ bieten muss. Und Frederking et al. (2008: 67) heben hervor, dass Film als audiovisuelles Medium Schülern die „spielerische Rollenerprobung und Identitätskonstruktion“ und das „Spiel mit unterschiedlichen Identitäten“ ermöglichen. Auf diese Weise kann die Auseinandersetzung mit interkulturellen Szenarien im Film Schüler in die Lage versetzen „den Blick des anderen, das Wissen und das Verständnis des anderen in ihre eigene Sichtweise, ihre eigenen Überlegungen einzubeziehen und dadurch letztlich einen neuen Standpunkt zu gewinnen“ (Christ 1996: 16).

(2007: 33) bemerkt treffend: „So führt das Spiel mit der Fremdperspektive zur Bewusstmachung der Eigenperspektive.“

Das Besondere am Film im Kontext des interkulturellen Lernens ist nun, dass sich der oben beschriebene Perspektivenwechsel nicht nur innerhalb der Geschichte ereignet, sondern sich auch in der filmischen Ästhetik manifestiert. Die dem Medium inhärente technische Disposition betont die Gegenüberstellung zweier Perspektiven folglich auch visuell. Die „Anknüpfungspunkte für die Reflexion über eigenkulturelle und fremdkulturelle Phänomene [...]“ (Blell & Lütge 2008: 134) sind demnach in der vollständigen filmischen Textur gegeben. Viele Filme verhandeln kulturelle Thematiken, indem sie sie ästhetisch über spezifische Stilmittel inszenieren. Sie konstituieren damit „kulturelle Ausdrucksträger [...], die über ihre Inhalte und Formen Kulturthemen und Diskurse thematisieren und inszenieren“ (Surkamp 2004a: 248).⁹⁷ Der Blick in die andere kulturelle Sphäre ist in dieser Hinsicht stets das Produkt künstlerischer Intervention. Sowohl die Handlung und die Figuren als auch die filmischen Stil- und Gestaltungsmittel geben damit „Aufschluss über das kulturelle Wissen, die Wirklichkeitsvorstellungen und die Denkweisen [ihrer] Entstehungsgesellschaft“ (Surkamp 2004a: 248). Die Analyse der gesamten Struktur eines Films (Handlung, Figuren und Ästhetik) ist demnach immer interkulturell geladen.

Im vorausgehenden Abschnitt habe ich bereits das interkulturelle Potenzial der filmischen Ästhetik genauer untersucht und tabellarisch resümiert. Gleiches soll nun auch mit Blick auf die Handlung bzw. die Thematik eines Films durchgeführt werden. Prädestiniert für den interkulturell ausgerichteten Englischunterricht ist das sich stets erweiternde Oeuvre des *World Cinema* oder transnationalen Kinos, das „das Neben-, Mit- oder auch Gegeneinander verschiedener ethnischer Bevölkerungsgruppen in einer Hauptkultur zeigt“ (Guse 2007: 224). Das transnationale *World Cinema* eignet sich besonders für das interkulturelle Lernen, weil es „kulturelle Differenzen explizit zum Thema macht und Möglichkeiten zum Umgang mit kultureller Vielfalt zeigt“ (Zaharka 2002: 9). Die Filme dieses speziellen Genretypus gründen in der Regel auf einem komplexen narrativen Netzwerk, das mehrere Handlungsstränge umfasst und divergente Figurenperspektiven koordiniert. Die Sicht- und Verhaltensweisen der Figuren sind dabei stark kulturell determiniert, was die zentralen Begegnungs- und Kontaktsituationen häufig zu

⁹⁷ Wandel (2002: 140-141) verweist in diesem Zusammenhang auf *culture clash* Filme und das ihnen innenwohnende visuelle Motiv des filmisch inszenierten Perspektivenwechsels.

unkontrollierbaren Konflikten auswachsen lässt, die entweder humoristisch oder dramatisch aufgearbeitet werden. Als Beispiele für diesen modernen Filmtopos lassen sich unter anderem Alejandro González Iñárritus *Babel* (2006), Paul Haggis *Crash* (2004), Spike Lees *Do The Right Thing* (1988)⁹⁸, Joel Zwicks *My Big Fat Greek Wedding* (2002) und Mel Brooks *Spanglish* (2004) anführen.

Auswahlkriterien für interkulturelle Filme⁹⁹	
Das interkulturelle Potenzial auf der strukturellen Handlungs- und Erzählebene	
Handlungsstruktur / Plot	<p>Ein komplexes Geflecht aus mehreren Handlungssträngen im „intra- als auch im interkulturellen Bereich“ (Bredella 2004: 32), das unterschiedliche Perspektiven mittels Rückblenden und Intersektionen integriert und verhandelt.</p> <p>Beispiel: Die mehr oder weniger stark verbundenen Erlebnisse der Figuren in Paul Haggis <i>Crash</i> (2004). Eine geradlinige Erzählung, die zwei oder mehrere Perspektiven fokussiert und einander gegenüberstellt.</p> <p>Beispiel: Die Koordination der Sichtweisen von dem amerikanischen Juden Jonathan und dem ukrainischen Fremdenführer Alex in Liev Schreibers <i>Everything is Illuminated</i> (2005). Interkulturelle Konflikte über Werte, Normen und Attitüden spielen immer eine zentrale Rolle.</p> <p>Beispiel: Der eklatante Rassismus des konservativen Amerikaners Walt Kowalski gegenüber seinen ostasiatischen Nachbarn in Clint Eastwoods <i>Gran Torino</i> (2008).</p>
Figurenzeichnung und –konstellation	<p>Figuren, deren kulturelle Eigenheiten distinkt gezeichnet sind, entweder über subtile interne Konflikte oder hyperbolisch gestaltete Stereotypisierung.</p> <p>Beispiel: Der kasachische Journalist und Auslandskorrespondent Borat im gleichnamigen Film aus dem Jahr 2006.</p> <p>Figurenpaare, deren Sicht- und Verhaltensweisen markante Kontraste aufweisen, die im Verlauf des Films zu Gunsten einer gemeinsamen Toleranz- und Verstehensbasis in den Hintergrund treten.</p> <p>Beispiel: Die Beziehung zwischen dem U.S. Soldat Nathan Algren und dem japanischen Samurai Katsumoto in E. Zwicks <i>The Last Samurai</i> (2003).</p>
	<p>Historischer Schauplatz, der interkulturelle Differenzen authentisch nachstellt und hervorhebt.</p> <p>Beispiel: Das in der unberührten Natur Amerikas liegende Dorf der indianischen Ureinwohner und das Anwesen eines britischen Regierungsbeamten in</p>

⁹⁸ Gemäß Donnerstag (1998) stellt der Film im Rahmen des interkulturellen Lernens „einen didaktischen Glücksfall“ dar, da er „exemplarisch die Schwierigkeiten multiethnischer und multikultureller Gesellschaften ohne billige Lösungen“ verhandelt und damit einen unvoreingenommenen, multiperspektivischen Einblick in die gegenwärtigen gesellschaftlichen Strukturen des Pluralismus gewährt.

⁹⁹ Hier wird besondere Betonung auf Filme gelegt, deren thematischer und narrativ-struktureller Aufbau den Perspektivenwechsel ermöglicht und interessanten Gesprächs- und Diskussionsstoff für den interkulturell ausgerichteten Englischunterricht liefert. Das interkulturelle Potenzial der Filme gründet dabei auf dem von Summerfield & Lee (2006: xiv) angeführten Diktum: „The multicultural golden rule is: *The greater the differences, the more important it is to explore them.*“

Setting	Terrance Malicks <i>The New World</i> (2004). Moderner Handlungsort, der einen „unmittelbaren Bezug zur Lebenswirklichkeit der Schülerinnen und Schüler“ (Gymnich 2004: 21) aufweist und dem interkulturelles Konfliktpotenzial innewohnt. Beispiel: Das multiethnische urbane Areal in Spike Lees <i>Do The Right Thing</i> (1988).
Mise-en-Scène	Das Szenenbild, die Kostüme und die darstellerischen Aktionen weisen auf kulturelle Unterschiede zwischen zwei Gruppen hin. Beispiel: Die Kleidung und Verhaltensweisen der indischen Familienmitglieder im Kontrast zur westlichen Disposition der Protagonistin Jess in Gurinder Chadhas <i>Bend it Like Beckham</i> . (2002)

Aus didaktisch-methodischer Sicht ist die reine Aufzählung interkultureller ausgerichteter Filme und vager Formcharakteristika jedoch unergiebig und im Hinblick auf die Unterrichtspraxis nicht hilfreich. Um das interkulturelle Potenzial von Film exponentiell zu steigern, die filmische Ästhetik in den Vordergrund zu rücken, die Selektion von Filmen zu erleichtern und den Einsatz von Film im Unterricht angenehmer und effizienter zu gestalten, empfehle ich deshalb die Eingrenzung der Filmhandlung auf aussagekräftige und aufschlussreiche komprimierte Szenen, in denen interkulturelle Konflikte, sog. *Critical Incidents*, thematisiert werden. Sie konstituieren gewissermaßen die Destillation und illustrative Aufbereitung der oben angeführten Kriterien. *Critical Incidents* sind seit ihrer Entstehung in den 60er Jahren im interkulturellen Lehr- und Lernkontext zu prominentem Status avanciert und gehören heute zum grundlegenden methodischen Repertoire interkulturellen Lernens (vgl. Schumann 2008). Ein *Critical Incident* wird in der Regel definiert als

„eine Kommunikationssituation, in welcher etwas nicht so verläuft, wie es von einem oder mehreren der beteiligten Akteur/innen erwartet wird. Kritische Ereignisse können Erstaunen und Verwunderung oder auch sehr unangenehme Gefühle wie Unbehagen, Frustration oder Wut auslösen. Sie sind in diesem Sinne die Kristallisationspunkte in Kommunikationsprozessen, über welche Menschen sich in besonderem Maße der (interkulturellen) Unterschiede zwischen einander bewusst werden [...]. *Critical Incidents* im Rahmen der interkulturellen Kommunikation beschreiben in knapper, dichter Form einen Konflikt, ein Missverständnis oder ein Kommunikationsproblem zwischen Menschen mit unterschiedlichem kulturellen Hintergrund.“ (Bertallo 2006: 26-27)

Die Theorie der *Critical Incidents* geht dementsprechend von der Prämisse aus, dass interkulturelle Kommunikation und Interaktion aufgrund der „kulturellen Programmierungen“ (Fechler 2008: 189) der Gesprächs- und Aktionspartner ein hohes Konfliktpotenzial aufweist (vgl. Nicklas 2006: 127/Stengel 2007: 15), welches aus der Dialektik der eigenen und der Perspektive des Gegenübers resultiert, den „Reibungsflächen zwischen Eigenem und Fremdem [...]“ (Stengel 2007: 23), die einen Kommunikationszusammenbruch mit anschließenden Verständigungsproblemen herbeiführen können. In der Fremdsprachendidaktik werden diese „Differenz- und

Fremdheitserfahrungen“ (Holzwarth & Maurer 2008: 192) bzw. Diskrepanzerlebnisse als Katalysator und Motor interkultureller Lernprozesse verstanden (vgl. Göbel 2003: 3/Küppers 2009a: 18/Stengel 2007: 23), besonders im Hinblick auf den Perspektivenwechsel (Hölscher et al. 2009: 45). Göbel (2008: 169) konstatiert dementsprechend: „Mittels irritierender Situationen kann man Gelegenheiten schaffen, kulturelle Unterschiede zu reflektieren und die Kulturgebundenheit eigener Vorstellungen zu erkennen.“

Mit Blick auf den Film muss das definitorische Spektrum der *Critical Incidents* nun erweitert werden, um der Komplexität filmisch inszenierter Handlungsstrukturen gerecht zu werden. Die Grundzüge des filmischen *Critical Incidents* involvieren typischerweise zwei Figuren, deren kulturelle Vorprägung sie daran hindert eine gemeinsame Verstehensbasis zu erreichen. Ein Beispiel für diese Grundform des filmischen *Critical Incident* findet sich in Steven Spielbergs sentimentaler Kulturparabel *The Terminal* (2004). Der Osteuropäer Viktor Navorski, ein heimatloser Zwangsassylant, unterhält sich mit einer Beamtin der Einwanderungsbehörde, die versucht ihm klarzumachen, dass er aufgrund seines ungültigen Passports nicht in die USA einreisen kann.



Der interkulturelle Konflikt ist hier eindeutig auf zwei Figuren in der Szene begrenzt. Der Konflikt setzt aber nicht immer notwendigerweise mehrere Figuren voraus. Er kann sich auch im Innern einer Figur manifestieren, ausgelöst durch ihre Beziehung zur Außenwelt. Wieder verweise ich hier auf eine Szene aus *The Terminal*.



Viktor Navorski wird von der Einwanderungsbehörde darüber informiert, dass ihm die Einreise in die USA untersagt ist und er sich in der Folge legal nur im Flughafen aufhalten

darf. Der provinzielle Osteuropäer, der nur über äußerst geringe Fremdsprachkenntnisse verfügt, beginnt in dieser Szene sich langsam seiner Misere bewusst zu werden.

Des Weiteren ist zu unterstreichen, dass kritische Ereignisse im Film nicht nur über den Handlungsverlauf und die Figureninteraktion, sondern auch die ästhetische Form vermittelt werden. Ein Beispiel hierfür liefert eine Sequenz aus dem Film *The Namesake* (2006) von Mira Nair. Die vor kurzem mit ihrem Mann in Amerika eingetroffene Inderin Ashima Ganguli setzt einen Brief an ihre Familie in Indien auf, um ihr von ihren ersten Erfahrungen in der neuen Heimat zu berichten. Obwohl sie sich allein, fremd und verlassen fühlt, beschönigt sie ihre Notsituation, um ihre Eltern und Geschwister nicht zu enttäuschen und zu beunruhigen. Sie fühlt sich verpflichtet die von ihrer Familie arrangierte Ehe zu ehren und sich der Situation zu fügen. Gleichzeitig ringt sie aber mit den Belastungen, die ihr das Leben in New York abverlangen. Die Regisseurin Mira Nair visualisiert diesen inneren Kulturkonflikt über eine distinkte Wort-Bild-Inkongruenz. Der Erzählkommentar der Figur Ashima rezitiert den Inhalt des Briefes, die alterierte Version der Wirklichkeit, während das Bild die tatsächliche Realität widerspiegelt.



„I am very happy. And everything here is wonderful. The plane journey was long but enjoyable and I am feeling fine [...]. The house is very nice – big, with lots of windows. Do you know, over here, we get gas all day and all night?“



Der Konflikt wird hier deutlich über die Synthese bzw. die A-Synthese von Bild und Ton kommuniziert. Und obwohl augenscheinlich nur eine Figurenperspektive vorhanden ist – die von Ashima – wird bei genauerer Betrachtung deutlich, dass implizit auch die Perspektive der in Indien lebenden Familie eine bedeutende Rolle spielt.

Die Szene stellt anschaulich unter Beweis, dass die Fokussierung filmisch inszenierter *Critical Incidents* keine Reduktion interkultureller Thematiken darstellt, sondern eine komprimierte, verdichtete Sphäre konstituiert, in der den wesentlichen Fragen interkulturellen Lernens mit besonderer Detailgenauigkeit nachgegangen werden kann. *Film* und *Critical Incidents* konstituieren eine potente Mischung kognitiver und affektiver

Lernprozesse, die ein hohes interkulturelles Potenzial erzeugen. Um dieses Potenzial im Englischunterricht jedoch ausschöpfen zu können ist ein Katalog filmischer *Critical Incidents* erforderlich, der es Lehrkräften erlaubt, das Thema vielseitig und vertiefend zu behandeln. Die differenzierte Filmsichtung mit Blick auf interkulturell konnotierte *Critical Incidents* schlage ich deshalb als ein Desiderat der Spielfilmdidaktik vor. In der wissenschaftlichen Praxis wurden bereits erste Initiativen unternommen, um interkulturelle Kommunikationssituationen im Film zu erschließen. Ich verweise hier besonders auf die *intercultural film database* der Universität Hildesheim, ein laufendes Projekt, welches Filme anhand theoretischer Modelle im Hinblick auf politische, ideologische und historische Aspekte analysiert. Auch wenn die Befunde nur einen entfernten Bezug zur fachdidaktischen Unterrichtspraxis aufweisen, bieten die gesammelten Filmszenen doch einen ersten Katalog interkultureller Filmszenen. Selbst habe ich ebenfalls einen Versuch unternommen eine Liste filmischer Konfliktsituationen zu erstellen (siehe Video Essay/Abschnitt 7.5.). Der entstandene Katalog ist in keiner Weise vollständig. Er sucht primär eine wissenschaftliche Diskussion (und eventuell einen Recherchedrang) zu initiieren. Es versteht sich von selbst, dass die von mir zusammengetragene Liste nur über Ausdifferenzierungen für den Englischunterricht praktikabel gemacht werden kann. Zum Beispiel muss der Frage nachgegangen werden, über welche Kriterien sich filmische *Critical Incidents* für bestimmte Klassenstufen qualifizieren. Weiterhin bietet sich Raum für Überlegungen zur Kategorisierung der Filmszenen und den unterrichtlichen Präsentationsmodus. Diese Fragestellungen verfügen meiner Ansicht nach über ein enormes Potenzial das interkulturelle Lernen im Englischunterricht weiter zu fördern.

Abschließend sei in diesem Zusammenhang noch anzumerken, dass der Fokus auf filmische *Critical Incidents* neben kognitiven und affektiven Lernprozessen es ebenfalls vermag prozedurale, handlungsorientierte Fertigkeiten zu fördern. Hier steht nicht die Filmrezeption, sondern die Produktion im Vordergrund. Wandel (2002: 141) stellt in diesem Zusammenhang ein Konzept zur selbstständigen Schülerinszenierung von *Critical Incidents* mittels einer Videokamera vor:

„Bei diesen Videoclips kommt es darauf an, interkulturelle Missverständnisse, die ja durchaus ihren motivierenden Unterhaltungswert und Situationskomik besitzen, nicht nur jeweils als unüberbrückbare Fakten vorzuführen, sondern auch darauf, auszuloten, wie diese Situationen denn jetzt angegangen und überwunden werden können, inwiefern und wie es gelingt, die Kommunikation fortzusetzen, alternative Lösungsstrategien zu suchen und nicht frustriert abzubrechen.“

Kernziel derartiger Unterrichtspraktiken¹⁰⁰ ist die Ausbildung interkultureller Handlungskompetenz. Wie sich Schüler in interkulturellen Konfliktsituationen gerieren müssen kann hier spielerisch¹⁰¹ und produktorientiert (vgl. Holzwarth & Maurer 2008: 193) erprobt werden. Zum Abschluss sei hier noch darauf hingewiesen, dass der interkulturelle Film selbst die Thematik der Handlungs- und Mediationskompetenz interkultureller Sprecher aufgreift. Ein Paradebeispiel hierfür stellt der Film *Everything is Illuminated* (2005) von Liev Schreiber dar, der anhand der Figur Alex den interkulturellen Lernprozess anschaulich illustriert (siehe 4.4. und 7.7.1.).



3. Acting it Out – Die Dramapädagogik

Die Dramapädagogik stellt das deutsche Analog zum englischen Terminus *Drama in education* (vgl. Kessler 2008: 37) und dem amerikanischen Pendant *Process Drama* (vgl. Surkamp 2008b: 111) dar und beschreibt die gezielte Anwendung dramatischer bzw. aus der Theaterästhetik entlehnte Techniken für pädagogische Zwecke (vgl. Tselikas 1999: 21). Das Fundament der Dramapädagogik bilden eine Reihe von Aktivitäten und Übungen, sog. dramatische Konventionen, die dafür konzipiert sind Lehrkräften und Schülern als Hilfsmittel zu dienen, um im Klassenzimmer eine fiktive, quasi-realistische Welt¹⁰² zu konstruieren, in der verschiedene Lehr- und Lernprozesse realisiert werden

¹⁰⁰ Schlickau (2000: 2-3) stellt ein modifiziertes Unterrichtskonzept zur Eigenproduktion von Videos im interkulturellen Fremdsprachenunterricht vor. Er schlägt vor über die Erstellung, Distribution und Rezeption von Amateurvideos einen audiovisuellen, medial vermittelten interkulturellen Dialog zwischen Schülern aus verschiedenen Ländern und Kulturen zu initiieren. Auf diese Weise kann der Fremdsprachenunterricht zum einen authentischer gestaltet werden. Zum anderen können interkulturelle und filmische Kompetenzen geschult werden.

¹⁰¹ Die Produktion eigener Filme erlaubt es Schülern in dieser Hinsicht „sich lebensähnliche Situationen zu erspielen, neue Verhaltensweisen und Handlungsmuster im Schutz des fiktionalen Textes auszuprobieren, Kommunikationsstrategien einzuüben, verschiedene Identitätskonzepte und Rollenvorstellungen zu erkunden sowie andere Standpunkte einzunehmen“ (Surbkamp 2008b: 109). Auch hier ist folglich die Möglichkeit zum Perspektivenwechsel gegeben.

¹⁰² Tselikas (1999: 26) weist treffend darauf hin, dass der dramapädagogische Unterricht auf zwei Realitätsebenen operiert, der „Alltagsrealität“, sowie der „dramatischen bzw. ästhetischen Realität“. Dieses dialektische Grundprinzip bildet den wesentlichen Antrieb der Dramapädagogik. Die Auseinandersetzung mit fiktiven Erfahrungen veranlasst Schüler zur Neubetrachtung der Wirklichkeit. Kessler & Küppers (2008: 11) bemerken weiterhin, dass die im Drama konstruierte Welt „ein Abbild der „kulturellen Außenwelt“ außerhalb des Klassenzimmers“ darstellt und folglich über einen enormen Wirklichkeitsbezug verfügt, der den dramapädagogischen Unterricht als Vorbereitung auf das wirkliche Leben charakterisiert.

können, welche in der Wirklichkeit nur selten möglich sind.¹⁰³ Die geschaffene *as-if world* (vgl. Kessler 2008: 37) bildet einen sicheren Raum¹⁰⁴, „wo sich die Vorstellungskraft entfalten und ausleben kann, ohne den Kontakt zur Realität zu verlieren“ (Tselikas 1999: 26). Mit der Möglichkeit zur freien Entfaltung geht ein hohes Potenzial zur umfassenden Schüleraktivierung einher (vgl. Fratini 2008: 8).¹⁰⁵ Die Dramapädagogik zielt darauf ab die Schüler vollständig in die fiktive Alternativwelt zu involvieren, sie mental, emotional und körperlich in den Lernprozess einzubinden. Am Ende dieses ganzheitlichen Prozesses steht jedoch „kein ästhetisches Produkt, sondern ein Lerngewinn“ (Vaninetti 2005: 4/vgl. auch Anderson et al. 2008: 3/Kessler 2008: 37). Im Vordergrund stehen dementsprechend die reine Erfahrung und Entwicklung der Schüler bzw. „der Lernprozess in all seinen Dimensionen: physisch, ästhetisch (sinnlich), emotional und kognitiv“ (Tselikas 1999: 21), kurzum das holistische Lernen.

In Anbetracht dieser definitorischen Auslegung ist die hier angeführte Auffassung von *Drama* folglich klar von der literarischen Textgrundlage, der künstlerischen Darstellungsform des Theaters, der szenischen Interpretation¹⁰⁶, dem szenischen Spiel¹⁰⁷ sowie dem im deutschen Bildungskontext etablierten Unterrichtsfach des darstellenden

¹⁰³ Fleming (1998: 154) argumentiert, dass die Dramapädagogik in der Lage ist mit verfremdenden Maßnahmen eine neue Perspektive auf das Bekannte und Vertraute zu ermöglichen. Er bezeichnet das Konzept der „defamiliarisation“ folglich als Hilfsmittel „to destabilise and challenge normal ways in which the world is seen and experienced.“ Als exemplarische Verfremdungseffekte nennt er das Standbild, die Zeitlupe, die Wiederholung von Handlungen mit unterschiedlichen Ergebnissen, die Gegenüberstellung von Gedanken und tatsächlich geäußerten Aussagen und den improvisatorischen Sprachgebrauch. Er kommt zu dem Schluss, dass die Dramapädagogik in der Lage ist komplexe Situationen und Phänomene durch die übertriebene Darstellung zu vereinfachen und offenzulegen: „It [drama] works paradoxically by revealing complexities through simplification; by editing out some of the features which are characteristic of encounters in real life, certain aspects of behavior are thrown into relief and able to be subject to scrutiny.“

¹⁰⁴ Fleming (2006: 61-62) hebt hervor, dass der ‚Als-Ob‘ Rahmen des dramapädagogischen Unterrichts die Hemmungen der Schüler reduziert, ihre Beteiligung steigert und das interkulturelle Lernen fördert: „The make-believe framing or “the unreal“ g[i]ve a liberating context for asking questions and reflecting on custom and practice in their [students‘] own and other countries.“

¹⁰⁵ Die durch die dramatischen Konventionen hergestellte Unterrichtswelt vermag es aufsässige Schüler zu bändigen und zurückhaltende, introvertierte Schüler zu ermutigen: „Aggressive students learn to restrain the tendency to speak or act out of turn. Shy students are gradually involved in activities and encouraged to express themselves in group discussions“ (Freeman et al. 2003).

¹⁰⁶ Die szenische Interpretation stellt in gewisser Hinsicht eine stark fokussierte Form der Dramapädagogik dar. Beide Konzepte streben die Inszenierung eines fiktionalen Mikrokosmos und die Erweiterung der Schülerkenntnisse über Rollenkonzeptionen und –ausführungen an. Die szenische Interpretation konzentriert sich jedoch vornehmlich auf Dramentexte. Das literarische Drama fungiert hier als Grundlage des Unterrichts, als „Partitur [...], als Spielmaterial für Inszenierungen im Kopf und im Klassenraum, für die Einfühlung, die Identifikation, das Handeln in vorgestellten Rollen und Szenen und damit für das Erproben und Reflektieren fremder und eigener Haltungen und Verhaltensmöglichkeiten“ (Scheller 2008: 1).

¹⁰⁷ Das szenische Spiel gründet auf der Prämisse, dass eine Inszenierung stets mit einer Aufführung verknüpft ist (vgl. Thaler 2008: 198). Dieser Produktfokus steht im Widerspruch zur Prozessorientierung der Dramapädagogik.

Spiels¹⁰⁸ zu unterscheiden. Gewisse Schnittmengen zwischen dem performativen Drama und der pädagogischen Variante lassen sich dennoch nicht leugnen. Beide Konzepte gründen zum Beispiel auf der intensiven Auseinandersetzung mit einer Rolle, der Schauspielerei, und dem Entwurf eines fiktiven Szenarios, der dramatischen Inszenierung. Während das Theater es jedoch vornehmlich anstrebt ein Publikum zu unterhalten, hat die Dramapädagogik zum Ziel Schülern zu einem profunden Erkenntnisgewinn zu verhelfen:

„Durch das Schlüpfen in eine Rolle sollen die Schülerinnen und Schüler Identitäten annehmen, die ihnen neue Erfahrungen ermöglichen, und durch die Imagination einer bestimmten Situation sollen die Lernenden einen Raum schaffen, in dem sie im Schutz der Fiktion agieren und wichtige (Selbst-)Erkenntnisse für ihre außerschulische Lebenswelt gewinnen können.“ (Surkamp 2008b: 111)

Hier wird deutlich, dass sich die Dramapädagogik den Anspruch setzt die Persönlichkeitsentwicklung und Identitätsbildung von Schülern positiv zu gestalten. Schüler werden nicht als Lernapparate und Wissensspeicher, sondern als gesellschaftliche Individuen verstanden, die im Rahmen fiktiver und inszenierter dramatischer Übungen wertvolle Einsichten in die Struktur und den Ablauf der außerschulischen Wirklichkeit erhalten (vgl. Tselikas 1999: 24) und im Weiteren Gelegenheit bekommen „unterschiedlichste Aspekte der menschlichen Erfahrung zu erkunden und zu durchleuchten“ (Kessler 2008: 37).¹⁰⁹

Diese evidente Form der Schülerorientierung wird durch einen ausgeprägten Gruppenfokus komplementiert, der Zusammenarbeit, Kooperation, Gemeinschaftsgefühl, Interaktion und Kommunikation fördert (vgl. Tselikas 1999: 42). Die dramatischen Übungen finden immer in der Gruppe statt. *Drama* ist dementsprechend zweifellos als eine soziale Lernform zu klassifizieren (vgl. Freeman et al. 2003: 132). Auch wenn die Schüler ihre Rollen individuell ausfüllen, sind ihre Aktionen stets in einen kommunalen Kontext eingebettet. Über den Austausch mit ihren Mitschülern, die Berücksichtigung ihrer Aussagen und Reaktionen, offenbaren sich den am *Drama* teilnehmenden Schülern stets neue Einblicke und Perspektiven. Die Schüler lernen hierbei, dass ihre Handlungen nicht in einem soziokulturellen Vakuum existieren, sondern eine gesellschaftliche

¹⁰⁸ Kessler (2008: 39) versteht die Dramapädagogik als „ein experimentierendes sprachliches bzw. körperliches Handeln in fiktiven dramatischen Situationen“ und lehnt eine Reduktion ihrer didaktisch-methodischen Vielfalt im Sinne der ausschließlich praktischen Orientierung des darstellenden Spiels ab.

¹⁰⁹ Übertragen auf den Fremdsprachenunterricht dient dieses Aufklärungsprinzip der Dramapädagogik dazu Schüler auf den linguistischen Ernstfall vorzubereiten, d.h. „to give students the opportunity, through simulation, to “rehearse“ linguistic exchanges they may encounter in real life“ (Fels & McGivern 2002: 20). Es geht dementsprechend vorrangig um „die Befähigung der Schülerinnen und Schüler zum lebensnahen fremdsprachlichen Handeln [...]“, die Ausbildung der Fähigkeit „in außer- und nachschulischen Begegnungssituationen in der Fremdsprache [...] erfolgreich – d.h. situations- und partneradäquat zu kommunizieren“ (Surkamp 2008b: 105).

Wirkungsfunktion haben, die regelmäßig, kontinuierlich und ausführlich reflektiert werden muss: „Within the performative space of the role drama [they] learn that individual choices of action have repercussions and that decisions need to be carefully considered and negotiated from multiple perspectives“ (Fels & McGivern 2002: 22).

Regelmäßige Reflexionsphasen bilden einen integralen Bestandteil der Dramapädagogik (vgl. Byram & Fleming 1998b: 143/Liu 2002: 62).¹¹⁰ Gemäß Küppers (2009b: 48) „findet das Lernen als Erkenntnisgewinn oder Sich-Verändern nicht nur während der Umsetzung einer Dramakonvention, sondern häufig erst in der Reflexionsphase statt.“ Die Reflexion verfolgt im Wesentlichen zwei Ziele. Zum einen sollen die im dramapädagogischen Unterricht gemachten Erfahrungen rückblickend eingeschätzt und ihre Auswirkung auf das eigene Selbst vergegenwärtigt werden. Es geht hier folglich vornehmlich um eine detaillierte Rekonstruktion des Lernprozesses.¹¹¹ Zum anderen soll der Effekt der dramatischen Übungen auf den behandelten Unterrichtsstoff auf einer Metaebene genauer überprüft werden. Auf diese Weise lernen Schüler ihre eigenen Stärken und Schwächen zu diagnostizieren und ihre Beiträge im dramapädagogischen Unterricht nuancierter und gewissenhafter zu gestalten. Bei der Reflexion werden folglich die zentralen unterschwelligen Lern- und Verstehensprozesse sichtbar gemacht (vgl. Kessler & Küppers 2008: 16).¹¹²

¹¹⁰ Hegman (2002: 187-188) empfiehlt den Einsatz von Schülerportfolios als Reflexionsinstrument für den dramapädagogischen Unterricht. Sie argumentiert, dass Portfolios eine differenzierte und ausführliche Reflexion begünstigen, indem sie Schülern ermöglichen, Verbindungen zwischen alten und neuen Lernerfahrungen herzustellen, Schwierigkeiten und Probleme längerfristig zu dokumentieren und Modelle zur Lösung wiederkehrender Probleme auszuprobieren. Neben der Förderung von Interaktion und Kommunikation im Klassenzimmer dient das Portfolio hiernach primär der Schülerzentrierung. Ich erachte das Portfolio weiterhin als geeignetes Mittel, um den Reflexionsprozess auch außerhalb der Schule im Rahmen einer Hausaufgabe bzw. Nachbereitung fortzusetzen. Üblicherweise ereignet sich die Reflexionsphase erst zum Ende einer dramatischen Unterrichtsstunde. Folglich ist es Schülern und Lehrkräften nicht immer möglich sich einer detaillierten, selbstkritischen Gedankenarbeit hinzugeben. Aus diesem Grund ist es von enormer Wichtigkeit, eine klar strukturierte Reflexionskultur im Unterricht zu etablieren und dafür zu sorgen, dass „die Auswertungsphasen [...] nicht dem schultypischen Zeitdiktat zum Opfer fallen“ (Küppers 2009b: 48).

¹¹¹ Liu (2002: 63) weist richtigerweise darauf hin, dass der dramapädagogische Reflexionsprozess nicht nur den Schülern, sondern auch den Lehrkräften nützlich ist. Zum einen fungieren die Ergebnisse als Feedback bzw. Evaluation der dramatischen Übungen. Zum anderen dienen sie als Grundlage für die weitere Planung und Gestaltung des dramapädagogischen Unterrichts: „Students' reflections can also trigger a deeper understanding of teaching. Such reflections involve examining teaching experiences as a basis for evaluation and decision-making and as a source for change [...]. Reflection enables the teacher to be more confident in leading students to try different things in the Process Drama and assess their effects on learning, taking into consideration students' linguistic abilities and developmental stages.“ Der unterrichtliche Reflexionsverlauf konstituiert in dieser Hinsicht einen in sich geschlossenen Lernzirkel. Die Überlegungen und Einsichten der Schüler und der Lehrkräfte bedingen sich gegenseitig und bewirken durch die Berücksichtigung der Wünsche, Interessen, Stärken und Schwächen der Beteiligten einen effizienteren und einnehmenderen Dramaunterricht.

¹¹² Fels & McGivern (2002: 25) betonen, dass der Lerneffekt im dramapädagogischen Unterricht durch in der Spiel- und Reflexionsphase generierte A-ha Momente greif- und spürbar wird: „Aha! moments are

Drama „ist eine kooperative Methode, die soziale und interaktive Fähigkeiten und kommunikative Kompetenzen entwickelt“ (Küppers 2009b: 48), Toleranz, Empathie, Interaktion und Kommunikation fördert, zum (selbst)kritischen Denken animiert und Thematiken anschaulich aufbereitet.¹¹³ Weitere Vorzüge der Dramapädagogik beinhalten die ausgeglichene Balance zwischen Einzel- und Gruppenarbeit, die Konkretisierung abstrakter Phänomene, die Entwicklung von Selbstbewusstsein und Kritikfähigkeit, die Förderung der Imaginations- und Reflexionsfähigkeit, die durchgängige Handlungs- und Prozessorientierung, die Schärfung der Perzeption, der kommunikativ-interaktive Fokus, sowie die Betonung nonverbaler Zeichen und körperbetonter Aktivitäten in der sozialen Interaktion (vgl. Bolton 1992: 23). Wie beim *Film* handelt es sich bei *Drama* damit nun zwar um ein innovatives, didaktisch-methodisch vielseitiges und praktisch erprobtes, jedoch curricular und unterrichtspraktisch marginalisiertes Unterrichtskonzept (vgl. Thaler 2008: 197). Obgleich einer langjährigen und produktiven Historie (vgl. Kessler 2008: 41-44/Ronke 2005: 22-44), einer Vielzahl von fachlichen Publikationen (vgl. Bolton 1992/Kessler 2008/Schewe 1993) und eines ausgeprägten und differenzierten fachdidaktischen Diskurses¹¹⁴, ist die Dramapädagogik bisher nur auf theoretischer Ebene zum Mainstream schulischer Unterrichtsgestaltung avanciert. In der Praxis des Fremdsprachenunterrichts fristet *Drama* gleichwohl ein stiefmütterliches Dasein. Schmenk (2004: 14-15) macht für diesen peripheren Stand des *Dramas* in erster Linie die Einführung von Bildungsstandards im deutschen Bildungskontext, sowie die damit einhergehende Output-Orientierung des Europäischen Referenzrahmens für Sprachen verantwortlich. Sie weist darauf hin, dass die vielseitige methodische Konzeptionierung der Dramapädagogik vornehmlich auf Spontaneität, Unvorhersehbarkeit und der Möglichkeit zur Improvisation aufbaut. Dieser prozessorientierte Ansatz kollidiert jedoch mit der von der Bildungspolitik diktierten einseitig produktorientierten Ausrichtung des Unterrichts im Zeitalter der Standardisierung:

moments of recognition or transcognition – space-moments of learning – that come into being in the interstices between the real world(s) and not-yet real world(s) of performance.“

¹¹³ Der holistische Ansatz von *Drama* führt im Fremdsprachenunterricht dazu, dass die Sprache und die Kultur des Ziellandes greifbar und nachvollziehbar werden. Heathcote & Bolton (1998: 159) argumentieren im Hinblick auf die Fremdsprachenausbildung von Schülern, dass die dramatische Anwendung der Fremdsprache aufgrund des quasi-authentischen Kontexts einen höheren Lerneffekt bewirkt als regulärer Unterricht: „It is language ‘exposure’ rather than language study that is going to promote skill and confidence [...]. [H]aving to repeat [the language] *in situ* can make [it] come more alive than normal classroom interaction.“

¹¹⁴ Zum Thema Dramapädagogik haben in den letzten Jahren vermehrt Konferenzen stattgefunden. Ein Beispiel aus jüngster Zeit ist der von der deutschen Gesellschaft für Fremdsprachenforschung (DGFF) veranstaltete (und von Dr. Almut Küppers und Prof. Dr. Carola Surkamp organisierte) Kongress *Dramapädagogik im Fremdsprachenunterricht* zu nennen, der im Oktober 2009 in Leipzig stattfand.

„The fact that drama often brings about rather surprising results is thoroughly at odds with any approach to language learning that is predominantly output-oriented. In fact, it would be utterly ironic if a language teacher were to embark on spontaneous improvisation projects in class, whilst having in mind that by the end of the lesson or the sequence, students will be able to e.g. “use simple everyday forms of greeting and address” etc. (A2 in conversation). It is precisely the open-endedness and non-predictability of processes and experiences which characterize ‘dramatic language classrooms’. Determining ‘communicative outcomes’ and operationalising aims and objectives first, however, is likely to result in a potentially ‘undramatic language classroom’.”

Der hier skizzierte *undramatische* Klassenraum wird ebenfalls durch die methodisch einseitige Konzeption von Lehrwerken für den Fremdsprachenunterricht geformt und aufrechterhalten. Trotz einer Fülle von dramatischen Konventionen beschränken sich die deutschen Schulbuchverlage¹¹⁵ in der Regel auf den Monolog, den Dialog und das Rollenspiel (vgl. Schewe 1993). Fels & McGivern (2002: 20) bemerken treffend: „[T]he dramatic situations usually proposed by language instructors or textbooks involve one-dimensional situations with a prescribed dialogue and conclusion [...]. Consequently, learning opportunities provided by such drama activities to explore beyond the given text or to engage in critical thinking or creative exploration are limited.” Alternative dramatische Konventionen finden nur selten ihren Weg in den Fremdsprachenunterricht. Dies ist meiner Ansicht nach in erster Linie auf die fehlende Vertrautheit der Lehrkräfte mit der Methode zurückzuführen. Im Rahmen der universitären Lehrerbildung werden dramapädagogische Kompetenzen nur äußerst selten vermittelt.¹¹⁶ Infolgedessen reagieren viele Lehrkräfte auf den Vorschlag *Drama* in ihren Unterricht zu integrieren auch äußerst skeptisch. Ein Kontraargument, das in diesem Zusammenhang häufig angeführt wird, bezieht sich auf den Faktor *Zeit*. *Drama* wird als zu zeitaufwendig für den regulären Unterrichtseinsatz aufgefasst. Hieran wird deutlich, dass die verbreitete Auffassung von *Drama* im Bildungskontext primär auf dem Konzept der theatralischen Inszenierung gründet und nicht auf dramatischen Konventionen.¹¹⁷ Um Schüler und Lehrkräfte an der

¹¹⁵ Auch in den Lehrplänen findet sich die Dramapädagogik üblicherweise nur in der Form des Rollenspiels bzw. des darstellenden Spiels. Im hessischen Lehrplan für das Fach Englisch am Gymnasium, zum Beispiel, wird lediglich in den Klassenstufen 5-8 das darstellende Spiel als Präsentationsform erwähnt. Weiterhin wird das spielerische Gestalten von Alltagssituationen empfohlen (vgl. Hessisches Kultusministerium 2005).

¹¹⁶ Eine von mir durchgeführte stichprobenartig angelegte Online-Recherche zum Angebot fachdidaktischer Kurse zur Dramapädagogik in den zurückliegenden zwei Semestern (Sommersemester 2009 und Wintersemester 2009/10) an den anglistischen und amerikanistischen Instituten und Seminaren von 44 Universitäten mit Programmen zur Lehrerbildung hat ergeben, dass lediglich sieben Universitäten Seminare zur Vermittlung dramapädagogischer Lehrkompetenzen offeriert haben. Insgesamt wurden neun entsprechende Seminare in den Vorlesungsverzeichnissen gelistet. Interessanterweise wurde an der Universität Frankfurt/Main bereits das Potenzial erkannt *Film* und *Drama* im Englischunterricht zu kombinieren, wie der Titel (sowie die Beschreibung) des folgenden Kurses belegen: *Moving pictures – moving pupils. Using Film, MVC and Visual Arts for drama in education in the EFL classroom* (WS 09/10).

¹¹⁷ Der Glaube, dass *Drama* die Produktion eines Theaterstücks bzw. kleiner theatralischer Vignetten und Szenarien im Unterricht bedingt, wirkt unweigerlich einschüchternd, besonders im Hinblick auf den durch

unterrichtspraktischen Verwertbarkeit und Popularität der Dramapädagogik teilhaben zu lassen, ist es meiner Ansicht nach erforderlich Transparenz zu schaffen und dem Konzept mehr Raum in den curricularen Bestimmungen der Schulbildung und Lehrerbildung einzuräumen.¹¹⁸ Auf diese Weise kann Lehrkräften effektiv aufgezeigt werden, dass *Drama* über eine vielseitige, zeitkompatible und überaus einleuchtende didaktisch-methodische Basis verfügt und sich organisch sowie problemlos in den Ablauf einer Unterrichtsstunde eingliedern lässt.

3.1. *Drama Teaching* – Didaktik und Methodik

Der Einsatz von *Drama* im Unterricht setzt zuallererst eine gewissenhafte und ausführliche Planung auf Seiten der Lehrkraft voraus. Die Konzeption einer dramatischen Unterrichtsstunde gestaltet sich für Lehrkräfte dabei keineswegs simpel, was primär auf die Tatsache zurückzuführen ist, dass der dramapädagogische Unterricht auf einem unorthodoxen Ansatz gründet, der die Struktur des traditionellen Unterrichtsmodells, zumindest partiell, außer Kraft setzt. Das reguläre Klassenzimmer wird generell als ein Ort des stillen, vorrangig kognitiven Lernens definiert. Die Schüler sitzen an Tischen, üblicherweise arrangiert in symmetrischen Reihen, und richten ihre Aufmerksamkeit auf die Tafel bzw. die Lehrkraft. In der dramapädagogischen Variante hingegen verfügen die Schüler über Bewegungsfreiheit. Das Klassenzimmer konstituiert einen „Handlungs- und Erfahrungsraum“ (Tselikas 1999: 54), charakterisiert durch einen bestimmten Freiraum. Dieser „empty space [...] rids the classroom of the look and feeling of rows, which focus attention on the teacher instead of on the learners. This creates a small arena in which to develop an ensemble feeling unencumbered by desks“ (Hegman 2002: 193). Die Dramapädagogik transformiert folglich die lehrerzentrierte Sitzschule, „von statischen, bewegungsfeindlichen Lern- und Lehrformen ebenso belastet wie von der Stofffülle, dem Sitzen als Disziplinierungsmaßnahme, den großen Klassen, den starren Sitzmöbeln und einer verminderten Körperwahrnehmung“, in eine bewegte Schule, in der „das Sich-Bewegen immer kein bloßes Gezappel, sondern intentional, situativ und an ein handelndes

die Standardisierung erzeugten Zeitdruck. Da *Drama* aber im unterrichtspraktischen Sinn ein Reservoir von zeitökonomisch verwendbaren dramatischen Konventionen konstituiert, ist es durchaus möglich diese zeitsparend mit herkömmlichen Ansätzen des Englischunterrichts zu kombinieren (vgl. Liu 2002: 64).

¹¹⁸ Surkamp (2008b: 114) entwickelt ein umfassendes Vierpunkteprogramm zur Implementierung von *Drama* in die reguläre Unterrichtspraxis an deutschen Schulen. Sie fordert 1. die Vermittlung dramapädagogischer Kenntnisse an Universität und Schule, 2. die Förderung der dramapädagogischen Forschung an Hochschulen, 3. die Entwicklung von Unterrichtsmaterialien, die die Dramapädagogik integrieren und 4. die frühe Anwendung der Dramapädagogik in unteren Klassenstufen.

Subjekt gebunden“ (Rampillon & Reisener 2005: 2-3) ist. Im wahrsten Sinne des Wortes öffnet sich hierdurch der dramapädagogische Unterricht den Schülern und fasst sie als ganzheitliche Individuen auf, die ihre intellektuellen Fähigkeiten, emotionalen Sensibilitäten und körperlichen Dispositionen in den kollektiv gestalteten Lernprozess einbringen.

Ein derart ungewöhnlicher Unterrichtsaufbau wirkt nicht nur auf die Mehrzahl von Lehrkräften befremdlich. Auch die Schüler sind an diese Form des Lehrens und Lernens nicht gewöhnt. Und nicht selten resultiert ein derartiger Mangel an Vertrautheit in einer überschwänglichen Reaktion, die sich in der Regel in Störungen manifestiert. An dieser Stelle offenbart sich nun die essentielle Crux des dramatischen Unterrichts. Seine Innovation ist sowohl ein Segen als auch ein Fluch. Gewisse Schüler nutzen die neu gewonnene Freiheit, um anderen Anliegen nachzugehen als dem eigentlichen Unterricht. Die spielerische Qualität dramatischer Konventionen wirkt auf sie wie eine Einladung zum ungesühnten Schabernack. Der Grund hierfür ist nicht in erster Linie bei den Schülern zu suchen, sondern bei der institutionalisierten Bildung. Konditioniert auf die Immobilität der Sitzschule, erscheint es den Schülern unwirklich, dass Lernen auch in einer anderen Form stattfinden kann. Die Annahme, dass es sich bei dieser Grundstruktur des dramatischen Unterrichts um pures Chaos handelt, stellt jedoch einen unbegründeten Trugschluss dar. Tatsächlich unterliegt das *Drama* einem klar definierten Protokoll, bestehend aus einer Reihe fester Verhaltensreglements und von der Lehrkraft und den Schülern gemeinsam erarbeiteten Richtsätzen. Der sog. *Dramakontrakt* bildet das Grundgerüst des dramapädagogisch ausgerichteten Unterrichts. Tselikas (1999: 57) zufolge ist der Kontrakt „eine Abmachung, die wir mit der Gruppe über die Regeln unserer Zusammenarbeit treffen. Der Kontrakt gibt uns die Gelegenheit, uns gegenseitig zu orientieren und informieren über das, was wir zusammen auf der Reise erarbeiten wollen, über die Inhalte dessen, was wir lernen wollen, und über die Art und Weise, wie wir arbeiten wollen.“ Er fungiert in dieser Hinsicht als offizieller Referenzpunkt für den Ablauf dramatischer Arbeit im Unterricht und erfüllt im Weiteren die Funktion eines Präventionsmittels von eventuellem Störverhalten (vgl. Küppers 2009b: 48). Die essentiellen Statuten des Kontrakts umfassen gegenseitiges Vertrauen, Respekt, Kooperation, Kommunikation, Interaktion und die Bereitschaft zur Rollenannahme¹¹⁹ und

¹¹⁹ Kritiker der Dramapädagogik argumentieren häufig, dass die Rollenübernahme befremdend wirkt und aufgrund ihrer artifiziellen Basis keinen authentischen Lerngewinn fördern kann. Tatsächlich bildet die Rollenübernahme aber einen natürlichen Bestandteil der menschlichen Natur: „Performing roles is of crucial importance on the stage of our social lives. You will find directors, actors and spectators among children

steten Reflexion. Des Weiteren müssen sich Lehrkräfte und Schüler im Rahmen des Dramaunterrichts stets darüber einig sein, dass es absolut essentiell ist „to suspend disbelief [...] [to] make it possible for theater to happen“ (Neelands & Goode 2000: 107).

Das durch den Kontrakt geschaffene Fundament des dramapädagogischen Unterrichts wird durch eine klar abgestimmte, lineare Struktur zementiert. *Drama* legt es stets darauf an ein gesundes Gleichgewicht zwischen Aktion und Reflexion, d.h. „making/performing drama“ und „critical thinking about drama“ (Lewis & Rainer 2005: 15) herzustellen.

Während die Reflexionsphase in der Regel eine retrospektive, analytische Evaluation der Schülererfahrung konstituiert, handelt es sich bei der Aktionsphase um die momentane Immersion in eine imaginierte, fiktive Welt. Tselikas (1999: 16) weist hier darauf hin, dass die Schüler sich „in einer Bewegung von «aussteigen – einsteigen – aussteigen» üben“ müssen. „Sie steigen aus ihrer Alltagsrealität aus, steigen in die theatralische oder «dramatische» Realität ein (die Welt der fiktiven Kontexte [...]), steigen aus der theatralischen oder «dramatischen» Realität aus (und steigen wieder in ihre Alltagsrealität ein).“ Diese Übergänge innerhalb des dramatischen Unterrichts können allerdings nur dann organisch und einnehmend gestaltet werden, wenn die Schüler über einen klaren Referenzpunkt verfügen, der ihnen als Orientierungshilfe dient.

Der dramatische Fokus ist das Kernstück des dramapädagogischen Unterrichts und in Kombination mit der Kreativität, Fantasie und Hingabe der Schüler bildet er den „Motor für das Lernen“ (Küppers & Schmidt 2009a: 3). Der Fokus „will determine the initial moments of action, establishing location, atmosphere, roles, and situations, providing the arc from which the full circle of action can be anticipated [...]. [It] defines the nature and limits of the dramatic world, implies roles for the participants, and switches on expectation and binds the group together in anticipation“ (Liu 2002: 58). Er definiert damit die äußeren Richtlinien des dramapädagogischen Unterrichts und legt gleichzeitig

playing mother and child, in families organizing dinners or weddings and in companies designing corporate identities or sales strategies. Apart from deliberate acting in games, social rituals and deceptions, our everyday behavior often erases the difference between “being oneself” and performing a role” (Meyer 2005: 92). Hier wird das gesamte Leben als ein Theaterstück charakterisiert, in dem Menschen ihre Rollenkonzeption von ihrer Umgebung abhängig machen, d.h. sich äußeren Umständen anpassen. Die verschiedenen Rollen, die im dramapädagogischen Unterricht von den Schülern adoptiert werden, führen dabei stets zu einem Lerneffekt. Wie im Leben ist die Rollenübernahme im *Drama* auch nie reine Vorgabe, sondern die Aneignung einer neuen Sicht- und Denkweise, die den Schülern einen Einblick in fremde und unbekannte Aspekte der menschlichen Existenz gewährt. Der amerikanische Schauspieler Paul Newman definiert die Rollenübernahme bzw. die Schauspielerei dementsprechend als „a question of absorbing other people’s personalities and add some of your own experience.“ Sie ist folglich als ein Evolutionsprozess aufzufassen, an dessen Ende stets ein Erkenntnisgewinn steht.

den Grundstein für eine erfolgreiche Umsetzung dramatischer Aktivitäten und Realisierung inhaltlicher Zielformulierungen.

3.1.1. Ziele und Inhalte der Dramapädagogik

Die Dramapädagogik setzt sich selbst den hohen Anspruch die menschliche Existenz in all ihren Facetten zu untersuchen und das Leben und die Welt über die Simulation quasi-authentischer Szenarien einleuchtender und differenzierter darzustellen. Im Rahmen des Fremdsprachenunterrichts kristallisieren sich hierbei distinkte Schwerpunkte heraus, die sich im Wesentlichen auf die kommunikative Interaktion zwischen Angehörigen fremder Kulturen beziehen. Der dramatische Fremdsprachenunterricht zielt in dieser Hinsicht darauf ab, die sprachliche, soziale, ästhetische und interkulturelle Kompetenz der Schüler zu fördern. Die **Fremdsprache** wird im dramapädagogischen Fremdsprachenunterricht nicht in erster Linie als grammatisches Konstrukt, sondern als hilfreiches und nützliches Instrument zur Kommunikation eigener „Interessen, Bedürfnisse und Erwartungen“ (Surkamp 2008b: 113) aufgefasst. Der über eine zu starke Lehrwerkfokussierung erzeugte künstliche Charakter der Fremdsprache tritt in den Hintergrund. Die Fremdsprache wird als real, authentisch und sinnvoll erfahren, da sie in Kontexten Verwendung findet, die an die Lebenswirklichkeit der Schüler anschließen und damit über eine gewisse persönliche Bedeutsamkeit verfügen. Kessler (2008: 72-73) weist in diesem Zusammenhang darauf hin, dass die Schüler auf diese Weise eine affektive, emotional geprägte Verbindung zur Fremdsprache aufbauen, die unglaublich motivierend wirkt und es vermag, unsicheren Schülern die Angst vor dem Kontakt mit unbekanntem Wörtern und Strukturen zu nehmen. Das formelle, traditionelle Konzept des Fremdsprachenübens wird durch einen informellen, spontanen und kreativen Sprachgebrauch abgelöst. Die Schüler erhalten hier „Einsichten in sprachliche und nicht-sprachliche Kommunikationsformen, beispielsweise zu kommunikativen Routinen und Strategien, vom Schweigen über das *turn-taking*, von Anspielungen bis zu Fragen, wie sich soziale, ethische oder geschlechtliche Hierarchien in der Kommunikation ausdrücken“ (Kessler 2008: 193).

Die **soziale Kompetenz** kann im Hinblick auf den Gruppenfokus der Dramapädagogik als durchgängiges Nebenprodukt einer gelungenen dramatischen Unterrichtsstunde erachtet werden. *Drama* kann nur dann von Erfolg gekrönt sein, wenn die Schüler gewillt sind, sich gemeinsam und kooperativ einer dramatischen Aktivität zu widmen. Sie müssen lernen als Team und Gemeinschaft zu funktionieren, persönliche Anliegen zu artikulieren

und/oder zurückzunehmen und Zugeständnisse zu machen. Diese unmittelbaren Erfahrungen können durch spezifische Übungen im dramatischen Unterricht noch forciert werden. Mit Hilfe des dramapädagogischen Repertoires sind Lehrkräfte in der Lage abstrakte Konzepte wie „Gerechtigkeit, Fairness, Mitleid in diversen kulturellen Ausprägungen“ (Tselikas 1999: 37) zu konkretisieren und erfahrbar sowie verständlich zu machen. Das soziale Lernen ist dementsprechend fest in das *Drama* eingeschrieben.

Die **ästhetische Kompetenz** fasse ich als die Fähigkeit auf in verschiedene Rollen zu schlüpfen und an dramatischen Aktivitäten zu partizipieren. Sie setzt auf Seiten der Schüler die Bereitschaft voraus sich in der Gruppe zu exponieren und neue Sicht- und Verhaltensweisen zu adoptieren. Des Weiteren ist es essentiell, die in der Rolle gemachten Erfahrungen ausführlich und unter Berücksichtigung des Gruppenfeedbacks differenziert zu reflektieren. Ästhetisch kompetent im Dramaunterricht zu sein bedeutet um die Wirkung und den Effekt expressiver Stilmittel zu wissen und diese entsprechend einsetzen zu können. Die Schüler lernen ihren Körper näher kennen und nutzen ihn im Rahmen dramatischer Aktivitäten als expressives Instrument. Die physische Präsenz, Mimik, Gestik und Proxemik¹²⁰, sowie die Sprachqualität werden von den Schülern auf diese Weise stets weiterentwickelt und mit Blick auf ihre Bedeutung und ihren Einfluss bei menschlicher Interaktion evaluiert.

Das meiner Ansicht nach wesentlichste Anliegen der Dramapädagogik ist die Förderung interkulturellen Lernens und die Entwicklung der **interkulturellen Kompetenz** (siehe 3.3.) (vgl. Kessler & Küppers 2008). Das *Drama* vermag es, die Eigentümlichkeiten und Gepflogenheiten einer anderen Kultur über an der Wirklichkeit modellierte, alltägliche Handlungssituationen in das Klassenzimmer zu transportieren. Kultur ist hier nicht mehr auf größtenteils didaktisierte Texte und Bilder beschränkt, sondern findet als greifbares und nachvollziehbares Realitätsszenario Eingang in den Unterricht. Auf diese Weise kann die Zielkultur ganzheitlich erfahren werden. Dramapädagogische Aktivitäten eignen sich im Weiteren besonders zur Initiierung des Perspektivenwechsels und zur „Ausbildung von Toleranz und Empathie für das Andere“ (Kessler 2008: 83).

¹²⁰ Schewe (2002: 77) argumentiert zum Beispiel, dass im Rahmen des dramapädagogischen Unterrichts durchgeführte pantomimische Übungen Schüler für die Bedeutung und Aussagekräftigkeit nonverbaler Kommunikationsaspekte sensibilisieren und ihnen aufzuzeigen, dass fremdsprachliche Kommunikation auch durch nichtsprachliche Zeichen realisiert werden kann: „They [students] train the ability to recognize nonverbal signs, including culturally embedded gestures, and learn to communicate despite lacking certain language skills. Pantomime work offers the opportunity to physically connect academic endeavor with a student’s individual experience.”

Die wesentlichen inhaltlichen und zielperspektivischen Elemente der Dramapädagogik weisen deutliche Schnittpunkte mit dem Fremdsprachenunterricht auf. Bei *Drama* handelt es sich keineswegs um reine didaktisch-methodische Effekthascherei. Die Methode verfolgt konkrete Ziele und strebt sowohl einen humanistischen als auch einen fremdsprachlich-spezifischen Bildungszuwachs an.

3.1.2. Dramatische Konventionen

Dramatische Konventionen bilden das grundlegende Instrumentarium der dramapädagogischen Methodik. Sie dienen dazu Schüler aktiv in den Unterrichtsablauf zu involvieren, relevante Thematiken und Fragestellungen in spielerischer, interessanter und einnehmender Manier zu behandeln und tiefgreifende Lernprozesse zu initiieren. Mit Hilfe einer dramatischen Konvention vermag es die Lehrkraft eine fiktive Welt im Klassenraum zu etablieren, in der Schüler die Möglichkeit erhalten verschiedene Rollen anzunehmen, „eigene Interessen, Bedürfnisse und Erwartungen zu artikulieren, Haltungen zu entwickeln und an ihnen zu arbeiten, Lebensweisen probeweise zu übernehmen und Handlungsmuster zu erkunden“ (Surkamp 2008b: 112), kurz unterschiedliche Gedanken- und Verhaltensszenarien im Rahmen einer dramatischen Aktivität zu erproben. In dieser Hinsicht ist die dramatische Konvention als ein methodisches Vehikel aufzufassen, das Schüler dazu animiert, gemeinsam mit der Lehrkraft, im Schutz einer alternativen Persona, in eine Fiktionswelt einzutauchen und dramatische Aktivitäten zu betreiben, d.h. bestimmte Aufgaben im Rahmen des dramapädagogisch geprägten Unterrichts zu erfüllen. *Drama* fordert Schüler (und Lehrkräfte) gewissermaßen dazu auf sich an der Schauspielerei zu versuchen, sprich sich in eine unvertraute, ungewohnte, eventuell auch befremdende Persönlichkeit hineinzusetzen und ein neuartiges Ich zu entwickeln und zu simulieren. Diese überaus anspruchsvolle Anforderung an die Schüler ist aufgrund ihrer Komplexität von der Lehrkraft stets vor- und nachzubereiten. Aus diesem Grund empfehle ich die eigentliche Übungsphase des dramapädagogischen Unterrichts, die mit dramatischen Konventionen angereicherte *while-acting* Phase, durch *pre-* und *post-acting* Abschnitte zu ergänzen.

Die *pre-acting* Phase dient der Einstimmung der Schüler auf die Arbeit mit der dramatischen Konvention (vgl. Hahn 2005: 10). Die Schüler betreten hier die fiktive Welt des *Dramas* und machen sich mit ihrer Rolle als Schauspieler/in vertraut. Hierfür eignen sich vornehmlich kurze Aufwärmübungen, die die gesamte Schülergruppe mit

einbeziehen. Die Übungen sind in der Regel relativ kurz und nicht zu kompliziert ausgelegt, damit die Schüler sie ohne größere Umstände bewältigen können. Außerdem involvieren sie alle Schüler in einer Klasse. Auf diese Weise ist gewährleistet, dass das dramatische Arbeiten eine gemeinschaftliche Erfahrung darstellt, die keinen Schüler außen vor lässt. Der distinkte Gruppenfokus hat auch zum Ziel, den Schülern die individuellen Hemmungen vor der Dramaarbeit zu nehmen. Des Weiteren sind die *warm-up exercises* vorrangig bewegungsästhetisch gestaltet. Die Schüler verlassen ihre Sitzplätze und verteilen sich in der Klasse. Dadurch wird simultan der Unterrichtsraum transformiert und der geographische Handlungsrahmen für die dramatische Arbeit etabliert. Es besteht allerdings auch die Möglichkeit sprachlich-intellektuelle Übungen zu konzipieren, um den Fokus auf die Imaginationsfähigkeit der Schüler zu legen. Die *pre-acting activities* (vgl. English Club) können im Weiteren auch konkrete Informationen für die spätere Arbeitsphase liefern, quasi als Exposition für den weiteren Unterrichtsverlauf fungieren. Zum Beispiel können die Schüler auf der Basis von Rollenprofilen eine eigene Körpersprache für ihre Figur entwickeln und diese in einer nonverbalen Kommunikation mit einem Mitschüler erproben.

Die *post-acting* Phase dient der Reflexion der in der *while-acting* (und unter Umständen auch *pre-acting*) Phase gemachten Erfahrungen. Die Schüler verlassen die Welt des *Dramas* und begeben sich auf eine Metaebene, von der aus sie das Erlebte (selbst)kritisch evaluieren. Hier bietet es sich für Lehrkräfte an, Fragen nach dem inneren Befinden der Schüler zu stellen, um festzuhalten wie sich ihre Auseinandersetzung mit der Figurenrolle bzw. –perspektive auf ihre eigene Sichtweise ausgeübt hat. Die Einsichten, die in der *post-acting* Phase erworben werden, können stets in erneute *pre-* und *while-acting activities* einfließen. Auf diese Weise wird die dramatische Arbeit kontinuierlich ausdifferenziert.

Die *while-acting* Phase formt die Haupthandlung des dramapädagogisch ausgerichteten Unterrichts. Unter Verwendung einer dramatischen Konvention transportiert die Lehrkraft die Schüler in einen fiktiven Mikrokosmos, in dem sie Gelegenheit erhalten ihre zugewiesenen Rollen auszufüllen und, unter Einhaltung bestimmter Instruktionen, eine neue Perspektive zu erleben. Dieser Prozess hat zum Ziel, das Selbstbewusstsein und die interpersonellen bzw. sozialen Kompetenzen der Schüler auszubilden. Der Hauptfokus jedoch liegt auf der Erweiterung der interkulturellen Kompetenz durch die kritische Erfahrung, Untersuchung, Analyse und Hinterfragung eigen- und fremdkultureller

Phänomene.¹²¹ Zu diesem Zweck erscheint mir vor allem das Prinzip des Perspektivenwechsels essentiell, welches Schüler dazu anregt die Welt von einem anderen (kulturellen) Standpunkt aus wahrzunehmen, d.h. „ein Verschieben der eigenen Wahrnehmung zu „üben““ (Kessler 2008: 35). Dramatische Konventionen, die dem Perspektivenwechsel förderlich sind, müssen zwei wesentliche Kriterien erfüllen. Zum einen müssen sie die Schüler kognitiv fordern, sie über einen distinkten kontextuellen Rahmen intellektuell beanspruchen. Zum anderen müssen sie in der Lage sein die Schüler affektiv in das dramatische Geschehen zu involvieren, d.h. sie emotional in das fiktive Szenario einzubinden, und ihre Bereitschaft zur Empathie zu fördern. Aus diesen beiden Kriterien speist sich das affektive bzw. interkulturelle Potenzial dramatischer Konventionen, ihre Fähigkeit zur Förderung interkulturellen Lernens im Unterricht.¹²²

Eine dramatische Konvention, die über ein hohes affektiv-interkulturelles Potenzial verfügt, ist beispielsweise das *Thought-Tapping*, auch geläufig unter dem Begriff *Thought Tracking*. Hierbei wird ein dramatisches Geschehen, üblicherweise eine Konversation zwischen zwei Figuren, an einer besonders kritischen Stelle angehalten bzw. eingefroren. Anschließend werden die Schüler aufgefordert die Gedanken der Figuren zu extrahieren und zu äußern, im Stil einer *stream of consciousness* Erzählung. Grundlegende Voraussetzung dieser dramapädagogischen Übung ist die Fähigkeit zur Empfindung von Empathie, Toleranz und Offenheit, sowie die Bereitschaft in das psychische Seelenleben einer fiktiven Figur einzutauchen. Meiner Ansicht ist das *Thought Tapping* besonders dazu geeignet die Wahrnehmung der Schüler zu schärfen und sie zu einer differenzierten, reflexiven und mehrperspektivischen Betrachtungsweise anzuleiten.

Eine weitere dramatische Konvention, die in diesem Zusammenhang Erwähnung finden muss, ist die des *Tableau*, „a very useful dramatic tool that enables students to strengthen the reflective elements of their work in process drama [...]. It increases the creativity of the mind and allows participants in class to perceive, analyze, and interpret its meaning in the sequential artistic framework“ (Liu 2002: 61). Das wesentliche Anliegen der *Tableau* Konvention liegt darin ein abstraktes Konzept explizit darzustellen. Die Schüler nutzen

¹²¹ Fleming (2006: 60) argumentiert, dass die Schüler in diesem Zusammenhang über die Fähigkeit zur Distanzierung verfügen müssen, d.h. „to be able to question what is often taken for granted in one’s own culture.“

¹²² Kessler (2008) legt eindrucksvoll dar, wie dramatische Konventionen der Förderung der interkulturellen Kompetenz dienen. Er differenziert zwischen bewegungsästhetischen und sprachlich-intellektuellen Konventionen und bestimmt ihr Potenzial emotionale Kompetenzen im Rahmen des interkulturellen Lernens zu fördern. Er hat damit bereits einen ersten, überaus ausführlichen Versuch unternommen einen Kanon interkultureller dramatischer Konventionen zu etablieren.

ihre Körper, um eine kritische Situation zu visualisieren. Die geschaffenen Standbilder werden im Anschluss von dem Rest der Gruppe reflektierend kommentiert. Kessler (2008: 129) zufolge lernen Schüler im Rahmen dieses Prozesses „ihren Körper als Kommunikationsmedien kennen“ und bilden ihr „körperliches Bewusstsein“ aus. Weiterhin entwickeln sie die Fähigkeit zur Distanzierung (vgl. Fleming 2006: 60) und multiperspektivischen Wahrnehmung.

Auch das konkrete Spiel, das *Role-Play*, fördert den Perspektivenwechsel und die Entwicklung interkultureller Kompetenzen. „Role-plays themselves are verbal and physically active“ (Anderson et al. 2008: 9) und erfordern in dieser Hinsicht die vollkommene schauspielerische Hingabe der Schüler. Im Rahmen eines komprimierten Erzählszenarios, welches entweder auf einem literarischen (oder filmischen) Quellenmaterial basiert oder von der Lehrkraft und den Schülern gemeinsam konzipiert wurde, nehmen Schüler die Rolle von fiktionalen Figuren an, deren interaktiver Austausch stets eine spannungsgeladene und problematische Handlungssituation darstellt, und vom Rest der Gruppe beobachtet und reflektiert wird. Auf diese Weise entsteht ein wahres Netzwerk von Perspektiven, ein multiperspektivisches Konstrukt, das in der *post-acting* Phase ausdifferenziert und einer akribischen Prüfung unterzogen werden muss.

Die Dramapädagogik verfügt über ein umfangreiches Reservoir dramatischer Konventionen, von denen sich viele für die Förderung des interkulturellen Lernens und die Ausbildung der interkulturellen Kompetenz eignen (vgl. Kessler 2008: 125-132). In dem folgenden Kompendium sollen nun ausgewählte dramatische Konventionen¹²³, die über ein hohes interkulturelles Potenzial verfügen, aufgeführt werden. Wie in Abschnitt 2.3.2.3. ist auch hier eine kurze Beschreibung des Stilmittels beigefügt.

Dramatische Konvention	Beschreibung	Affektives-Interkulturelles Potenzial
Alter Ego	Zwei Schüler kooperieren und füllen eine fiktionale Figur mit Leben aus. Während der eine Schüler in einem Rollenspiel agiert, artikuliert der zweite Schüler die Gedanken der Figur.	Der Schüler, der das <i>alter Ego</i> verkörpert muss sich auf die innere Gedankenwelt der Figur einlassen und einen intimen Perspektivenwechsel vollziehen.
Circular Drama	Mehrere Kleingruppen bereiten verschiedene Szenen vor, die im Anschluss gemeinsam mit dem <i>Teacher in Role</i> improvisiert werden.	Die Schüler müssen den Perspektivenwechsel vollziehen, um ihre Rollen überzeugend auszufüllen und Empathie und Toleranz im Umgang mit der Lehrkraft unter Beweis stellen.

¹²³ Die hier aufgeführten Konventionen sind Kessler (2008), Neelands (2004) und Neelands & Goode (2000) entnommen.

Collective Character	Schüler improvisieren im Klassenverband eine Figur, indem sie abwechselnd in deren Rolle schlüpfen und kurze Kommentare äußern.	Die Schüler bringen ihre eigenen Erfahrungen in die Konzeption der Figuren ein, müssen simultan aber auf die Äußerungen ihrer Klassenkameraden Rücksicht nehmen. Im Verlauf der Übung eröffnet sich ein Feld multipler Perspektiven, die miteinander in Verbindung stehen.
Conflicting Advice	Die Schülergruppe bietet einem Schüler <i>in role</i> Ratschläge an. Es entwickelt sich eine Konversation.	Alle Schüler müssen den Perspektivenwechsel vollziehen und sich ausführlich mit der Figur, ihrer Historie, ihrem Charakter und ihrem gegenwärtigen Zustand, auseinandersetzen.
Conscience Alley	Das surreale Szenario involviert eine Figur, die sich an einem kritischen Punkt in ihrem Leben befindet und Ratschläge von einer Gruppe Außenstehender erhält.	Auch hier ist der Perspektivenwechsel und die Empathie Voraussetzung für eine gelungene Umsetzung der dramatischen Konvention.
Flashback	Während eine Gruppe von Schülern eine Szene spielt, visualisiert eine zweite Gruppe vergangene Ereignisse, die zusätzliche Informationen zu den Figuren liefern.	Die Schüler vollziehen den Perspektivenwechsel. Des Weiteren müssen die Schüler, die die Rückblende darstellen, ihre Perspektive, die der Vergangenheit, mit der gegenwärtigen Perspektive der Figur koordinieren.
Forum Theatre	Eine kleine Schülergruppe führt für den Rest der Klasse eine Szene auf. Beide Gruppen haben das Recht das Szenario jeder Zeit zu unterbrechen und von einer Metaebene aus zu kommentieren.	Der Perspektivenwechsel muss vollzogen werden, um die Aktionen der Figuren im <i>Drama</i> nachvollziehen zu können. Außerdem muss innerhalb der Klasse tolerant miteinander umgegangen werden.
Freeze Frame	Die Schüler frieren ein dramatisches Geschehen an einem kritischen Punkt ein, äußern die Gedanken der Figuren, spekulieren über den weiteren Verlauf der Szene und weisen die grundlegenden Konflikte zwischen den Figuren aus.	Die Schüler müssen sich in die fiktive Situation versetzen und den Zustand der Figuren über den Perspektivenwechsel nachvollziehen.
Group Dream	Der Lehrer (oder ein Schüler) beginnt eine Traumwelt zu inszenieren. Die Schüler haben ihre Augen geschlossen und visualisieren die fiktive Welt.	Um an der Erfahrung der Traumwelt teilhaben zu können müssen die Schüler sich der Fantasiereise hingeben, d.h. eine neue Perspektive adoptieren.
Hot-Seating	Gewisse Schüler werden vom Rest der Gruppen zu ihren Motiven und Gefühlen befragt. Alle Schüler können <i>in role</i> sein. Voraussetzung ist ein distinkter, bekannter Kontext.	Die Schüler verkörpern Figuren und nehmen ihre Perspektiven an. Die Fragen ermöglichen ihnen verschiedene Aspekte des Figurencharakters zu erkunden. Ihr emotionaler Anteil an der Figur steigt.
Interviews / Interrogations	Eine Reihe von Reportern stellt eine Gruppe von Schülern <i>in role</i> Fragen zu ihre Motiven, Werten und Meinungen. Ein konkreter Kontext ist vonnöten.	Siehe <i>Hot-Seating</i> .

Mantle of the Expert	Die Schüler nehmen die Rollen eines Experten auf einem bestimmten Gebiet an und widmen sich einer ausgiebigen Recherche mit anschließender Expertendiskussion.	Die Schüler müssen sich untereinander mit Empathie und Toleranz begegnen. Die Rolle des Experten verlangt von ihnen sich mit einer neuen Sicht- und Verhaltensweise zu identifizieren.
Narration	Die Lehrkraft oder alternativ ein Schüler bzw. eine Schülergruppe erzählen eine Geschichte, die von weiteren Schülern <i>in role</i> dargestellt wird.	Die Erzähler müssen sich in die Figuren versetzen, um eine stimmige und einnehmende Geschichte zu ersinnen. Die Schüler <i>in role</i> müssen sich mit den fragmentarischen Informationen zu den Figuren und Handlungen intensiv identifizieren, damit sie im dramatischen Geschehen überzeugend (re)agieren können.
Party	Ein Schüler veranstaltet eine Feier, zu der die gesamte Klasse als Gäste erscheinen. Jeder Schüler nimmt eine distinktive Rolle an. Es werden mehrere Interaktionen inszeniert, Geschichten und Anekdoten erzählt, spontan auftretende Konflikte verhandelt und ein realistisches Geschehen inszeniert.	Die Schüler nehmen neue Rollen an und vollziehen damit den Perspektivenwechsel. Das interkulturelle Potenzial kann exponentiell gesteigert werden, wenn die Party im Rahmen eines Auslandsaustausches stattfindet und einige Schüler die Rolle von ausländischen Schülern übernehmen. Auf diese Weise halten distinkte interkulturelle Faktoren Einzug in das dramatische Geschehen.
Role Play	Die Schüler schaffen ein dramatisches Szenario und interagieren miteinander.	Jeder Teilnehmer des Rollenspiels nimmt eine neue Identität an. Empathie und Toleranz sind wesentliche Faktoren des Rollenspiels.
Tableau	Die Schüler visualisieren eine dramatische Situation bzw. einen Konflikt innerhalb eines Szenarios.	Die Schüler nehmen die Perspektiven der Betroffenen an und kommunizieren ihre Gedanken über ihren Körper.
Teacher in Role	Die Lehrkraft nimmt an den dramatischen Aktivitäten teil und zieht auf diese Weise alle Schüler aktiv den Dramaprozess mit ein.	Förderung von Empathie und Toleranz. Der Perspektivenwechsel wird hier von der Aktivität der Lehrkraft automatisch ausgelöst.
Thought Tapping	Die Schüler verschaffen sich Zugang zur inneren Gedankenwelt einer Figur und äußern ihre Eindrücke.	Die Gedanken der Figur werden zu den Gedanken der Schüler. Der Perspektivenwechsel wird stets vollzogen.
Venting	Ähnlich dem <i>Thought Tapping</i> äußern Schüler die innere Gedankenwelt einer Figur. Allerdings beziehen sie sich auf stark emotionale Gefühle. Mehrere Schüler gleichzeitig nehmen an der Aktivität teil und simulieren einen wahren Gefühlsausbruch.	Die emotionale Intensität, die über die Konvention gefordert wird, kompliziert den Perspektivenwechsel.
Writing in Role	Die Schüler verfassen einen Text aus der Sicht einer Figur. Sie nehmen dabei Bezug auf einen konfliktreichen Kontext.	Die Schüler vollziehen im Schreibprozess den Perspektivenwechsel und entwickeln Empathie.

3.2. *Experiencing Critical Incidents* – Interkulturelles Lernen und Drama

Eine grundlegende Besonderheit der Dramapädagogik ist ihre Eignung für die Förderung des interkulturellen Lernens im Fremdsprachenunterricht. Im Gegensatz zum traditionellen Fremdsprachenunterricht, der den Fokus auf landeskundliche Elemente und die Vermittlung spezifischer Fakten legt, fasst der holistische Ansatz des *Dramas* „den Menschen nicht als rein intellektuelles, sondern auch als soziales, als moralisches und emotionales Wesen“ (Kessler 2008: 46) auf und bildet neben kognitiven auch affektive und prozedurale Kenntnisse und Fertigkeiten aus, die im Kontext des interkulturellen Lernens von wesentlicher Bedeutung sind. Im dramapädagogisch-interkulturell ausgerichteten Fremdsprachenunterricht erhalten Schüler zum einen Einblick in die kulturellen Eigenarten des Ziellandes und können sich im Rahmen ausführlicher Analyse und Reflexion ihrer eigenen kulturellen Determiniertheit bewusst werden. Zum anderen entwickeln sie Aufgeschlossenheit, Toleranz und Empathie für die Angehörigen einer fremden Kultur und lernen, wie sie sich in Anwesenheit des Anderen (bzw. Fremden) kompetent und respektvoll verhalten (vgl. Fleming 2006: 60-61). *Drama* befähigt die Schüler damit zu einem authentischen, kontextuellen Gebrauch der Fremdsprache, der nicht nur auf die Klasseninteraktion beschränkt bleibt, sondern sich an der komplexen, kulturell geprägten außerschulischen Wirklichkeit orientiert. Dramatisches und interkulturelles Lernen konstituieren in dieser Hinsicht eine organische Einheit, die Kessler treffend (2008: 46) als eine *shared mission* charakterisiert.

Aus der engen Verbindung zwischen *Drama* und Kultur lässt sich ableiten, dass jede dramatische Aktivität in gewisser Hinsicht die Repräsentation einer bestimmten kulturellen Situation darstellt. Fleming (1998: 149) betont entsprechend: „All drama can be conceived as forms of cultural expression [...]“. Durch die situative Verortung kultureller Spezifika in einem nachvollziehbaren und einnehmenden dramatischen Geschehen gelingt es der Dramapädagogik Schülern das abstrakte, schwer definierbare Konzept von Kultur bewusst zu machen (vgl. Kessler 2008: 48).¹²⁴ Kultur wird nicht mehr nur als ein Reservoir von Objekten, Gegenständen und Produkten deklariert, wie es der

¹²⁴ Gemäß Neelands (2004: 37) konstituiert *Drama* ein „important means of making the hidden influences of a community’s culture visible, discussable and changeable“. *Drama* vermag es folglich den Blick von der situativen Handlungsoberfläche auf kulturelle Subtexte zu richten. Byram & Fleming (1998b: 143) führen diesen Aspekt noch weiter aus und betonen: „When properly conceived and taught, drama involves looking beyond surface actions to the values which underlie them, and as such it provides an ideal context for exploration of cultural values, both one’s own and other people’s.“

Lehrwerkfokussierter Fremdsprachenunterricht üblicherweise zu tun pflegt¹²⁵, sondern als ein vielschichtiges Kompositum von speziellen Sprach-, Sicht- und Verhaltensweisen, verankert in den komplexen Abläufen menschlicher Interaktion. Im Rahmen des dramatisch ausgerichteten Fremdsprachenunterrichts können die kulturellen Spezifika der Eigenkultur nun den Elementen der Ziel- bzw. Fremdkultur gegenübergestellt werden, um Schülern zu verdeutlichen, dass zwar gewisse Schnittmengen zwischen Kulturen existieren, nichtsdestotrotz aber bedeutende Differenzen bestehen, die beim Kontakt mit anderen Menschen stets berücksichtigt werden müssen. Die Dramapädagogik setzt sich hier folglich selbst den Anspruch *cultural awareness* zu vermitteln, d.h. Schülern kulturelle Vielfalt aufzuzeigen, ihnen zu erklären welchen Einfluss sie auf ihre Selbst- und Fremdwahrnehmung ausübt und sie auf die manipulative und schädigende Wirkung ethnozentrischer Ansichten hinzuweisen (vgl. Kessler & Küppers 2008: 3). Im Vordergrund steht damit nicht das Faktenwissen zur Zielkultur, sondern das dialektische Verhältnis zwischen der generellen Repräsentation der Zielkultur und ihrer individuellen Wahrnehmung in der Erfahrungs- und Imaginationswelt der Schüler.

Eine geeignete Methode dieses Ziel zu erreichen ist meiner Ansicht nach der Einsatz von *Critical Incidents*. In diesen kritischen Begegnungssituationen zwischen Angehörigen zweier Kulturen kristallisieren sich spezifische kulturelle Prägungen und Differenzen heraus, charakterisiert durch Missverstehen¹²⁶ und eine resultierende greifbare atmosphärische „tension which is an important ingredient of successful drama“ (Fleming 1998: 152). *Critical Incidents* bilden in der Regel „Sprachnotsituationen, in welchen [Schüler] spontan und authentisch agieren und reagieren müssen, in welchen sie sich rasch orientieren, umorientieren und von einer Rolle in eine andere schlüpfen müssen“ (Tselikas 1999: 15). Der Konflikt bzw. die Konflikte, mit denen die Schüler hier konfrontiert werden, lassen sie kulturelle Unterschiede am eigenen Leib *erfahren*. Sie werden in eine Situation versetzt, in der sie sowohl ihre eigenen als auch fremde Sicht- und Verhaltensweisen aus einer neuen Perspektive wahrnehmen. Die Simulation des quasi-authentischen Ernstfalls, eingebettet in einen interkulturellen Kontext,

¹²⁵ Hier ist jedoch anzumerken, dass gewisse Lehrwerke auch die interkulturellen Schicksale von Individuen, zum Beispiel anhand des Lebensalltags von Migranten, thematisieren und das Kulturkonzept differenzierter darstellen (vgl. Kessler 2008).

¹²⁶ Tselikas (1999: 68) hebt die Bedeutung des Nicht-Verstehens im Kontext des interkulturellen Lernens hervor: „Entspricht das kulturelle Verständnis der Fremdsprache nicht dem gängigen, so entsteht ein zusätzliches Lernfeld, nämlich dasjenige des kulturellen Lernens. Ein eventuelles «falsches» Verstehen bietet eine besonders große Lernchance durch die Konfrontation der eigenen Vorkenntnisse mit den in der fremden Umgebung geltenden Normen.“ *Critical Incidents* gehen stets von der Prämisse des Nicht-Verstehens aus und bilden ein wahres „Minenfeld für Missverständnisse“ (Küppers & Schmidt 2009a: 3), die im Unterricht diskutiert und reflektiert werden können.

„provides a momentary entrance into „other“ worlds [...] thereby offering students opportunities for intercultural awareness, dialogue, and understanding. Transported into an unexpected environment, the student must reexamine the familiar against the unfamiliar, and through the resulting disequilibrium recover a new balance of meeting oneself within a new environment“ (Fels & McGivern 2002: 28).

Die Schüler sind hier in der Lage ihre fremdsprachlichen, interkulturellen und sozialen Kompetenzen weiter auszubauen.

An das Erleben kultureller Konfliktsituationen schließt sich stets die Reflexion an. Hier tritt die Bedeutung von *Drama* im Kontext des interkulturellen Lernens besonders deutlich hervor. Unter Verwendung dramatischer Konventionen lassen sich kulturelle Eigentümlichkeiten und Unterschiede dramatisieren und inszenieren (vgl. Byram & Fleming 1998b: 144/Fels & McGivern 2002: 21). Die hyperbolische, hyperrealistische Darstellung gewährt Schülern einen konkreteren Einblick in den Ablauf eines *Critical Incidents* und ermöglicht ihnen eine intensivere Auseinandersetzung mit der Konfliktsituation. Die Reflexion findet in der Regel über den Perspektivenwechsel statt (vgl. Kessler 2008: 83), der sich im Rahmen des *Critical Incidents* bzw. dramatisierten Rollenspiels ereignet. Die Schüler agieren hier in der Rolle von „Grenzgängern und Grenzgängerinnen“ (Tselikas 1999: 57), die stets zwischen zwei divergierenden kulturellen Perspektiven verhandeln müssen. Die Annahme der Rollen ermöglicht Schülern „bewusstseinsweiternde Einsichten über Kultur, denn durch diese erkennen sie notwendigerweise, dass menschliches Verhalten und Denken immer in einem Abhängigkeitsverhältnis zu sozialen und kulturellen Gegebenheiten zu sehen sind“ (Kessler 2008: 49). Durch dramatische Konventionen können die Schüler ihre Rollen dann noch weiter ausdifferenzieren, sich stärker in ihre Figuren bzw. Rollen einfühlen und sich „von der Welt des Bekannten, Heimischen schrittweise in die Welt des Neuen und weniger Vertrauten“ (Tselikas 1999: 36) vorantasten. Dieser Prozess der Rollenerweiterung schafft interkulturelle Sensibilität in Form von Toleranz, Offenheit und Identifikationsbereitschaft, sowie die Fähigkeit zum Empfinden von Empathie (vgl. Kessler 2008: 51).

In dieser Hinsicht stellen *Critical Incidents* Lernorte dar, in denen „die Perspektive zwischen ‘dem Eigenen‘ und ‘dem Fremden‘“ (Kessler & Küppers 2008: 18) realisiert werden kann. Sie bieten die Gelegenheit „to open up a “third space“ of presence and exploration, where intercultural interactions and possible negotiations emerge“ (Fels & McGivern 2002: 21). Innerhalb dieses 3. Ortes ist es Schülern möglich zwischen divergierenden Perspektiven zu vermitteln, das Bekannte um das Unbekannte zu erweitern

und das Vertraute im Angesicht des Unvertrauten zu relativieren, kurz an einem „Prozess dialogischer Bedeutungsaushandlung“ (Freitag 2007a: 198) zu partizipieren und ein ausgeglichenes und gesundes Verhältnis zur Eigen- und Ziel- bzw. Fremdkultur aufzubauen.

Act Three – Mise-en-Scène

Let me tell you the story of Right Hand, Left Hand. It's a tale of good and evil. Hate: it was with this hand that Cane iced his brother. Love: these five fingers, they go straight to the soul of man. The right hand: the hand of love. The story of life is this: static. One hand is always fighting the other hand, and the left hand is kicking much ass. I mean, it looks like the right hand, Love, is finished. But hold on, stop the presses, the right hand is coming back. Yeah, he got the left hand on the ropes, now, that's right. Ooh, it's a devastating right and Hate is hurt, he's down. Left-Hand Hate KOed by Love.

--*Do The Right Thing* (1989)

4. The Composition – Zur Synthese von Film und Drama im interkulturellen

Englischunterricht

In den vorausgehenden Diskursen habe ich die Konzepte von *Film* und *Drama* im Kontext des Fremdsprachenunterrichts individuell behandelt und eine kurze Bestandsaufnahme im Hinblick auf ihren bildungspolitischen und unterrichtspraktischen Stand, ihre didaktisch-methodische Basis und ihr Potenzial das interkulturelle Lernen zu fördern durchgeführt. Dabei ist deutlich geworden, dass der *Film* und das *Drama* überaus innovative, vielseitige, theoretisch fundierte und fachdidaktisch anerkannte Unterrichtsinstrumente darstellen, die, unter Verwendung bestimmter methodischer Modelle und Ansätze, die Transformation bzw. Umgestaltung des traditionellen Unterrichtsablaufs bzw. der gegenwärtigen Schnelllernkultur bewirken können und es in der Folge vermögen eine hohe Schüleraktivierung, –partizipation und –einbeziehung in einem handlungs-, prozess- und produktorientierten Unterricht zu realisieren (vgl. Lütge 2007). Außerdem habe ich aufgezeigt, dass *Film* und *Drama* ein hohes interkulturelles Potenzial aufweisen, über das das interkulturelle Lernen, vor allem im Rahmen des Perspektivenwechsels, effektiv gefördert werden kann. Allerdings hat die Untersuchung ebenfalls die marginale Rolle von *Film* und *Drama* in der Unterrichtspraxis offenbart, die ich primär auf einen Mangel an Transparenz in den Lehrwerken und den Curricula, das Fehlen einer flächendeckenden Lehrerbildung und die daraus resultierende Zwiespältigkeit der Lehrkräfte gegenüber den innovativen Unterrichtsmitteln zurückgeführt habe.

Die folgenden Abschnitte der Arbeit sind nun darauf ausgelegt all diese Faktoren zu bündeln und einen theoretisch fundierten, anschaulichen und universellen Ansatz zur Integration von *Film* und *Drama* in den Englischunterricht¹²⁷ vorzustellen, die sog. *filmdramatische* Methode, welche zum Ziel hat die interkulturelle Handlungs- und

¹²⁷ Das Konzept lässt sich unter Angleichung des Kontexts allerdings auch auf andere Fremdsprachen transferieren. Die einheitlichen und transparenten didaktisch-methodischen Modelle der Spielfilmdidaktik und Dramapädagogik sind mit allen Sprachen kompatibel. Der Fokus auf den Englischunterricht bietet sich aus zwei wesentlichen Gründen an. Zum einen hat der Fachdiskurs der englischen Fachdidaktik in puncto *Film* und *Drama* eine unerreichte Zahl an Publikationen aufzuweisen. Zum anderen bildet der englischsprachige Film das größte Reservoir an passenden Filmbeispielen für den Unterricht.

Mediationskompetenz über die Aktivierung filmspezifischer und dramapädagogischer Kenntnisse zu fördern und *Film* und *Drama* als unterrichtspraktische Mittel salonfähig zu machen. Ein wesentlicher Fokus soll hierbei auf das Potenzial von *Film* und *Drama* den Perspektivenwechsel zu initiieren und die Bildung von Empathie und Toleranz anzuregen gelegt werden (vgl. Surkamp 2009: 191). Die hier angestrebte Synthese von *Film* und *Drama* wurde im Fachdiskurs, im Gegensatz zur Kombination von *Drama* und Literatur (vgl. Bredella & Christ 2007/Bredella & Hallet 2007/Jung 2002/Nünning 2000/Surkamp 2008b,c), bisher nur äußerst oberflächlich thematisiert. Allerdings ordnet sich die Arbeit nichtsdestotrotz in einen kleinen Kanon fachdidaktischer Schriften und Initiativen ein, die die Möglichkeit zur Fusion der beiden Unterrichtsmittel bereits erkannt haben und ihr auf den Grund gegangen sind (vgl. Collins 2002/Küppers 2009c/Lütge 2007).

Das Fundament zur Synthese von *Film* und *Drama* im Englischunterricht konstituiert meiner Ansicht nach das interkulturelle Lernen, dessen Konzept in der Form der interkulturellen kommunikativen Kompetenz (IKK) im ersten Teil dieses Abschnitts kurz ausgeführt werden soll.¹²⁸ Im Anschluss an eine Auflistung von Schnittpunkten zwischen *Film* und *Drama* wird aufgezeigt welche Rolle das Konzept von *Perspektive* in *Film* und *Drama* innehat und wie ein wesentlicher Schnittpunkt beider methodischer Instrumente, die *Critical Incidents*, Eingang in den filmdramatischen Unterricht finden kann. Die theoretische Fundierung von *Film* und *Drama* erfolgt anschließend über die Erweiterung von Byrams Modell der IKK über die Zusatzkompetenz *savoir cinématique* und die Konzeption eines Theoriemodells zur *Intercultural Film Literacy*. Wesentliche Aspekte der theoretischen Basis werden dann anhand kurzer Filmbeispiele im Rahmen von zwei Video Essays illustriert und veranschaulicht¹²⁹, bevor abschließend eine erste Formulierung der *film-dramatischen* Methode erfolgt.

4.1. *The Setup* – Interkulturelles Lernen

Interkulturelle Prozesse bilden seit langer Zeit einen integralen Bestandteil des modernen Lebens (vgl. Gogolia 2006: 181/Krüger-Potratz 2006: 171). In Folge einer unablässig

¹²⁸ Außerdem soll dargelegt werden, wie über dramatische Konventionen, unter simultanem Einsatz von Film- und Videoequipment, Filmkompetenz handlungs- und produktionsorientiert entwickelt werden kann (vgl. Surkamp 2009). Diesem Exkurs widme ich mich en détail im Anhang unter Abschnitt 7.6.

¹²⁹ Die Video Essays „Der *intercultural speaker* in Liev Schreibers *Everything is Illuminated*“ und „Die Interdependenz von Form und Inhalt in Steven Spielbergs *The Terminal*“ dienen der Illustration interkultureller Thematiken in Film. Im Anhang habe ich die entsprechenden Transkriptionen (7.2.) und schriftlichen Ausarbeitungen (7.7.) hinzugefügt.

fortschreitenden Globalisierung, in Form von wirtschaftlicher Expansion, zunehmender politischer Zusammenschlüsse und weltweiter Migrationsbewegungen, hat sich in den letzten Jahren eine pluralistische Sozialstruktur entwickelt, in der Kulturen nicht mehr nur nebeneinander existieren, sondern komplizierte, sich stets wandelnde Bindungen bzw. Hybridformen eingehen. An die Stelle des traditionellen, nun obsoleten, statischen Kulturbegriffs ist ein dynamisches, vielschichtiges Konzept getreten, das kulturelle Vielfalt als essentielles Element gesellschaftlichen Zusammenlebens definiert (vgl. Bertelsmannstiftung 2006: 6). Diese Entwicklung wird durch die Omnipräsenz audiovisueller Medien und die stete Progression internationaler Kommunikationsnetzwerke noch intensiviert. In der *Global Village* (vgl. McLuhan 1962) konstituieren interkulturelle Begegnungssituationen ein alltägliches Phänomen. Der Fernseher transportiert andere Kulturen per Knopfdruck in das heimische Wohnzimmer. Im Kino werden fikionalisierte Geschichten zwischen Angehörigen fremder Kulturen als einnehmendes, kollektives Spektakel inszeniert. Emails ermöglichen die regelmäßige Korrespondenz mit Menschen aus anderen Ländern. Und die Web 2.0 Technik, als „dominierendes Unterhaltungs-, Informations- und Kommunikationsmedium“ (Küppers & Schmidt 2009b: 7), befähigt zur direkten, unmittelbaren Partizipation an einem universalen, interkulturell geprägten Sozialdiskurs über eine Vielzahl verschiedener Thematiken. Die mediale Allgegenwärtigkeit interkultureller Einflüsse bewirkt dementsprechend die Auflösung monokultureller Nationalprofile. Die etablierten Identitätskonzepte verlieren infolgedessen an Wertigkeit. Es mutet fast schon reduktionistisch an von einem deutschen Staatsbürger, einem *citoyen français* oder einem *American citizen* zu sprechen. Tatsächlich handelt es sich bei den in den globalen Kulturdiskurs eingeschriebenen Menschen aber um Weltbürger, Kosmopoliten, die zwischen mehreren kulturellen Bezugssystemen stehen und über eine komplexe interkulturelle Identität verfügen.¹³⁰ Der sich regelmäßig vollziehende interkulturelle

¹³⁰ Flechsig (2000: 3) betont in diesem Zusammenhang: „Kulturelle Identität kann nicht mehr verstanden werden als Identifizierung einer Person mit einem einzigen Kollektiv [...]. Angesichts der Vielfalt kultureller Bezugssysteme, die moderne Gesellschaften mit stark individualistischen Orientierungen anbieten, nimmt kulturelle Identität einen komplexen Charakter an; d.h. Individuen können sich identifizieren (und werden identifiziert) mit jeweils mehreren dieser Bezugssysteme.“ Im Gegensatz zu der von mir angeführten Auslegung definiert er die vielschichtigen Einflüssen unterliegende Form kultureller Identität jedoch als transkulturell, nicht als interkulturell. Hier offenbart sich eine in der Fachliteratur intensiv debattierte Kontroverse zwischen Inter- und Transkulturalität (vgl. Ateş 2007/Axtmann 2002: 42/Eckerth & Wendt 2003/Freitag 2007 a, b/Gunsenheimer 2007/Welsch 1999). Obwohl beide Konzepte in der Regel synonym aufgefasst werden, haben sich doch deutliche Positionen herausgebildet, die Transkulturalität streng von Interkulturalität abgrenzen. Welsch (1999), zum Beispiel, vertritt die These, dass Interkulturalität ein veraltetes Paradigma darstellt, das den neuen dynamisch und heterogen ausgerichteten Kulturbegriff ignoriert und Kultur als ein in sich geschlossenes, homogenes System deklariert. Demgegenüber stellt er die

Kontakt, ob in Form einer Auslandsreise oder einer virtuellen Diskussion in einem Internetforum (vgl. Porcher 2006: 191), ist allerdings bei weitem nicht frei von Komplikationen – kulturelle Missverständnisse stehen stets auf der Tagesordnung – und die interkulturelle Identität stellt definitiv keine Konstante dar. Aus diesem Grund haben sich vornehmlich in der Pädagogik Schwerpunkte herausgebildet, „welche den kulturellen Aspekten des (schulischen) Lernens große Aufmerksamkeit widmen [...] und die Förderung interkultureller Kompetenzen zu ihrem Ziel erklären“ (Kessler 2008: 10).

Im Kontext der schulischen Bildung ist die interkulturelle Kompetenz aus diesem Grund zu einer wesentlichen Zielvorstellung aufgestiegen. Pädagogische Konzepte, bildungspolitische Vorgaben und curriculare Richtlinien fordern, dass Schüler mit einem adäquaten Instrumentarium ausgestattet werden, das sie zu einem erfolgreichen und kompetenten Handeln in interkulturellen Sphären, kurz in ihrem Alltag, befähigt (vgl. Christ 2008: 64).¹³¹ In einem Thesenpapier zur Förderung des interkulturellen Dialogs definiert die Bertelsmannstiftung (2006: 5) die interkulturelle Kompetenz entsprechend als ein Kompositum prozeduraler Fähigkeiten: „Interkulturelle Kompetenz beschreibt die Kompetenz, auf Grundlage bestimmter Haltungen und Einstellungen sowie besonderer Handlungs- und Reflexionsfähigkeiten in interkulturellen Situationen effektiv und angemessen zu interagieren.“

Transkulturalität als Konzept der kulturellen Hybridisierung, das den Entwicklungen der globalisierten Welt Rechnung tragen kann. Auch Flehsig (2000: 4) trennt Inter- von Transkulturalität: „Interkulturalität betont zumeist den Aspekt der *Differenzen* und stellt das Bemühen um das Verstehen „des Fremden“ und „des Anderen“ in den Mittelpunkt. Transkulturalität betont den Aspekt des *Gemeinsamen* und sucht nach Anschlussmöglichkeiten „im Eigenen“ [...].“ Im Hinblick auf den Fremdsprachen- bzw. Englischunterricht weisen derartig rigide Distinktionen jedoch deutliche Problematiken auf. Sie lassen außer Acht, dass das interkulturelle Lernen nicht nur darauf ausgelegt ist kulturelle Unterschiede zu identifizieren und zu verstehen, sondern darauf abzielt eine auf Akzeptanz, Toleranz und Empathie gründende gemeinschaftliche Basis zu etablieren, die kollektives Zusammenleben ermöglicht (vgl. Gick 1997). Ich stimme mit dem Standpunkt von Delanoy (2008: 99) überein: „Das ‚Inter‘ in Interkulturalität steht [...] für einen Zwischenraum, wo verschiedene Elemente einander begegnen und sich vermischen können.“ In dieser Hinsicht inkorporiert der interkulturelle Bildungsansatz stets eine transkulturelle Dimension, nämlich die der Hybridisierung und der Aushandlung von Gemeinsamkeiten. Meiner Auffassung nach ist es deshalb nicht vonnöten eine klare Grenze zwischen inter- und transkulturellem Lernen zu ziehen.

¹³¹ Kessler (2008: 10) weist darauf hin, dass ursprüngliche Konzepte zur Förderung interkulturellen Lernens primär anstreben die Bereitschaft zum interkulturellen Dialog bei Schülern zu entwickeln. Angesichts der exponentiell ansteigenden Mediennutzung und dem weltweiten Informations- und Kommunikationsaustausch ist dieser Zielaspekt heute jedoch nur noch sekundär, zumindest in der wörtlichen Bedeutung. de Ponte (2008: 94) entwickelt ein differenziertes, universelleres Konzept von interkultureller Dialogfähigkeit, welches sich „zum einen in einer wertschätzenden Haltung gegenüber dem fremdkulturellen Verhalten an sich sowie gegenüber dem Sinngehalt desselben auf der Grundlage kulturhistorischer Zusammenhänge“ offenbart und zum anderen sich darin zeigt, „dass eine Person fähig ist, unter Nutzung beider Kultursysteme das Dialoggeschehen produktiv und zur beiderseitigen Zufriedenheit zu steuern.“ Eine derartige Konzeption von interkulturellem Dialog beschränkt sich nicht lediglich auf die Kommunikationsabsicht, sondern weist konkrete Fertigkeiten aus, die im Rahmen dieser Kommunikation zur Geltung kommen und von entscheidender Bedeutung sind.

Von der Prämisse ausgehend, dass Sprache und Kultur eine untrennbare Einheit darstellen (vgl. Byram 1990: 18, 1997: 3), hat die interkulturelle Kompetenz im Rahmen des interkulturellen Lernens auch Eingang in den Fremdsprachenunterricht gefunden (vgl. Sercu et al. 2005: 1/Europarat 2001/Hessisches Kultusministerium 2005), wo sie, im Anschluss an eine mehrteilige Modifikation (vgl. Kessler 2008: 14-17), als interkulturelle kommunikative Kompetenz, zum Hauptziel des fremdsprachlichen Lehrens und Lernens avanciert ist (vgl. Haß 2006: 70). Das von Michael Byram konzipierte Modell der interkulturellen kommunikativen Kompetenz (vgl. Kessler & Küppers 2008/Klippel & Doff 2007/Müller-Hartmann & Schocker-von Ditfurth 2005) konstituiert ein komplexes Konstrukt, das mehrere Dimensionen der interkulturellen Kommunikation und Interaktion inkorporiert (vgl. Byram et al. 2001: 5) und zum Ziel hat, Schüler zum effektiven Umgang mit Differenz, d.h. zur interkulturellen Mediation in gesellschaftlichen Begegnungssituationen¹³² zu befähigen und damit zu *intercultural speakers*¹³³ (vgl. Byram & Fleming 1998a) auszubilden.

Das Byramsche Modell der IKK (siehe Abbildung 1 unten) setzt sich aus sechs integrativen Fertigkeiten zusammen, die in vier Dimensionen unterteilt sind (vgl. Byram et al. 2001: 5-6). Die Dimension der *Einstellungen/Haltungen* umfasst das *savoir être*, die Fähigkeit sich Angehörigen einer fremden Kultur mit Toleranz und Offenheit zu nähern, sich über den Perspektivenwechsel in ihre Sicht- und Verhaltensweisen einzufinden und vorgefasste Einstellungen und Ansichten gegenüber der Eigen- und der Fremdkultur zu relativieren. Das vorrangige Ziel des affektiv ausgerichteten *savoir être* ist es

¹³² Gick (1997: 187) weist die Fähigkeit eine gemeinsame Kommunikations- und Interaktionsgrundlage im Rahmen der Begegnung mit Angehörigen fremder Kulturen zu etablieren als wesentliches Element interkultureller kommunikativer Kompetenz aus. Sie argumentiert, dass echte Kommunikation nur stattfinden kann, wenn die Gesprächspartner „einen *Common Ground* (CG), eine gemeinsame Grundlage – zumindest teilweise – überlappenden Kontexte haben. Dieser CG wird im Verlauf des Diskurses von den Gesprächspartnern etabliert, erweitert, überarbeitet und eventuell auch repariert, mit einem Wort: *ausgehandelt*.“ Sie charakterisiert die interkulturelle Kommunikation als einen fünfstufigen Verhandlungsdiskurs, in dem beide Parteien dasselbe Ziel haben, nämlich gegenseitiges Verstehen. Das interkulturelle Lernen erfolgt hier folglich nicht über die Feststellung von Unterschieden, sondern über die Erarbeitung von Gemeinsamkeiten. Bredella et al. (1997: 13) betonen entsprechend, dass „die Anerkennung der Anderen nicht dadurch erfolgt, dass man sich von ihnen unterscheidet, sondern dass man mit ihnen auch Gemeinsamkeiten teilt.“

¹³³ Byram et al (2001: 5) definieren den *intercultural speaker* als „someone who has an ability to interact with ‘others’, to accept other perspectives and perceptions of the world, to mediate between different perspectives, to be conscious of their evaluations of difference.“ Aus dieser Definition lässt sich schließen, dass ein interkulturell kompetenter Fremdsprachenlerner in der Lage sein muss mit Angehörigen einer fremden Kultur zu kommunizieren und zu interagieren, ihre Sicht- und Verhaltensweisen zu akzeptieren und zwischen divergierenden Auffassungen zu verhandeln. Hierfür ist in erster Linie die Fähigkeit zum Perspektivenwechsel notwendig (vgl. Caspari 1997: 56/Müller-Hartmann 1997: 290), über den der interkulturelle Sprecher sich einer anderen, fremden Mentalität mit Toleranz, Respekt und Empathie annähert.

Ethnozentrismus zu vermeiden und eine selbstkritische, interkulturelle Reflexionsfähigkeit auszubilden. Komplementiert wird das *savoir être* durch das *savoir s'engager*, verankert in der Dimension des *Bewusstseins*. Es beschreibt die „ability to evaluate critically and on the basis of explicit criteria perspectives, practices and products in one's own and other cultures and countries“ (Byram 1997: 53), d.h. die Fähigkeit sich seiner eigenen kulturellen Prägung und ihres Einflusses auf die Perzeption einer fremden Kultur bewusst zu werden. Die Dimension des *Wissens*, die kognitiv ausgerichteten *savoirs*, bezieht sich in erster Linie auf die Kenntnisse über die fremde Kultur. Diese sollen aber nicht isoliert als, beispielsweise wirtschaftliche, politische und gesellschaftliche, Fakten vermittelt werden, sondern unter Berücksichtigung eigenkultureller Sachverhalte und vorgefasster Bilder über die Fremdkultur genauer beleuchtet, d.h. aus einer Innen- und Außenperspektive untersucht werden, „was die Zentralität des Perspektivwechsels auch für die kognitiven Lernprozesse unterstreicht und deutlich macht, dass es auch auf dieser Ebene um Reflexivität und das Ziel eines dialektischen Verständnisses von Eigen- und Fremdverstehen geht“ (Kessler & Küppers 2008: 6). Die enge Bindung der affektiven und kognitiven Fertigkeiten wird schließlich durch die prozedurale Dimension der *Fähigkeiten* vervollständigt, die die konkrete Applikation von *savoir être*, *savoir s'engager* und *savoirs* in interkulturellen Begegnungssituationen vorsieht. Die hier angeführten Fertigkeiten bilden damit „the link between classroom learning and learning ‘in the field’“ (Byram 1995: 64). Das *savoir comprendre* bezeichnet „skills of interpreting and relating“, die Fähigkeit divergierende kulturelle Phänomene verhandeln und erklären zu können, während das *savoir faire*, die Fähigkeit differenziert und einfühlsam mit fremdkulturellen Gesprächspartnern zu interagieren und das *savoir apprendre*, die Fähigkeit sich neues Wissen über eine andere Kultur anzueignen, „skills of discovery and interaction“ (Byram et al. 2001: 5), ausmachen.

Während die affektiv-kognitiven Fertigkeiten der IKK sich primär auf die Kenntnisse und Emotionen des Fremdsprachenlerner beziehen, prägen die prozeduralen Fertigkeiten das äußere interkulturelle Handeln. Hierfür ist selbstverständlich eine substanzielle Sprachkompetenz vonnöten, die in Form des „*savoir communiquer*“ (Sercu et al. 2005: 4) Eingang in das Byramsche Modell findet. Eine weitere Modifizierung hat das Modell in jüngster Zeit durch die von Kessler (2008: 55) konzipierte Zusatzkompetenz des *savoir percevoir* erfahren, einerseits „die Bereitschaft dazu, Aufgeschlossenheit, Akzeptanz und Toleranz nicht nur mit Hilfe sprachlich-intellektueller, sondern auch physischer Zeichen

zu äußern“ und andererseits „die Bereitschaft , sich überhaupt mit der eigenen Körperlichkeit und der des anderen auseinanderzusetzen.“ Das *savoir percevoir* situiert sich in jeder IKK-Dimension und erweitert den sprachlich-kulturellen Fokus des Modells um eine bewegungsästhetische Komponente.

Das von Byram entwickelte IKK-Modell eignet sich formidabel zur theoretischen Fundierung des interkulturellen Lernens im fremdsprachlichen Bildungskontext. Eine Synthese von *Film* und *Drama* kann in puncto theoretischer Fundierung (und praktischer Ausrichtung) erheblich von einer Orientierung an dem IKK-Modell profitieren.

	<u>Fähigkeiten</u> Interpretieren und verstehen (<i>savoir comprendre</i>) (<i>savoir percevoir</i>) Erkennen des Kommunikationsgehalts körperlicher Äußerungen	
<u>Wissen</u> Über eigene & fremde Kultur/en (<i>savoirs</i>) (<i>savoir percevoir</i>) Wissen über kulturspezifische körperliche Zeichen	<u>Bewusstsein</u> Bereitschaft zur kritischen Auseinandersetzung mit eigener & fremder Kultur (<i>critical cultural awareness, savoir s'engager</i>) (<i>savoir percevoir</i>) Bereitschaft zur kritischen Auseinandersetzung mit der eigenen Körperlichkeit und der des anderen	<u>Einstellungen / Haltungen</u> Toleranz, Empathie, Offenheit, Abstand vom Ethnozentrismus (<i>savoir être</i>) (<i>savoir percevoir</i>) Bereitschaft zu körperlicher Kommunikation dieser Haltungen
	<u>Fähigkeiten</u> Entdecken und interagieren (<i>savoir apprendre / savoir faire</i>) (<i>savoir percevoir</i>) Körperlich kompetent interagieren	
<i>savoir communiquer</i>		

Abb. 1: Aktualisiertes Modell der interkulturellen kommunikativen Kompetenz (die schematische Darstellung basiert auf Müller-Hartmann & Schocker-von Ditzfurth 2005: 24)

4.2. *Illuminating Synergy Effects* – Schnittmengen von Film und Drama

Film und *Drama* weisen eine Reihe aufschlussreicher Schnittmengen auf, die darauf hinweisen, dass eine Synthese des audiovisuellen Mediums und der pädagogischen Methode nicht nur möglich, sondern auch äußerst produktiv ist. *Film* und *Drama* konstituieren plurimediale, ästhetisierte und innovative methodische Unterrichtsinstrumente, die in ihrem Kern fiktionale Szenarien thematisieren, Motivationsfördernd auf Schüler wirken und in der Folge zu handlungs-, prozess- und produktorientierten Lernprozessen anregen. Im Weiteren sind *Film* und *Drama* in der Lage eine Brücke zwischen dem Klassenraum und dem außerschulischen Leben der

Schüler zu schlagen. Der *Film* fungiert hier als ein repräsentatives Element der Jugendkultur, als Quelle der Motivation, Interesse und Unterhaltung. Durch den Filmeinsatz im Unterricht hält das Freizeitleben der Schüler, ein Stück lebensweltlicher Authentizität, Einzug in die Schule. Das *Drama* wiederum befriedigt das generelle Bedürfnis nach Abwechslung, Spielspaß und Gemeinschaft. Dramatische Übungen betonen das Kollektiv und fördern über praktische Arbeit das Zusammengehörigkeitsgefühl in der Gruppe. Außerdem zeigen sie Schülern auf, welchen außerschulischen Wert schulisches Fremdsprachenlernen aufweisen kann, indem sie ihnen Gelegenheit zu aktiven Handlungen geben. Sowohl *Film* als auch *Drama* stellen in dieser Hinsicht *involvierende* Lehr- und Lernmittel dar, die es vermögen, Schüler zur aktiven Mitarbeit zu motivieren.

Film und *Drama* eignen sich zur Behandlung mehrerer Elemente fremdsprachlichen Lernens. Neben den traditionellen Schwerpunkten Sprache und Kultur werden vor allem die subjektiv-emotionalen Impressionen der Schüler in den Vordergrund gerückt. Im Anschluss an Filmvorführungen finden stets kurze Rezeptionsgespräche statt, in denen Schüler die Möglichkeit erhalten ihre Eindrücke und Reaktionen darzulegen. Gleichermäßen endet jede dramatische Übung mit einer Reflexionsphase, in denen die Schüler ihre Aktivitäten retrospektiv begutachten und gemeinsam mit der Gruppe evaluieren. Des Weiteren kann über *Film* und *Drama* auch die Bewegung Eingang in den Unterricht finden. *Film* suggeriert zum Beispiel über die Aneinanderreihung von Einzelbildern, die Montage, eine Bewegung, den Rhythmus und das Tempo der Filmhandlung. Im Film selbst wird Körperlichkeit in Form der Handlungen fiktionaler Figuren sichtbar. Im *Drama* stellen Schüler selbst Bewegung dar, indem sie ihre passive Rolle als Stuhlhocker aufgeben und zu mobilen Akteuren werden. Der Aspekt der Bewegung ist eng mit der durch *Film* und *Drama* erzeugten Restrukturierung des Klassenraums verbunden. Der Filmeinsatz im Unterricht setzt voraus, dass die Lehrkraft ein Fernsehgerät aufstellt, um das sich die Schüler während der Rezeption versammeln. Hierdurch kommt Bewegung in den Klassenraum, infolgedessen der strukturelle Aufbau neu definiert wird. Auch im Rahmen des Gebrauchs von *Drama* vollzieht sich diese Transformation. Jede dramatische Übung, besonders solche mit bewegungsästhetischem Schwerpunkt, bewirken eine Auflösung der traditionellen „Sitzschule“ (Rampillon & Reisener 2005: 2). *Film* und *Drama* kreieren beide außerdem fiktionale Welten im schulischen Klassenraum, die ebenfalls zu dessen Verwandlung beitragen.

Die in diesem Rahmen stattfindenden Übungen zu *Film* und *Drama* weisen ebenfalls eine interessante Schnittmenge auf. In beiden Fällen nehmen Schüler Rollen ein, die es ihnen ermöglichen Einblicke in neue Perspektiven zu erhalten, Fantasieszenarien zu erkunden und Aktionsmuster zu erproben. Bei *Film* erfolgt dieser Prozess primär über die Rezeption: „In der Interaktion mit den fiktionalen TV-Welten erhalten die Rezipienten die Möglichkeit, sich in ferne Realitäten hineinzusetzen, über das Geschehene zu reflektieren, sich mit den Protagonisten zu identifizieren oder die medialen Handlungsprozesse in der eigenen alltäglichen Realität auszuprobieren“ (Klöppel 2008: 54). Der Film stellt in dieser Hinsicht eine Projektionsfläche für die emotionale Identitätsbildung der Schüler dar. In diesem Zusammenhang vermag es auch das *Drama* Rollenübernahme und Handlungserprobung zu begünstigen. Die Schüler treten hier als Akteure auf, die sich mit verschiedenen Rollenszenarien auseinandersetzen und im Verlauf neue Erkenntnisse im Hinblick auf ihre Sicht- und Verhaltensweisen erhalten.

Die Fähigkeit neue Sichtweisen zu eröffnen prädestiniert *Film* und *Drama* für den Einsatz im Kontext des interkulturellen Lernens. Filmische Stilmittel und dramatische Konventionen eignen sich hervorragend dafür den Perspektivenwechsel zu initiieren (siehe 2.3.2.3. und 3.1.2.) und damit den Grundstein für die Ausbildung der IKK zu legen. Des Weiteren bieten *Film* und *Drama* Gelegenheit *Critical Incidents* im interkulturell ausgerichteten Unterricht zu thematisieren. Während im *Film* kritische Begegnungssituationen mit interkulturellem Subtext schnell, einnehmend und dramatisch inszeniert werden, können sie im *Drama* re-inszeniert, verfremdet (vgl. Fleming 1998: 154) und reflektiert werden. Der Fokus auf *Critical Incidents* dient im Weiteren der Vorbereitung auf den fremdsprachlich-kulturellen Ernstfall über die Ausbildung einer interkulturellen Handlungs- und Mediationskompetenz. Die im *Film* dargestellten Situationen und Missverständnisse fungieren hier als Katalysator für mediatisierende Interventionen der Schüler, die lernen, wie man als Vermittler zwischen zwei Kulturen angemessen mit Differenz umgeht. Mit Blick auf den thematischen Fokus dieser Arbeit, die Förderung des interkulturellen Lernens, erachte ich die Initiierung des Perspektivenwechsels und die Konzentration auf *Critical Incidents* als besonders wichtig. Aus diesem Grund werde ich beide Optionen im Folgenden expliziter diskutieren.

4.2.1. *Inside and Outside Views* – „Perspektive“ in Film und Drama

Der Perspektivenwechsel wird im universitären Fachdiskurs als eines der wesentlichen Elemente zur Ausbildung interkultureller Kompetenz und Förderung interkulturellen Verstehens propagiert (vgl. Byram 1997: 3).¹³⁴ Christ (1996: 7) artikuliert den fachdidaktischen Grundtenor zur Bedeutsamkeit von Perspektivität mit einem einprägsamen Aphorismus: „Wenn du verstehen willst, dann danke perspektivisch.“ Die Fähigkeit, sich in eine andere Person hineinzusetzen, von der eigenen Sichtweise Abstand zu nehmen, dem Fremden und Unbekannten gegenüber tolerant und empathisch zu agieren, ist jedoch nicht naturgegeben, sondern erfordert angeleitete Sensibilisierung und konstante Übung. Dementsprechend sieht sich der interkulturell ausgerichtete Englischunterricht der Verpflichtung (und Herausforderung) gegenüber Schülern methodische Vorgehensweisen, d.h. nachvollziehbare Mittel und Wege, zum Perspektivenwechsel, zur Verschiebung der eigenen Wahrnehmung, bereitzustellen. Hierfür bieten sich in erster Linie Unterrichtsinstrumente an, die perspektivisch ausgelegt sind, sprich das Zusammenspiel mehrerer Perspektiven aufweisen, und im Weiteren emotional ansprechend und involvierend wirken, d.h. Schülerinnehmend gestaltet sind.

Im dramapädagogischen Fachdiskurs bildet der Perspektivenwechsel ein zentrales Element.¹³⁵ Das *Drama* fordert Schüler auf in verschiedene Rollen zu schlüpfen und bezieht sie über fiktionale Szenarien holistisch in den Lernprozess ein. Der dramapädagogische Unterricht ist gewissermaßen darauf konzipiert „to help students identify with the perspectives of others“ (Fleming 1998: 149-150) und die Bedeutung von Perspektivität im Kontext interkultureller Begegnungssituationen zu erkennen. Auch in der Spielfilmdidaktik stellt das Prinzip des Perspektivenwechsels keine Unbekannte mehr dar (vgl. Nünning & Surkamp 2006). Allerdings ist das interkulturelle Potenzial des Perspektivenwechsels vornehmlich auf die Figureninteraktion und den Dialog ausgerichtet. Die dem *Film* inhärenten ästhetischen Stil- und Darstellungsmittel werden zwar als essentielle Inhaltsfördernde Komponenten mit eigener Wirkungsfunktion auf die Zuschauerwahrnehmung deklariert (vgl. Surkamp 2009); ihr Einfluss auf die perspektivische Gestaltung ist bisher jedoch noch nicht adäquat erfasst worden. Dabei ist es gerade die Filmform, in der sich der Wechsel von Perspektiven am offensichtlichsten

¹³⁴ Des Weiteren stellt der im Unterricht erfolgreich vollzogene Perspektivenwechsel die Grundlage „für den Transfer der erworbenen Fähigkeiten auf die außerhalb liegende Ebene der realen Lebenswelt“ (Nünning 2000: 98) dar. In dieser Hinsicht konstituiert der Perspektivenwechsel die Brücke zwischen dem in der Schule simulierten interkulturellen Mikrokosmos und der kulturell geprägten Außenwelt.

¹³⁵ Einen ähnlichen Fokus auf Perspektive findet sich auch in der Literaturdidaktik (vgl. Bredella et al. 2000/Bredella & Christ 1996).

manifestiert. Der Fokus auf einen einzelnen Bildausschnitt sowie die Gebundenheit an Kamera, Schnitt und Montage bestimmen die perspektivische Erzählweise des Films, der stets zwischen mehreren Einzelbildern alterniert und die Rezipienten in einen, im wörtlichen Sinn, kontinuierlichen *Perspektivenwechsel* versetzt. Der Perspektivenwechsel ist in dieser Hinsicht fest in den Film eingeschrieben.

In 2.3.2.3. habe ich bereits darauf hingewiesen, dass filmische Stilmittel über ein Potenzial verfügen, Schüler in die Filmhandlung zu involvieren und ihre Identifikation mit den fiktionalen Figuren anzuregen. Die von mir erstellte Liste zur Filmästhetik möchte ich nun auf drei distinkte filmische Erzählmodi eingrenzen, die den Perspektivenwechsel nicht nur fördern, sondern ihn auf der visuellen Ebene als Antrieb von Figurenhandlungen inszenieren und damit als einen greifbaren, verständlichen Aspekt menschlicher Kommunikation und Interaktion ausweisen. Alle drei Techniken, das Schuss-Gegenschuss Verfahren, die Schulteraufnahme (*over-the-shoulder shot*) und die subjektive Kamera (*point-of-view shot*), stammen aus dem etablierten Repertoire des klassischen Hollywoodkinos (vgl. Bordwell & Thompson 2008/Steinmetz 2005) und finden in *allen* (!) Spielfilmformaten mehr oder weniger Verwendung. Sie bilden die grundlegende Syntax der Filmsprache und sind verantwortlich für die Gestaltung der Zuschauerwahrnehmung. Mit Blick auf den interkulturellen Englischunterricht verfügen sie damit auch über ein Potenzial die Wahrnehmung der Schüler zu erweitern. Vor allem über den Einsatz von dramatischen Konventionen lässt sich auf diese Weise die Rollen- und Perspektivenübernahme realisieren, d.h. von der Außen- zu der Innenansicht wechseln.

Das Schuss-Gegenschuss Verfahren ist das reguläre Stilmittel zur Auflösung von Konversationssituationen im Film. Die Gesprächsteilnehmer werden abwechselnd im Bild gezeigt, üblicherweise in Halbnah- oder Nahaufnahmen. Das Bild fokussiert dabei meistens den Sprecher. Das Verfahren wird in der Regel durch eine Überblickeinstellung, den *Establishing Shot*, eingeleitet, um den Zuschauern die geographische Anordnung der Figuren im Raum zu erklären. Das Prinzip des Bildwechsels suggeriert „eine starke emotionale Beteiligung“ (Beicken 2004: 42) und versetzt den Zuschauer in eine Position als „**unsichtbarer Beobachter**, der von den Betroffenen gar nicht wahrgenommen wird, sich aber trotzdem in ihrer Nähe befindet“ (Hickethier 2007: 145). Die Nähe zu den Figuren wird dadurch erreicht, dass die Kamera hinter der Schulter einer Figur platziert wird. Ein überaus elaboriertes Beispiel liefert Michael Mann in seiner Adaptation der TV-

Serie *Miami Vice* (2006). Das Schuss-Gegenschuss Verfahren vermittelt hier zwischen den Zuschauern und drei Figuren. Insgesamt eröffnen sich den Zuschauern dadurch fünf verschiedene Perspektiven.



Diese Form der Multiperspektivität (und die durch sie erzeugte emotionale Einbindung der Rezipienten in den Handlungskontext) kann nun mit Hilfe filmdidaktischer und dramapädagogischer Methodik im Englischunterricht als Basis zur Förderung interkulturellen Verstehens eingesetzt werden. Voraussetzung ist, dass die Schüler in die Rollen der Figuren schlüpfen. Meiner Ansicht nach bietet sich hier vor allem das *Sound Only* Verfahren in Kombination mit der dramatischen Konvention *Thought Tapping* an. Die Schüler sehen sich das Filmsegment zuerst in seiner Vollständigkeit an und machen sich Notizen zu den Figuren. Dabei richten sie ihre Aufmerksamkeit primär auf das, was nicht explizit gesagt wird, die Spannung, die dem Gespräch unterliegt. Anschließend wird das Filmsegment ohne Ton abgespielt und die Schüler artikulieren die Gedanken der Figuren. Um den Schülern mehr Zeit zu geben kann das Segment auch in Zeitlupe gezeigt werden.

Eng verknüpft mit dem Schuss-Gegenschuss Verfahren ist die Schulteraufnahme. Der englische Begriff, *over-the-shoulder shot*, macht unmissverständlich deutlich, dass die Zuschauer hier bestimmten Figuren buchstäblich über die Schulter schauen. Einzelne, in die Filmstruktur eingewobene, Schulteraufnahmen erhöhen den Identifikationsgrad der Zuschauer mit Figuren und implizieren eine Blickverschmelzung. In Phil Morrisons Tragikomödie *Junebug* (2005) ereignen sich zwei Schulteraufnahmen in Sukzession, markiert durch eine, für die im Bild zu sehende Figur Ashley, unerwartete und aufreibende Information, die sich deutlich in ihrem Gesichtsausdruck in Einstellung 2 spiegelt (ihr Gegenüber, die Verlobte ihres Schwagers, hat ihr eröffnet, dass sie nicht in den Vereinigten Staaten, sondern in Japan geboren wurde).



In beiden Einstellungen sind die unscharfen Konturen von Ashleys Gesprächspartnerin zu erkennen, eine Erkenntnis, die bei Zuschauern den Eindruck erweckt, sie würden in Rolle der zweiten Figur tatsächlich mit Ashley interagieren, wodurch der Identifikationsgrad noch gesteigert wird. Als unterrichtspraktische Aktivität empfehle ich an dieser Stelle den *over-the-shoulder whisper*.¹³⁶ Die Schüler erhalten die Aufgabe Ashleys Reaktion zu beurteilen und Vorschläge zu machen, wie sie sich, nach der Feststellung, dass ihre Gesprächspartnerin nicht aus den USA stammt, angemessener bzw. toleranter hätte verhalten können. Sie notieren Ratschläge für Ashley und tragen diese während der Filmvorführung vor. Auf diese Weise wird nicht nur die Empathiefähigkeit geschult, sondern auch ein erster Schritt in Richtung interkulturelle Mediationskompetenz gemacht.

Die ultimative Form der filmischen Perspektivierung, in der sich Figuren- und Zuschauerblick vereinen, ist die subjektive Kamera (vgl. Faulstich 2002: 123). Hier werden die Zuschauer „in die subjektive Sichtweise und in die mentalen und emotionalen Prozesse des blickenden Akteurs einbezogen“ (Mikos 2008: 227). Diese Subjektorientierung gestaltet die filmische Erfahrung unmittelbarer und eindrucksvoller. Eine großartige thematische Einbindung dieser ästhetischen Wirkung zeigt sich in Kathryn Bigelows Film *The Hurt Locker* (2008), ein im irakischen Krisengebiet angesiedelter Actionfilm, der den Einsatz eines Bombenentschärfungskommandos dokumentiert. Die subjektive Kamera evoziert die atmosphärische Dichte und emotionale Überwältigung im Angesicht einer lebensbedrohlichen Situation. Die unten aufgeführten *Screenshots* illustrieren die visuelle Ausdruckskraft der subjektiven Kamera.

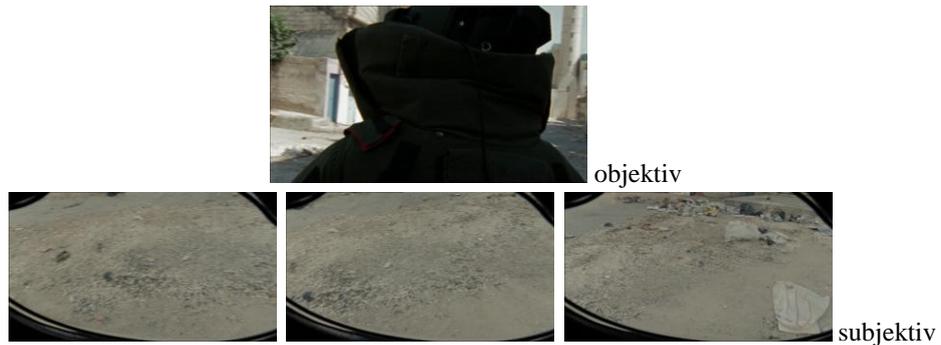


objektiv



subjektiv

¹³⁶ Hierbei handelt es sich um eine *filmdramatische* Methode, die sich aus der Synthese von *Film* und *Drama* ergibt (siehe 4.5.1.).



Der Kontrast zwischen den objektiven und subjektiven Einstellungen kann Schülern deutlich vor Augen führen, dass die Wirklichkeitswahrnehmung perspektivisch geprägt ist und sich von Mensch zu Mensch unterscheidet. Von dieser Erkenntnis ausgehend kann eine Brücke zum interkulturellen Verstehen geschlagen werden. In puncto unterrichtspraktischer Arbeit können die Schüler versuchen die Gedanken der Figur im Bild in einem inneren Monolog oder in Form eines Standbildes darzustellen, um sich noch intensiver mit der Figurenperspektive auseinanderzusetzen.

Das Schuss-Gegenschuss Verfahren, die Schulteraufnahme und die subjektive Kamera gelten ausnahmslos als perspektivische Stilmittel, die eine wichtige Rolle im interkulturellen Lehr- und Lernprozess einnehmen können. Das interkulturelle Potenzial der drei Techniken lässt sich besonders über dramapädagogische Techniken realisieren. Die Arbeit an Perspektiven ist somit ein integraler Bestandteil der synthetischen Zusammenführung von *Film* und *Drama* im Englischunterricht.

4.2.2. *Critical Incidents*

Critical Incidents stellen neben der Perspektivenorientierung eine weitere grundlegende Komponente des *filmdramatischen* Unterrichts dar. Der Einsatz filmdidaktischer und dramapädagogischer Methoden in Verbindung mit filmisch inszenierten interkulturellen Konfliktsituationen eröffnet Lehrkräften die Möglichkeit Schüler für die Spezifika interkultureller Kommunikation und Interaktion zu sensibilisieren und sie über die Förderung der IKK-Kompetenzen im Weiteren zu kulturellen Mediatoren auszubilden. Eine substanzielle Handlungs- und Mediationskompetenz im Angesicht kritischer Begegnungssituationen zwischen Angehörigen fremder Kulturen bzw. Individuen mit divergierenden Sicht- und Verhaltensweisen konstituiert das primäre Ziel des Fremdsprachenlernens. Porcher (2006: 195) konstatiert entsprechend: „Mit interkulturellen Missverständnissen umzugehen ist das Projekt des gegenwärtigen Unterrichtens und Erlernens von Sprachen.“

Die Behandlung von *Critical Incidents* im *filmdramatischen* Englischunterricht ist handlungs- und produktorientiert und erfolgt in drei Etappen, der **Rezeption**, der **Analyse** und der **Re-Inszenierung** (siehe Abb. 2 unten). Zuerst wird der *Critical Incident* im Klassenverband angesehen. Da es sich in der Regel um ein kurzes Filmsegment handelt kann die Vorführung, je nach Bedarf, mehrmals wiederholt werden, vor allem um das sprachliche Verständnis der Schüler zu sichern. Unter Bezug auf das Modell der interkulturellen kommunikativen Kompetenz entwickeln die Schüler hier in erster Linie die *savoirs* und das *savoir cinématique*¹³⁷. Im Anschluss wird der *Critical Incident* dann einer umfassenden zweiteiligen Analyse unterzogen (es ist in diesem Zusammenhang ratsam den Schülern einen Katalog¹³⁸ klarer Leitfragen an die Hand zu geben, um einen konsistenten Fokus bei der Filmbeobachtung zu gewährleisten). Zuerst muss der *Critical Incident*, der dem Filmsegment zugrunde liegende Konflikt, identifiziert und beschrieben werden. Dabei sollen die Schüler auch ermitteln, welche Figuren in den Konflikt involviert sind. Außerdem sollen sie die Figurenaktionen und -handlungen auflisten und versuchen sie mit Motiven und Gedanken zu verknüpfen. Auf diese Weise wird bereits der Perspektivenwechsel initiiert, da die Schüler sich in die Rollen der Figuren einfinden müssen. Über dramatische Konventionen kann die perspektivische Wahrnehmung noch forciert werden. Es bietet sich zum Beispiel an die Figurengedanken über *Freeze Frame* und/oder *Thought Tapping* hervorzubringen. Alternativ ist es auch möglich den Konflikt in einem Standbild darzustellen. Hierdurch ergeben sich weitere Betrachtungsweisen, die zu mehr Einsicht in die Struktur des *Critical Incident* führen können. Hier werden vorrangig die kognitive und die affektive Dimension der IKK gefördert (*savoirs* und *savoir être*).

¹³⁷ Über das *savoir cinématique* wird der interkulturellen kommunikativen Kompetenz eine filmische Dimension hinzugefügt. Explizit erörtere ich das Konzept der Zusatzkompetenz in Abschnitt 4.3.1.

¹³⁸ Der Komplexitätsgrad der Fragen ist den Niveaustufen der Schüler anzugleichen. Bei der Unter- und Mittelstufe empfehle ich den Fokus auf den Konflikt und die Figuren zu legen. In der Oberstufe kann der Fokus auf externe Faktoren ausgeweitet werden. Es ist in beiden Kategorien wichtig, Fragen nach der subjektiven Wahrnehmung der Schüler mit in den Katalog aufzunehmen. Die folgende Tabelle stellt eine Auswahl möglicher Fragen vor.

Unter- und Mittelstufe	Oberstufe
Describe the characters in the scene? What do they look like? How do they feel? Is there a problem in the scene? Can you explain it? Do the characters like each other? Do they have a problem?	Identify the central conflict of the scene. How and why does it come about? State the reactions of the characters in the situation. Do you sympathize with them? Why/not? Does the setting contribute to the conflict?
Imagine yourself in the situation. How do you feel? What do you do?	How would you react in the situation? Can you conceive of a different approach to the conflict?

Ich rate jedoch davon ab die Schüler mit zu vielen Fragen zu überfordern. Ihre Antworten sollen angeleitet sein, und nicht vorgeschrieben.

Nach dieser ersten analytischen Bestandsaufnahme fahren die Schüler nun mit der Entwicklung von Lösungsvorschlägen fort. Ziel ist es zwischen den beiden Konfliktpartien zu vermitteln und einen Konsens zu erreichen, der den Bedürfnissen beider Seiten Rechnung trägt. Hierzu müssen die Schüler äußerst umsichtig, neutral und weitsichtig auftreten (vgl. Fechler 2008: 192). Sie müssen auf die Sichtweisen der einzelnen Figuren eingehen und die äußeren Umstände des *Critical Incident* (allen voran das Setting) berücksichtigen. Ihre Ideen schreiben die Schüler anschließend in Form einer Mediatorrolle in den Film ein. Sie kreieren quasi eine neue Figur, die ihre Lösungsansätze direkt in den Film integriert (auf diese Weise bilden sie vor allem die Kompetenzen der *savoirs*, des *savoir être* und des *savoir comprendre* aus). An diesem Punkt des Unterrichts setzt dann die Phase der Re-Inszenierung ein.

Die Re-Inszenierung erfolgt über das *Drama*. Die Schüler bilden Gruppen von Schauspielern, Regisseuren und Drehbuchautoren (vgl. Schewe & Steitz-Kallenbach 1994: 28) und arbeiten an ihrem Rollenkonzept für einen Mediator. Ziel ist es das Filmsegment umzuschreiben, indem der Konflikt beigelegt wird. Im Rahmen eines Rollenspiels soll die neue Fassung am Ende vor der Klasse aufgeführt werden. Hier wird erneut der Perspektivenwechsel durch die Rollenübernahme aufgegriffen. Die Schüler versetzen sich bei der Erarbeitung einer neuen Szene wieder in die Lage der Figuren, versuchen ihren Gefühlszustand zu erfassen und eine adäquate Lösung für ihr Problem zu finden. Dieses Prinzip wird während der Szenenvorführung wiederholt. Hierbei wird neben der kognitiven und affektiven primär die prozedurale Dimension der IKK, das *savoir faire*, in den Vordergrund gerückt. Bei der dramatischen Re-Inszenierung bietet sich nun der Einsatz einer Videokamera an. Auch wenn sich die technische Dokumentation aufwendig gestalten kann, bin ich doch der Auffassung, dass die Bemühungen der Schüler von einem Kameramann bzw. einem Kamerateam festgehalten werden sollten. Die Kamera fungiert hier nicht als didaktisches Bonbon, sondern als Mittel zur Erstellung einer Alternativversion des behandelten Filmsegments. Die Schülerfassung kann auch in einer abschließenden Reflexionsphase evaluiert und/oder mit dem Quellenwerk kontrastiert werden.

Im Folgenden möchte ich nun ein kurzes Beispiel für einen filmisch inszenierten *Critical Incident* vorstellen und darlegen, wie er in der Unterrichtspraxis Verwendung finden kann. Der *Critical Incident* ist einer Szene der Literaturadaptation *The Joy Luck Club*

(1993) entnommen.¹³⁹ Der Film thematisiert den Generationenkonflikt chinesischer Immigranten in Amerika, am Beispiel einer Mutter-Tochter Beziehung. Die Protagonistin des Films, Jing-Mei, auch June genannt, ist, wie ihr Doppelname bereits andeutet, eine Grenzgängerin zwischen zwei Welten. Geboren und aufgewachsen in den USA fühlt sie sich der Offenheit und Vielseitigkeit der westlichen Kultur eher verbunden als dem rigiden Traditionalismus ihrer Familie. Die Untersuchung dieses interkulturellen Konflikts ist ein wesentlicher Bestandteil des Films. In der besagten Szene, retrospektiv kommentiert von der Protagonistin, nimmt Jing-Mei in Begleitung ihres neuen Freundes Rich, einem amerikanischen Yuppie, an einem abendlichen Bankett ihrer Mutter Suyuan teil. Obwohl die Mutter der Union nicht zustimmt, sieht sie davon ab ihre Tochter zur Rede zu stellen. Die Gäste lassen sich nach einer kurzen Begrüßung an einer großen, festlich geschmückten Tafel nieder und die Mutter, eine stolze Gastgeberin, serviert das Essen. Jing-Meis Begleitung bemüht sich anfangs redlich einen guten Eindruck zu machen (*Screenshot 1*), aber sein Verhalten widerspricht üblichen chinesischen Gepflogenheiten und fällt der Mutter und weiteren Gästen daher negativ auf (*Screenshot 2-3*). Zum Beispiel schenkt er sich selbst ein zweites Glas Wein ein und genehmigt sich eine üppige Portion des Hauptgerichts, bevor die restlichen Gäste Gelegenheit dazu hatten.



Der eigentliche *Critical Incident* ereignet sich jedoch erst am Ende der Szene. Die Mutter kredenzt ihrem amerikanischen Gast ihre Spezialität, die kulinarische Krönung des Abends (*Screenshot 5*). Der junge Börsenmakler greift beherzt zu und goutiert die Speise. Anstatt aber, wie es Jing-Mei im Erzählkommentar darlegt, das von der Köchin bewusst als unvollkommen deklarierte Essen überschwänglich zu lobpreisen und die Kochkunst der Gastgeberin damit zu honorieren, greift er, mit bester Absicht, zur Sojasoße und proklamiert in jovialem Tonfall, dass das Gericht ein wenig mehr Würze vertrage (*Screenshot 6-7*). Sein unbeabsichtigter Fauxpas, der lediglich zum Ziel hatte, das von der Köchin als makelhaft ausgewiesene Essen zu verbessern und ihr damit mit Rat und Tat

¹³⁹ Die *Screenshots* sind einem *YouTube* Video entnommen. Das Video ist abrufbar unter <http://www.youtube.com/watch?v=zLUNjTyNOEI> (es handelt sich hier um eine Fernseaufnahme mit äußerst schlechter Qualität!).

zur Seite zu stehen, wird von der Gastgeberin und dem Sitznachbarn mit entsetzten, gar schockierten Blicken quittiert. Die Zuschauer werden Zeuge eines klassischen interkulturellen Missverständnisses. Der *Critical Incident* setzt damit den Schlusspunkt der Szene.



Auch wenn die Filmszene in einen distinkten soziokulturellen Kontext eingebettet ist, handelt es sich bei dem dargestellten Ereignis im Grunde genommen lediglich um ein Abendessen und einen unbewussten Verstoß gegen einen Verhaltenskodex, ein passables *Knigge* Beispiel. In gewisser Hinsicht stellt der *Critical Incident* eine alltägliche Situation mit unangenehmem Ausgang dar. Schüler können sich eventuell nicht sofort in die Lage der Figuren versetzen. Aber die grobe Situation, eine Einladung zum Abendessen, ist eine Basis, die alle von ihnen nachvollziehen können. In puncto Filmtechnik eignet sich die Szene aus zwei wesentlichen Gründen für die Ausbildung der interkulturellen Handlungs- und Mediationskompetenz. Zum einen wird der *Critical Incident* offenkundig auf der visuellen Ebene kommuniziert. Das Verhalten des Amerikaners kontrastiert überaus deutlich mit den Erwartungen der chinesischen Dame des Hauses. Der Konflikt ist auf ihrem Gesicht sichtbar. Zum anderen werden über den Erzählkommentar die kulturellen Unterschiede zwischen amerikanischer und chinesischer Essenskultur aufgezählt. Die inkongruente Relation von Bild und Ton (Jing-Mei listet die konventionellen chinesischen Verhaltensregeln chinesischer Kultur, welche prompt von Rich gebrochen werden) ist ein weiterer illustrativer Anhaltspunkt, der Schülern das Verständnis des *Critical Incident* enorm erleichtert.

Nach der Rezeption werden im Rahmen der Analyse zuerst nun die beiden Konfliktparteien und das Fundament des Konflikts ausfindig gemacht. Auf der einen Seite befindet sich der Amerikaner Rich. Er ist ein höflicher, umgänglicher und überaus offener Zeitgenosse. Er bemüht sich während des Essens Konversation zu betreiben und sich der chinesischen Kultur, vielmehr seiner Konzeption von chinesischer Kultur, gegenüber pfleglich zu verhalten. Diese Einstellung offenbart sich vor allem in seinem Versuch mit Stäbchen zu essen. Rich repräsentiert die amerikanische Urbankultur, extravertiert, kommunikativ und leger. Demgegenüber befindet sich Suyuan, Jing-Meis Mutter. Die

traditionsbewusste Gastgeberin legt großen Wert auf eigenkulturelle Standards. Sie ist überaus konservativ eingestellt. Nichtsdestotrotz verhält sie sich in Anwesenheit ihres ungewöhnlichen Gastes augenscheinlich tolerant und nachsichtig. Sie äußert lediglich stumme Kritik in Richtung ihrer Tochter. Der *Critical Incident* resultiert nun aus den unterschiedlichen „kulturellen Programmierungen“ (Fechler 2008: 189) der Konfliktparteien. Rich appliziert sein eigenes Kulturverständnis auf das Bankett anstatt sich situations- und kontextbezogen zu verhalten. Es fehlt ihm an konkretem Fakten- und Handlungswissen. Suyuan begeht in gewisser Hinsicht denselben Fehler. Beide scheitern dabei den Perspektivenwechsel zu vollziehen und sich in die Lage des jeweils anderen zu versetzen (vgl. Erll & Gymnich 2007: 59-60). Das Setting spielt in der Szene eine nicht unwesentliche Rolle. Die kulturellen Implikationen der Situation tragen enorm zur Entstehung des *Critical Incident* bei.

Die Schüler bilden im Verlauf der Analyse interkulturelle Sensibilität aus, indem sie den Perspektivenwechsel vollziehen und das Abendessen aus der Sicht der Figuren wahrnehmen. Hierzu bietet die Dramapädagogik ein weites Reservoir von Aktivitäten. Im Kontext der Filmszene erachte ich die Konventionen *Alter Ego*, *Conflicting Advice*, *Conscience Alley*, *Hot-Seating*, *Tableau* und *Thought Tapping* als überaus effektiv. Nach der Ermittlung des zentralen Problems schreiten sie zur Konzeption von Lösungsmodellen. Es ist hier nicht notwendig die Figur eines interkulturellen Vermittlers aus dem Nichts zu erschaffen. In der Szene aus *The Joy Luck Club* (1993) kann die zwischen zwei Kulturen aufgewachsene Jing-Mei als Mediator fungieren. Es bestehen nun mehrere Möglichkeiten, wie bei der Mediationsarbeit verfahren werden kann. Eine Gruppe von Schülern könnte sich zum Beispiel Ratschläge für Rich überlegen, die Jing-Mei diesem vor oder während des Essens übermittelt. Eine andere Gruppe ersinnt währenddessen ein Szenario, das Jing-Mei und ihre Mutter involviert. Auch die Einbeziehung des Sitznachbarn von Rich ist möglich. Ziel muss es stets sein die Konfliktparteien rücksichtsvoll, sachlich und besonnen auf ihr interkulturell inadäquates Verhalten hinzuweisen. Die Schüler formulieren ihre Ergebnisse schließlich in einer Szenenbeschreibung und führen diese im Anschluss vor der Klasse auf. Wenn Videokameras eingesetzt werden, kann der entstandene Film in der finalen Reflexionsphase mit der Szene aus dem Film kontrastiert und verglichen werden.

An dieser kurzen beispielhaften Darstellung ist deutlich geworden, dass der *filmdramatische* Unterrichtsansatz Lehrkräften und Schülern Möglichkeiten zur

Verfügung stellt, die interkulturelle Handlungs- und Mediationskompetenz auszubilden. Zu bemängeln ist an den hier aufgeführten Ausführungen, dass der *Film* lediglich als didaktischer Katalysator fungiert, der die Behandlung des *Critical Incident* und den visuellen Perspektivenwechsel ermöglicht, und nicht als eigenständiges Kunstwerk Eingang in den Unterricht findet (vgl. Surkamp 2004a: 239). Bei der vollständigen Synthese von *Film* und *Drama*, der *filmdramatischen Methode*, ist folglich darauf zu achten, dass dem „Kunstcharakter des behandelten Films Rechnung getragen wird, indem die filmästhetischen Ausdrucksmittel und ihre Funktionen selbst zum Unterrichtsgegenstand gemacht werden“ (Blell & Lütge 2004: 404). Es ist folglich essentiell, Filme und ihre Form bzw. Ästhetik konkret auf interkulturelle Funktionalität zu untersuchen, d.h. auf ihre Funktion in der Kommunikation und Illustration eines *Critical Incident*. In der Szene aus *The Job Luck Club* (1993) würde ich den Fokus auf den Erzählkommentar, die Bild-Ton-Relation und die Schnittästhetik legen, welche deutlich den Kontrast zwischen amerikanischer und chinesischer Kultur visuell exemplifizieren. Derartige Überlegungen müssen in die Konzeption einer didaktisch-methodischen und thematischen Synthese von *Film* und *Drama* integriert werden (siehe Abschnitt 4.5.).

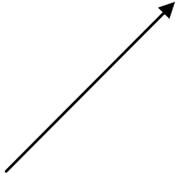
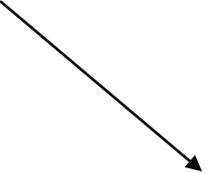
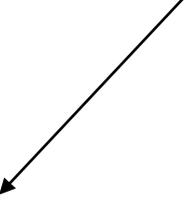
	<p align="center"><u>Analyse: Teil 1</u></p> <p>Identifizierung und Beschreibung des <i>Critical Incident</i>, sowie Dokumentation und Erklärung der Figurenhandlungen. Durchführung des Perspektivenwechsels mittels dramatischer Konventionen.</p> <p>IKK-Dimensionen: <i>savoirs / savoir être</i></p>	
<p align="center"><u>Rezeption</u></p> <p>Vorführung des Filmsegments im Klassenverband. Der Einsatz von <i>pre-viewing activities</i> sollte von dem Kenntnisstand der Schüler abhängig gemacht werden.</p> <p>IKK-Dimensionen: <i>savoir cinématique</i></p>	<p align="center">Interkulturelle Handlungskompetenz</p> <p>Die Fähigkeit in kritischen Begegnungssituationen mit Angehörigen anderer Kulturen bzw. mit Menschen mit divergierenden Sichtweisen kompetent zu agieren und zwischen Konfliktparteien zu vermitteln.</p>	<p align="center"><u>Analyse: Teil 2</u></p> <p>Entwicklung von Lösungsvorschlägen für den <i>Critical Incident</i>. Konzeption und Ausarbeitung einer Mediatorfigur.</p> <p>IKK-Dimensionen: <i>savoirs / savoir être / savoir comprendre</i></p>
	<p align="center"><u>Re-Inszenierung</u></p> <p>Erprobung der Lösungsvorschläge. Der <i>Critical Incident</i> wird unter Inklusion der Mediatorfigur neu inszeniert (evtl. mit eigenen Videoaufnahmen).</p> <p>IKK-Dimensionen: <i>savoirs / savoir être / savoir comprendre / savoir percevoir / savoir faire / (savoir cinématique)</i></p>	

Abb.2 : Modell von *Critical Incidents* Unterricht zur Förderung der interkulturellen Handlungskompetenz.

4.3. *The Theoretical Framework* – Theoretische Verknüpfungen von Film und Drama

Die in den vorausgehenden Abschnitten skizzierten didaktisch-methodischen Fragmente des filmdramatischen Unterrichts sollen im Folgenden nun ausgeführt und theoretisch fundiert werden. Meine Absicht ist es die Synthese von *Film* und *Drama* in den übergeordneten Bildungskontext des interkulturellen Lernens, unter Berücksichtigung des Schwerpunktes Medien- und Filmkompetenz, einzuordnen. Als Referenzpunkt dient mir hierzu das von Byram (1997: 34) konzipierte und das von Kessler (2008: 57) modifizierte IKK-Modell. In meinen Überlegungen gehe ich von der Annahme aus, dass kulturelle Begegnungen und Situationen sich im heutigen Zeitalter der *Nullerjahre* vornehmlich in der medialen Sphäre ereignen, zumindest im Anfangsstadium. Kinder und Jugendliche treten regelmäßig über das Internet mit Angehörigen anderer Kulturen in Kontakt (vgl. Zaharka 2002: 7) und agieren in dieser Hinsicht als außerschulische, medienfokussierte Autodidakten (vgl. Porcher 2006: 190-191). Besonders der *Film*, als Repräsentant der audiovisuellen Medien, spielt in dieser Hinsicht eine bedeutende Rolle. Filmische Bilder und Szenarien prägen das allgemeine Bewusstsein der Öffentlichkeit und formen die generelle kulturelle Wahrnehmung des Anderen (vgl. Eggert 2008/Frederking et al. 2008: 64/Hickethier 2007:1/Pahlke-Grygier 2008). Volkmann (2006: 39) resümiert treffend: Die Medien „shape both the world we inhabit and the way we perceive it.“ Viele Jugendliche basieren ihre Konzeption von amerikanischer Kultur zum Beispiel auf U.S. TV-Serien wie *The Simpsons*. Ihre in der Freizeit unbewusst vollzogene Weiterbildung ist in der Regel jedoch oberflächlich und frei von intensiver Reflexion. Aus diesem Grund erachte ich es als überaus wichtig, Schüler dazu auszubilden, die Filmform in all ihren Facetten, d.h. Handlung, Narration und Ästhetik, auf unterschwellige, häufig interkulturell konnotierte, Funktions- und Wirkungsmechanismen zu untersuchen. Das *Drama* scheint mir zu diesem Zweck das geeignetste Unterrichtsinstrument darzustellen.

Es lässt sich nicht leugnen, dass interkulturelle Begegnungen heute nicht mehr auf *face-to-face* Begegnungen beschränkt bleiben, sondern sich primär in Form medialer Inszenierungen ereignen. Diesem Umstand soll mit dem Kompetenzfeld des *savoir médiatique* bzw., mit Blick auf den Filmfokus in dieser Arbeit, *savoir cinématique* Rechnung getragen werden. Schüler sollen lernen medial bzw. filmisch vermittelte Informationen auf ihren Gehalt zu untersuchen. Diese neue Dimension der interkulturellen kommunikativen Kompetenz dient mir weiterhin als Basis für eine Formulierung zu interkultureller Filmkompetenz, der *Intercultural Film Literacy*, welche einen integralen

Bestandteil interkultureller Handlungskompetenz darstellt und die ich als Alternativmodell in den filmdidaktischen Diskurs einschreiben möchte.

4.3.1. *savoir cinématique (médiatique)*

Wie ich bereits in der Präambel zu diesem Abschnitt deutlich gemacht habe, finden interkulturelle Begegnungen heute zu einem Großteil über die Medien statt. Die interkulturelle Sozialisation ist eindeutig medial geprägt. Kinder und Jugendliche nehmen das Fremde schon früh durch das Prisma einer „*Media Created Reality*“ (Sommer & Zerweck 2005: 4-6), einer medial inszenierten Wirklichkeit, wahr.¹⁴⁰ Als eine grundlegende Charakteristik des Lebens in den *Nullerjahren* lässt sich dementsprechend festhalten, dass „der weitaus größte Teil unseres Wissens nicht mehr aus eigener Erfahrung resultiert, sondern medial vermittelt ist“ (Luchtenberg 2003: 5). In diesem Kontext wird Medienkompetenz zu einer essentiellen Zielvorstellung schulischer Bildung. Allerdings zeichnen sich die *Nullerjahre* auch durch eine distinkte Korrelation zwischen der im Rahmen der Globalisierung stetig ansteigenden kulturellen Diversifizierung der Gesellschaft und der expandierenden Informations- und Kommunikationstechnologie aus. Vereinfacht ausgedrückt wird die Welt damit mit jedem Tag medialer und interkultureller. In dieser Hinsicht ist es meiner Auffassung nach unmöglich Medien- und Kulturkompetenz im fachdidaktischen Diskurs separat voneinander zu erfassen. Medien- und Kulturkompetenz bilden eine organische Einheit. Der Englischunterricht kann dieser Relation zwischen Medien und Kultur nur dann adäquat Rechnung tragen, wenn er didaktisch-methodische Konzepte entwickelt, die beide Aspekte integrativ behandeln. Zur Realisierung dieses Projekts empfehle ich die Synthese von *Film* und *Drama*.

Im Rahmen des Filmbasierten und interkulturell ausgerichteten Englischunterrichts muss Schülern nicht nur die Gelegenheit zur interkulturell-medialen Erfahrung geben werden. Vielmehr muss der Unterricht sie zu einem filmischen Bewusstsein befähigen, das es ihnen ermöglicht, die in Filmen dargestellten Repräsentationen fremder Kulturen von einer Metaebene aus zu reflektieren. Hierbei handelt es sich um eine universale

¹⁴⁰ Grabes (2000: 254) argumentiert, dass Kinder und Jugendliche im Hinblick auf interkulturellen Austausch, auf die Medien angewiesen sind: „Aber die Möglichkeiten lebensweltlicher Erfahrung sind doch begrenzt, und deshalb sind wir angewiesen auf medial vermittelte Begegnungen mit dem Fremden, Begegnungen, die heute durch die audiovisuellen Medien leichter, aber schon seit der Erfindung des Buchdrucks in vorher undenkbarer Weise möglich geworden sind.“ Auch wenn ich ihm in puncto medial vermittelter, interkultureller Begegnungen zustimme, muss ich seinem Argument, dass die Lebenswelt nur eingeschränkt interkulturelle Sphären offeriert, widersprechen, da es die pluralistische Struktur der Gesellschaft in Zeiten fortschreitender Globalisierung und digitaler Vernetzung ignoriert.

Zusatzkompetenz des IKK-Modells, die in allen Dimensionen der interkulturellen kommunikativen Kompetenz zum Tragen kommt (siehe Abbildung 3). Das *savoir cinématique* beschreibt generell die Bereitschaft zur kritischen Auseinandersetzung mit der filmischen Darstellung der Eigen- und Fremdkultur. Schüler sollen lernen, dass die im *Film* evozierte Welt lediglich eine Fiktion, eine interpretierte Form von Wirklichkeit, konstituiert und nicht als die tatsächliche Realität missverstanden werden darf. Gleichzeitig sollen sie sich aber auch bewusst werden, dass die differenzierte Beschäftigung mit dieser Welt, das Einfühlen in die Figuren, das Verfolgen der Handlung, sowie die Reaktionen auf die Ästhetik, einen enormen Beitrag zum interkulturellen Verständnis leisten können.

Mit konkretem Bezug auf Byrams IKK Modell subsumiere ich unter der Dimension *Wissen des savoir cinématique* Grundkenntnisse über filmische Stil- und Gestaltungsmittel sowie narrative Formen (z.B. Spielfilm, Kurzfilm, Dokumentarfilm, Komödie, Satire etc.). Das Lesen filmischer Zeichen hat im Kontext des interkulturellen Lernens eine enorme Bedeutung, da die Form eines Films Aufschluss über „das kulturelle Wissen, die Wirklichkeitsvorstellungen und die Denkweisen einer Gesellschaft“ gibt und daher eine „Analyse der medialen Inszenierung von Kulturthemen“ (Nünning & Surkamp 2006: 262-264) unabdingbar macht. Filmische Darstellungsverfahren stellen „kulturelle Bedeutungsträger“ (Surkamp 2004a: 251) dar, die im Rahmen des filmbasierten, interkulturellen Englischunterrichts dekodiert und erschlossen werden müssen, um differenziertes und zeitgemäßes interkulturelles Lernen zu ermöglichen. Die Dimension der *Einstellungen/Haltungen* wiederum beschreibt die Bereitwilligkeit der Schüler sich en détail mit dem *Film* zu beschäftigen, sich auf fiktionale Figuren und Schauplätze sowie besondere Thematiken einzulassen, kurz sich der Welt des Films zu öffnen. Die Auseinandersetzung mit dem Film wird hier zu einer Sensibilisierungsübung für den Umgang mit kultureller Differenz im Ernstfall, d.h. dem Kontakt mit dem Fremden in der (medial-virtuellen und realen) Wirklichkeit. Die Dimension der *Fähigkeiten* schließlich bezeichnet zum einen Kenntnisse über das Funktions- und Wirkungspotenzial filmischer Struktur, d.h. wie sich die ästhetischen Stilmittel des *Films* auf die Handlung und die Zuschauerwahrnehmung auswirken. Zum anderen verweist sie auf die aktive Applikation interkultureller Kompetenz auf spezielle Filmsegmente, die aktive, interkulturelle Filmrezeption. Das *savoir cinématique* vermag es Schüler darauf hinzuweisen, dass das interkulturelle Lernen nicht nur auf den schulischen Klassenraum begrenzt ist, sondern sich auch in ihrer Freizeit, als Teil ihrer eigenen außerschulischen Kultur, ereignen kann.

Die Schüler werden dafür sensibilisiert Filme differenziert und aufmerksam zu rezipieren, sich in die Handlung einzufinden, die Dispositionen und Aktionen der Figuren von einem interkulturellen Standpunkt aus zu reflektieren und die Filmform als ein Bedeutungs- und Kommunikationsmittel aufzufassen. Film- und Kulturverstehen bedingen sich in dieser Gleichung gegenseitig und führen zu einer umfassenden Kompetenz, die ich als *Intercultural Film Literacy* bezeichne.

IKK Modell + <i>savoir cinématique (médiatique)</i>		
	<p><u>Fähigkeiten</u> Interpretieren und verstehen (<i>savoir comprendre</i>)</p> <hr/> <p>Erkennen der Organisation, Funktion und Wirkung filmischer Gestaltungsmittel</p> <p>Wie wirken sich die filmischen Stilmittel auf die interkulturelle Situation aus? Kenntnisse über Filmästhetik, ihre Funktion und ihre Wirkung in Kontext.</p>	
<p><u>Wissen</u> Über eigene & fremde Kultur/en (<i>savoirs</i>)</p> <hr/> <p>Wissen über filmische Gestaltungsmittel und narrative Formen (Genres)</p> <p>Über welche Stilmittel verfügt Film als künstlerisches Medium? Kenntnisse über Filmsprache, filmische Manipulationswirkungen, Genrekonventionen und Produktionsabläufe (interne und externe Faktoren).</p>	<p><u>Bewusstsein</u> Bereitschaft zur kritischen Auseinandersetzung mit eigener & fremder Kultur (<i>critical cultural awareness, savoir s'engager</i>)</p> <hr/> <p>Bereitschaft zur kritischen Auseinandersetzung mit filmischer Repräsentation eigener und fremder Kultur bzw. eigener und fremder Wahrnehmung</p> <p>Reflexion der filmischen Darstellungsweise der Eigen- und Fremdkultur und Bereitschaft zur kritischen Analyse bzw. Ableitung der Beweggründe.</p>	<p><u>Einstellungen / Haltungen</u> Toleranz, Empathie, Offenheit, Abstand vom Ethnozentrismus (<i>savoir être</i>)</p> <hr/> <p>Bereitschaft sich auf fremde Figuren, Schauplätze und Erzählformen einzulassen</p> <p>Bereitschaft internalisierte Wahrnehmungsmuster auszuschalten und <i>fremdkulturelle</i> Elemente offen und unvoreingenommen zu untersuchen.</p>
	<p><u>Fähigkeiten</u> Entdecken und interagieren (<i>savoir apprendre / savoir faire</i>)</p> <hr/> <p>Aktive Auseinandersetzung mit Filmen und interkulturellen Szenarien</p> <p>Anwendung der IKK, der interkulturellen Handlungs- und Mediationskompetenz auf Filmszenen.</p>	
<i>savoir communiquer</i>		
<i>savoir percevoir</i>		

Abb. 3: Aktualisiertes Modell der interkulturellen kommunikativen Kompetenz – *savoir cinématique (médiatique)* (die schematische Darstellung basiert auf Müller-Hartmann & Schocker-von Dittfurth 2005: 24)

4.3.2. *Intercultural Film Literacy*

Die *Intercultural Film Literacy* konstituiert in gewisser Hinsicht eine Ausformulierung des *savoir cinématique* im Kontext des *filmdramatischen* Unterrichts. Pauschal ausgedrückt beschreibt sie die Fähigkeit Filme mit Blick auf interkulturelle Thematiken aufgeklärt zu rezipieren und zu (re)produzieren. Schüler sollen hier vornehmlich in die Lage versetzt werden, interkulturelle Konfliktsituationen (*Critical Incidents*) zu identifizieren, sie unter mehreren Gesichtspunkten zu untersuchen und über die Anwendung kognitiver, affektiver und prozeduraler Fertigkeiten adäquate Lösungsmethoden zu konzipieren und im Rahmen dramapädagogischer Szenarien und/oder eigener Filmproduktionen zu applizieren. In Anlehnung an Byrams *intercultural speaker* werden sie damit zu interkulturell versierten Filmkritikern-, -schaffenden und –mediatoren zugleich. Meiner Ansicht nach dient die interkulturelle Sensibilisierung der Schüler mit Hilfe von *Film* und *Drama* der Vorbereitung auf tatsächliche Begegnungssituationen mit Angehörigen fremder Kulturen in der Wirklichkeit. Im Schutz der Fiktion und in der Sphäre des ihnen Vertrauten, erhalten Schüler die Möglichkeit Empathie für befremdende Personen zu entwickeln und Toleranz zu üben. Interkulturelle Filmbildung erfüllt in diesem Sinne den humanistischen Anspruch des interkulturellen Lernens weltweites gegenseitiges Verstehen, Toleranz und Frieden zu fördern.

Die *Intercultural Film Literacy* stellt eine Kompetenz dar, die besonders effektiv in einem auf interkulturelle Begegnungssituationen fokussierten Englischunterricht gefördert werden kann (siehe 4.5.). Die Konzentration auf filmisch inszenierte *Critical Incidents* vermag es die interkulturelle Filmbildung wirksam über die Ausbildung eines substanziellen „Filmizitätswissen“ (Blell & Lütge 2004: 404), das, neben rein kognitiv orientierten Kenntnissen, auch affektive und prozedurale Fertigkeiten umfasst, zu fördern (siehe Abbildung 4). Die kognitive Ebene beinhaltet das Wissen um die Form des Films. Neben einem ästhetischen, technischen und historischen Know-how ist auch das Wirkungspotenzial filmischer Stilspezifika hervorzuheben. Schüler müssen nicht nur fähig sein die Filmform zu beschreiben. Viel wichtiger ist die Darlegung des Effekts, den die Form auf sie ausübt, wie und warum sie sie anspricht und berührt. Erst die Bewusstmachung der emotionalen Auswirkung eines Films ermöglicht Schülern einen starken Bezug zur Handlung und den Figuren aufzubauen oder, anders ausgedrückt, sich auf die affektive Ebene der *Intercultural Film Literacy* zu begeben. Hier ist es essentiell sich dem vorliegenden Film offen, aufgeschlossen und tolerant zu nähern. Selbst bei einer

4.4. *Mediating between two Cultures* – Die interkulturelle filmische Praxis (Video Essays)

Bevor ich mich einer ersten Formulierung der *filmdramatischen* Methode widme, halte ich es für notwendig dem *Film* das Wort einzuräumen. Im folgenden Teil der Arbeit möchte ich einige der wesentlichen theoretischen Überlegungen aus den vorausgehenden Abschnitten anhand konkreter Filmbeispiele illustrieren. So beabsichtige ich aufzuzeigen, dass der von mir im Rahmen des *filmdramatischen* Unterrichts anvisierte interkulturell kompetente Mediator keineswegs ein utopisches, wirklichkeitsfremdes Ideal darstellt. Der Film *Everything is Illuminated* (2005) stellt eindrucksvoll unter Beweis, dass das Konzept des *intercultural speaker* tatsächlich umsetzbar ist und eine bedeutende Funktion in der interkulturellen Kommunikation und Interaktion einnimmt.¹⁴¹ Ich verstehe das in dem Film vorgelegte Modell zur interkulturellen Handlungskompetenz als ein Referenzpunkt für die Zielformulierung des interkulturellen Englischunterrichts. Des Weiteren halte ich es für notwendig vertiefend auf die These einzugehen, dass die Form eines Films interkulturelle Bedeutung aufweist. Meines Erachtens wurde dieser Aspekt im Fachdiskurs bisher nur flüchtig behandelt. Der Grundtenor besagt zwar, dass filmästhetische Stilmittel die inhaltliche Ebene mitgestalten und kulturelle Expressivität enthalten. Bisher ist mir im Rahmen meiner Recherche aber noch keine explizite Exemplifikation dieser Theorie aufgefallen. Mit Hilfe des Films *The Terminal* (2004) hoffe ich diese Lücke zu füllen und der Thematik mit Blick auf das Konzept des *savoir cinématique* mehr Transparenz und Anschaulichkeit verleihen zu können. Beide Filme werden von mir in der Folge in zwei Video Essays analysiert.¹⁴²

4.5. *The Teacher Edit and the Students' Stage* – Eine *filmdramatische* Methode zur Förderung interkultureller (Handlungs-)Kompetenz

Die vorliegende Arbeit stellt in gewisser Hinsicht einen Querschnitt der Spielfilmdidaktik und Dramapädagogik dar. Ich habe in dem bisherigen Diskurs wesentliche didaktisch-methodische Attribute beider Lehr- und Lernansätze vorgestellt, auf ihre grundlegenden Schnittmengen hingewiesen und ihr Potenzial das interkulturelle Lernen in Form der Entwicklung der IKK en détail untersucht. In dem folgenden Abschnitt soll nun ein Versuch unternommen werden grundsätzliche Charakteristika von *Film* und *Drama* zu

¹⁴¹ Ich möchte hier betonen, dass die Grundidee dieses Arguments auf einen Vortrag von Dr. Almut Küppers zurückgeht. Die Ausformulierung und Entwicklung stammt zwar von mir, dennoch möchte ich mich hier bei Frau Küppers dafür bedanken, dass ich ihre Idee in erweiterter Form in meine Arbeit aufnehmen durfte.

¹⁴² Die Video Essays werden durch zwei Textanalysen (7.7.) komplementiert.

kombinieren und in ein unterrichtspraktisches Methodenmodell zu übertragen. Die *filmdramatische* Methode zielt darauf ab *Film* und *Drama* unter Berücksichtigung eines interkulturellen Fokuspunktes im Englischunterricht zu synthetisieren. Sie gründet auf einem Konzept, das grundlegende Prinzipien aus der Spielfilmdidaktik und Dramapädagogik aufgreift und in einen neuen Kontext einbettet. Ihr oberstes Ziel ist die Entwicklung der IKK bzw. die Ausbildung einer kulturellen Handlungs- und Mediationskompetenz. Außerdem soll das *savoir cinématique*, die Fähigkeit interkulturelle Empfindsamkeit im Rahmen der Filmrezeption-, -besprechung und -analyse zu lernen, entwickelt werden. Über das *savoir cinématique* wird der interkulturell ausgerichtete Zielbereich außerdem um die Dimension der Filmkompetenz ergänzt. Als wesentliche Voraussetzung für die Realisierung der hier angeführten Ziele weise ich den Perspektivenwechsel bzw. die Koordination, Analyse und Reflexion von zwei Perspektiven in einem interkulturellen Konflikt, einem *Critical Incident*, aus.

Die Synthese von *Film*, *Drama* und einer abschließenden Reflexion im interkulturellen Englischunterricht ist zweifellos ein ambitioniertes Unterfangen und ich bin mir der Tücken und Schwierigkeiten eines derartigen Konzepts (Zeit- und Logistikprobleme, erhöhter Arbeitsaufwand etc.) durchaus bewusst. Allerdings weisen die drei Unterrichtsinstrumente auch deutliche Gemeinsamkeiten auf, die ihre Zusammenführung als einen organisch-stimmigen Kreislauf charakterisieren. So stellt der *Film* als Reservoir interkultureller Begegnungssituationen und Problematiken die Basis für die Applikation dramapädagogischer Konventionen dar. Mit Hilfe der Dramapädagogik wiederum soll der Film und die dort verhandelten interkulturellen Thematiken genauer untersucht werden und Schülern die Möglichkeit zur Ausbildung und Anwendung interkultureller Kompetenzen ermöglicht werden. Der Film konstituiert weiterhin aber auch eine Bereicherung für das *Drama*, da durch die ihm inhärenten technischen Spezifika und Gestaltungsmittel etablierte dramatische Konventionen modifiziert werden können, um das interkulturelle Lernen noch vielseitiger und umfassender zu fördern (siehe 4.5.1.). Die Reflexion schließlich fungiert als Verbindungselement, das die filmischen und dramatischen Erfahrungen und Lernprozesse von einer Metaebene aus zusammenträgt, analysiert und evaluiert.

Die grobe Struktur der *filmdramatischen* Methode setzt sich aus drei Phasen zusammen. Begonnen wird stets mit dem *Film*, dem Ausgangsmaterial. Er fungiert als *Katalysator* des interkulturellen Lernens. Anschließend tritt die Dramapädagogik in Kraft. Als

primäres methodisches Instrument stellt sie den *Motor* interkulturellen Lernens dar. Die Reflexion dient abschließend der Zusammenfassung und Vertiefung der gemachten Erfahrungen sowie der Rekapitulation der stattgefundenen Lern- und Verstehensprozesse. Um der Autometaphorik treu zu bleiben, lässt sie sich als *Inspektion* des interkulturellen Lernens charakterisieren. Der strukturelle Ablauf der *filmdramatischen* Methode gründet auf dem fachdidaktischen Prinzip der *pre-, while- und post-activities* (vgl. Haß 2006: 82). Leitender Grundsatz bei der Umsetzung der *filmdramatischen* Methode ist generell die Besprechung filmspezifischer Elemente (darunter Handlung, Figuren und Ästhetik), die Initiierung eines Perspektivenwechsels zwischen den Schülern und den fiktionalen Filmfiguren und die damit einhergehende Förderung der IKK-Dimensionen und der interkulturellen Handlungskompetenz.

Der Film wird im Rahmen der *filmdramatischen* Methode per definitionem nicht als Spielfilm, sondern als ein in einen übergeordneten, interkulturellen Kontext eingebettetes Filmfragment verstanden, das, im Idealfall, einen interkulturellen Konflikt, zumindest aber eine interkulturelle Thematik oder Situation, verhandelt. *Critical Incidents* legen in der Regel den spezifischen kontextuellen Rahmen des Methodenablaufs fest. Um der Methode mehr Transparenz, Universalität und Praktikabilität zu verleihen, greife ich auf eine breite Auslegung des *Critical Incident* Konzept zurück. Ich definiere *Critical Incidents* dementsprechend als kritische Begegnungs- und Handlungssituationen, in denen (mindestens) zwei unterschiedliche Sichtweisen einander gegenüber stehen (vgl. Erll & Gymnich 2007: 120/Stengel 2007: 15). Wie ich bereits in den Abschnitten 2.4. und 4.2.3. aufgezeigt habe, kommen *Critical Incidents* in verschiedenen Variationen in unzähligen Filmen vor. In der Form ähneln sie filmischen Vignetten, d.h. sie stellen kurze, in sich abgeschlossene Szenen dar. In Anbetracht dieses konzentrierten Fokus wird der Film in der *filmdramatischen* Methode daher nie en bloc rezipiert, sondern in kurzen Sequenzen gezeigt. Dieser Ansatz – den ich als *Fragmentierung*¹⁴³ bzw. *Teacher Edit*¹⁴⁴ bezeichne –

¹⁴³ Das Konzept der *Fragmentierung* ist keineswegs unumstritten. Real (2009: 30) beispielsweise warnt, dass eine sequenzielle Aufspaltung eines Films zu thematischer Reduktion führt. Nieweler (2006: 231) geht in seiner Kritik noch weiter und schließt den methodischen Ansatz vollkommen aus, „denn zu starke Zerstückelung beschädigt den Film und die Motivation der Schüler.“ Auf den ersten Blick weisen beide Kritikpunkte augenscheinlich eine solide Basis auf. Die Konzentration auf nur eine Sequenz führt automatisch zu einer inhaltlichen Reduktion eines Films. Und ein Rückgang der Schülermotivation ist ebenfalls vorstellbar. Bei näherer Betrachtung erweist sich die Kritik allerdings als einseitig, oberflächlich und kurzsichtig. Im ersten Fall ignoriert der Autor die Tatsache, dass Filme, sofern sie denn eine distinkte Thematik kommunizieren, nicht als Blöcke funktionieren, sondern ein Zusammenspiel aus unzähligen Faktoren darstellen, die von dem Drehbuch über die Inszenierung bis zur Interpretation der Zuschauer reichen. In dieser Hinsicht ist Reals Argumentation selbst reduktionistisch. Weiterhin verfügt der Film, wie auch die Literatur und die Malerei, ja, jede Form von Kunst, über den Effekt des Moments. Einem Film genügt eine Sequenz, eine Szene, eine Einstellung, ein Bild, um eine thematische Stellung zu beziehen. Das

basiert auf der Annahme, dass kurze Filmausschnitte ein ansprechendes und vielschichtiges Ausgangsmaterial für kreative, imaginative und handlungsorientierte Unterrichtsphasen darstellen.¹⁴⁵ Die *Fragmentierung* bewirkt eine dekontextualisierte Filmrezeption und –bearbeitung im Unterricht. Die Filmsequenz enthält in dieser Hinsicht stets Leerstellen. Es bleibt der Lehrkraft überlassen ob sie die Leerstellen durch ein kurzes Referat (eventuell in Form einer kurzen Filmmontage oder einer dramatischen Lesung) selbst ausfüllt, die Schüler Nachforschungen, beispielsweise im Internet, anstellen lässt, die Rezeption des Films mit Hilfe der DVD zur Hausaufgabe macht oder die Dekontextualisierung als weitere Basis für ein kreatives Potenzial in der Unterrichtsarbeit nutzt. Einen weiteren entscheidenden Vorteil, den ich in der *Fragmentierung* sehe, ist der durch die logistische Komplexitätsreduktion und zeitsparende Aufbereitung ermöglichte reguläre Einsatz des Mediums im Englischunterricht. Weiterhin wird auch der

Medium ist vielseitig, komplex und vielschichtig, eine Disposition, die sich vor allem in der Fokussierung eines filmischen Moments, eines Fragments, manifestiert. Niewelers Kritik, dass die *Fragmentierung* einen Film beschädige, ist meiner Ansicht nach nicht haltbar, da ein Film, in seiner Grundkonzeption, eine Ansammlung aneinander gereihter Fragmente (Bilder, Szenen, Sequenzen) darstellt. Die Hervorhebung einer distinkten Filmpassage schadet dem Film nicht. Inkohärenz und Unverständnis kann im Weiteren durch konkrete Aufgaben und Übungen vorgebeugt werden. Schließlich handelt es sich bei dem Film im Unterricht nicht um ein *Bonbon*, sondern um ein Lehr- und Lernmittel. Als überaus fehlgeleitet empfinde ich das Argument, dass die Schülermotivation unter der *Fragmentierung* eines Films leidet. In Niewelers Szenario werden Filme vorrangig im Block- oder Sequenzverfahren vorgeführt. Hier ist die Schülermotivation in der Regel hoch einzustufen. Allerdings beschränkt sich ein derartiger Filmeinsatz auf wenige Stunden im Jahr. Der *Film* wird hier als besonderes, ausgefallenes Unterrichtsmittel *marginalisiert* und die eventuelle Enttäuschung der Schüler über den seltenen Gebrauch des Mediums im Unterricht kann möglicherweise ebenfalls einen negativen Effekt auf ihre Arbeitsbereitschaft im Unterricht bewirken. Wird der Film stattdessen in kleinen Vignetten gezeigt erhöht sich seine unterrichtspraktische Praktikabilität und er vermag es zu einem festen Unterrichtsmittel zu avancieren. Die Motivation der Schüler erreicht auf diese Weise zwar keine Höhen, aber sie verbleibt auf einem steten hohen Niveau. Der erfahrene französische Filmkritiker und –theoretiker Alain Bergala (2006: 84) betont der Film „eignet sich perfekt für den Zugang <<in Stücken>> [...]“. Die *Fragmentierung* stellt eine logische Ausformulierung dieser These dar. Ich bin jedoch kein Befürworter eines ausschließlich fragmentarischen Filmeinsatzes im Unterricht. Ich halte dieses Vorgehen im Kontext des interkulturellen Lernens (und der Sphäre von Medien- und Filmkompetenz) zwar für besonders effektiv. Dennoch sollten auf Seiten der Lehrkräfte auch Anstrengungen unternommen werden Filme en bloc und in längeren Sequenzen zu behandeln. Ziel muss es sein eine vielseitige, abwechslungsreiche und variable Filmkultur im Unterricht zu etablieren und sich nicht in trivialer Methodenhegemonie festzufahren.

¹⁴⁴ Den Begriff habe ich aus der englischen Filmsprache entlehnt. Ich beschreibe damit das Produkt, das am Ende eines von der Lehrkraft durchgeführten Selektionsprozesses steht. Die Lehrkraft wählt Filmszenen aus, in denen interkulturelle Konflikte und Thematiken verhandelt werden. Gewissermaßen erstellt die Lehrkraft damit eine neue, komprimierte Schnittfassung des Originalfilms. Hierbei handelt es sich jedoch nicht um eine Reduktion. Auch wenn inhaltliche und ästhetische Aspekte des Films dem Schneidetisch zum Opfer fallen, kann das Filmfragment durch unterrichtspraktische Aufgaben und Übungen immer noch als repräsentatives Exzerpt aus dem tatsächlichen Film präsentiert werden. Mit dem *Teacher Edit* und der *filmdramatischen* Methode transformiert die Lehrkraft den Klassenraum in einen Spielraum, eine Bühne (vgl. Legutke & Müller-Hartmann 2000: 6), die *Students' Stage*, auf der Schüler Gelegenheit zur handlungs- und produktorientierten Arbeit mit *Critical Incidents* erhalten.

¹⁴⁵ Bergala (2006: 86) erkennt einen weiteren Vorzug in der „Pädagogik des Fragments“. Er argumentiert, in der Filmfragmentierung „vereinigen sich die Vorzüge von Verdichtung und Frische, durch die sich die Bilder dauerhafter und genauer ins Gedächtnis einprägen.“ Diese erhöhte Anschaulichkeit und Erinnerungswürdigkeit ist besonders bei der Arbeit mit filmisch inszenierten *Critical Incidents*, wo die Schüler bewusst auf Details achten sollen, von entscheidender Bedeutung.

Kunsthaltung des Films Rechnung getragen, da die ausgewählten Filmfragmente Verdichtungen bzw. Kristallisierungen der filmischen Handlung und Ästhetik konstituieren, die detailliert im Unterricht untersucht werden können.¹⁴⁶

Die Filmphase der *filmdramatischen* Methode setzt stets mit einer *pre-viewing activity* ein, die darauf ausgelegt ist, das Interesse der Schüler zu stimulieren, ihr Vorwissen zu aktivieren und eine thematische Erwartungshaltung im Hinblick auf die Filmrezeption zu erzeugen (vgl. Ishihara & Chi 2004: 32/Nünning & Surkamp 2006: 268/Surkamp 2004b: 6). Hierfür bieten sich vor allem Filmbezogene authentische Materialien an, darunter Filmposter, *Trailer* oder *Screenshots*. Auf der Basis dieser Lehr- und Lernmittel können bereits erste Überlegungen zu der Filmhandlung, den Figuren und dem zentralen Thema angestellt werden. Die Schüler erhalten hier die Möglichkeit ihre eigenen Kenntnisse einzubringen und Hypothesen aufzustellen. Des Weiteren verfügt die Lehrkraft über die Option, die aus dem dekontextualisierten Filmfragment resultierenden Leerstellen über verschiedene Methoden präventiv einzufüllen. Anschließend wird das ausgewählte Filmfragment den Schülern vorgeführt. Es empfiehlt sich das Fragment zuerst ohne konkreten Schauftrag in purer Form zu zeigen, um der natürlichen außerschulischen Rezeptionsweise der Schüler Rechnung zu tragen. Der nicht didaktisierte Film bildet meiner Auffassung nach eine Grundvoraussetzung für die Schülermotivation. Außerdem bietet eine erste Rezeption des Films die Möglichkeit eventuelle linguistische Verständnisprobleme zu klären.¹⁴⁷

In der Folge setzt dann die *while-viewing activity* ein. Hier kann der Film je nach Intention der Lehrkraft manipuliert werden, z.B. in Form einer Vorführung ohne Ton oder Bild (*Silent Viewing/Sound Only*) bzw. mit oder ohne Untertitel (vgl. Haß 2006: 82), um die Merkmale des vorliegenden *Critical Incident* zu akzentuieren. Die Selektion derartiger didaktischer Verfremdungsverfahren hängt stets von dem Schwierigkeitsgrad des Filmfragments, den Kenntnissen der Schüler und der thematischen und unterrichtspraktischen Eignung der anvisierten Verfahren ab.

Im Blickpunkt der Filmrezeption stehen der Handlungsablauf, das Verhalten der Figuren, das Setting und die Filmästhetik. Hier ist es ratsam die Schüler in Expertengruppen

¹⁴⁶ Unzählige Filmwissenschaftler, -theoretiker und -kritiker basieren ihre Analyse eines Films auf einer einzigen Szene. Das wohl populärste und aussagekräftigste Beispiel hierfür stellt der wissenschaftliche, feuilletonistische und filmische Diskurs zu der *Dusch-Szene* aus Alfred Hitchcocks Meisterwerk *Psycho* (1960) dar. Die Szene ist das wohl am häufigsten diskutierte Stück Zelluloid der Filmgeschichte.

¹⁴⁷ Abhängig vom allgemeinen Leistungsstand der Schüler empfiehlt sich die Anfertigung von Vokabellisten zur Erleichterung der Rezeption (vgl. Raabe 2007: 425).

aufzuteilen, um durch „die gezielte Fragmentierung der Wahrnehmung“ (Faulstich 2002: 115) die Aufgabenbearbeitung zu erleichtern. Im Stil der dramapädagogischen Konvention des *Mantle of the Expert*, der Kessler (2008: 127) Potenzial für die Ausbildung der prozeduralen, kognitiven und affektiven Dimension der IKK attestiert und welche sich dadurch optimal zur Entwicklung einer interkulturellen Handlungskompetenz eignet, werden die Schüler beauftragt den *Critical Incident* zu identifizieren, dessen Gründe zu benennen und einen Lösungsvorschlag auszuarbeiten. Um diese Aufgabe zu lösen müssen sie sich in erster Linie mit den Perspektiven der Figuren bzw. ihrer filmischen Inszenierung auseinandersetzen. Der Perspektivenwechsel ist damit stets in die Analyse eines *Critical Incident* eingeschrieben. In einer ersten Rezeptionsphase wird nun im Plenum das Filmfragment auf den *Critical Incident* hin untersucht. Vereinfacht ausgedrückt, erhalten die Schüler den Auftrag das Problem im Film zu finden. Nach der Identifikation des zentralen Konflikts wird anschließend zur Gruppenarbeit übergeleitet, in der drei verschiedene Fokusgruppen zusammenarbeiten.

Gruppe 1 konzentriert sich auf die Handlung und die Figuren. Die Schüler versuchen hier zuerst den groben Kontext des Filmfragments zu erschließen. Des Weiteren beschreiben sie die Figuren, ihre Aktionen, ihre Verhaltensweisen, ihr Aussehen und weitere Auffälligkeiten. Gruppe 2 richtet ihren Fokus auf das Setting. Der Begriff Setting umfasst im Kontext der *filmdramatischen* Methode die im Filmbild sichtbare Umgebung. Ausgehend von den im Rahmen des Filmfragments gemachten Beobachtungen, können die Schüler über die generelle Szenerie des Films spekulieren, d.h. Vermutungen zur gesamten Filmwelt anstellen und reflektieren ob, und wenn ja wie, die Kenntnis über das übergreifende Setting ihre Perzeption des Filmfragments ändert. Die Schüler notieren ihre Beobachtungen separat und tragen sie anschließend in ihren Gruppen zusammen.

Gruppe 3 schließlich widmet sich der Form des Filmfragments. Dieser Aufgabenbereich zeichnet sich durch den höchsten Komplexitätsgrad aus. Die Schüler sollen sich hier genauer mit der Filmästhetik auseinandersetzen. Je nach Klassenstufe können die Bemühungen der Schüler durch Leitfragen fokussiert und durch Zusatzmaterialien (Vokabellisten, terminologische Glossare) komplementiert werden. Generell ist es bei der Beschreibung und Analyse filmischer Ästhetik hilfreich die Wahrnehmung der Schüler einzugrenzen. Als primären Beobachtungsschwerpunkt der Filmform bestimme ich in der *filmdramatischen* Methode daher die Kamera. Sie ist aufgrund zwei essentieller Faktoren optimal für die komplexitätsreduzierte Untersuchung der Filmform geeignet. Zum einen

definiert sie die filmische Perspektive und leitet damit aktiv die Wahrnehmung der Zuschauer bzw. Schüler (vgl. Hickethier 2007/Nünning 2007: 149). Fragen nach der Kameraarbeit sind infolgedessen gleichbedeutend mit Erkundigungen nach dem Sehprozess und Perzeptionsmodus der Schüler. Zum anderen stellt die Kamera den Produzent des Bildes dar (vgl. Hickethier 2007). Ihre Präsenz ist trotz der visuellen Abwesenheit in das Filmbild eingeschrieben. Sie ist stets im Bild, auch wenn sie nicht zu sehen ist. Ihr Standort ist für die Schüler demnach leicht zu ermitteln. Vor allem aber erleichtert die Kamera den Zugang zur Filmästhetik dadurch, dass sie das Gros ihrer Komponenten den Schülern buchstäblich vor Augen führt. Demnach lassen sich beispielsweise auch Farbe, Raumgestaltung und Schauspieler über die Kamera erschließen. Weiterhin erlaubt die Fokussierung der Kamera eine Feinjustierung von Fragestellungen. In der Unterstufe können Schüler schlicht gefragt werden was sie sehen. In der Mittelstufe kann der Bildausschnitt konkreter bestimmt werden. Und in der Oberstufe können die Beobachtungen mit Fachterminologie spezifiziert werden. Generelles Ziel dieser Gruppenarbeit ist es einen Bezug zwischen der ästhetischen Form und der Handlung eines Films herzustellen. Im Rahmen der gruppenbasierten Filmarbeit bauen die Schüler differenziert und ausführlich ihre interkulturellen Kompetenzen aus. Die innige Beschäftigung mit den Filmfiguren, dem Setting und der ästhetischen Gestaltung fördert wesentliche Elemente der IKK: das *savoir cinématique* (Identifikation und Dekodierung filmischer Stil- und Gestaltungsmittel; Bestimmung der Funktion und Wirkung von filmischer Form; Auseinandersetzung mit den Schicksalen von Filmfiguren), die *savoirs* (Wissen über fremde Kulturen), das *savoir être* (Bereitschaft sich tolerant und respektvoll mit Angehörigen anderer Kulturen zu beschäftigen) und das *savoir communiquer*.

Nach der Rezeption des Filmfragments (die je nach Notwendigkeit mehrere Male durchgeführt werden kann) tragen die Gruppen im Rahmen der *post-viewing* bzw. *acting activity* zuerst ihre Ergebnisse zusammen. Anschließend kann entweder ein Expertenvortrag im Plenum oder ein Expertenaustausch in Kleingruppen stattfinden. Ziel ist es die Schüler auf den gleichen Stand zu bringen und ein vorübergehendes Fazit zu ziehen. Sollte nun bereits ein Zeitmangel vorherrschen, kann die Unterrichtsarbeit an dieser Stelle problemlos unterbrochen werden. Die Schüler haben den Film rezipiert, bearbeitet und können mehrere Beobachtungs- und Reflexionsnotizen aufweisen, die es ihnen ermöglichen in der Folgestunde ihre Arbeit wieder aufzunehmen.

Im weiteren Verlauf des *filmdramatischen* Unterrichts soll anschließend nun der Perspektivenwechsel über dramatische bzw. *filmdramatische* Konventionen vollzogen werden, um eine Basis für den Ausbau einer interkulturellen Handlungskompetenz zu schaffen. Hier empfehle ich die Verwendung von Aktivitäten, die über ein hohes interkulturelles Potenzial verfügen und den Schülern die Übernahme der Perspektive von den im Film dargestellten Figuren erleichtern (siehe 3.1.2. und 4.5.1.). Nach einer eingehenden Auseinandersetzung mit den Figurenperspektiven, kann im weiteren Verlauf der *post-viewing/acting activity* der Frage nachgegangen werden, wie der im Filmfragment dargestellte *Critical Incident* aufgelöst werden kann, so dass den Sichtweisen beider in den Konflikt involvierten Seiten Rechnung getragen wird. Wie ich bereits in Abschnitt 4.2.3. dargelegt habe, arbeiten die Schüler hier in Kleingruppen zusammen und entwickeln einen fiktionalen Mediator, der zwischen den Konfliktparteien vermittelt. Im Anschluss an eine eingehende textbasierte Konzeptionsarbeit, inszenieren die Schüler den *Critical Incident* neu. Bei dieser Re-Inszenierung lassen sie ihre Kenntnisse über die Figuren, das Setting und die Ästhetik des Filmfragments mit einfließen und entscheiden ob sie dem Stil des Films treu bleiben oder ihn zu Gunsten einer eigenen Idee aufgeben möchten. In Form eines Rollenspiels setzen die Schüler dann ihr Konzept um. Im Idealfall werden die Schüleraktivitäten von einem Dreh-Team filmisch dokumentiert. Das fertige Video kann stets Eingang in die abschließende Reflexionsphase finden. Im Rahmen der *post-viewing/acting activity* forcieren die Schüler die Entwicklung ihrer interkulturellen kommunikativen Kompetenz. Über den Perspektivenwechsel wird vor allem das *savoir être* ausgebaut. Die Erstellung einer Mediatorrolle fördert zusätzlich noch die *savoirs* und das *savoir comprendre*. Und die (filmische) Inszenierung, die praktische Umsetzung der Textarbeit, begünstigt die Ausbildung des (*savoir cinématique*), des *savoir faire* und des *savoir percevoir*. All diese Einzelkompetenzen zusammengenommen, entwickeln die Schüler auf diese Weise eine substantielle interkulturelle Handlungskompetenz.

In der Schlussphase der *filmdramatischen* Methode, der Reflexion, erhalten die Schüler Gelegenheit aus dem Unterrichtsprozess auszusteigen und ihre Leistungen rückblickend zu bewerten. Zuerst sollte jedoch Bezug auf die persönlichen Impressionen der Schüler genommen werden.¹⁴⁸ Weiterhin erachte ich es als essentiell den Schülern Fragen

¹⁴⁸ Hier eröffnet sich ein günstiger Umstand filmpraktische Arbeit zu betreiben. Mit Hilfe einer Kamera (und hier sind nun auch Handykameras legitim!) können die subjektiven Eindrücke der Schüler zur Unterrichtsstunde festgehalten werden. Es soll sich hier nicht um lange Ausführungen, sondern kurze Reaktionen im Stil eines verbalen *Schnappschusses* handeln. Die Aufnahmen können anschließend zusammengeschnitten und mit Musik unterlegt werden (hierfür bietet sich, unter Berücksichtigung des

nach dem Filmfragment zu stellen. Hat es ihnen gefallen? Empfanden sie das dargestellte Szenario als realistisch? Haben Sie in ihrem Leben bereits ähnliche Situationen erlebt? Von dieser Diskussionsbasis ausgehend können in der Folge weitere Erkundigungen im Hinblick auf die Entscheidungen und Aktionen der Schüler bei den dramatischen Aktivitäten und der Inszenierung angestellt werden. Ziel ist es hier zum Kern der unterrichtspraktischen Arbeit vorzudringen und die Schüler über die Bedeutsamkeit einer interkulturellen Handlungskompetenz reflektieren zu lassen. Die Reflexion stellt nicht nur ein umfassendes Resümee des Unterrichts dar. Vielmehr dient sie der Bewusstmachung des Mehrwerts der im Unterricht praktizierten Übungen. Es erfolgt eine Einordnung des Unterrichts in den Kontext interkulturellen Lernens. Und in dieser Sphäre eröffnen sich zahlreiche neue Themenfelder, die in weiteren Unterrichtsstunden thematisiert und diskutiert werden können. Die Reflexion mag zwar den letzten Schritt in der *filmdramatischen* Methode bilden. Aber sie stellt zweifellos den ersten Schritt in Richtung „interkultureller Erleuchtung“ (Wandel 2002: 144) dar.

Zum Abschluss möchte ich das Konzept der *filmdramatischen* Methode in Form eines komprimierten Modells nochmals darstellen (Abbildung 5). Es soll zeigen, dass *Film*, *Drama* und das interkulturelle Lernen Eingang in den Englischunterricht finden können.

zeitlichen Rahmens, eine Stunde im Computerraum an; alternativ können die Schüler auch einen Laptop mit in den Unterricht bringen). Das Resultat stellt nicht nur eine bleibende Erinnerung dar. Es ist vielmehr ein Zeugnis der medienpraktischen und fremdsprachlichen Kenntnisse der Schüler.

Die <i>filmdramatische</i> Methode		
Film	Drama	Reflexion
Ein kurzes Filmfragment, das eine interkulturelle Konfliktsituation, einen <i>Critical Incident</i> , thematisiert.	Klassische dramapädagogische und <i>filmdramatische</i> Konventionen, die ein hohes interkulturelles Potenzial aufweisen.	Ein von der Lehrkraft organisiertes Forum, in dem die Schüler ihre Eindrücke und Beobachtungen reflektieren.
<p>Die Filmrezeption wird durch dramapädagogische und <i>filmdramatische</i> Konventionen eingehender erfahren und durch die Reflexion ausdifferenziert. Ziel ist es Schüler zu interkulturell kompetenten Fremdsprachenlernern auszubilden.</p>		
Pre-Viewing Activity Unter-, Mittel- und Oberstufe		
Ablauf	Einsatz authentischer Filmmaterialien zur Einstimmung der Schüler auf die Filmarbeit. Es ist ratsam die Phase auf den interkulturellen Kontext zu fokussieren.	
Mögliche Übungen	Vorführung eines <i>Trailers</i> , Besprechung eines Filmposters, Lesen einer Rezension, Beschäftigung mit <i>Screenshots</i> von Figuren etc.	
While-Viewing Activity Unter-, Mittel- und Oberstufe		
Ablauf	Plenum: Identifikation und Beschreibung des <i>Critical Incidents</i> Gruppenarbeit: Aufteilung der Schüler in Kleingruppen Gruppe 1 (Handlung/Figuren), Gruppe 2 (Setting), Gruppe 3 (Ästhetik)	
Mögliche Übungen	<i>Sound Only</i> , <i>Silent Viewing</i>	
IKK-Dimensionen	<i>savoir cinématique</i> / <i>savoirs</i> / <i>savoir être</i>	
Möglichkeit zum Einschnitt (bei Ende der Unterrichtsstunde)		
Post-Viewing / Acting Activity (Unter-), Mittel- und Oberstufe		
Ablauf	1: Durchführung des Perspektivenwechsels und Figurenanalyse durch den Einsatz (film)dramatischer Konventionen. 2: Formulierung von Lösungsvorschlägen für den <i>Critical Incident</i> . Konzeption einer Mediatorfigur. Re-Inszenierung des <i>Critical Incident</i> .	
Mögliche Aufgaben	<i>Alter Ego</i> , <i>Character Rewrite</i> , <i>Dynamic Close-up</i> , <i>Hot-Seating</i> , <i>Mindscreen</i> , <i>Tableau</i> , <i>Tableau Montage</i> , <i>Thought Tapping</i> etc.	
IKK-Dimensionen	<i>(savoir cinématique)</i> / <i>savoirs</i> / <i>savoir être</i> / <i>savoir comprendre</i> / <i>savoir faire</i> / <i>savoir percevoir</i>	
Reflexion Unter-, Mittel- und Oberstufe		
Ablauf	Die Schüler äußern sich zum Unterrichtsablauf, dem Filmfragment, dem <i>Critical Incident</i> und ihrer Inszenierung. Auch hier werden die IKK-Dimensionen gefördert. Gleichzeitig wird der Grundstein für Gespräche zur Bedeutung des interkulturellen Lernens gelegt.	

Abb.5: Prozessmodell der *filmdramatischen* Methode

4.5.1. *Filmdramatische* Konventionen

Ein integraler Bestandteil der *filmdramatischen* Methode ist der Vollzug des Perspektivenwechsels zwischen Schülern und fiktionalen Filmfiguren. Die Simulation effektiver interkultureller Mediation im Unterricht ist nur möglich, wenn die Schüler im Rahmen des *filmdramatischen* Unterrichts Gelegenheit erhalten den *Critical Incident* vom Standpunkt der involvierten Parteien aus wahrzunehmen. Aus diesem Grund habe ich in

2.3.2.3. und 3.1.2. bereits das interkulturelle Potenzial filmischer und dramatischer Stil- und Gestaltungsmittel ermittelt und in übersichtlicher Tabellenform dokumentiert. Meiner Auffassung nach eröffnet die Kombination interkulturell potenter filmspezifischer Techniken und dramapädagogischer Konventionen eine Reihe von Möglichkeiten zur Initiierung des Perspektivenwechsels und Förderung der IKK im Unterricht. Hierbei handelt es sich um die bereits erwähnten *filmdramatischen* Konventionen. Diese Form der handlungs- und produktorientierten, holistischen Unterrichtsarbeit gründet auf der Aneignung, Modifikation und Zusammenführung filmischer Darstellungsverfahren und dramapädagogischer Aktivitäten unter Verwendung einer Videokamera. Die Kamera als leitendes Instrument vermag es interessante Hybridformen aus *Film* und *Drama* zu erzeugen. So transformiert sie beispielsweise das *Thought Tapping* über eine langsame Ranfahrt mit abschließender Großaufnahme in eine dramatisierte Form des inneren Monologs, die ich als *Dynamic Close-up* bezeichne. Alternativ kann die Konzeption einer *filmdramatischen* Konvention auch vom Medium *Film* ausgehen. Auf diese Weise kann zum Beispiel die Ästhetik des Stummfilmkinos Eingang in den Unterricht finden. Beim *Silent Cinema* drücken die Schüler die Gefühle der Filmfiguren ausschließlich über ihre Mimik und Gestik aus. Bereits anhand dieser zwei Kurzbeschreibungen wird deutlich, dass die *filmdramatischen* Konventionen neben der interkulturellen Kompetenz auch verstärkt die Film- und Medienkompetenz ausbilden. Außerdem werden die Kreativität und die Imaginationsfähigkeit der Schüler aktiviert. Sie haben stets die Option mit der Kamera zu experimentieren und weitere Kombinations- bzw. Inszenierungsmöglichkeiten von *Film* und *Drama* zu erproben.

Die Kamera stellt hierbei jedoch keinen reinen Selbstzweck dar. Der Einsatz *filmdramatischer* Methoden ist in der Tat nur dann lohnenswert, wenn die Aufnahmen auch tatsächlich zu einem Film verarbeitet und in den Unterrichtsablauf integriert werden. Dementsprechend müssen die Videos entweder Zuhause oder direkt im Klassenraum geschnitten und montiert, sowie je nach Belieben (z.B. Musikeinspielung, visuelle Effekte, Texteinblendungen etc.) zusätzlich modifiziert werden (siehe 7.4.). Das Endprodukt stellt sowohl ein beträchtliches Motivationselement für die Schüler als auch ein distinktes Reflexionsinstrument für den Unterricht dar. Die folgende Tabelle stellt ein Kompendium zu den *filmdramatischen* Konventionen dar. Ich bin der Auffassung, dass *Film* und *Drama* noch weitere Möglichkeiten zur Symbiose bereithalten. Die *filmdramatische* Synthese ist in dieser Hinsicht als *work in progress* zu klassifizieren.

Filmdramatische Konvention	Beschreibung	Erklärung
Synthese filmproduktiver und dramapädagogischer Techniken		
Character Rewrite	Die Schüler schreiben eine im Film dargestellte Figur neu und inszenieren eine alternative Szene.	Die Schüler erschaffen selbst eine neue Perspektive und setzen sich in der Konzeption mit der bestehenden Perspektive auseinander. Weiterhin fördert diese Aktivität das narrative Wissen der Schüler.
Cross-Examination	Die Schüler inszenieren ein Kreuzverhör. Zwei oder mehrere Schüler befragen eine Figur nach ihren Motiven, Gefühlen und Gedanken. Das Gespräch kann über die Montage dramatisch oder humoristisch gestaltet werden.	Das Schuss-Gegenschuss Verfahren kann erprobt werden. Die Schüler setzen sich mit den Perspektiven der Figur und der Interviewer auseinander.
Dynamic Close-Up	Die Schüler kombinieren die Großaufnahme einer Figur mit einem emphatischen Zoom-In oder einer langsamen Ranfahrt. Simultan äußern sie die inneren Gedanken der Figur.	Das ästhetische Wissen der Schüler wird gefördert. Die Perspektive der Figur wird minutiös untersucht.
Mindscreen	Die Schüler visualisieren die Gedanken, Erinnerungen oder Wunschvorstellungen einer Figur durch selbst konzipierte Szenen. Der Übergang in die Innenwelt der Figur kann durch Überblendungen, Zoom-Ins oder Großeinstellungen signalisiert werden.	Das narrative und ästhetische Wissen der Schüler wird vertieft. Die Perspektive einer Figur wird ausdifferenziert. Die visuelle Charakterisierung steht im Mittelpunkt.
Over-the-Shoulder Whisper	Eine mit dem Schuss-Gegenschuss Verfahren im Film inszenierte Unterhaltung wird mit Kommentaren der Schüler angereichert. Die Schüler notieren Ratschläge für die Figuren in der Szene. Sobald die Kamera sich über der Schulter einer Figur befindet kann der Ratschlag ins Ohr der Figur geflüstert werden. Alternativ können die Schüler die Schulteraufnahme auch eigenständig inszenieren.	Die Schüler erweitern ihr ästhetisches Wissen über das Schuss-Gegenschuss Verfahren und praktizieren den Perspektivenwechsel, indem sie Ratschläge für die Figuren entwickeln.
Point-of-View	Die Schüler inszenieren eine Szene aus der Sicht einer Figur.	Hier kann vor allem die subjektive Kamera eingesetzt werden. Die Schüler versetzen sich unmittelbar in die Rolle der Figur.
Silent Cinema	Die Schüler erstellen eine Stummfilmszene und akzentuieren die Gestik und Mimik der Darsteller.	Das Gespür für die Visualität des Films und die Aussagekräftigkeit des menschlichen Körpers wird geschult. Der nonverbale Perspektivenwechsel wird angestrebt.
Slow Motion	Die Schüler lassen eine Filmszene in Zeitlupe ablaufen und kommentieren das Setting, das Schauspiel und die Gedanken der Figuren.	Die Entschleunigung des Bildes intensiviert die Auseinandersetzung mit der Figur und ihrer Sichtweise.

Sound	Die Schüler kreieren eine Szene zu dem Rhythmus eines Songs bzw. eines Musikstücks und montieren die Einstellungen im Takt der Musik zueinander. Alternativ kann eine stumme Filmszene zu der Artikulation von Musikvorschlägen anregen.	Die Wahl der Musik richtet sich nach ästhetischen und inhaltlichen Kriterien. Die Musikwahl kann z.B. auf die Stimmung der Figur abgestimmt sein. Ein derartiges Vorgehen erfordert die Einsicht in die Innenwelt der Figur.
Storyboarding	Die Schüler erstellen ein Storyboard zu einer Textstelle (Drehbuch, Filmbuch oder Buch, das verfilmt wurde). Sie nutzen das Storyboard als Basis für eine dramatische Inszenierung. Anschließend vergleichen sie ihre Vision mit der des Regisseurs.	Das Storyboarding erlaubt den Schülern als kreative Filmemacher tätig zu werden und ein Filmkonzept zu entwickeln. Die dramapädagogische Inszenierung wird vorbereitet und kann im Hinblick auf das Storyboard Konzept in einer Reflexionsphase evaluiert werden.
Tableau Montage	Die Schüler filmen eine Reihe von Tableaus zu einer Szene und montieren sie gegeneinander. Hier kann auch mit Zoom-Ins und Groß- bzw. Detail Einstellungen zur Akzentuierung spezifischer Aspekte gearbeitet werden.	Die filmische Dokumentation der Tableaus ermöglicht eine differenzierte, zeitungebundene Analyse der szenischen Darstellung. Besonderheiten der Tableaus, Unterschiede und Gemeinsamkeiten können über die Montage akzentuiert werden.
Unleashing the Camera	Die Schüler erproben die Grenzen der Handkamera. Diese Technik lässt sich vor allem im Rahmen von Improvisationen anwenden.	Die Schüler fangen eine Mehrzahl von Impressionen ein. In einer anschließenden Filmbesprechung können die Aufnahmen genauer betrachtet werden, besonders im Hinblick auf die Gefühle und Gedanken der gezeigten Figuren/Darsteller.
Visualization	Die Schüler visualisieren das, was im Film nicht zu sehen ist, darunter die Gedanken von Figuren, im Dialog angesprochene Aktionen, Settings und Ereignisse. Derartige Aufnahmen können auch außerhalb der Schule in Form einer Hausaufgabe realisiert werden.	Diese Übung setzt ein alternatives Szenenkonzept voraus. Die Schüler ändern die Perspektive einer Filmszene.
Voice-Over Narration	Die Schüler verbalisieren die Gedanken von Figuren in bestimmten Szenen. Alternativ können eigene Aufnahmen mit einem Begleitkommentar unterlegt werden.	Der Kommentar wird zuerst schriftlich verfasst. Die synchrone Bild- und Ton-Relation ist die oberste Priorität. Über die Artikulation der Gedanken der Figur kann der Perspektivenwechsel stattfinden.

Act Four – Taking the Stage

Ed Wood: And cut! Print. We're moving on. That was perfect.

Reynolds: Perfect? Mr. Wood, do you know anything about the art of film production?

EW: Well, I like to think so.

Re: That cardboard headstone tipped over. This graveyard is obviously phony.

EW: Nobody will ever notice that. Filmmaking is not about the tiny details. It's about the big picture.

Re: The big picture?

EW: Yes.

Re: Then how 'bout when the policemen arrived in daylight, but now it's suddenly night?

EW: What do you know? Haven't you heard of suspension of disbelief?

--Ed Wood (1994)

5. The Premise – Der *filmdramatisch*-interkulturelle Englischunterricht

Im letzten Teil dieser Arbeit möchte ich nun die *filmdramatische* Methode am Beispiel von drei eigens von mir konzipierten Unterrichtsszenarien illustrieren. Um zu verdeutlichen, dass die Methode sich für einen universellen Einsatz in der Schule eignet, stelle ich jeweils ein Konzept für die Unter-, Mittel- und Oberstufe vor. Die hier angeführten Unterrichtskonzepte variieren lediglich in der Filmauswahl und der Selektion der (*film*)dramatischen Konventionen. Die Struktur der *filmdramatischen* Methode wird stets beibehalten. Der von mir erstellte Filmkanon für das hier angestrebte Unterfangen umfasst den von Ralph Eggleston inszenierten animierten Kurzfilm *For the Birds* (2000) sowie den Animationsfilm *Wall-E* (2008), die französische Kulturkomödie *L'auberge espagnole* (2002) und das Drama *Lost in Translation* (2003). Die Szenen sind der Arbeit auf einer CD-ROM beigefügt. Die Unterrichtsvorschläge für die Unter- und Oberstufe habe ich aus Platzgründen dem Anhang hinzugefügt (7.8.).

5.1. The Screenplay – Unterrichtsmaterial

L'auberge espagnole (2002) ist ein französischer Film, der sich in humoristischer Manier mit der Thematik des interkulturellen Austauschs in Form eines ERASMUS Auslandsaufenthalts beschäftigt. In England ist der Film unter dem Titel *Pot Luck* erschienen, eine Anspielung auf die bunt gemischte, multiethnische Zusammensetzung der interkulturellen Wohngemeinschaft, die im Zentrum der Handlung steht. Der Film erzählt die Geschichte des französischen Ökonomiestudenten Xavier, der mit Blick auf eine aussichtsreiche Anstellung im französischen Wirtschaftsministerium, welche spanische Sprachkenntnisse voraussetzt, eine Bewerbung für ein zwei-semestriges ERASMUS Stipendium in Barcelona aufsetzt. Nach dem langwierigen und kräftezehrenden Bewerbungsprozess und erfolgreicher Aufnahme in das Programm,

beginnt für Xavier eine aufregende Zeit. In Barcelona zieht er in eine Multikulti-WG und tritt in einen interkulturellen Dialog ein, der ihn auf ewig verändern wird.

In dem ausgewählten Filmfragment (*Screenshot* Reihe 1) führen der deutsche Student Tobias und der englische Rucksacktourist William eine Unterhaltung. Tobias ist dabei sich auf eine Prüfung vorzubereiten und das unangekündigte Erscheinen von William in seinem Zimmer ist ihm sichtlich unangenehm. Der unsensible William respektiert Tobias Privatsphäre jedoch nicht und beginnt seine Arbeitsmentalität zu kommentieren. Er artikuliert hierbei das verbreitete Vorurteil, dass Deutsche sich durch Sorgfalt, Strebsamkeit und Ordnung auszeichnen. Indem er das ungemachte Bett von Tobias italienischem Zimmergenossen mit dessen akkurater Prüfungsvorbereitung vergleicht und argumentiert, dass Deutsche Reinlichkeitsfetischisten und Italiener Faulpelze sind, mokiert er sich offen über beide Kulturen. Tobias, nach anfänglicher Ruhe nun äußerst energiert, verhält sich trotz der offenen Beleidigungen weiterhin respektvoll, tolerant und zurückhaltend. Sein Geduldsfaden reißt erst als William das zuvor aufgeworfene Vorurteil im deutschen Nationalsozialismus verortet und behauptet, dass es Adolf Hitler war, der den deutschen Ordnungsdrang initiiert hat. In Folge dieser unverschämten und geistlosen Anmerkung verweist Tobias William des Zimmers. Seine interkulturelle Sensibilität hat ein Ende erreicht. William kontert mit Spott und sieht sich zu einer Hitler Parodie angestiftet. Daraufhin reagiert Tobias mit ungehaltener Wut und stürmt aus dem Zimmer.



Der interkulturelle Konflikt ist in diesem dichten Fragment äußerst plakativ und realistisch inszeniert. Was als harmloser Spaß beginnt entartet in eine unbeabsichtigte Beleidigung, die in Agitation und Schmerz endet. Die miteinander kollidierenden Figurenperspektiven sind überaus sichtbar und können von den Schülern leicht identifiziert werden. Die Tatsache, dass eine deutsche Figur vorkommt, erhöht das Identifikations- und Empathiepotenzial bei den Schülern. Das Thema des Auslandsaufenthalts ist besonders in der Mittelstufe von Bedeutung, da hier üblicherweise erste Kontakte mit anderen Kulturen im Rahmen internationaler schulischer Partnerschaften stattfinden. Auch der Rekurs auf die deutsche Historie trägt zur emotionalen Einbeziehung der Schüler bei. Die evidenten Stereotype über deutsche Arbeitskultur können zum Beispiel als Basis für eine Diskussion über Vorurteile genutzt werden. Im Hinblick auf die Sprachkomplexität ist anzumerken,

dass die Unterhaltung relativ einfach verständlich ist. Beide Figuren artikulieren sich klar und deutlich und ihre Wortwahl ist ebenfalls dem Niveau einer Mittelstufenklasse angemessen. Der englische Sprachgebrauch der deutschen Figur Tobias macht weiterhin deutlich, dass weder eine akkurate Aussprache noch ein komplexes Vokabular Voraussetzung für einen erfolgreichen sprachlichen Austausch mit einem *native speaker* sind. In dieser Hinsicht enthält das Fragment auch ein gewisses Motivationspotenzial für das Sprachenlernen. In puncto Filmästhetik ist das Fragment überaus simpel. Die Filmform besteht im Wesentlichen aus einer einzigen Einstellung, welche durch eine langsame Ranfahrt dramatisiert und einen Horizontalschwenk kurzzeitig erweitert wird. Durch die lange, nicht geschnittene Einstellung wird hier die Körpersprache der Figuren hervorgehoben. Der interkulturelle Konflikt eröffnet auch die Möglichkeit für die Schulung interkultureller Handlungskompetenz im Hinblick auf die Vorbereitung auf den sprachlich-kulturellen Ernstfall. Die Rolle eines Mediatoren kann problemlos in die Sequenz eingefügt werden.

Die Eignung des Fragments für die Förderung der IKK und der Filmkompetenz beruht folglich auf einer reduzierten Sprachkomplexität, einem hohen Realismusfaktor, einer kurzen Dauer, einer einfachen Form von Filmästhetik, einem Fokus auf Körpersprache, einer überschaubaren Figurenkonstellation und Möglichkeiten zur Thematisierung von Vorurteilen und Stereotypen, zur Erstellung einer Mediatorrolle sowie zur Vorbereitung der Schüler auf den interkulturellen Ernstfall.

5.2. *The Shooting* – Unterrichtsvorschlag

Die Arbeit mit dem Film *L'auberge espagnole* beginnt mit einer *pre-viewing exercise* zu einer Sequenz aus dem ersten Akt des Films (Zeit: 21:40-24:00). Der Protagonist Xavier ist auf der Suche nach einem Zimmer in einer studentischen Wohngemeinschaft. Nach langer Suche wird er schließlich zu einem Interview eingeladen (*Screenshot* Reihe 2). Die WG-Bewohner machen allesamt einen positiven Eindruck auf ihn. Sie stammen aus verschiedenen europäischen Ländern: Dänemark, Deutschland, England, Italien und Spanien. Nach einer kurzen Vorstellungsrunde beginnen sie Xavier Fragen zu stellen. Allerdings entwickelt sich das Interview innerhalb kürzester Zeit zu einer Debatte über die Bedeutung von Nationalitäten und das Zusammenleben Angehöriger unterschiedlicher Kulturen. Die Sequenz ist in puncto Sprachniveau leicht verständlich. Tatsächlich enthält die Gruppe nur einen einzigen *native speaker*. Weiterhin wird das Thema des Films, der

Auslandsaufenthalt, sowie die übergreifende Unterrichtsthematik, das interkulturelle Lernen, in den Fokus der Schüler gerückt. Die Schüler nehmen in der Übung Bezug auf die Kommentare der einzelnen Figuren und beschreiben wie sie auf sie wirken. Es ist ebenfalls mögliche erste Beobachtungen im Hinblick auf filmspezifische Stilmittel festzuhalten. Die Sequenz ist aus der subjektiven Kamera aufgenommen und Xaviers Blick wird von der Kamera durch schnelle Schwenks nachvollziehbar imitiert.



Das Hauptziel dieser Einstiegsübung ist es jedoch, den Schülern die gesunde und harmonische Dynamik der interkulturellen Gruppe bewusst zu machen. Trotz trivialer Missverständnisse und banaler Meinungsverschiedenheiten, verstehen sich die einzelnen WG-Bewohner blendend. Der kurze Filmausschnitt fungiert damit als Kontrapunkt zum *Critical Incident*, der im weiteren Verlauf der Unterrichtsstunde thematisiert werden soll.

Die erste Phase der Filmrezeption findet wieder ohne konkreten Schauftrag statt. Die Schüler erhalten im Anschluss Gelegenheit ihre ersten Eindrücke im Plenum zu äußern. Danach werden sie aufgefordert den *Critical Incident* zu identifizieren und zu beschreiben. Es bietet sich hier ebenfalls an die zahlreichen Stereotype im Filmfragment aufzuzählen und an der Tafel festzuhalten. Auf diese Weise wird der interkulturelle Fokus der Unterrichtsstunde für alle Schüler sichtbar gemacht. Die *while-viewing exercise* wird durch die Gruppenarbeit fortgesetzt. Gruppe 1 konzentriert sich auf die Figuren Tobias und William und hält ihre Gefühle und Gedanken fest (*Describe how Tobias and William feel in the scene.*). Gruppe 2 untersucht das Setting und welche Funktion es innerhalb der Szene einnimmt (*What roles does the setting play in the scene? Is it important or not?*). Und Gruppe 3 dokumentiert die Aktivitäten der Kamera (*What does the camera do in the scene? Does it underline the critical incident?*). Alle Gruppen tragen abschließend ihre Erkenntnisse zusammen und stellen ihre Ergebnisse im Plenum vor. Eine mögliche Ergebnissicherung könnte folgendermaßen aussehen:

Figuren		Setting	Kamera
<u>Tobias</u> Annoyed Disturbed Insulted	<u>William</u> Misunderstood Ignored Bored	Tobias' bed is tidy. His shelf and his desk are clean and well-organized. His roommate's bed is untidy and chaotic.	The camera tracks in on the characters and increases the tension. The camera pans to the left to show the bed of the roommate. The camera focuses on the faces of the characters.

Als *post-viewing/acting exercise* schlage ich die *filmdramatische* Konvention *Cross-Examination* vor. Hierbei stellen die Schüler den Figuren Fragen nach ihrem Verhalten in der Szene. Auf diese Weise kann das unpassende und beleidigende Vorgehen von William genauer reflektiert werden. Und auch Tobias' inneres Befinden wird erneut thematisiert. Die Schüler nehmen hier die Perspektiven der Figuren und außenstehender, interkulturell sensibilisierter Beobachter ein. Der Austausch zwischen den Schülern und den Figuren wird weiterhin von einem Dreh-Team mit Hilfe einer Kamera aufgenommen. Die Schüler können hier mit Großeaufstellungen und dem Schuss-Gegenschuss Verfahren experimentieren, um sowohl ihre filmpraktischen als auch –theoretischen Kenntnisse weiter auszubauen.

Im zweiten Teil der *post-viewing/acting exercise* überlegen die Schüler wie eine dritte Figur Einfluss auf den Gesprächsverlauf von Tobias und William nehmen könnte. Mit der Konzeption eines interkulturellen Mediators ergeben sich im Kontext des Filmfragments mehrere Möglichkeiten auf das Thema *Stereotypen* einzugehen. Die Lehrkraft kann die Schüler zum Beispiel darauf hinweisen, dass William die Stereotype in der Szene anfänglich als Mittel zum Kommunikationsaufbau verwendet. Im weiteren Verlauf der Szene werden seine Kommentare jedoch verletzend und anstößiger, was ihm eventuell nicht bewusst ist. Die Schüler können mit der Mediatorrolle nun explizit auf die von William geäußerten Stereotype eingehen und auf diese Weise „das Spannungsverhältnis zwischen der Notwendigkeit und dem Nutzen von kategorialen Denken und Stereotypisierungen einerseits und dem Gefahrenpotenzial, das mit ihnen bei unreflektierter Anwendung auf Personen [...] verbunden ist, andererseits [...] verdeutlichen“ (Kessler & Küppers 2008: 6).

Die Re-Inszenierung des *Critical Incident* wird wieder mit einer Kamera aufgenommen. Die Aufnahmen finden am Ende Eingang in die Reflexionsphase und dienen den Schülern als Referenzpunkt für die Rekapitulation und kritische Evaluation des Unterrichtsprozesses. Ein Hauptaugenmerk soll auf die Rolle des interkulturellen Mediators und die Bedeutung von Stereotypen in dem Filmfragment gelegt werden. Von dieser Basis ausgehend kann ein genereller Diskurs zu Differenzenerfahrungen und der Funktion interkultureller Kompetenzen initiiert werden (hier ist es ebenfalls zulässig die deutsche Sprache zu verwenden). Die Schüler werden damit für die wesentlichen Aspekte interkultureller Kommunikation und Interaktion sensibilisiert.

5.3. *Critical Reception* – Reflexion und Ausblick

Der Einsatz der *filmdramatischen* Methode im Englischunterricht, dies habe ich in den vorausgehenden Abschnitten versucht aufzuzeigen, ist in der Lage eine Fokussierung interkultureller und filmspezifischer Kompetenzen mittels der Verwendung von *Film* und *Drama* als didaktische Arbeitsmaterialien zu bewirken. Die Schüler werden hier nicht nur für interkulturelle Begegnungen in den Medien und der Realität sensibilisiert, sondern erhalten auch Gelegenheit ihre bereits erworbenen interkulturellen Fertigkeiten in quasi-realistischen Simulationen unter Beweis zu stellen. Die Arbeit im Feld der interkulturellen Mediation ist ein bedeutender Schritt in Richtung interkultureller kommunikativer Kompetenz und zum Ideal des *intercultural speaker*. Die Beschäftigung mit *Film* und der durch (*film*)dramatische Konventionen ermöglichte Perspektivenwechsel leisten hier einen entscheidenden Beitrag.

Den Perspektivenwechsel erachte ich als den integralen Bestandteil der *filmdramatischen* Methode, da er sowohl über eine gewöhnliche Filmbesprechung als auch über (*film*)dramatische Konventionen und praktische Filmarbeit realisiert werden kann. Über den thematischen Schwerpunkt der filmisch inszenierten *Critical Incidents* erhält er zudem noch eine emotionale Dringlichkeit und Unmittelbarkeit, die die Schüler stärker zur Anteilnahme an Figurenschicksalen animiert und einen deutlichen Bezug zu ihrem außerschulischen Lebensalltag darstellt. Der im Rahmen der *filmdramatischen* Methode stattfindende Perspektivenwechsel ermöglicht neben der Ausbildung interkultureller Kompetenzen auch die Erweiterung der Filmkenntnisse der Schüler. Da die Perspektivierung ein konventionelles Mittel des Films bildet (siehe 4.2.2.), kann der Perspektivenwechsel auch zum Anlass genommen werden, filmische Stil- und Gestaltungsmittel zu thematisieren, eine Option, die auch durch den Filmfokus der *filmdramatischen* Konventionen stets gegeben ist. Der Perspektivenwechsel wird damit zum Dreh- und Angelpunkt unterrichtspraktischer Kompetenzförderung.

Die Synthese von *Film* und *Drama* lässt sich meiner Auffassung nach organisch in den Rhythmus einer Unterrichtsstunde integrieren, zumindest auf theoretischer Ebene. Ich muss an dieser Stelle nochmals hervorheben, dass die von mir vorgeschlagenen Unterrichtskonzepte bisher noch nicht praktisch erprobt und damit noch nicht vollständig fundiert wurden. Nichtsdestotrotz konstituiert die *filmdramatische* Methode ein Instrument, das ein hohes Potenzial zur Förderung von Film- und Kulturkompetenz aufweist und, unter Erfüllung gewisser Kriterien (z.B. eine adäquate, solide schulische

Medienausstattung, ein passendes Zeitkontingent und taugliche Raumverhältnisse), fließend Eingang in den Unterricht finden kann.

Die oben genannten Kriterien können jedoch einen wesentlichen Problemfaktor in der Unterrichtsumsetzung darstellen, der nicht ignoriert werden darf. Wie ich bereits in Abschnitt 2.2.3. betont habe, stellt der Filmeinsatz Lehrkräfte vor nicht unwesentliche logistische Schwierigkeiten. So hängt die Applikation der *filmdramatischen* Methode stets von der Verfügbarkeit technischen Equipments bzw. der technischen Ausstattung der Schule ab. Hier offenbart sich eine Erschwernis, die die Lehrkräfte ohne externe Hilfe in Form finanzieller Subventionen nur schwerlich überwinden können. Zeitliche und räumliche Komplikationen lassen sich hingegen durch gewissenhafte Planung und akribische Vorbereitung präventiv abwenden. Es ist nichtsdestotrotz dafür zu sorgen, dass Schulen uniform modernisiert werden. Andernfalls kann das Bildungs- und Motivationspotenzial neuer Medien praktisch nicht ausgeschöpft werden.

Auf der theoretischen Ebene sind mir während dem Verfassen der Unterrichtskonzepte weitere Aspekte aufgefallen, auf die ich bisher nur oberflächlich eingegangen bin und die es im Hinblick auf eine umfassende theoretische Fundierung der *filmdramatischen* Methode zu berücksichtigen gilt. So sind die interkulturelle kommunikative Kompetenz und die Filmkompetenz zwar detailliert in Form von Byrams Modell der IKK und der Zusatzkompetenz des *savoir cinématique* in das methodische Konzept integriert, doch habe ich es bisher versäumt die unterrichtspraktischen Elemente der Methode, die Konventionen, vollständig mit den Kompetenzen zu verknüpfen. In meiner Beschreibung habe ich mich vornehmlich auf die affektive und die prozedurale Dimension der IKK und der *Intercultural Film Literacy* bezogen. Die kognitive Dimension muss noch genauer erfasst werden. Außerdem sollte jede Konvention explizit auf die einzelnen Kompetenzbereiche abgestimmt werden, um der Methode noch mehr theoretisches Gewicht und konkreteren Praxisbezug zu verleihen.

Die *filmdramatische* Methode stellt einen neuen, innovativen Unterrichtsansatz dar, dessen Umsetzung vor allem von der Offenheit der Lehrkräfte, der Resonanz der Schüler und der Ausstattung der Schulen abhängt. Persönlich bin ich der Auffassung, dass sie ein überaus geeignetes Mittel zur Realisierung der wesentlichen Ziele des Englischunterrichts konstituiert. Das vorrangige Ziel muss es daher sein die Unterrichtsverwertbarkeit der Methode in der Praxis zu erproben.

6. *Post Production* – Schluss

Im Angesicht einer stetig ansteigenden Globalisierung und fortschreitenden Digitalisierung erhält die Ausbildung substanzieller und differenzierter Kultur- und Medienkompetenzen immer mehr Bedeutung. Die Schule als Bildungsinstitution hat in dieser Hinsicht die Pflicht Schüler zum adäquaten und effektiven Umgang mit kultureller Differenz und medialer Vielfalt zu befähigen. Es handelt sich hierbei eindeutig um eine zweigliedrige Zielvorstellung, die eine integrative Behandlung kultur- und medienspezifischer Fertigkeiten erfordert. Das Gros theoretischer und unterrichtspraktischer Schriften im fachdidaktischen Diskurs weist jedoch nur wenige Konzepte auf, die interkulturelle und mediale Kompetenzen als eine Einheit auffassen. Aus diesem Grund habe ich mir vorgenommen mit der vorliegenden Arbeit einen Lehransatz zu entwickeln, der sowohl der Förderung des interkulturellen Lernens als auch der Erweiterung von Medienkompetenz Rechnung trägt. Ich habe mich hierbei für die Synthese zweier innovativer, doch generell marginalisierter Unterrichtsinstrumente entschieden: *Film* und *Drama*. Das Ziel der Arbeit bestand darin einen theoretisch fundierten, praktisch ausgerichteten Unterrichtsansatz zu entwickeln, der filmdidaktische und dramapädagogische Komponenten organisch integriert und für den regelmäßigen Unterrichtseinsatz aufbereitet.

Zu diesem Zweck habe ich eine kurze Bestandsaufnahme von *Film* und *Drama* durchgeführt. Im ersten Teil der Arbeit habe ich die soziale Omnipräsenz und den kulturellen Einfluss der neuen Medien in Relation zu den dominanten schulischen Unterrichtspraktiken und -verfahren gesetzt und geschlussfolgert, dass der schulische Medieneinsatz ein enormes Potenzial zur Förderung des interkulturellen Lernens und der Schülermotivation hegt. Weiterhin habe ich darauf hingewiesen, dass die Kombination von *Film* und *Drama* in der Lage ist dieses Potenzial auszuschöpfen. Im zweiten und dritten Teil der Arbeit habe ich mich anschließend konkreter mit den Unterrichtskonzepten von *Film* und *Drama* im Rahmen des Englisch- bzw. Fremdsprachenunterrichts beschäftigt, ihren gegenwärtigen Stand im universitären Fachdiskurs und der Unterrichtspraxis ermittelt, spezifische Anwendungsproblematiken identifiziert und diskutiert, didaktisch-methodische Konzepte vorgestellt und spezifische, beiden Konzepten inhärente, Charakteristika aufgezeigt, die dem interkulturellen Lernen überaus förderlich sind. Im zentralen vierten Teil habe ich schließlich die Zusammenführung von *Film* und *Drama* unter dem Fokus des interkulturellen

Englischunterrichts vorgenommen. Dabei habe ich deutlich gemacht, dass filmische und dramapädagogische Mittel sich besonders zur Initiierung des Perspektivenwechsels eignen, indem sie die Schüler kognitiv und affektiv in interkulturelle Szenarien involvieren. Des Weiteren habe ich den Diskurs zum interkulturellen Lernen um das Konzept filmisch inszenierter *Critical Incidents* und die IKK Zusatzkompetenz *savoir cinématique (médiatique)* erweitert und am Beispiel der *filmdramatischen* Methode belegt, dass *Film* und *Drama* nicht nur als didaktische Bonbons Eingang in den Unterricht finden können, sondern das Potenzial haben zu etablierten Unterrichtsinstrumenten zu avancieren.

In ihrer Gesamtheit weist die Arbeit darauf hin, dass die Zielvorstellungen des interkulturell ausgerichteten Fremdsprachenunterrichts nur dann erfolgreich realisiert werden können, wenn bildungspolitische und unterrichtspraktische Anstrengungen unternommen werden, um die neuen Medien als feste Bestandteile des interkulturellen Schuldiskurses zu etablieren. Das interkulturelle Lernen erschöpft sich in der heutigen mediatisierten Welt nicht mehr in *face-to-face* Begegnungen. Stattdessen ereignet es sich auf alltäglicher Basis in elektronischer und digitalisierter Form in unzähligen medialen Sphären. Kinder und Jugendliche treten regelmäßig über das Fernsehen, das Kino, Podcasts, Chatrooms, Emails, Web Kameras und Internettelefonie mit Angehörigen anderer Kulturen in Kontakt. Damit sie im Rahmen dieser Begegnungen interkulturell kompetent agieren können, benötigen sie eine ausgeprägte interkulturelle kommunikative Kompetenz, die den situativen Anforderungen nur über die Inklusion des *savoir médiatique* gerecht werden kann. Aus diesem Grund halte ich es für notwendig das interkulturelle Potenzial dieser medial orientierten IKK Zusatzkompetenz im Fachdiskurs weiter zu erforschen.¹⁴⁹

Ebenso erachte ich auch die Untersuchung von filmisch inszenierten *Critical Incidents* als ein fruchtbares Diskursfeld der fremdsprachlichen Fachdidaktik, besonders mit Blick auf die Ausbildung interkultureller Handlungskompetenz. In den Abschnitten 2.4., 4.2.3., 4.5. und 5.2. habe ich bereits demonstriert, dass *Critical Incidents* in Filmen mehrfach

¹⁴⁹ Einen ersten vielversprechenden Schritt in diese Richtung stellt die von Jan-Arne Sohns und Rüdiger Utikal herausgegebene Publikation *Popkultur trifft Schule. Bausteine für eine neue Medienerziehung* (2009) dar, in der das didaktische Potenzial popkultureller Phänomene wie Musik, Film, Podcasting, Computerspiele und Fernsehen diskutiert wird. Eine weitere Publikation, die ich als richtungsweisend auffasse, ist der von Rüdiger Ahrens und Ursula Weier herausgegebene Sammelband *Englisch in der Erwachsenenbildung des 21. Jahrhunderts* (2005), der konkret Bezug auf die didaktisch-methodische Unterrichtslandschaft des neuen Jahrtausends nimmt.

verhandelt werden¹⁵⁰ und dass ihre Aufbereitung für den Unterricht Lehrkräften Optionen eröffnet interkulturelle Thematiken zu verhandeln. Der Zusammenstellung eines Kanons filmischer *Critical Incidents* schreibe ich dementsprechend eine hohe unterrichtspraktische Verwertbarkeit zu. Eine Basis für dieses Projekt habe ich im Anhang unter Abschnitt 7.5. beigefügt. Wünschenswert wäre es weiterhin, wenn der Filmfokus des Unterrichts über bildungspolitische Verankerungen seinen Weg auch in die offiziellen Schulmaterialien fände. Schulbuchverlage könnten auf der Basis eines etablierten Kanons zum Beispiel Lizenzen zu Filmen bzw. Filmszenen erwerben und DVDs mit filmischen *Critical Incidents* als Textbeilage veröffentlichen.¹⁵¹ Es ist zu hoffen, dass der *Film* nicht weiterhin ein Dasein als marginales Unterrichtsinstrument fristet, dessen Einsatz allein von der Initiative engagierter Lehrkräfte abhängig ist.

Auch die *filmdramatische* Synthese muss meiner Ansicht nach weiter erforscht werden. Als besonders ergiebig empfinde ich hier das Potenzial praktischer Unterrichtsübungen zur Förderung der interkulturellen kommunikativen Kompetenz. Vor allem die *filmdramatischen* Konventionen konstituieren ein vielversprechendes Forschungsfeld, in dem die Möglichkeiten zum Anstoß des Perspektivenwechsels und der Ausbildung interkultureller Handlungskompetenz, sowie prozeduraler Filmkompetenz erörtert und erprobt werden können. Besonderes Interesse sollte dabei dem interkulturellen Potenzial von *Film* und *Drama*, d.h. sowohl den filmischen Stilmitteln als auch den dramatischen Konventionen zukommen, die die affektive Dimension der IKK ansprechen und die Schüler zur emotionalen Teilnahme am interkulturellen Geschehen animieren. Wie ich in den Abschnitten 2.3.2.3., 3.1.2. und 4.5.1. bereits dargelegt habe, können *Film* und *Drama* die Schüler in einen emotionalen Bewusstseinszustand versetzen, der die Förderung des interkulturellen Lernens begünstigt. Dieses Potenzial gilt es weiter auszuschöpfen.

Das interkulturelle Potenzial von *Film* wurde in der Arbeit en détail diskutiert. Allerdings habe ich mich in meinen Ausführungen ausschließlich auf Spielfilme bzw. auf ausgewählte Filmszenen konzentriert. Im Hinblick auf eine ausführliche und

¹⁵⁰ Der Trend zu interkulturellen Konflikten im Film ist meiner Ansicht nach ein etablierter Topos des Kinos. Erst kürzlich wurde die Thematik in der kostspieligsten Hollywood-Produktion aller Zeiten wieder aufgegriffen. James Camerons Science Fiction Epos *Avatar* (2009) handelt von den Beziehungen zwischen Menschen und der extraterrestrischen Rasse der Na'vi. Der gelähmte Ex-Marine Jake Sully wird mit Hilfe eines Avatars, einem künstlich erzeugten Alter Ego in Form der Na'vi, auf eine Aufklärungsmission geschickt, während der er die indigene Kultur der Außerirdischen aus der Nähe kennenlernt. In gewisser Hinsicht durchläuft Sully im Verlauf der Filmhandlung damit einen interkulturellen Transformationsprozess.

¹⁵¹ In diesem Zusammenhang möchte ich nochmals auf die Rolle der DVD im Unterricht verweisen, die ich im Anhang unter Abschnitt 7.9. expliziter thematisiere.

weitreichende Förderung von Kultur- und Medienkompetenz sollte der definatorische Rahmen des Mediums jedoch nicht nur auf *Mainstream* Werke beschränkt bleiben, sondern einen Querschnitt filmischer Formatvielfalt repräsentieren. Insbesondere Kurz- und Dokumentarfilme sollten eine transparentere Behandlung im Fachdiskurs erfahren. Außerdem möchte ich mich an dieser Stelle für die Aufnahme von Fernsehserien in den schulischen Filmkanon aussprechen. Aufgrund seiner unmittelbaren und omnipräsenten Verfügbarkeit stellt das Fernsehen neben dem *Film* das „kulturelle Pop- und Leitmedium unserer Zeit dar“ (Zerweck 2009: 253). In dieser Funktion fungiert es als gesellschaftliches Sprachrohr, das zeitgemäße Entwicklungen und Gegebenheiten aufgreift und diskutiert. Dementsprechend konstituiert auch der interkulturelle Austausch einen festen Bestandteil der Fernsehprogrammatisierung. Allein im deutschen Fernsehen existieren mehrere Sendungen, die die Begegnung mit Fremden bzw. die Immersion in das Fremde thematisieren, darunter die vom Sender *Vox* produzierten Doku-Soaps *Auf und Davon – Mein Auslandstagebuch* und *Goodbye Deutschland*. Auch im englischsprachigen Ausland wird die Bedeutung von Interkulturalität im Fernsehen verhandelt. Eine hohe unterrichtspraktische Verwertbarkeit weise ich in diesem Zusammenhang animierten und dramatischen TV-Serien aus Amerika zu. Besonders die humoristisch-satirischen Animationsserien *The Simpsons* und *King of the Hill*, die selbstreferentiellen Comedy Sendungen *30 Rock* und *The Office*, sowie die ungeschminkten Gesellschaftspoträts in *The Sopranos* und *Six Feet Under* weisen aufgrund ihrer enormen Popularität, ihrer Verfügbarkeit und ihrer thematischen Ausrichtung ein beträchtliches unterrichtspraktisches Potenzial auf. Sie eignen sich zu einer differenzierten Kompetenzförderung. Neben der Vermittlung landeskundlicher, medienspezifischer und interkultureller Informationen, fungieren sie in erster Linie als Katalysatoren zur Thematisierung kultureller Stereotype. Des Weiteren werden in einzelnen Episoden *Critical Incidents* präsentiert.¹⁵²

Abschließend möchte ich noch betonen, dass die integrative Behandlung von *Film* und *Drama* zur mehrschichtigen Kompetenzförderung im Englisch- bzw. Fremdsprachenunterricht an eine Liste grundlegender Kriterien geknüpft ist. So muss dafür gesorgt sein, dass Lehrkräfte und Lehreraspiranten über ausgewogene interkulturelle, dramapädagogische und film- bzw. medienspezifische Kenntnisse

¹⁵² Der Kanon filmischer *Critical Incidents* sollte in dieser Hinsicht auch Szenen aus TV-Episoden umfassen. In Abschnitt 7.5. und auf dem Blog *Intercultural Cinema* <http://intercultural-cinema.blogspot.com> habe ich einige Szenarien aufgeführt.

verfügen, bevor sie sich film- oder dramabasierten bzw. *filmdramatischen* Gefilden des Unterrichts zuwenden können. Weiterhin stimme ich Kessler zu, der Reflexionsfähigkeiten als eine essentielle Grundkompetenz propagiert (vgl. Kessler 2008: 113). Des Weiteren ist es notwendig, dass *Film* und *Drama* der Status als feste Lehr- und Lernmittel des Unterrichts zugeschrieben wird. Erst im Rahmen der offiziellen Anerkennung lassen sich die von mir vorgeschlagenen methodischen Ansätze flächendeckend in die Unterrichtspraxis integrieren. Die Erfüllung dieser Kriterien darf jedoch nicht wie bisher auf Weiterbildungsseminare abgeschoben werden. Stattdessen müssen die *Film* und *Drama* Kriterien in die curricularen Richtlinien der universitären Lehrerbildung und der unterrichtlichen Fremdsprachenausbildung eingeschrieben werden. Es muss ein ausgereifteres Kursangebot offeriert und eine substantiellere Materialsammlung geschaffen werden. Längerfristiges Ziel des fachdidaktischen Kurses muss es in dieser Hinsicht sein auf diese Notwendigkeit verstärkt hinzuweisen und in der Zwischenzeit theoretisch fundierte, unterrichtspraktische Methoden bereitzustellen, die es Lehrkräften ermöglichen, auch im Angesicht bildungspolitischer und schulinterner Schwierigkeiten, einen effektiven *filmdramatischen* Unterricht mit interkulturellem Fokus aufzuziehen, getreu dem Leitspruch:

Ready ... Set ... Action!

Act Five – Credits

I'll tell you a secret. The last act makes a film. Wow them in the end, and you got a hit. You can have flaws, problems, but wow them in the end, and you've got a hit. Find an ending, but don't cheat, and don't you dare bring in a deus ex machina. Your characters must change, and the change must come from them. Do that, and you'll be fine.

--Adaptation (2002)

7. Visual Aids – Anhang

Der Anhang setzt sich aus zwei Teilen zusammen. Der erste Teil umfasst die Ergebnisse zu der von mir durchgeführten Onlinerecherche zum Stand von *Film* und *Drama* in der Hochschullehre und die Transkriptionen zu den der Arbeit beigefügten Video Essays „*Film School – Schule des Sehens*“, „*Der intercultural speaker in Everything is Illuminated*“ und „*Form und Inhalt*“. Der zweite Teil konstituiert eine Weiterführung der thematischen Essenz der vorliegenden Arbeit und integriert Zusatztexte, die im Kontext des *filmdramatischen* Unterrichts von wesentlicher Bedeutung sind. In 7.3. und 7.4. zeige ich einen Ansatz auf wie der Unterricht über den Einsatz einer Videokamera und Schnittprogramme effektiver gestaltet werden kann. In 7.5. unternehme ich den Versuch den groben Rahmen eines *Critical Incident* Kanons für den interkulturellen Englischunterricht zu skizzieren. 7.6. stellt einen Weg vor, wie mit Hilfe einer Videokamera im dramapädagogischen Unterricht Medienkompetenz gefördert werden kann. 7.7. enthält die schriftlichen Reflexionen zu dem Abschnitt 4.4.. In 7.8. beschäftige ich mich mit exemplarischen Modellen zum Einsatz der *filmdramatischen* Methode in der Unter- und Oberstufe. Und in 7.9. reflektiere ich über die Rolle der DVD im filmgestützten Englischunterricht.

7.1. Ergebnisse zur Onlinestudie Film und Drama in der Hochschulbildung

Um einen Einblick in den gegenwärtigen Stand der filmischen und dramatischen Hochschulbildung im Bereich englischer Fachdidaktik zu vermitteln, habe ich das Angebot der anglistischen und amerikanistischen Didaktik Institute von 44 Universitäten, die sich auf die Lehrerausbildung spezialisieren, im Sommer- und Wintersemester des Jahres 2009 untersucht. Als Referenz diente mit hierbei stets die Internetpräsenz einer jeden Universität bzw. das Online Vorlesungsverzeichnis. Die Ergebnisse meiner digitalen Recherche führe ich nun in den nachfolgenden zwei Abschnitten kurz in tabellarischer Form auf.

7.1.1. Film

Universität	Sommersemester 09	Wintersemester 09/10
Otto-Friedrich-Universität Bamberg	Nein	Nein
Universität Bayreuth	Nein	Nein
Universität Bochum	Using Films and Songs for Language Teaching	Film-Based Language Teaching
Universität Braunschweig	Nein	Nein
Universität Bremen	Nein	Nein
Universität Dortmund	Nein	Nein
Technische Universität Dresden	Nein	Nein
Universität Düsseldorf	Nein	Nein
Universität Duisburg / Essen	Nein	Nein
Universität Eichstätt	Filme im Englischunterricht	Interkulturelles Lernen durch Filme
Universität Erlangen-Nürnberg	Films in the EFL Classroom	Films in the EFL Classroom
Universität Flensburg	Nein	Nein
Universität Frankfurt am Main	Nein	Learning by Viewing: Asian-British Films in the EFL Classroom
Universität Freiburg	British and American Films	Nein
Universität Gießen	Nein	Nein
Universität Göttingen	Feature Films and Documentaries in the Foreign Language Classroom	Einführung in die Vermittlung und Analyse von Filmen
Universität Greifswald	Nein	Nein
Universität Halle-Wittenberg	Nein	Nein
Universität Hamburg	Nein	Nein
Universität Hannover	Songs, Films and Music Clips in the Language Classroom	Teaching Film: Crash and Babel
Universität Heidelberg	Nein	Nein
Universität Hildesheim	Nein	Nein
Universität Jena	Nein	Nein
Universität Kassel	Nein	Nein
Universität Kiel	Nein	Nein
Universität Koblenz-Landau	Audio- / Visual Texts in the Classroom	Nein
Universität Köln	Filmdidaktik	Nein
Universität Leipzig	Nein	Nein
Universität Mainz	Film Literacy in the EFL Classroom	Nein
Universität Marburg	Nein	Nein
Universität München	Nein	Nein
Universität Münster	Nein	Teaching Ethnicity Through Film
Universität Oldenburg	Nein	Nein
Universität Osnabrück	Keine Angabe	Nein
Universität Paderborn	Nein	Nein
Universität Potsdam	Nein	Nein
Universität Regensburg	Keine Angabe	Nein
Universität Rostock	Teaching Culture Through Film	Nein
Universität Saarbrücken	Nein	Nein
Universität Siegen	Nein	Nein
Universität Trier	Nein	Nein
Vechta Universität	Nein	Nein
Universität Wuppertal	Nein	Nein
Universität Würzburg	Nein	Nein

7.1.2. Drama

Universität	Sommersemester 09	Wintersemester 09/10
Otto-Friedrich-Universität Bamberg	Nein	Nein
Universität Bayreuth	Nein	Nein
Universität Bochum	Nein	Nein
Universität Braunschweig	Nein	Nein
Universität Bremen	Nein	Nein
Universität Dortmund	Music and drama in EFL Teaching	Teaching Drama and Using Drama Techniques in EFL Teaching
Technische Universität Dresden	Nein	Nein
Universität Düsseldorf	Nein	Nein
Universität Duisburg / Essen	Nein	Nein
Universität Eichstätt	Nein	Nein
Universität Erlangen-Nürnberg	Teaching Drama	Nein
Universität Flensburg	Nein	Nein
Universität Frankfurt am Main	Stepping stones: Drama in education and cooperative learning methods	Moving pictures – moving pupils. Using Film, MVC and Visual Arts for drama in education in the EFL classroom
Universität Freiburg	Nein	Nein
Universität Gießen	Using Drama in the Foreign Language Classroom / Taking Centre Stage: Drama Techniques in the Foreign Language Classroom	Nein
Universität Göttingen	Nein	Nein
Universität Greifswald	Nein	Nein
Universität Halle-Wittenberg	Nein	Nein
Universität Hamburg	Nein	Nein
Universität Hannover	Nein	Nein
Universität Heidelberg	Nein	Nein
Universität Hildesheim	Nein	Nein
Universität Jena	Nein	Nein
Universität Kassel	Nein	Nein
Universität Kiel	Drama in the EFL Classroom	Nein
Universität Koblenz-Landau	Nein	Nein
Universität Köln	Nein	Nein
Universität Leipzig	Nein	Drama in Language Teaching
Universität Mainz	Nein	Nein
Universität Marburg	Nein	Nein
Universität München	Nein	Nein
Universität Münster	Nein	Nein
Universität Oldenburg	Nein	Nein
Universität Osnabrück	Keine Angabe	Nein
Universität Paderborn	Nein	Nein
Universität Potsdam	Nein	Nein
Universität Regensburg	Keine Angabe	Nein
Universität Rostock	Nein	Darstellendes Spiel im Englischunterricht
Universität Saarbrücken	Nein	Nein
Universität Siegen	Nein	Nein
Universität Trier	Nein	Nein
Vechta Universität	Nein	Nein
Universität Wuppertal	Nein	Nein
Universität Würzburg	Nein	Nein

7.2. *Video Essays* – Transkriptionen

In den folgenden Abschnitten habe ich die OFF-Kommentare der Video Essays als Transkriptionen bereitgestellt. Auf diese Weise kann im Fall eventueller sprachlicher Unverständlichkeiten die Textfassung zur Aufklärung konsultiert werden. Außerdem können aus Fachbüchern übernommene wörtliche Zitate nachgeschlagen werden. Schließlich soll mit den Texttranskriptionen den Video Essays mehr Transparenz in der Arbeit eingeräumt werden.

7.2.1. *Film School* – Schule des Sehens

Film ist nicht nur ein audiovisuelles Medium. Es ist ein kulturelles Phänomen, das Menschen auf der ganzen Welt verbindet und zusammenbringt. Auch im Zeitalter der Filmpiraterie hat der im Kino projizierte Film nichts von seiner Faszination verloren. Die Magie des Kinos ist nach wie vor spürbar und manifestiert sich in stetig ansteigenden Zuschauerzahlen. Sie belegen eindeutig, dass es sich bei Film um ein Produkt der Populärkultur handelt. Der kommerzielle Film ist allseits beliebt, vor allem aufgrund seines hohen Unterhaltungswertes. Der Großteil des Publikums sieht Filme in der Freizeit, zur Berieselung. Hierbei handelt es sich augenscheinlich um eine passive Rezeption. Das ist ein Trugschluss. Der Zuschauer ist aufgrund einer umfassenden lebenslangen Filmsozialisation stets aktiv, jedoch unbewusst. Um Filme aber konkret deuten und verstehen zu können, das Medium und all seine technischen und artistischen Funktionen aktiv und bewusst zu deuten, ist Schulung vonnöten, eine Schulung der Filmsprache, in Form einer Schule des Sehens. Die Ästhetik kann allerdings nur über die Historie erschlossen werden. Es folgt nun ein kurzer, skizzenhafter Überblick über die Geschichte des Films.

Der Video Essay *Schule des Sehens* stellt kein eigenständiges Werk dar, sondern fungiert als audiovisuelle Ergänzung zu einer umfassenderen schriftlichen Basis. Weder der Text noch der Video Essay erheben den Anspruch der Vollständigkeit. Vielmehr streben sie die Erstellung eines anschaulichen, komprimierten Katalogs zur Filmästhetik für den Gebrauch im Englischunterricht an. Die in beiden Medien dargelegten Informationen stellen der Meinung dieses Autors zufolge das notwendige Instrumentarium für einen filmgestützten Englischunterricht dar. Als wesentliches Element der filmischen Ästhetik wird in diesem Video Essay die Kamera verstanden. Dieses Verständnis spiegelt sich ebenfalls in der Struktur wieder. Zuerst werden die Einstellungsgrößen thematisiert.

Anschließend werden die Perspektive und die Kamera genauer untersucht. Die Folgesektion behandelt das traditionelle Kontinuitätssystem des Films und die konventionalisierten Kameratechniken, die in der Produktion des Mainstream Films Verwendung finden. Abschließend werden ausgewählte unkonventionelle technische Stilmittel näher beleuchtet. Das Prinzip von Schnitt und Montage wird im Video Essay nur implizit verhandelt. Explizit wird darauf im Text verwiesen.

1) Einstellungsgrößen – Field Sizes

Panoramaeinstellung: Die Panoramaeinstellung, auch als weite Einstellung oder Super-Totalen geläufig, gibt einen umfassenden Überblick über den Handlungsraum. Die Figuren wirken im Großteil der Fälle verschwindend klein. In Mathieu Kassovitz' Milieustudie *La Haine (Hass)* wird die Panoramaeinstellung als dramaturgisches Erzählmittel eingesetzt. Sie kommuniziert die Leere des Moments und isoliert die beiden Protagonisten durch die schiere Größe des Handlungsortes. Die Kamera nimmt eine stationäre Position ein, kommentiert durch ihre Passivität und visuelle Präzision aber weiterhin aktiv das Geschehen.

Totale: Die totale Einstellung legt den konkreten Handlungsraum fest. Die Figuren sind deutlicher zu erkennen als in der Panoramaeinstellung, aber immer noch dem Bild untergeordnet. In der Sequenz aus *La Haine* kombiniert der französische Regisseur Mathieu Kassovitz totale Einstellungen mit nahen Aufnahmen. Die rhythmische Kontrastierung der Einstellungstypen unterstreicht die isolierende Wirkung der Totalen. Die Figuren wirken in der Folge klein und passiv, antriebslos. Kassovitz nutzt die Einstellung wieder als aussagekräftiges Erzählmittel.

In Sergio Leones Westernepos *The Good, The Bad and the Ugly*, zu Deutsch *Zwei Glorreiche Halunken*, wird die Totale sowohl als strukturierendes Element als auch atmosphärisches und dramaturgisches Stilmittel verwendet. Zu Beginn der Sequenz definiert die Kamera den äußeren Handlungsraum. Die Abgeschiedenheit und Isolation des Ortes und der Figuren gleichermaßen wird deutlich gemacht und stimmt die Zuschauer auf den weiteren Verlauf der Sequenz ein. Im inneren Handlungsraum, dem Haus, dient die Totale, in Kombination mit Großaufnahmen, der Spannungssteigerung. Die über die Totale ausgedrückte Distanz zwischen den Figuren wird durch die geschickt platzierten Close-ups teilweise außer Kraft gesetzt. Die Ästhetik der Sequenz weist auf einen brodelnden Konflikt hin.

Halbtotale: Die halbtotale Einstellung zeigt Figuren von Kopf bis Fuß. Dadurch wird ihre Präsenz im Handlungsraum betont. In der Eröffnungsszene von Martin Scorseses Gangsterepos *Casino* suggeriert die Halbtotale den Eindruck von Unmittelbarkeit und unangenehmer Nähe zum Geschehen.

Halbnahe: Die halbnahe Einstellung zeigt Figuren von der Hüfte an aufwärts. Der Handlungsraum ist auf das unmittelbar Situative eingegrenzt. Üblicherweise werden Halbnahen zur Darstellung von Gesprächssituationen und Dialogen eingesetzt. Der Terminus lässt sich je nach Anzahl der im Bild gezeigten Figuren weiter ausdifferenzieren, *one-shot*, *two-shot* oder *group-shot*. In *La Haine* beispielsweise handelt es sich bei der Halbnaheinstellung um einen sog. *three-shot*. Die Kamera, hier in der Form der tragbaren und beweglichen SteadyCam, dokumentiert die Unterhaltung der Figuren. Der Dialog, die Bewegungsästhetik und die Szenerie werden auf diese Weise in den Mittelpunkt der Aufnahme gerückt. Die raffinierte Technik der Kamerafahrt, in Kombination mit der durch die Halbnahe erzeugten Figurennähe, evoziert einen authentischen Eindruck des sozialen Milieus und involviert die Zuschauer gleichzeitig kognitiv und emotional in den Handlungsablauf.

In Sam Peckinpahs kompromisslosen Western *The Wild Bunch* (*Sie kannten kein Gesetz*) wird das visuelle Motiv der Kamerafahrt und Halbnaheinstellung wieder aufgegriffen. Wie in *La Haine* dient die technische Kombination der atmosphärischen Dichte. Allerdings setzt der amerikanische Regisseur die halbnahe Kamerafahrt vorwiegend als dramaturgisches Erzählmittel ein. Die mobile Halbnahe visualisiert die Entschlossenheit der Revolverhelden, die sich aufmachen ihren Kumpanen aus den Händen mexikanischer Faschisten zu befreien. Die Szene bildet die Exposition zum klassischen finalen Showdown des Genres.

Nahe: Die nahe Einstellung fokussiert den Oberkörper einer Figur. Der Bildausschnitt hebt vornehmlich die Mimik und Gestik der Figuren hervor. Die Naheinstellung schafft eine intime Beziehung zwischen Figur und Zuschauer. Die Halbnaheinstellungen in Martin McDonaghs existenzialistischem Drama *In Bruges* (*Brügge sehen und sterben*) dienen der Untersuchung des seelischen Zustandes der Figuren, der sich deutlich auf ihren Gesichtern spiegelt. Vor dem Kirchturm diskutieren die Figuren miteinander. Hier wird die dokumentarische Wirkung der Naheinstellung deutlich. Die Szene in der Bar illustriert überzeugend wie der Hintergrund über die Verwendung von nahen Einstellungen an Bedeutung verliert und die Figuren, im Gegenzug, in den Vordergrund treten und an

Bedeutung gewinnen. Durch den leisen Flüsterton der Figuren wird die Wirkung der nahen Einstellung noch intensiviert.

In *La Haine* wird die nahe Einstellung mit einer mobilen Kamera kombiniert. Dadurch wird ein höherer Grad von Unmittelbarkeit und Dringlichkeit erzeugt. Der Austausch zwischen dem Ordnungshüter und den Jugendlichen auf dem Dach entwickelt auf diese Weise ein äußerst dramatisches Moment. Die Kamera befindet sich mitten im Geschehen. Als Zuschauer fühlt man sich durch diesen ästhetischen Fokus physisch, schon holistisch, in die Handlung involviert. Die Halbnaher ermöglicht den Blick auf die Gesichter und die oberen Körperpartien der Figuren und impliziert eine spürbare Bedeutsamkeit des Gezeigten. Rein visuell wird die greifbare Aggression und Spannung zwischen den Gruppen untermauert. Ästhetik und Handlung greifen überzeugend ineinander.

Groß: Die große Einstellung verkleinert den Bildausschnitt und lenkt die Zuschauerperspektive auf die Gesichter der Figuren. Die Betonung mimischer Feinheiten evoziert eine explizite Intimität. Das Bild wird introspektiv aufgeladen und lädt zum empathischen Austausch mit der Figur ein. In *La Haine* wird die Möglichkeit zur symbolischen Introspektion und Erzeugung von Empathie voll ausgeschöpft. Die ‚*Taxi Driver*‘ Parodie charakterisiert den jungen Vincent als einen frustrierten Halbstarcken und Aussätzigen, dessen Verhalten von der Gesellschaft abgelehnt wird.

Detail: Die Detaileinstellung unterstreicht die Bedeutung von Kleinlichkeiten im größeren Zusammenhang des Films. In *La Haine* wird die Detaileinstellung geschickt als Mittel zur Einführung und Charakterisierung der zentralen Figuren genutzt. Im Folgenden werden Said, Vince und Hubert rein visuell vorgestellt.

2) Kamerawinkel – Camera Angles

Normalsicht: Die Kamerawinkel legen den Standpunkt der Kamera zum Geschehen fest und positionieren den Zuschauer in der Handlung. Die Normalsicht imitiert den normalen Blick des Menschen auf Augenhöhe. Das Bild entspricht daher der Wirklichkeit, es wurden keine offensichtlichen ästhetischen Änderungen vorgenommen. In Gurinder Chadhas Kulturkomödie *Bend it Like Beckham* wird die Normalsicht als dokumentarisches Mittel eingesetzt. Der Bildausschnitt ist klar und deutlich strukturiert, der Rezeptionsmodus ähnelt der Betrachtung eines Gemäldes.

Ober- und Untersicht: Die folgende Szene aus *Bend it Like Beckham* fungiert als Exposition zu einem Konflikt, der in der Folgeszene thematisiert wird. Die Ober- oder

Aufsicht versetzt den Zuschauer in eine erhöhte Beobachungsposition und vermittelt den Eindruck der Überschaubarkeit. Figuren, die aus der Obersicht gezeigt werden, wirken kleiner und häufig unterlegen und verletzlich. Die Untersicht wiederum nimmt das Geschehen von einer unternetzten Perspektive auf. Ein verzerrter Eindruck von Größe entsteht. Figuren wirken folglich imposant, einschüchternd und mächtig. In der Szene aus *Bend it Like Beckham* werden beide Optionen deutlich veranschaulicht. Die Eltern von Jess verbieten ihr Fußball im Park zu spielen und sich mit Jungs abzugeben. Sie drängen sie dazu sich ihrer Herkunft zu erinnern und sich angemessen zu verhalten. Die ethische Disposition und die kulturell-traditionellen Sichtweisen der Eltern werden vor allem durch den staccato-artigen Dialog hervorgehoben. Die elterliche Überlegenheit wiederum wird visuell ausnahmslos durch die Untersicht dargestellt. Das entsprechende Pendant in Form von Jess' Unterlegenheit wird mit der Obersicht ausgedrückt. In den folgenden Standbildern wird dieses dialektische Prinzip deutlich. Die Mutter als dominante Figur und Verkörperung des Matriarchats und Jess als hilf- und wehrloses Kind, dem keine Wahl bleibt als sich zu fügen (oder heimlich zu rebellieren).

Froschperspektive: Die Froschperspektive stellt die extreme Form der Untersicht dar. Ihre Wirkung ist dementsprechend intensiver als in der Grundform. In Stanley Kubricks meisterhafter Interpretation des Stephen King Romans *The Shining* werden Einstellungen aus der Froschperspektive punktuell genutzt, um den fortschreitenden Wahnsinn des Protagonisten Jack Torrance darzustellen. In Kombination mit den Reaktionseinstellungen seiner Frau Shelley, die der Demenz ihres Mannes wehrlos in einem von der Zivilisation abgeschnittenen Berghotel ausgesetzt ist, entfaltet die Perspektive ein ungewöhnlich hohes dramatisches Potenzial. Kubrick dehnt die psychisch-physische Folter von Shelley durch den andauernden Monolog Jacks und lässt die Zuschauer über die Froschperspektive direkt an seinem Wahnsinn teilhaben. Die Aufnahme Jacks platziert den Zuschauer in der abgeschlossenen Kammer. Die Froschperspektive lässt ihn dabei zum Beobachter, aber auch zum am Boden kauenden Opfer werden.

Vogelperspektive: Die Vogelperspektive bildet die logische Erweiterung der Obersicht. Im Englischen werden zu ihrer Bezeichnung zwei Begriffe verwendet. Der *bird's eye-view* greift das bereits erwähnte Prinzip der Überschaubarkeit auf. Der *God's eye-view* wiederum attestiert der Einstellung eine göttliche Aussagekraft. Sie lässt die Szenerie nicht nur überschaubar werden. Der Handlungsort wird transparent. Alle Details, die Anordnung, die Verteilung der Figuren etc. werden deutlich. In dem folgenden Standbild

aus Quentin Tarantinos großartigem Genre Potpourri *Kill Bill Volume 1* wird dieses Prinzip visuell anschaulich gemacht.

3) Kamerabewegungen – Camera Movement

Schwenk: Bei einem Schwenk verharrt die Kamera in unveränderter Position und dreht sich um die eigene Achse. Sie erweitert auf diese Art den Bildraum und gibt einen Einblick in das bisher Nichtgezeigte, den sogenannten *off-screen* Raum. Bei einem Horizontalschwenk spricht man im Englischen vom *pan*, beim Vertikalschwenk von *tilt*. In Tom Tykwers rasantem Episodenfilm „Lola Rennt“ wird der Schwenk mit einer Kamerafahrt kombiniert, um die Dynamik der Szene einzufangen. Die Kamera schwenkt und fährt von links nach rechts, um den Zuschauern Lolas Lauf ohne Unterbrechung zu zeigen. In *Bend it Like Beckham* wird der Vertikalschwenk genutzt, um den Zuschauern aufzuzeigen, dass die Protagonistin Jess ihre Worte nicht an sich selbst oder einen imaginären Freund richtet, sondern an das Poster von David Beckham. Der Vertikalschwenk weist folglich den stummen Gesprächspartner aus.

Kamerafahrt: Die Kamerafahrt stellt Hickethier (2007: 60) zufolge die „logische Fortsetzung des Schwenks“ dar. Die Kamera ist vom Stativ befreit und bewegt sich mit Hilfe bestimmter Fahrzeuge im Raum. Je nach Art des Fortbewegungsmittels kann die Kamerafahrt konkret klassifiziert werden. Man differenziert generell zwischen Dolly-, Auto-, Hubschrauber- und Kranfahrten. Die Kamerafahrt wird genutzt, um Zuschauer direkt in die Handlung zu involvieren und sie an den Bewegungen und Aktionen der Figuren in Echtzeit teilhaben zu lassen. Die Kamera hat die Aufgabe die Figuren im Bild und den Zuschauer im Bilde zu halten. Eine der wohl berühmtesten Kamerafahrten der Filmgeschichte entstammt Martin Scorseses Meisterwerk *Goodfellas*. Der aufstrebende Gangster Henry Hill gewährt seiner Freundin Karen über den Hintereingang Zutritt zum angesehenen Cocabana Club. Die Aufnahmen glorifizieren den Lebensstil eines Kriminellen und weisen dabei simultan auf die Banalität und Alltäglichkeit des Geschehens hin. Eine Variation der Kamerafahrt ist die Ranfahrt, im Englisch als *track-in* bezeichnet. Hier nähert sich die Kamera einem Objekt und grenzt den Bildausschnitt kontinuierlich ein. Martin Scorsese nutzt diese Technik in Kombination mit Zeitlupe und stimmiger Rolling Stones Musik, um den seelischen Zustand der Figur Jimmy Conway visuell zu inszenieren. Die Rückfahrt erweitert den Bildausschnitt und übernimmt dadurch vornehmlich expositorische Funktion. In Fred Zinnemanns Westernklassiker *High Noon* (*12 Uhr Mittags*) dient die Rückfahrt jedoch primär der Darstellung der Isolation der

Hauptfigur des Scherriffs, der, von den Stadtbewohnern im Stich gelassen, aus reinem Pflichtbewusstsein allein einer Bande von rachsüchtigen Cowboys entgentreten muss.

Plansequenz: Die Plansequenz besteht aus einer langen, kontinuierlichen Einstellung, in der sich die Kamera stetig in Bewegung befindet. Üblicherweise führt die Kamera komplizierte, artistische Bewegungen aus. Über die Plansequenz besteht die Möglichkeit eine übergreifende atmosphärische Dichte zu erreichen und Figuren, Objekte und Räume miteinander in Beziehung zu setzen. In einer subtilen Variation einer Plansequenz aus Park Chan-wooks tiefgründiger Rachereflektion *Oldboy* stellt sich der tragische Held O-Dae Su einer Übermacht von Widersachern. O-Dae Su ist auf der Suche nach der mysteriösen Figur, dem Phantom, das ihn ohne Erklärung 15 Jahre in einem abgeschlossenen Wohnraum gefangen hielt. Getrieben von einem krankhaften Verlangen nach brutaler Vergeltung und schonungsloser Aufklärung folgt O-Dae Su jeglichem Indiz, das sich ihm auf seinem quälenden Gang zu Wahrheit und Genugtuung offenbart. Die Gewaltdarstellung in der Szene ist kompromisslos und die Plansequenz sorgt dafür, dass dem Zuschauer kein brutales Detail entgeht. Die symmetrische Bildkomposition und die flüssige, ununterbrochene Kamerabewegung involvieren den Zuschauer ins Geschehen auf der Leinwand. Symbolisch kann die Plansequenz im Kontext der Filmhandlung als Spiegelung eines von Rachegelüsten genährten Kreislaufs von Gewalt und Gegengewalt gedeutet werden. In dieser Hinsicht widersetzt sich die Szene auch dem konventionellen Actionmuster. Der Gewaltakt wird weder glorifiziert noch exploitativ ausgereizt. Stattdessen durchdringt eine melancholische, tragische Stimmung die Szene, jeder Schlag, jeder Tritt, durch die Plansequenz explizit visualisiert, stellt einen weiteren Schritt Richtung Amoralität und Verderben dar.

Panic Room, der fünfte Film des visionären amerikanischen Regisseurs David Fincher, ist ein konventioneller Suspense Thriller, der sich durch geschickt eingestreute technische Glanzleistungen auszeichnet. Die sich in der Exposition des Films ereignende Plansequenz ist von überwältigender visueller Qualität. Die Kamera vollführt akrobatische, von Menschenhand nicht realisierbare Bewegungen, die das Potenzial der Plansequenz voll ausschöpfen. Es handelt sich hierbei um eine Computer generierte, virtuelle Kamera. Trotz der auffälligen, dominanten und fast protzigen Visualität, sollte die Sequenz nicht als technische Spielerei oder künstlerische Selbstgefälligkeit missverstanden werden. Die virtuelle Kamera gewährt den Zuschauern nämlich einerseits einen Einblick in die Architektur des Hauses. Sie definiert die Geographie des

Handlungsraumes, welche im weiteren Verlauf des Films von enormer Bedeutung sein wird. Die Zuschauer erhalten hier essentielles Wissen, das ihre Rezeption des Films entscheidend prägen wird. Andererseits dient die Plansequenz der raffinierten dramaturgischen Inszenierung der Handlung. Die Kamera dokumentiert die Versuche einer Gruppe von Einbrechern in das Haus einzudringen. Es ist das erste Mal, dass ein Einbruch aus der Innenperspektive, der Sichtweise der Opfer, aufgenommen wird.

In einer Szene aus *Gomorra*, Matteo Garrones Verfilmung des Enthüllungsromans von Roberto Saviano über die verdeckten Mechanismen der sizilianischen Mafia, folgt die Kamera der jungen Reflektorfigur Roberto bei seinem alltäglichen Rundgang durch ein soziales Wohngebiet. Roberto liefert Waren an die Anwohner aus und nimmt Bestellungen auf. Seine Arbeitsroutine nimmt der Film zum Anlass den Handlungsraum genauer zu erfassen und die Welt, in der der Film angesiedelt ist, in realistischer Manier vorzustellen. Die Kamera operiert hier quasi-dokumentarisch. Die Bilder sind nie symmetrisch, sondern leicht verwackelt. Die Kameraarbeit ist nicht spektakulär, weit entfernt von dem gewöhnlichen Glanz kostspieliger Hollywood Produktion. Dafür ist die Kamera in ihrem dokumentarischen Ansatz zielgerichtet und minutiös in ihrer Darstellung des Handlungsraumes. Die Sequenz zeichnet sich folglich durch einen hohen Grad an Realismus aus.

4) Kontinuitätssystem – Continuity System

Überblickeinstellung: Die Überblickseinstellung (engl. *establishing shot*) bildet einen wesentlichen Teil des filmischen Kontinuitätssystems. Der sog. Klassische Hollywood Stil zielt darauf ab das Filmerlebnis als natürliche, realistische Erfahrung zu inszenieren, um den Zuschauer völlig in die Handlung einzubeziehen. Die Überblickseinstellung ist die erste Einstellung einer Szene. Sie führt den groben Handlungsraum über Totale oder Halbtotale ein und situiert die Figuren in einer größeren räumlichen Sphäre. In diesem Standbild aus *Bend it Like Beckham* wird beispielsweise das Haus der Protagonistin bei Nacht gezeigt. Die folgende Szene wird im Innern stattfinden.

Blickachsenanschluss: Der Blickachsenanschluss, der sog. *Eye-Line Match*, sorgt für die Kohärenz der filmischen Perspektive. Er setzt sich aus zwei aufeinander folgenden Einstellungen zusammen. In Einstellung 1 wird eine Figur gezeigt, die auf etwas außerhalb des Bildes blickt. In der Folgeeinstellung, Einstellung zwei, wird dem Zuschauer vor Augen geführt was die Figur betrachtet. In der Exposition von Alfred Hitchcocks makellosem Thriller *Rear Window* (zu dt. *Das Fenster zum Hof*) wird dieses

Erzählprinzip mehrmals angewendet, um die Perspektive der Hauptfigur darzulegen. Der Blick von Jimmy Stewards Figur wird als bestimmende und maßgebende Sichtweise des Films etabliert.

Dasselbe Prinzip wird als rasante, dynamisierte Variation in Tom Tykwers *Lola Rennt* angewendet. Auf ihrem Weg zu ihrem Freund Manni passiert die Hauptfigur Lola eine Gruppe von Nonnen. Die Kamera imitiert kurz ihren Blick aus der Innenperspektive und schaltet anschließend wieder in die Außenperspektive. Die beiden Einstellungen greifen nahtlos ineinander.

Subjektive Kamera: Die subjektive Kamera imitiert die Sichtweise einer handelnden Figur. Im Englischen wird sie daher treffend als *point-of-view shot* bezeichnet. Die subjektive Kamera synthetisiert den Blick der fiktionalen Figur mit der Perspektive der Zuschauer. Der Kamerablick wird zum Figurenblick wird zum Zuschauerblick. Auf diese Weise wird der Grad der Identifikation bzw. der Empathie, die die Zuschauer für die Figuren empfinden, ins Extrem gesteigert. In seinem wohl besten Film *Vertigo* involviert die Regielegende Alfred Hitchcock die Zuschauer über die subjektive Kamera in die Handlung und zwingt ihnen die Perspektive des Protagonisten auf. Durch die Dauer und Konsistenz der Kameraeinstellung erzeugt Hitchcock eine voyeuristische Nähe zwischen Zuschauer und Figur, die einerseits vertrauenserweckend wirkt, andererseits aber auch unangenehm und dominierend erscheint. Die Hauptfigur des Films ist der Privatdetektiv Scotty, der beauftragt wird, Madeleine, die Ehefrau eines Freundes, zu beschatten und herauszufinden ob ihr ungewöhnliches Verhalten auf eine Geisterobsession zurückzuführen ist. Die subjektive Kamera ist im Kontext der übergreifenden Handlung auch thematisch stimmig, drückt sie doch die geheime, vorsichtige Arbeitsweise eines Detektivs aus.

Schuss-Gegenschuss Verfahren: Das Schuss-Gegenschuss Verfahren oder *Shot-Reverse Shot Pattern* dient der konventionellen Auflösung eines Dialogs. Mit Hilfe zweier Kameras wird ein Gespräch zwischen zwei Figuren aufgenommen. Über sog. *over-the-shoulder* Aufnahmen werden die Figuren in Alternation gegenübergestellt. Die Zuschauer erhalten auf diese Weise den Eindruck den Figuren über die Schulter zu sehen und direkt an der Unterhaltung teilzuhaben. In der ikonischen „diner scene“ aus Michael Manns Magnum Opus *Heat*, einer der wohl berühmtesten Szenen der Filmgeschichte, da sie die Schauspielgiganten Robert de Niro und Al Pacino zum ersten Mal gemeinsam vor der Kamera zeigt, wird dieses Erzählmittel gekonnt eingesetzt. Al Pacinos Figur Vincent

Hannah sitzt Robert de Niro's Neil McCauley gegenüber, der Polizist sieht dem Kriminellen ins Auge und umgekehrt. Auffällig ist, dass das Schuss-Gegenschuss-Verfahren die Dialektik der Figurenkonstellation betont. Pacino ist stets in der linken Bildhälfte zu sehen, während de Niro den rechten Platz zugewiesen bekommt. Dadurch drückt Regisseur Michael Mann eine gewisse Gleichheit ihrer Charaktere aus, grenzt sie aber simultan voneinander ab.

5) Verschiedenes – Miscellaneous

Standbild: Über das Standbildprinzip, das sog. *Freeze Frame* Verfahren, wird das Filmbild kurzzeitig eingefroren. Mit dieser Verfremdungstechnik wird die Kontinuität der filmischen Erzählung unterbrochen und der Bildinhalt ästhetisch akzentuiert. Das Bild wird gewissermaßen monumentalisiert. Es wird als bedeutungsvoll und signifikant charakterisiert. In Martin Scorseses *Goodfellas* markiert das Standbild die erste schwerwiegende kriminelle Handlung des jungen Henry Hill. Die eingefrorene Explosion wird als solides Erinnerungsfragment deklariert, das den Protagonisten auf ewig begleiten wird.

Bildsprung: Der Bildsprung ist in der Filmtheorie als Jump Cut bekannt. Der Jump Cut ist eine expressive Schnittform, die die filmische Kontinuität – die Wirklichkeitsillusion – brutal aufbricht und die Zuschauer auf die Künstlichkeit der Filmform hinweist. Er entsteht durch bewusst gesetzte Schnitte in kontinuierlichen Filmsegmenten. Der resultierende Effekt ist ein Sprung innerhalb des Bildes. Der französische Regisseur Jean-Luc Godard, einer der Hauptvertreter der französischen Avantgarde-Bewegung der Nouvelle Vague, entwickelte den Jump Cut in seinem 1960 erschienenen Debütfilm *À bout de souffle* (*Außer Atem*). Godard rebelliert hier nicht nur gegen bis dato unangefochtene Statuten der Filmästhetik; er verleiht dem Film generell eine vollkommen neue Dynamik, die sich aus der staccato-artigen Schnittfrequenz speist. Der Stil wurde zum Aushängeschild einer neuen Kunstbewegung und zur Reflektion einer aufgewühlten Stimmungslage in der damaligen Jugendkultur.

Ransprung: Der Ransprung oder Cut-In, von Filmwissenschaftler David Bordwell auch als ‚axial cut‘ bezeichnet, ist eine theatralische Schnitttechnik aus den Kindertagen des Films. Der Ransprung operiert auf der Basis einer stationären Kamera. Über klare Schnitte wird der Bildinhalt, bei gleich bleibender Kadrierung, rapide verkleinert. In Quentin Tarantinos Genremix *Kill Bill* dient der Ransprung als emphatische Ouvertüre zu einer tragischen Erinnerung.

Zeitlupe: Die Zeitlupe entschleunigt den Filmverlauf und unterstreicht auf diese Weise den Bildinhalt. Besonderer Fokus wird auf die Bewegungsästhetik, Gestik und Mimik gelegt. Der sog. *slow-motion* Effekt wird über eine erhöhte Bilderrate in der Kamera erreicht. Je mehr Bilder pro Sekunde von der Kamera projiziert werden, desto langsamer wird der Film abgespielt. Quentin Tarantino variiert den üblichen flüssigen Zeitlupeneffekt in *Kill Bill*, indem er den Effekt durch in Echtzeit ablaufende Segmente interpunktiert. Die neu gekrönte Anführerin der Yakuza, O-Ren Ishii, schwelgt in Selbstgefälligkeit, als sie in Begleitung ihrer persönlichen Leibgarde einen Nachtclub betritt. Ihr Auftreten wird durch die Zeitlupe passend grandios und protzig inszeniert.

Bildteilung: Die Bildteilung ist in der Filmtheorie unter dem englischen Begriff des Split Screen geläufig. Hierbei handelt es sich um einen weiteren Verfremdungseffekt, der explizit auf die Filmästhetik hinweist und die Wirklichkeitsillusion durchbricht. Die Bildteilung zielt primär darauf ab Simultaneität im Bild zu schaffen und zwei Handlungen parallel zu zeigen. Auf diese Weise wird der Handlungsablauf dynamisiert. Der Split Screen kann die Ähnlichkeit von Abläufen aufzeigen, aber auch Kontraste und Widersprüche visualisieren. In Darren Aronofskys Drama *Requiem for a Dream*, in dem der langsame Abstieg von vier Figuren in den Sog der Sucht und Abhängigkeit thematisiert wird, wird die Bildteilung in der Eröffnungssequenz eingesetzt, um den Streit zwischen Harry (dargestellt von Jared Leto) und seiner Mutter Sara (verkörpert von Ellen Burstyn) darzustellen. Harrys aggressiver Eigensinn und Wut werden hierbei mit Saras Zurückhaltung und Angst kontrastiert. Gleichzeitig ermöglicht der Split Screen die Gegenüberstellung der Perspektiven beider Figuren. Das Verhalten der Figuren kann so konkret expliziert und analysiert werden.

360-Grad Kamerafahrt: Die 360-Grad Kamerafahrt schöpft das Potenzial der Kameramobilität voll aus. Die Kamera bewegt sich fließend um eine Figur oder ein Objekt. Durch diese Technik kann die Kamera sowohl eine expositorische als auch eine dramaturgisch-dramatische Funktion erfüllen. Sie kann einen Überblick über den konkreten Handlungsraum gewähren und als expressives Stilmittel den emotionalen, inneren Zustand einer Figur darstellen. In Fernando Mereilles *City of God* erfüllt die Kamerafahrt beide Funktionen. Sie macht deutlich, dass sich der Protagonist Buscapé im Kreuzfeuer der Polizei und einer Jugendbande befindet und äußerst angespannt ist. Gleichzeitig nutzt der Regisseur die Kamerafahrt als Effekt, um eine Rückblende einzuleiten.

Zeitraffer: Der Zeitraffer bildet das Gegenstück zur Zeitlupe. Über eine reduzierte Bildrate wird das Geschehen schneller dargestellt, die Handlungsabläufe beschleunigt. In Darren Aronofskys *Requiem for a Dream* werden mit Hilfe des Zeitraffers Saras verzweifelte Versuche ihren Hunger zu unterdrücken dargestellt. Der Zeitraffer dient hier als ästhetisches Erzählmittel.

Grundkenntnisse der Filmästhetik befähigen Schüler und Lehrer zu einer differenzierten Filmbesprechung im Unterricht. Außerdem ist mit dem Wissen auch eine Genusssteigerung verbunden. Von der filmischen Ästhetik lassen sich unter anderem Rückschlüsse auf die Handlung, die Figuren, das Setting und die Erzählweise ziehen. Dabei ist zu beachten, dass die Filmanalyse keine pure Formübung darstellt. Sie ist immer in einen konkreten Kontext eingebettet. Folglich darf sie nie zum Selbstzweck im Unterricht verkommen. Die Ästhetik eines Films zu beleuchten bedeutet einen Film bewusst zu rezipieren, in einen Dialog mit dem Medium einzutreten. Schüler sollen nicht nur angeleitet werden über einen Film zu sprechen. Sie sollen auch lernen, wie der Film mit ihnen spricht.

7.2.2. Der *intercultural speaker* in *Everything is Illuminated*

Everything is Illuminated erzählt die Geschichte des amerikanischen Juden Jonathan, der sich in die Ukraine begibt, um die Frau ausfindig zu machen, die seinen Großvater vor den Nazis rettete. Begleitet wird er von Alex, seinem *humble translator*, Alex Großvater, der als Fahrer fungiert, und dessen Hund, der *seeing eye-bitch*. Der Film ist ein *Road Movie*, das explizit interkulturelle Thematiken aufgreift und verhandelt.

Jonathan ist eine äußerst ungewöhnliche Hauptfigur, unsicher, enigmatisch, verschlossen; der Film vermittelt keine konkreten Informationen über sein Privatleben, seine Biographie bleibt ein Mysterium; dementsprechend ist auch seine Selbstcharakterisierung esoterisch; er bezeichnet sich simpel als Sammler; sein Charakter erschließt sich dem Zuschauer folglich nur über die Objekte, die sich in seiner Sammlung befinden. Jonathans Sammelleidenschaft als schnöden Materialismus, gar als pure Obsession, abzutun entspricht jedoch nicht der Darstellung des Films. Die Fundobjekte haben keinen materiellen, sondern einen ideellen Wert für ihn, so ermöglichen sie ihm vordergründig einen Bezug zu seiner Familie zu finden. Das Sammeln familiärer Besitztümer steht sinnbildlich für den Prozess der Identitätsbildung, der Suche nach der eigenen Persönlichkeit. So ist die Suche nach der Familiengeschichte gleichbedeutend mit der

Suche nach dem eigenen Selbst. Jonathan weist in seinem Charakter Ähnlichkeiten zu literarischen Figuren auf. Dies ist darauf zurückzuführen, dass es sich bei dem Film um eine Adaptation des Romans von Jonathan Safran Foer handelt. Auf das literarische Quellenmaterial wird im Film über Inserts rekuriert.

Der Verfasser des Textes und Erzähler der Geschichte ist Alex, dem dieser Video Essay gewidmet ist. Alex Charakter, seine interkulturelle Disposition soll im Folgenden genauer untersucht werden. Besonderes Interesse soll dabei seiner Beziehung zur amerikanischen Kultur zukommen. Eine umfassende Einführung der Figur von Alex und seiner Familie ist im Rahmen dieses Essays nicht vonnöten. Angenehmerweise übernimmt Alex diese Aufgabe selbst.

Dieses kurze Filmsegment macht deutlich, dass Alex eine Vorliebe für die amerikanische Kultur, genauer die Popkultur der 90er, hegt. Tatsächlich wirkt er wie die Karikatur eines Musikbesessenen Teenagers und es stellt sich die Frage nach dem Wahrheitsgehalt seiner Erzählung. Kein Zuschauer wird bezweifeln, dass Alex eine Neigung zu Adidas Anzügen und Kangol Mützen hat. Ob er jedoch über Unmengen von Geld, Frauen und außergewöhnliche Tanzfähigkeiten verfügt bleibt ungeklärt. Es steht jedoch außer Frage, dass Alex sich über seine Kleidung, seine Freizeitaktivitäten und Amerika definiert (besonders auffällig ist sein schon artistisch anmutender Umgang mit der englischen Sprache, eine Mischung aus Thesaurus-generiertem Fachvokabular und grammatikalisch inkorrekten, doch aussagekräftigen Phrasen). Aufgrund der Dominanz und Allgegenwärtigkeit amerikanischer Popmedien ist er als Osteuropäer der Westkultur stärker verhaftet als den Traditionen seiner Heimat. Neben dem Medieneinfluss ist hierfür vermutlich auch die patriarchalisch-rigide Familienstruktur verantwortlich. Alex und sein Vater wirken entfremdet, seine Mutter passiv und gleichgültig. Eine innige Beziehung hat er augenscheinlich nur zu seinem Bruder, für den er Vorbildfunktion hat. Das Verhältnis zu seinem Großvater wirkt oberflächlich, ist in Wirklichkeit aber tiefgründig und persönlich, wie im weiteren Verlauf des Films dargelegt wird. Alex erscheint selbstsicher und charakterfest, seine Identität klar definiert. Doch der erste Eindruck täuscht. Im weiteren Verlauf des Films wird auch Alex Passagen einer Identitätskrise durchlaufen, neue Erfahrungen machen, neue Kenntnisse erwerben und neue Tatsachen über Amerika, die Ukraine und sich selbst lernen. Sein Lernprozess kann als interkulturelle Identitätsbildung verstanden werden. Alex ist zweifellos ein interkultureller Sprecher, aber fernab eines jeden Ideals. Er ist in der Lage sich mit Angehörigen anderer Kulturen

auszutauschen. Besonders sensibilisiert scheint er für die Interaktion mit Amerikanern, oder gleichermaßen amerikanisierten Ausländern. Doch auch er begeht Fehler und zieht seine Lehre aus ihnen. Alex ist eine reale Figur, die es als interkulturell kompetenter Sprecher vermag, den interkulturellen Austausch anschaulich zu illustrieren.

Das von Michael Byram konzipierte Modell zur systematischen Charakterisierung der Interkulturellen Kommunikativen Kompetenz (kurz IKK) stellt ein Instrument zur theoretischen Beschreibung und praktischen Umsetzung der interkulturellen Kommunikation dar. Byram zufolge erfordert eine erfolgreiche sprachliche Interaktion zwischen Angehörigen fremder Kulturen ein umfassendes Repertoire an Kenntnissen und Fertigkeiten auf Seiten der Akteure. Die grundlegende Prämisse, von der er in seinen Überlegungen ausgeht, gründet auf der Interdependenz von Sprache und Kultur. Byram argumentiert, dass sprachlicher Austausch nie in einem kulturellen Vakuum stattfindet, sondern von konkreten Kontexten abhängt.

Aus diesem Grund bildet das IKK Modell eine komplexe schematische Komposition. Vereinfacht ausgedrückt setzt sich das Modell aus zwei Ebenen zusammen. Ebene 1 beschreibt übergreifende, generelle Dimensionen des Sprachenlernens. Byram identifiziert die affektive, die kognitive, die prozedurale und die linguistische Dimension. Benedikt Kessler hat diese Unterteilung kürzlich um die Komponente der Bewegungsästhetik ergänzt. Mit den sprachlich-kulturellen Dimensionen setzt Byram erste theoretische Akzente und bestimmt die wesentlichen Aspekte interkultureller Kommunikation: Sprache, Kultur und Lerner.

Auf der zweiten Ebene weist er den Dimensionen nun explizite Kenntnisse und Fertigkeiten zu, die im Kontext des interkulturellen Austauschs von grundlegender Bedeutung sind. Hierzu zählen die *savoirs*, das *savoir être* und *savoir-s'engager*, das *savoir comprendre*, *savoir faire* und *savoir apprendre* sowie das *savoir communiquer* und das *savoir percevoir*.

Die kognitive Dimension wird durch die *savoirs* repräsentiert. Ihr Ziel besteht in der Aneignung von Wissen über eine fremde Kultur, in der Beschäftigung mit dem „system of cultural references which structures the implicit and explicit knowledge of a culture“ (Byram 1995: 57). Dieser Wissenserwerb ist im Gegensatz zum traditionellen Landeskundeunterricht nicht kontextungebunden. Byram betont, dass die neu gewonnenen Informationen nicht als rein faktisch aufgefasst werden sollen, sondern erst im Zusammenhang mit der Eigen- und der Fremdkultur ihren wahren Sinngehalt entfalten.

Die kognitive Dimension der IKK basiert demzufolge auf der Dialektik von Innen- und Außenperspektive im Hinblick auf fremdkulturelles Wissen.

Unter der affektiven Dimension der IKK lassen sich das *savoir être* und das *savoir-s'engager* subsumieren. Letzteres beschreibt die Fähigkeit die eigene Kultur als Einflussfaktor für die Beurteilung von Fremdheit zu erkennen, also ein „critical engagement with the foreign culture under consideration of one's own“ (Byram 1997: 54). Kessler (2008: 17) hat darauf hingewiesen, dass diese selbstreflexive Bewusstseinshaltung die Basis für Toleranz, Offenheit, Empathie und die Relativierung der eigenen Sichtweise darstellt, Eigenschaften, die mit dem Begriff des *savoir être* abgedeckt werden.

Die prozedurale Dimension der IKK ist handlungsorientiert und umfasst eine Reihe von Kompetenzen, die in interkulturellen Begegnungs- und Kommunikationssituationen von Bedeutung sind. Das *savoir comprendre* bezeichnet „skills of interpreting and relating“ (Byram 1999a: 368), konkreter die Fähigkeit gegensätzliche sprachlich-kulturelle Phänomene in einer interkulturellen Situation zu erklären, zu verhandeln und evtl. zu versöhnen. Das *savoir faire* und das *savoir apprendre* verweisen auf „skills of discovery and interaction“ (Byram 1999a: 368). Ersteres beschreibt die adäquate Anwendung der IKK Dimensionen, also die erfolgreiche Interaktion mit fremdkulturellen Gesprächspartnern. Das *savoir apprendre* wiederum ermöglicht Sprachenlernern den selbstständigen Erwerb von neuem Wissen über andere Kulturen.

Sprachkenntnis wird im Modell der IKK mit dem *savoir communiquer* dargestellt. Hier handelt es sich nicht primär um Grammatikfertigkeiten, sondern um die Kombination von affektiven, kognitiven und prozeduralen Fähigkeiten mit dem Sprachbewusstsein.

Kessler hat in seiner Arbeit zur Interkulturellen Dramapädagogik das *savoir percevoir* als Fertigkeit der bewegungsästhetischen Dimension identifiziert.

Alex weist wesentliche Qualitäten der IKK auf, die es ihm ermöglichen mit Angehörigen anderer Kulturen in Kontakt zu treten. Allerdings kann man die Figur nicht als idealtypische Repräsentation des Byram'schen Konzepts deklarieren. Ebenso wie das nun obsoletere *native speaker* Konzept ist auch der *intercultural speaker* ein Ideal, das Sprachenlerner im Verlauf ihres Lernprozesses anstreben und stets modifizieren. Alex verfügt zu Beginn des Films bereits über eine ausgeprägte interkulturelle kommunikative Kompetenz. Im Verlauf des Films erweitert er diese Kompetenz.

Im Folgenden möchte ich diese Teilkompetenzen der IKK nun an mehreren Beispielen des Films *Everything is Illuminated* illustrieren. Ziel soll es sein Alex als interkulturellen Sprecher zu identifizieren.

Savoirs:

- Wissen um amerikanische Populär- und Jugendkultur: Tanz, Musik und Mode + Pornodarsteller John Holmes
- Wissen um amerikanischen Patriotismus: Empfang am Bahnhof mit provisorischem Orchester und Nationalhymne der USA

Alex kognitives Wissen manifestiert sich unter anderem in seinen Kenntnissen über die amerikanische Populär- und Jugendkultur, sowie die Bedeutung von Patriotismus in der nationalen Identität.

Savoir être:

- Schriftsteller oder Sammler
- Abendessen
- 'What is wrong with the Negroes?'

Savoir-s'engager:

- Feldweg
- Abendessen

Alex' affektive Fertigkeiten äußern sich in seinen Unterhaltungen mit Jonathan.

Besonders explizit drückt sich seine naive Offenheit und unbewusste Toleranz in einem Gespräch über „accountants“ aus.

Savoir comprendre/faire (Handlungskompetenz):

- Erste Begegnung mit Großvater
- Feldweg
- Abendessen

Alex handelt in mehreren kritischen Situationen interkulturell kompetent. Als Mediator vermittelt er zwischen seinem Großvater und Jonathan. Es folgen zwei Beispiele.

Savoir apprendre:

- Jüdische Berühmtheiten
- Vegetarismus
- Jüdische Kultur und Historie
- Ukraine als Land des Antisemitismus
- 'Negroes and African-Americans', Homosexuals
- Trinkgeld

In gewisser Hinsicht stellt der Film einen stetigen Lernprozess für Alex dar. Er erwirbt im Verlauf der Handlung nicht nur kulturspezifisch relevantes Wissen, sondern auch Weltwissen.

Savoir communiquer:

Auf Alex' skurrile Sprachkompetenz habe ich bereits hingewiesen. Auch wenn sein Englisch jedoch nicht den Gesetzen des mündlichen Sprachgebrauchs entspricht und eher die wörtliche Reproduktion gehobener Wörterbuchphrasen darstellt, setzt er seine Kenntnisse doch in Verbindung mit den IKK Teilkompetenzen ein. Ziel ist es immer sich zu verständigen und mit Gesprächspartnern harmonisch zu interagieren.

Savoir percevoir: Bahnhof

Was die bewegungsästhetische Dimension betrifft, ist Alex ebenfalls ein anschauliches Beispiel. Sein Körperverhalten lässt sich als sensibel und unaufdringlich bezeichnen. Es ist nie offenkundig und explizit lesbar, aber es drückt Offenheit und Zuneigung aus.

Interkulturelle Kommunikative Kompetenz: Abendessen

Alex verfügt über eine distinkte interkulturelle Handlungskompetenz. Durch die Integration der zuvor beschriebenen Teilkompetenzen gelingt es ihm als Mediator zwischen zwei Kulturen zu vermitteln. Ein Beleg für diese Behauptung liefert der folgende Filmausschnitt.

Obwohl Alex ein überaus kompetenter interkultureller Sprecher ist hat er seinen Lernprozess noch lange nicht abgeschlossen. Alex ist ukrainischer Staatsbürger, aber er ist sich seiner Fremdheit im eigenen Land durchaus bewusst. Er weiß, dass er sich aufgrund seines Faible für die amerikanische Kultur von seinen Landsleuten unterscheidet. In seiner gewohnten Umgebung fühlt er sich wohl in seiner Haut. In ungewohnten Situationen jedoch wird deutlich, dass er die interkulturelle Identität noch nicht vollständig verinnerlicht hat.

Das Gespräch mit den Bauarbeitern verdeutlicht wie diffizil und kompliziert die interkulturelle Identitätsbildung ablaufen kann. Alex muss zwischen der Innen- und Außenperspektive seiner Persona verhandeln und scheitert, weil er sich selbst noch nicht im Klaren über sich selbst ist. Interkulturelles Lernen und die Konstruktion einer interkulturellen Persönlichkeit ist ein lebenslanges Projekt. Interkulturelle Begegnungen

sind nicht einmalig. Sie sind andauernd. Sie werden Teil der menschlichen Erinnerung und damit zu Wissen, an welches man sich in neuen Situationen wiederum erinnert. Auf diese Weise entsteht ein Kreislauf des Lernens, der Vergangenes, Gegenwärtiges und Zukünftiges miteinander verbindet.

7.2.3. Form und Inhalt

Spielfilme erzählen Geschichten. Ihr wesentliches Anliegen besteht darin einen hohen Unterhaltungswert zu kreieren. Sie zielen darauf ab Zuschauer kognitiv und emotional in das Geschehen auf der Leinwand zu involvieren und sie an die Geschichte zu binden. Um dieses Ziel zu erreichen ist in erster Linie eine stimmige, ansprechende und geschickt konstruierte Handlung vonnöten. Die fiktionalen Figuren, ihre Welt und ihr Schicksal sind die primären Referenzpunkte für das Publikum. Allerdings operiert der Film als künstlerisches Gestaltungsmedium zusätzlich auf einer ästhetischen Ebene. Filmemacher schöpfen im Rahmen der Produktion eines Films aus einem weitreichenden Reservoir konventionalisierter Stilmittel. Auch wenn der Plot – das *WAS* des Films – augenscheinlich im Vordergrund steht und das Filmerlebnis der Zuschauer zu einem großen Teil prägt, ist die Form – das *WIE* des Films – ein integraler Bestandteil der Rezeptionsphase. Film lässt sich nicht nur auf die reine Handlung reduzieren. Die Handlung ist untrennbar mit der Ästhetik verbunden, da es sich bei der ästhetischen Form um das Erzählinstrument des Films handelt. Der deutsche Filmwissenschaftler Knut Hickethier (2007: 24) fasst die Interdependenz von Inhalt und Form folgendermaßen zusammen:

„Erzählen ist in den audiovisuellen Medien zumeist verbunden mit dem Darstellen. Darin liegt die Besonderheit des Audiovisuellen, dass es durch die inzwischen schon scheinbar selbstverständliche technische Verbindung von Bild und Ton die Bilder erzählbar macht und damit zugleich das Erzählen visualisiert.“

Kamp und Rüssel (2007: 8) argumentieren in ihrer Filmeinführung, jedes dieser Filmbilder sei „aufgeladen mit Bedeutung“ und Mikos (2008: 55) fügt hinzu, das Filmbild „bildet nicht nur etwas ab und stellt etwas dar, sondern ist in einer ganz spezifischen Art und Weise gestaltet.“ Die Form ist demnach unweigerlich in den Inhalt eingeschrieben bzw. eingefügt. Handlung und Ästhetik sind im Film auf natürliche Weise miteinander verbunden. Dennoch ist nicht jeder Zuschauer in der Lage diese Verbindung bewusst wahrzunehmen. Entgegen einer weit verbreiteten Annahme handelt es sich beim

durchschnittlichen Zuschauer nicht um einen passiven Rezipienten. Jeder Zuschauer, sofern er die Augen auf die Leinwand richtet und dem Film folgt, partizipiert aktiv an der Sinnstiftung zwischen Film und Publikum. Aufgrund einer schon im Kindesalter einsetzenden Filmsozialisation, verfügt der Großteil der Zuschauer über ein ausgeprägtes Filmizitätswissen, welches bei Filmvorführungen automatisch aktiviert wird. Die Zuschauer verstehen beispielsweise die Bedeutung einer Großaufnahme oder einer Parallelmontage in einem bestimmten Kontext. Die Aktivierung filmischer Kompetenz findet zumeist jedoch unbewusst statt und nur wenige Rezipienten sind in der Lage den Film distanziert und kritisch zu betrachten und ihr Wissen bewusst zu artikulieren. Eine bewusst aktiv gestaltete Filmaufnahme erfordert eine differenzierte Rezeption, die die Interdependenz von Handlung und Filmform bzw. Ästhetik berücksichtigt.

Die Interdependenz von Inhalt und Form ist besonders im Hinblick auf die Filmanalyse im Englischunterricht von entscheidender Bedeutung. Mikos (2008: 54) betont:

„Die spezifischen filmischen und televisionären Darstellungsmittel binden die Zuschauer während der Rezeption eines Films oder einer Fernsehsendung an das Geschehen auf der Leinwand oder dem Bildschirm. Über sie werden die Zuschauer vor allem emotional durch die Erzählung geführt, sie werden in bestimmte Stimmungen versetzt, ihre Aufmerksamkeit wird auf einzelne Aspekte im Film- oder Fernsehbild gelenkt, ohne dass ihnen dies immer bewusst ist. Auf diese Weise werden sie in die Perspektiven der Erzählung und der Repräsentation eingebunden.“

Unglücklicherweise ist der Begriff ‚Analyse‘ bei vielen Schülern negativ konnotiert, impliziert er doch die auf der Basis einer vorgelegten Liste gründende trockene Aufzählung ausgewählter Kriterien, die aus dem uninspirierten Literaturunterricht hervorgeht. In dieser Hinsicht ist die Analyse gleichbedeutend mit der Destruktion des Unterhaltungsfaktors. Die Filmrezeption stellt für das Gros der Schülerschaft in erster Linie eine standardisierte Freizeitbeschäftigung dar. Der Film wird im Rahmen eines Kinobesuchs oder eines DVD-Abends mit Freunden gesehen und eventuell kurz diskutiert. Selten jedoch wird dabei auf die Form Bezug genommen. Entsprechend hegen viele Schüler eine Aversion gegen die systematische Beurteilung der filmischen Architektur, vor allem in der Schule.

Die zuvor beschriebene Disposition der filmischen Struktur – die gegenseitige Bedingung von Inhalt und Form – macht aber explizit deutlich, dass die Filmanalyse keine dekontextualisierte, formelle Pein darstellen muss. Stattdessen ermöglicht sie die Bewusstmachung filmischer Wirkungseffekte. Die Analyse zeigt auf wie die Geschichte eines Films erzählt wird und beleuchtet, warum die Handlung Zuschauer tangiert bzw. unberührt lässt. Mit diesen Kenntnissen geht auch eine Steigerung des Filmgenusses einher. Hickethier (2007: 3) zufolge dient die Filmanalyse

„der Sensibilisierung der eigenen Wahrnehmung, der Vervollkommnung der ästhetischen Geschmacksbildung, der Steigerung des ästhetischen Genusses, der Gewinnung von Kenntnissen über die audiovisuellen Medien, der genaueren Beschreibung und besseren Beurteilung von medialen Prozessen.“

Im filmgestützten Englischunterricht darf folglich nicht nur das *WAS* des Films im Vordergrund stehen. Das Rezeptionsgespräch muss Inhalt und Form gleichermaßen Rechnung tragen. Lehrer sollten dieser Spezifik besonderes Interesse angedeihen lassen, bildet die differenzierte Filmanalyse doch die Basis für die Förderung spezifischer Kompetenzen und die Gestaltung vielschichtiger und einnehmender Unterrichtsphasen (darunter besonders die Synthese von *Film* und *Drama*). De facto kann die Filmbesprechung auch nur über die Handlungs- und Formanalyse adäquat umgesetzt werden. Um eine derartige Arbeit im Unterricht anzuleiten, ist die eindimensionale Bereitstellung filmnarrativer, dramaturgischer und ästhetischer Fachterminologie unzureichend. Ein entsprechender Ansatz resultiert häufig in einer statischen Identifizierung und Verschriftlichung vorgegebener Wortmuster à la Einstellung 1 – Großaufnahme – Minute 22. Es empfiehlt sich vielmehr eine konkrete Analyse anhand einer kurzen Filmsequenz exemplarisch zu illustrieren, um das unbewusste, kognitive Filmwissen der Schüler zu aktivieren und in eine prozedurale Fertigkeit zu verwandeln. Auf diese Weise können Schüler für die Filmarbeit sensibilisiert werden und den Film als komplexe, jedoch äußerst zugängliche Kunstform wahrnehmen. Dieses Unterfangen setzt eine gewisse Filmkompetenz auf Seiten des Lehrenden voraus. Jedoch sei hier nochmals ausdrücklich darauf hingewiesen, dass es nicht um die Etablierung eines wissenschaftlichen Komplexitätsstandards geht, sondern um die Veranschaulichung der Wechselseitigkeit von Inhalt und Form. Die zentrale Analysefrage lautet folglich, wie wird das, was wir sehen von der Form inszeniert bzw. unterstützt und betont.

Werner Faulstich (2002: 115) spricht im Hinblick auf die Form eines Films von den ästhetischen „Bauformen“. Generell wird in der Analyse Bezug auf die Einstellungsgrößen, ihre Montage, die Musik, Farbe, Licht und Raum genommen. Der Auffassung dieses Autors zufolge sollte im Englischunterricht eine Komplexitätsreduktion vorgenommen werden. Dadurch soll keine Simplifikation, sondern eine analytische Verdichtung realisiert werden. Als Ausgangspunkt und zentrale Kategorie der Formanalyse bietet sich die Kamera an. „Die Kamera gibt uns vor, *was* und vor allem *wie* wir zu sehen haben“, argumentieren Kamp und Rüssel (2007: 19) und Mikos (2008: 207) zufolge wird über die Kameraarbeit „das Verhältnis der Zuschauer zum Geschehen auf der Leinwand oder dem Bildschirm geregelt.“ Die Kamera leitet die Rezeption der

Zuschauer, kreiert die Perspektive, durch die der Film gesehen wird. Der Kamerablick wird förmlich zum Zuschauerblick. Dieser Blick ist im Film allgegenwärtig. Im Gegensatz zu den übrigen Komponenten der Filmästhetik ist die Kamera stets präsent. Sie ist zwar nicht im Bild, aber sie produziert das Bild. Dementsprechend können die Überlegungen zur Filmanalyse immer von der Kamera ausgehen. An den Kamerablick selbst sind weiterhin zusätzliche Elemente geknüpft, subsumiert unter dem Oberbegriff des Bildes. Hierunter fallen beispielsweise die Figuren, Dialoge, das Schauspiel, die Farben, der Raum und der Ton bzw. die Musik. Die Kamera als Ausgangspunkt der Filmanalyse leitet demnach fließend zu einer differenzierten Beschäftigung mit dem Film und seiner Ästhetik über. Im Folgenden soll nun anhand eines Filmsegments aus Steven Spielbergs *The Terminal* die Interdependenz von Filminhalt und Form verdeutlicht und die analytische Filmarbeit illustrativ aufgezeigt werden.

The Terminal ist eine romantische Komödie von dem amerikanischen Erfolgsregisseur Steven Spielberg, die interkulturelle Thematiken verhandelt. Tom Hanks verkörpert den aus dem fiktionalen Krakosien stammenden Osteuropäer Viktor Narvorski. Während seines Fluges in die USA bricht in seinem Heimatland ein Bürgerkrieg aus, infolgedessen die USA die Nation nicht mehr diplomatisch anerkennt und seinen Staatsbürgern die Einreise verweigert. Aufgrund bürokratischer Hegemonie ist Narvorski gezwungen sich auf dem internationalen Grund des John F. Kennedy Flughafens in New York einzurichten.

Trotz eingehender Unterweisung ist sich Narvorski aufgrund mangelnder Sprachkenntnis der Problematik nicht bewusst. Erst als er über Fernsehbilder die kriegerischen Gefechte in seiner Heimat wahrnimmt, wird ihm schlagartig der Ernst der Lage bewusst. Dieser hochdramatische *Critical Incident* wird im Film vorwiegend visuell inszeniert. Aus diesem Grund eignet sich die entsprechende Sequenz als Anschauungsmaterial für die Interdependenz von Inhalt und Form. Die Kameraarbeit reflektiert die crescendo-artige Steigerung der Unbehaglichkeit Narvorskis, von Unsicherheit und Verwirrung über Panik und Angst bis zu schierer Depression und Trauer. Im Blickpunkt der analytischen Beschäftigung mit der Sequenz steht folglich die Kamera.

Die Sequenz beginnt mit einer kurzen Rückfahrt, die Narvorski und den Beamten der Einwanderungsbehörde in einer amerikanischen Einstellung nebeneinander zeigen. Die Betonung liegt auf der Gestik und Mimik der Figuren. Narvorski, der Immigrant, läuft hinter dem Beamten her und wirft ihm unsichere, teils neugierige Blicke zu. Der Beamte

wiederum hat seine Augen starr nach vorne gerichtet und der ernste Ausdruck auf seinem Gesicht drückt seine Strenge und Rigidität aus. In der Folgeeinstellung wechselt die Kamera ihre Position und initiiert eine lang andauernde kontinuierliche Verfolgungsfahrt. In der geschäftigen Flughafenhalle heftet sich die Kamera an die Fersen der Figuren. Durch diese Technik werden die Zuschauer holistisch in das Geschehen einbezogen. Die Kamera versetzt sie in die Lage der Figuren, ihr Erlebnis wird zu ihrem Erlebnis, oder in der englischen Sprache treffend ausgedrückt, *the spectators experience the situation vicariously*. Simultan mit dem Monolog des Beamten beginnt die Kamera eine Kreisfahrt. Sie dient nicht nur der Darstellung der artistischen Virtuosität des Kameramanns Janusz Kaminski, sondern hat narrative und dramaturgische Funktion. Zum einen fokussiert sie die beiden zentralen Figuren inmitten der zahlreichen Menschen in der Halle. Zum anderen veranschaulicht bzw. verbildlicht sie die Konfusion von Viktor Narvorski, seine sinnliche, kognitive und emotionale Überlastung, die aus der Informationsfülle, der mangelhaften Sprachkompetenz und der Geschäftigkeit der Flughalle resultiert. Die Drehungen der Kamera stehen sinnbildlich für seine Verwirrung. Der Beginn der vierten Einstellung ist von einem distinkten Tonsatz markiert. Die traditionelle Musik fungiert als Katalysator der Handlung. Die Kamera setzt das Bewegungsmotiv mit der Rückfahrt fort und offenbart den Fernseher in der oberen rechten Partie des Filmbildes. Die Bildkomposition zeigt deutlich die Reaktionen Narvorskis auf die Fernsehbilder. Die nächste Einstellung besteht aus einer Kamerafahrt entgegen der Laufrichtung von Narvorski. Die Kreuzung von Figur und Kamera und die anschließende Kreisbewegung schaffen eine gewisse Dynamik, die Stress und Aufregung ausdrückt. Die erhöhte Kameraposition ermöglicht die ruhige Dokumentation der physischen Belastung von Narvorski. Diese kontrapunktische Kameratechnik macht deutlich, dass niemand außer Narvorski in Aufruhr ist. Er ist auf sich allein gestellt. Die nahe Einstellung betont Narvorskis Mimik und Gestik und unterstreicht, in Kombination mit Tom Hanks' eindringlichem Schauspiel, die Verzweiflung der Figur im Angesicht der Fernsehbilder. Das Fahrtmotiv wird in dieser Einstellung weitergeführt. Narvorski läuft der Information quasi hinterher. Die Ranfahrt an den Fernseher hebt die Dringlichkeit der Situation hervor und imitiert indirekt den starren Blick der Figur. Der Concierge verweist Narvorski des Raumes. Die kurze Auseinandersetzung wird in einer halbnahen Einstellung gezeigt, um den Blick der Zuschauer auf Gesichter und Oberkörper der Figuren zu richten. Die Schuleraufnahme erzeugt Empathie zwischen Zuschauer und der Figur. Über die langsame Ranfahrt der Kamera wird diese Bindung noch intensiviert. Die wesentliche

ästhetische Komponente der Sequenz ist zweifelsohne die Kameraarbeit, ihre Mobilität im Besonderen. Die Kamerafahrten verleihen der Sequenz die notwendige Dramatik und ergänzen das bewegende Schauspiel von Hauptdarsteller Tom Hanks. Sie erzählt die Geschichte. Inhalt und Form greifen dadurch ineinander und ergänzen sich stimmig. Die Analyse der Interdependenz von Form und Inhalt findet nicht unabhängig vom Filmgeschehen statt. Es handelt sich auch nicht um eine esoterische Praxis, die übermäßiges Wissen und Eingebung erfordert. Durch konkrete Fragen kann auf die Wechselseitigkeit unter Berücksichtigung der Zuschauerwahrnehmung hingewiesen werden. Zum Beispiel können Fragen nach dem Effekt der Kameraarbeit gestellt werden. Durch regelmäßige analytische Auseinandersetzungen mit kurzen Filmsegmenten kann die Sehmethode in die reguläre Rezeptionsweise integriert und eine Voraussetzung für eine bewusste, aktive Filmrezeption geschaffen werden.

7.3. *Student Filmmaking* – Der Video Essay als Instrument zur Förderung der Handlungs- und Produktorientierung

In Anlehnung an das allgemeingültige *Essay* Modell wird der Video Essay generell als eine subjektive Abhandlung auf der Basis von audiovisuellen Bild- und Tonmaterial definiert. Das Konzept findet vor allem im Diskurs der Filmkritik Verwendung. Im Gegensatz zu Literaturkritikern, die in ihren Evaluationen mittels Zitaten einen konkreten Bezug auf den Text nehmen können, sind die Rezensenten filmischer Werke in der Regel auf textuelle Paraphrasen oder Bildaufnahmen, sog. *Screenshots*, angewiesen. In dieser Hinsicht existiert stets eine deutliche Distanz zwischen Kritiker und Film, die der Qualität der Filmkritik in puncto Authentizität äußerst abträglich ist. In Zeiten der Digitalisierung hat sich nun allerdings die Möglichkeit eröffnet audiovisuelle Filmkritiken zu erstellen, die explizit Filmszenen referenzieren und einen anschaulichen Eindruck von dem Film vermitteln. Seinen Ursprung nahm der Video Essay als eine von Amateuren zusammengestellte Kompilation ausgewählter Filmsegmente. Die einzelnen Passagen des Videos wurden entweder über Texteinblendungen oder kurze Audiokommentare eingeführt. Diese *Mashups* (dt. Bildverknüpfungen) haben sich mittlerweile als eine bedeutende kulturelle Praktik etabliert und werden der Öffentlichkeit in erster Linie über das Videoportal *YouTube* zugänglich gemacht. Das *Mashup* Schema wurde im weiteren Verlauf von einer Gruppe innovativer Filmkritiker aufgegriffen und adaptiert. Hier ist besonders die Arbeit von Matt Zoller Seitz und Kevin B. Lee hervorzuheben, deren Video

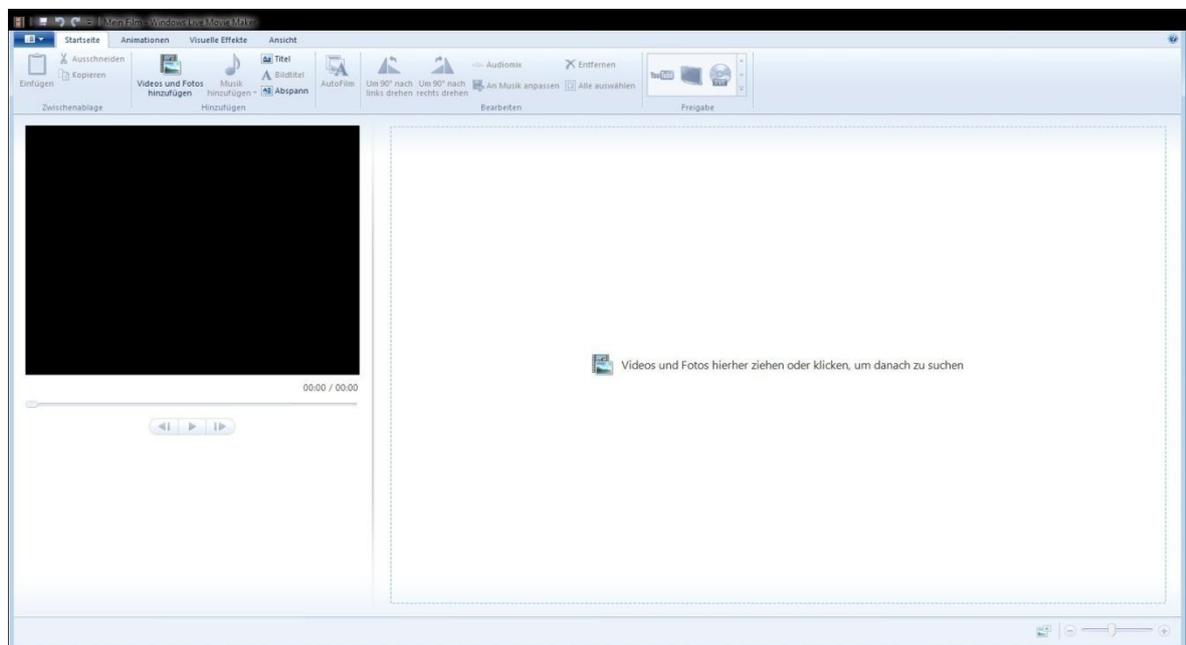
Essays auf der Website der Publikation *The L Magazine* und dem Blog *Shooting Down Pictures* zu bestaunen sind. Mittlerweile ist der Video Essay zu einem integralen Bestandteil der Filmkritik avanciert. Im Fernsehen werden Filmrezensionen stets durch Bildmaterial unterstützt. Als Beispiel sei hier auf die vom Sender *Tele 5* produzierte (und ebenfalls auf *YouTube* veröffentlichte) Sendung *Gottschalks Filmkolumne – Ich liebe Kino* verwiesen, moderiert von Showmaster Thomas Gottschalk.

Aus der einleitenden Passage wird deutlich, dass das Konzept des Video Essays zu verschiedenen Zwecken eingesetzt werden kann, zum einen als ein Instrument zur theoretischen, quasi-wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit einer spezifischen Thematik, und zum anderen als ein Mittel zur Publizistik. Vereinfacht ausgedrückt stellt der Video Essay im ersten Fall eine Reflexion der Ästhetik und Thematik eines Films dar, während er im zweiten Fall als reine Werbung fungiert. In diesem Zusammenhang ist nun auch darauf hinzuweisen, dass in einem Video Essay offiziell nur autorisierte, d.h. von den Studios lizenzierte Filmszenen verwendet werden dürfen. Jede weitere Form der öffentlichen Nutzung und Verbreitung stellt einen Verstoß gegen das Urheberrechtsgesetz dar.

In Anbetracht dieser gesetzlichen Einschränkungen kann der Video Essay nur in abgewandelter Form Eingang in den Unterricht finden. Anstatt mit Originalaufnahmen zu arbeiten, können die Schüler im Rahmen des *filmdramatischen* Unterrichts eigene Videos in ein essayistisches Format bringen und auf diese Weise ihre unterrichtlichen Aktivitäten sowie ihre Lern- und Verstehensprozesse dokumentieren und reflektieren. So kann beispielsweise die Umsetzung (*film*)dramatischer Konventionen, welche im Idealfall stets durch eine Kamera festgehalten wird, von den einzelnen Schülergruppen im Anschluss an den Unterricht mit Hilfe eines Schnittprogramms für eine nachträgliche Rezeptionsphase aufbereitet werden. Die Schüler können hier mit unzähligen filmischen Stilmitteln operieren, Kommentare einsprechen, Texte einfügen, wichtige Passagen in der Zeitlupe ablaufen lassen und bestimmte Bilder einfrieren, um sie genauer zu untersuchen. Die Produktion von Video Essays kann über die Gruppenarbeit sowohl im Klassenraum als auch Zuhause stattfinden, zum Beispiel als ein längerfristiges Projekt oder eine umfangreiche Hausaufgabe. Voraussetzung für diesen handlungs- und produktorientierten Ansatz ist jedoch die Vertrautheit der Schüler (und der Lehrkräfte) mit den Grundzügen moderner Videobearbeitungstechnik. Auf diese Thematik möchte ich im Folgenden Abschnitt kurz eingehen.

7.4. *Editing 101* – Maßgeschneiderte Filme für den Englischunterricht

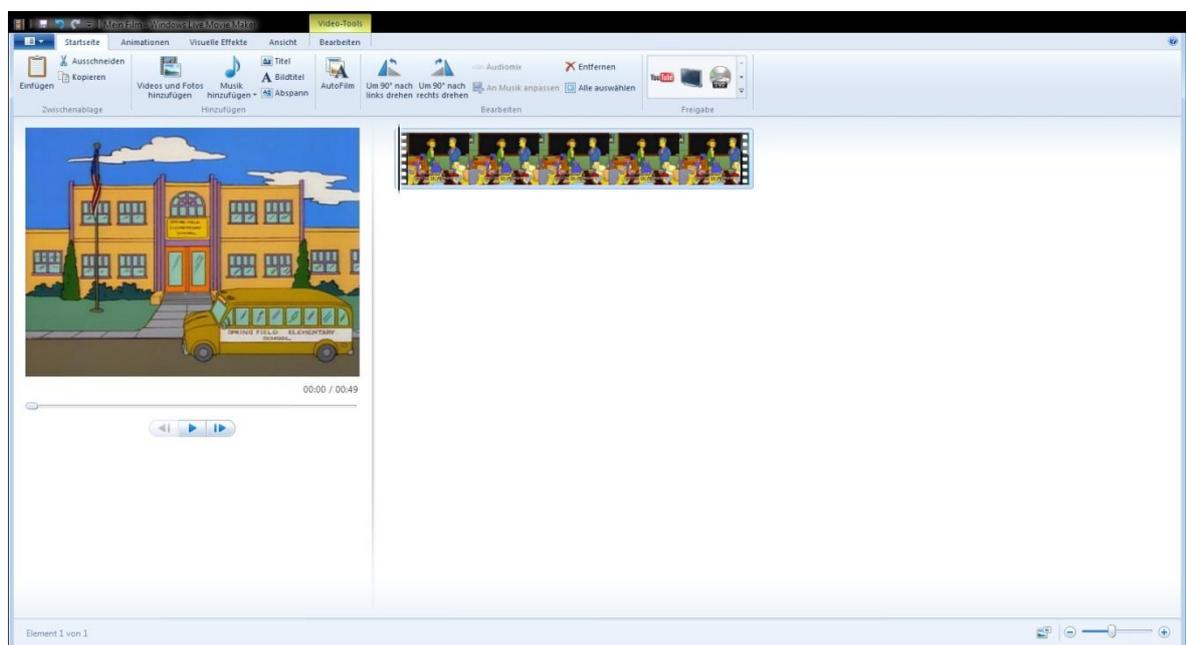
Ein überaus benutzerfreundliches und frei zugängliches Videobearbeitungsprogramm ist der *Windows Live Movie Maker*. Das Programm stellt den Nachfolger zum *Windows Movie Maker*¹⁵³ dar und kann kostenlos als Teil des Pakets *Windows Live Essentials* für das Betriebssystem *Windows 7* im Internet unter <http://download.live.com> heruntergeladen werden. Die Arbeit mit dem *Windows Live Movie Maker* setzt voraus, dass Film- bzw. Videoaufnahmen auf der Festplatte des Computers oder Laptops vorhanden sind. Zur Übertragung dieser Aufnahmen stehen verschiedene Möglichkeiten zur Verfügung. Das Spektrum reicht vom direkten *Streaming* bis zum Karteneinlesen. Eine ausführliche Übersicht findet sich auf der Website *Videoforum*.



Die Standardmaske des Programms ist übersichtlich gestaltet und weist die wesentlichen Arbeitsfunktionen konkret aus. Auf der *Startseite* werden die Videoaufnahmen importiert, organisiert und vertrieben. In den Abschnitten *Animationen* und *Visuelle Effekte* können sie bearbeitet, d.h. geschnitten und montiert sowie über spezielle Bildeffekte wie Farbmanipulation und simulierte Kamerabewegungen ästhetisiert werden. Über die *Ansicht* lässt sich die Größe des Bildausschnitts bzw. des Arbeitsfensters justieren und den eigenen Präferenzen angleichen. Sollten Probleme auftreten oder unbeabsichtigte Effekte

¹⁵³ Der *Windows Movie Maker* ist automatisch in den alten Betriebssystemen der Firma *Microsoft* enthalten. Die von mir bereitgestellte Einführung ist im Wesentlichen auch auf dieses Programm übertragbar. Ein detailliertes *Tutorial* zum Programm findet sich auf der Website der baden-württembergischen Landesakademie für Fortbildung und Personalentwicklung an Schulen. Audiovisuelle *Tutorials* finden sich bei *YouTube* unter <http://www.youtube.com/watch?v=JZXK68NS7gU>.

im Programm erzielt werden, lässt sich mit dem nach links deutenden, geschwungenen Pfeil in der oberen linken Ecke des Programmfensters eine Aktion rückgängig machen. Für die Arbeit in der Schule empfehle ich nun einen schematischen Vorgang, der eine zeitsparende und leicht umsetzbare Videoproduktion ermöglicht. Zuerst müssen die Aufnahmen importiert werden. Hier stellt das Programm zwei Optionen zur Verfügung. Der Import kann entweder über einen Klick auf die Linkleiste *Videos und Fotos hinzufügen* oder den Link in der Mitte des Fensters erfolgen. Anschließend werden die gewünschten Videodateien ausgewählt und im Bearbeitungsfenster angezeigt.



Im Anschluss an den Videoimport schaltet der *Windows Live Movie Maker* automatisch auf die Videobearbeitung um. Unerwünschte Passagen können nun sekundengenau über die Schnittfunktion aus dem Video entfernt werden. Hierfür müssen im Abschnitt *Bearbeiten* lediglich der Start- und Endpunkt des Schnitts festgelegt werden. Die übrigen Teile der Aufnahmen können in der Folge entweder mit dem Mauscursor oder Übergängen (*Animationen*) zusammengefügt werden. Auf diese Weise können die Videoaufnahmen aus dem Klassenzimmer effektiv komprimiert werden. Mit den *visuellen Effekten* des Programms können die Schüler auch ihrer künstlerischen Ader frönen und abstrakte Bildmodifikationen vornehmen. An diesem Punkt sollten Lehrkräfte jedoch gewisse Einschränkungen hinsichtlich des Verfremdungsfaktors des finalen Videos vornehmen. Die Videoaufnahmen sollten nicht bis zur Unkenntlichkeit verändert werden.

Auf der *Startseite* kann dem Video nun noch Musik hinzugefügt werden. Hierfür eignen sich vor allem mp3 Dateien. Die Schüler können ihre eigenen CDs mit Hilfsprogrammen konvertieren, Songs bei *iTunes* käuflich erwerben oder auf *YouTube* zurückgreifen. Die Musik kann mit Hilfe eines zusätzlichen Programmfensters, *Musiktools*, den Bildern angepasst werden. In einer abschließenden Arbeitsphase können nun noch ein textbasierter Vor- und Abspann auf der *Startseite* kreiert werden. In einem letzten Schritt wird der Film gespeichert. Im Anschluss an die erfolgreiche Produktion kann der Film nun auf eine DVD gebrannt und somit den Schülern zugänglich gemacht werden. An dieser Stelle möchte ich noch darauf hinweisen, dass der *Windows Live Movie Maker* die Option bereitstellt den fertigen Videofilm auf dem Videoportal *YouTube* zu veröffentlichen (*Startseite* → *YouTube*). Die Onlineveröffentlichung kann sich meiner Ansicht nach mitunter überaus positiv auf die Schülermotivation ausüben (vgl. Niesyto 2006a: 10) und sollte aus diesem Grund wenigstens diskutiert werden. Lehrkräfte müssen lediglich ein Konto eröffnen, das ihnen Zugang zu der *YouTube Community* gewährt. Alternativ kann das Video auch für tragbare Abspielgeräte wie den *iPod* kompatibel gemacht werden.

Ich empfehle den *Windows Live Movie Maker* (als auch den traditionellen *Windows Movie Maker*) für den Einsatz im Unterricht. Das Programm ermöglicht eine vielseitige, problemlose und zeitige Videobearbeitung. Außerdem stellt *Microsoft* eine umfangreiche Einführung im Internet unter <http://www.windowslive.de/Movie-Maker/tutorials.aspx> zur Verfügung, die sowohl Lehrkräften als auch Schülern einen verständlichen Überblick über das Programm gibt. Weitere Erklärungen zu den Funktionen des Programms finden sich bei *YouTube*. Das Programm weist im Gegensatz zu professionellen Softwares wie *Final Cut Pro* oder *Sony Vegas* zwar erhebliche Bedienungsschwächen auf, vorrangig in puncto Detailgenauigkeit und Übersicht. Allerdings ist es im *Windows* Betriebssystem inbegriffen. *Final Cut Pro* und *Sony Vegas* hingegen sind nur käuflich zu erwerben¹⁵⁴ und eignen sich aufgrund ihres Umfangs nicht zu einer Unterrichts-anwendung.

¹⁵⁴ Ich bezweifle, dass Schulen über die Mittel verfügen die Programme für die Materialsammlung anzuschaffen. Die Kosten für die neusten Vollversionen von *Final Cut Pro* und *Sony Vegas* rangieren momentan zwischen 600 und 700 Euro.

7.5. *Critical Incidents* – Ein Kanon filmisch inszenierter interkultureller Konflikte

Filmtitel	<i>L'auberge espagnole (Pot Luck)</i>
Handlungssynopsis	Der französische Wirtschaftsstudent Xavier verbringt als ERASMUS-Student einen zweiseimestrigen Aufenthalt in der spanischen Metropole Barcelona und macht dort die Bekanntschaft einer bunt zusammengewürfelten Gruppe ausländischer Individuen.
Critical Incident(s)	<p>Missverständnis (31:50-32:48): Die englische Studentin Wendy nimmt einen Anruf von Xaviers Mutter entgegen. Die Mutter fragt ob Xavier sich gerade an der Universität, der <i>Faculté</i>, kurz <i>la Fac</i>, befindet. Wendy interpretiert den Ausspruch der Mutter als Beleidigung und ist entsprechend schockiert.</p> <p>Vorurteile (1:06:36-1:08:10): Wendys Bruder William besucht die WG. Er berichtet von seinen Erfahrungen in Spanien und ergreift sich in beleidigenden Stereotypen und Vorurteilen. Die spanische Mitbewohnerin Soledad fühlt sich beleidigt.</p> <p>England, Deutschland, Italien (1:14:14-1:15:54): William besucht den deutschen Studenten Tobias in seinem Zimmer und weist ihn auf mehrere Klischees über deutsche Arbeitsmentalität hin. Er vergleicht Tobias' Reinlichkeit mit der Unordnung seines italienischen Mitbewohners. Als er eine Hitler Parodie beginnt, stürmt Tobias aus dem Zimmer.</p>
Filmästhetik	Lange Einstellungen mit Großaufnahmen und langsamen Kamerafahrten. Die Ästhetik dient der Hervorhebung der Dramatik der interkulturellen Konfliktsituationen.
Klassenstufe	Mittel- und Oberstufe: Klasse 7-13
Filmtitel	<i>Babel</i>
Handlungssynopsis	Das Episodendrama erzählt vier miteinander verbundene Geschichten: das Schicksal der marokkanischen Brüder Ahmed und Yussef, die mit einem Gewehr eine amerikanische Touristin schwer verwunden; die verzweifelte Versuche des Ehemanns Richard das Leben seiner Frau zu retten; die zeitgleiche Odyssee ihrer Kinder nach Mexiko, in Begleitung der Haushälterin Amelia; und die Existenzkrise der jungen Japanerin Chieko, die nach Wegen sucht den Suizid ihrer Mutter zu verarbeiten und deren Vater einst das Gewehr besaß, das das komplexe Handlungsgerüst in Bewegung setzt.
Critical Incident(s)	<p>Die Reise nach Mexiko (27:34-31:12): Die Mexikanerin Amelia, angestellt als Haushälterin bei einer amerikanischen Familie in San Diego, möchte an der Hochzeit ihres Sohnes in Mexiko teilnehmen. Aufgrund von Abstimmungsproblemen mit dem Kindermädchen bleibt ihr keine andere Möglichkeit als die Kinder der Familie mit sich zu nehmen. Gemeinsam mit ihrem Neffen Santiago machen sie sich auf den Weg. Die Kinder fühlen sich fremd in dem unbekanntem Land und fürchten sich.</p> <p>Kinder-Spiel (32:26-33:12): Santiago führt einer Gruppe von Kindern, unter denen sich auch die jungen amerikanischen Besucher befinden, einen Trick vor. Er köpft ein Huhn mit der bloßen Hand und lässt den sich windenden Kadaver vor den Kindern wild herumrennen. Die amerikanischen Kinder sind geschockt.</p> <p>Grenzüberschreitung (1:20:12-1:24:58): Bei der Grenzkontrolle wird Amelia aufgefordert eine Genehmigung vorzuweisen, die sie als vorübergehende Aufsichtsperson der Kinder ausweist. Der Grenzpolizist befiehlt Santiago den Wagen zu parken und auszusteigen. Santiago flieht daraufhin panisch in die Dunkelheit.</p>
Filmästhetik	Groß- und Detail Einstellungen. Dokumentarische Kamera. Schuss-Gegenschuss Verfahren. Die intime Kameraästhetik unterstreicht die Konfliktsituationen,

	indem sie die Reaktionen der Figuren aus dem Geschehen heraus wahrnimmt.
Klassenstufe	Oberstufe: Klasse 11-13
Filmtitel	<i>Bend it Like Beckham</i>
Handlungssynopsis	Jess ist eine junge Engländerin indischer Abstammung, die für ihr Leben gern Fußball spielt. Der Film thematisiert ihre Bemühungen eine Balance zwischen ihren persönlichen Interessen und den rigiden Traditionen ihrer Eltern zu finden.
Critical Incident(s)	<p>Traum vs. Realität (00:00-02:10): Die indischstämmige Engländerin Jess träumt davon, dass sie gemeinsam mit ihrem Idol David Beckham ein bedeutendes Fußballspiel gewinnt. Unerwartet fällt ihre Mutter in ihren Traum, und anschließend in die Realität, ein und teilt ihr herrisch mit, dass Fußballspielen für sie nicht in Frage kommt.</p> <p>Die „Soccer“ Diskussion (20:40-22:22): Jess‘ Mutter hält ihr eine Standpauke über ihr unpässliches und unorthodoxes Verhalten beim Fußballspielen im Park. Sie rügt sie für ihren Körperkontakt mit Jungs und weist sie darauf hin, dass es ihr untersagt ist vor ihrer Hochzeit mit Männern gesellschaftlich zu verkehren. Jess versucht an die Vernunft ihrer Eltern zu appellieren, aber gegen ihre konservative Weltsicht kann sie nicht reüssieren.</p> <p>Das Elterngespräch (42:12-43:36): Der Trainer von Jess bemüht sich die Eltern umzustimmen. Der Vater berichtet von seinen persönlichen Erfahrungen in einem englischen Sportverein, wo er mit Spott und Herablassung konfrontiert wurde. Er macht deutlich, dass er seine Tochter nicht den gleichen Demütigungen aussetzen möchte.</p> <p>Prüfungsergebnisse (1:11:40-1:12:30): Jess erhält ihre Abiturergebnisse. Ihre Eltern bestimmen, dass sie Jura studieren wird. Jess fügt sich schweigend ihrem Schicksal.</p> <p>Der „Free“ Kick (1:24:56-1:26:10): Jess führt einen Freistoß aus. Für einen kurzen Moment erkennt sie in ihren Gegenspielern Mitglieder ihrer Familie. Mit dem erfolgreich verwandelten Freistoß führt sie nicht nur ihr Team zum Sieg, sondern befreit sich auch von den erdrückenden familiären Strukturen.</p>
Filmästhetik	<i>Mindscreen</i> Technik, Visualisierung eines Traums. Schuss-Gegenschuss Verfahren. Ober- und Untersicht. Subjektive Kamera. Die Ästhetik betont die Gegensätze zwischen Jess und ihren Eltern.
Klassenstufe	Mittel- und Oberstufe: Klasse 7-13
Filmtitel	<i>Crash</i>
Handlungssynopsis	Die Handlung des Episodenfilms ist in Los Angeles angesiedelt und skizziert rückblickend den Tagesablauf einer Gruppe von involvierten Personen. Der afroamerikanische Polizist Graham Waters ist auf der Suche nach seinem Bruder. Der rassistische Polizist Ryan lässt seine Wut über die Krankheit seines Vaters an dem afroamerikanischen Filmproduzenten Cameron und seiner Frau Christine aus. Sein Partner Hanson möchte sich versetzen lassen. Die Kleinkriminellen Anthony und Peter, beide Afroamerikaner, überfallen den Staatsanwalt Rick Cabot und seine Frau Jean. Der mexikanische Handwerker Daniel repariert die Tür des persischen Händlers Farhad, dessen Geschäft von Unbekannten vollständig demoliert wurde. Im Verlauf des Films werden die einzelnen Handlungsstränge weiter ausgebaut und stärker aneinander gebunden.
Critical Incident(s)	<p>Wer hat Angst vorm schwarzen Mann (06:34-08:38): Zwei Afroamerikaner diskutieren über Stereotypen und überfallen im Anschluss ein wohlhabendes weißes Ehepaar.</p> <p>Reparaturdienste (11:00-13:20): Die Anwaltsehefrau Jean Cabot beschuldigt ihren Mann einen kriminellen Schlosser angeheuert zu haben. Sie führt die Tattoos des Mannes als Beleg für seine Kriminalität an. Am Ende ihrer Tirade</p>

	<p>stellt sie beschämt fest, dass der Mann alles gehört hat.</p> <p>Politik (13:20-14:18): Der Staatsanwalt Richard Cabot praktiziert politische Selbsterhaltung, indem er die Peinlichkeit des Überfalls durch zwei Afroamerikaner durch eine feierliche Zeremonie, zu deren Anlass er einem schwarzen Staatsdiener einen Orden verleihen will, zu kompensieren gedenkt. Der Mann, der ihm vorschwebt, ist in Wirklichkeit jedoch irakischer Abstammung.</p> <p>Bus Boykott (41:36-42:34): Der Ganove Anthony weigert sich mit dem Bus zu fahren und behauptet, dass der Bus ein von den Weißen geschaffenes Mittel zur öffentlichen Demütigung von Schwarzen ist.</p> <p>Sprachproblem (42:34-43:54): Der Regisseur Fred bittet seinen afroamerikanischen Produzenten Cameron während eines Filmdrehs um eine weitere Aufnahme. Er ist der Meinung, dass der Hauptdarsteller in der Szene nicht <i>schwarz</i> genug klingt.</p>
Filmästhetik	Kamerafahrten, verschiedene Einstellungsgrößen. Großaufnahmen erzeugen eine intime Atmosphäre, die die Konflikte verdeutlicht.
Klassenstufe	Obere Mittel- und Oberstufe: Klasse 10-13
Filmtitel	<i>Do The Right Thing</i>
Handlungssynopsis	Der Film schildert anschaulich wie sich die Differenzen zwischen zwei ethnischen Gruppen, repräsentiert durch den italienischen Pizzeria Besitzer Sal und seine beiden Söhne sowie eine afroamerikanische Blockgemeinde, sukzessive anbahnen und in einem finalen Gewaltakt entladen. Die zentrale Figur des Films ist der Afroamerikaner Mookie, der als Auslieferer für Sal arbeitet.
Critical Incident(s)	„Stereotypen“ Montage (48:02-49:04): Eine Gruppe von Figuren konfrontieren sich gegenseitig mit Stereotypen und Vorurteilen.
Filmästhetik	Ranfahrt von einer Halbtotale in eine Großeinstellung.
Klassenstufe	Obere Mittel- und Oberstufe: Klasse 10-13
Filmtitel	<i>Everything is Illuminated</i>
Handlungssynopsis	Die Adaptation des gleichnamigen Romans von Jonathan Safran Foer beschreibt die Reise des jüdischen Amerikaners Jonathan in die Ukraine, um herauszufinden, wer seinen Großvater während des zweiten Weltkriegs vor den Nazis rettete. Gemeinsam mit dem Dolmetscher Alex, dessen Großvater und einem aggressiven Hund, begibt er sich auf die Suche nach der Wahrheit.
Critical Incident(s)	Das „Fleisch“ Problem (27:30-29:08): Der amerikanische Jude Jonathan befindet sich auf einer Reise durch die Ukraine, begleitet von Alex und seinem Großvater, zwei Landesbewohnern, die für ihn als Touristenführer arbeiten. Nach einer langen Autofahrt steigen die drei in einem Hotel ab. Während dem Abendessen eröffnet Jonathan Alex und seinem Großvater, dass er Vegetarier ist und kein Fleisch konsumiert. Die Ukrainer sind vollkommen perplex.
Filmästhetik	Komplexes Schuss-Gegenschuss Verfahren, das Alex als interkulturellen Vermittler ausweist.
Klassenstufe	Obere Mittel- und Oberstufe: Klasse 9-13
Filmtitel	<i>Gran Torino</i>
Handlungssynopsis	Der Rentner Walt Kowalski, ein erzkonservativer Amerikaner, betrachtet die zunehmende Ethnisierung (und Kriminalisierung) seiner Nachbarschaft mit Skepsis. Eines Tages ertappt er den koreanischen Nachbarsjungen Thao dabei wie er versucht seinen Wagen zu stehlen. Kurze Zeit später rettet er Thao vor einem gewaltsamen Überbegriff, woraufhin die Hmong Gemeinde beginnt ihn als Helden zu verehren. Walts rassistische Weltansicht erfährt in der Folge einen

	deutlichen Sinneswandel.
Critical Incident(s)	<p>Gartenkampf (10:34-11:20): Der amerikanische Kriegsveteran Walt Kowalski, ein griesgrämiger Zeitgenosse, liefert sich eine stumme Auseinandersetzung mit seiner asiatischen Nachbarin um den Zustand ihres Gartens.</p> <p>Überredungskünste (14:54-17:20): Eine Gruppe asiatischer Kleinkrimineller versuchen den jungen Tao dazu zu bewegen mit ihnen zu kommen. Seine Schwester versucht zu intervenieren.</p> <p>Happy Birthday (38:36-40:10): An seinem Geburtstag wird Walt von seinem Sohn und dessen Ehefrau mit ‚Rentnergeschenken‘ überrascht. Ihm wird schnell bewusst, dass ihre angebliche Fürsorge in Wirklichkeit reinen Eigennutz darstellt. Sie versuchen ihn dazu zu bewegen in ein Altenheim zu ziehen, damit sie sein Haus verkaufen können.</p> <p>Kulturunterricht (40:48-43:40): Die Nachbarstochter lädt Walt zu einer asiatischen Feier ein. Walt lässt sich widerwillig auf ein Gratismahl ein. Das Mädchen vermittelt ihm grundlegende Kenntnisse über die Hmong Kultur. Nichtsdestotrotz kann sich Walt zwar joviale, aber doch beleidigende stereotype Aussagen nicht verkneifen.</p>
Filmästhetik	Konventionelle Form, eine Mischung aus Halbnah- und Nahaufnahmen.
Klassenstufe	Obere Mittel- und Oberstufe: Klasse 9-13
Filmtitel	<i>Lost in Translation</i>
Handlungssynopsis	Der abgehalfterte amerikanische Schauspieler Bob Harris und die frisch vermählte Amerikanerin Charlotte lernen sich in einem Hotel in der japanischen Stadt Tokio kennen. Sie lernen schnell, dass sie mehr verbindet als abendliche Konversationen. Beide ringen mit existenziellen Krisen und geben sich fortan gegenseitig Halt, Stabilität und Zuneigung.
Critical Incident(s)	Literally Lost in Translation (09:10-12:28): Der amerikanische Schauspieler Bob dreht einen Werbespot in Tokio. Beim Dreh ereignen sich gravierende Verständnisschwierigkeiten zwischen ihm und dem Regisseur, die auch die abgesandte Dolmetscherin nicht lösen kann.
Filmästhetik	Kamerafahrten, Schwenks, verschiedene Einstellungen und elaborierte Kadrierungen betonen die Dreieckskonstellation der Figuren und heben Bobs Misere visuell hervor.
Klassenstufe	Oberstufe: Klasse 11-13
Filmtitel	<i>Spanglish</i>
Handlungssynopsis	Die mexikanische Einwanderin Flor Moreno wird von der wohlhabenden Clasky Familie als Haushaltshilfe eingestellt. Sie nimmt die gestörten familiären Verhältnisse mit Schrecken wahr und bemüht sich fortan die Wogen zu glätten. Gleichzeitig sorgt sie sich aber um ihre Tochter und fürchtet, dass sie sich an einen Lebensstil gewöhnt, den sie ihr auf ewig nicht bieten werden kann.
Critical Incident(s)	<p>Ein ungewöhnliches Interview (07:46-12:52): Die mexikanische Einwanderin stellt sich bei der bourgeoisen Clasky Familie vor. Im Verlauf der Szene kommt es zwar zu Annäherungen zwischen Flor und der jungen Tochter, sowie der Großmutter, aber ihre Beziehung zur Mutter Deborah, einer manisch-depressiven Neurotikerin, ist noch nicht ganz ausgereift.</p> <p>Eine schwere Entscheidung (44:24-47:16): Deborah bittet Flor mit ihrer Tochter über die Ferien in das Sommerhaus der Claskys zu ziehen. Flor ist sich nicht sicher, ob sie ihre Tochter einem Leben im Überfluss aussetzen möchte.</p> <p>Mutter-Tochter-Streit (1:57:32-1:59:10): Flor kündigt ihre Stelle und zwingt ihre Tochter Cristina ihr Stipendium an einer Privatschule aufzugeben. Cristina ist ungehalten und wirft ihrer Mutter vor sie wolle nicht, dass sie je glücklich wird.</p>

Filmästhetik	Lange Einstellungen illustrieren die Isolation der Figuren. Großeinstellungen heben ihre Emotionen hervor.
Klassenstufe	Obere Mittel- und Oberstufe: Klasse 10-13
Filmtitel	<i>The Joy Luck Club</i>
Handlungssynopsis	Der Film handelt von der belasteten Beziehung zwischen der chinesischstämmigen Amerikanerin Jing-Mei und ihrer Mutter Suyuan. Jing-Mei bemüht sich ihrer Mutter zuliebe den Traditionen chinesischer Kultur zu folgen und gleichzeitig einen amerikanischen Lebensstil zu kultivieren. Dieses Unterfangen führt häufig zu Disputen mit ihrer Mutter.
Critical Incident(s)	Chinesische Esskultur (): Jing-Mei, eine Amerikanerin chinesischer Abstammung, bringt ihren neuen Freund Rich, einen amerikanischen Anwalt, zu einer Festivität ihrer überaus traditionellen Mutter Suyuan. Rich begeht während des Essens unbewusst mehrere Verstöße gegen das chinesische Kulturprotokoll.
Filmästhetik	Die Bilder werden von einem Erzählkommentar begleitet, der Richs Fauxpas ausweist und einen ironischen Effekt erzeugt.
Klassenstufe	Obere Mittel- und Oberstufe: Klasse 9-13
Filmtitel	<i>The Namesake</i>
Handlungssynopsis	Der Film behandelt das Schicksal der indischen Ganguli Familie. Der erste Teil schildert die Ankunft der Eltern in Amerika und ihre Integration in die westliche Kultur. Der zweite Teil handelt von den interkulturellen Erfahrungen des Sohnes Gogol, der einen für sich geeigneten Platz in dem weiten Spektrum indisch-amerikanischer Kultur sucht.
Critical Incident(s)	Hochzeitspläne (07:18-09:06): Die Hochzeit von Ashima und Ashoke wird in ihrem Beisein, aber ohne ihre Mitsprache, von ihren Eltern geplant. Umzug (10:12-16:00): Die frisch Vermählten siedeln in die USA über und lassen sich in einem kleinen Apartment in New York nieder. Ashima fühlt sich allein und fremd. Es kommt zu einem ersten Streit. Angst vor dem neuen Leben (24:06-24:36): Ashima widerstrebt der Gedanke, dass ihr Kind in Amerika aufwächst. Ihr Ehemann erinnert sie daran, dass sie nun in einem Land der unbegrenzten Möglichkeiten leben. Namenssuche (24:46-22:48): Die jungen Eltern diskutieren mit einem amerikanischen Beamten über indische Namenskultur. Der ‚gute‘ Name (25:52-26:22): Bei einer Feier sprechen die Frauen über den Namen von Ashimas Sohn und prophezeien, dass er mit dem Eintritt in die Schule amerikanisiert werden wird. Indien vs. USA (28:06-28:30): Die Eltern unterhalten sich über die Unterschiede im öffentlichen Leben zwischen Indien und Amerika. Die 1. und 2. Generation (31:24-32:50): Gogol erfährt in der Schule von dem Schicksal seines berühmten Namensvetters (russischer Autor Nikolai Gogol) und ist entrüstet, dass seine Eltern ihm den Namen eines zwar genialen, aber scheinbar vollkommen soziopathischen Schriftstellers gegeben haben. Zuhause stellt er sie zur Rede. Der Hausbesuch (55:52-58:48): Gogol stellt seinen Eltern seine Freundin Maxine vor. Die Eltern sind mit der offeneren Natur des Mädchens bzw. der Beziehung an sich nicht einverstanden und äußern ihre Missbilligung still.
Filmästhetik	Ein Wechsel von Großeinstellungen und Halbtotale zeigt die Reaktionen der Figuren auf die ihnen fremden Umgebungen.
Klassenstufe	Obere Mittel- und Oberstufe: Klasse 10-13
Filmtitel	<i>The Terminal</i>
Handlungssynopsis	Nach einem Putsch in seinem Heimatland Krakosien ist der Osteuropäer Viktor

	Narvorski gezwungen sich auf dem internationalen <i>John F. Kennedy</i> Flughafen in New York häuslich einzurichten und auf die Validierung seines entwerteten Reisepasses zu warten. Seine Zeit im Flughafenterminal repräsentiert in gewisser Hinsicht den Immigrationsprozess, den unzählige Einwanderer in die USA durchlaufen müssen.
Critical Incident(s)	Schockierende Nachrichten (08:04-12:16): Viktor Narvorski erfährt über den Fernseher von dem Bürgerkrieg in seinem Heimatland. Er ist zutiefst bestürzt und sucht den Flughafenterminal nach einem TV-Gerät ab, das einen detaillierten Bericht zeigt.
Filmästhetik	Eine mobile Kamera begleitet Viktor auf seiner Suche und illustriert seine emotionale Konfusion und Überwältigung.
Klassenstufe	Oberstufe: Klasse 11-13
Critical Incidents in TV-Serien	
Filmtitel	<i>King of the Hill</i> : Episode 4E07 <i>Westie Side Story</i>
Handlungssynopsis	Die Handlung der Animationsserie ist in der texanischen Vorstadtidylle der fiktiven Stadt Arlen angesiedelt und konzentriert sich auf das Leben der Familie Hill, bestehend aus dem konservativen, prinzipientreuen Patriarchen Hank Hill, seiner phlegmatischen Frau Peggy und deren lethargischen, übergewichtigen Sohn Bobby.
Critical Incident(s)	Eine Familie aus Laos mit Namen Soupanousanphone zieht in das Haus neben den Hills. Während Bobby mit der Tochter Connie sofort Freundschaft schließt, hegt Hank den furchtbaren Verdacht, dass der Vater Kahn seinen geliebten Hund Ladybird für ein Grillfest verarbeitet hat.
Filmästhetik	Überwiegend Halbnahaufnahmen.
Klassenstufe	Mittel- und Oberstufe: Klassen 7-13

7.6. Exkurs: Dramapädagogische Filmarbeit

Eine der grundlegenden Maxime der Dramapädagogik besagt, dass in jedem Individuum ein schauspielerisches Talent steckt. Dieses kreative Potenzial manifestiert sich nicht nur im Rahmen außergewöhnlicher Situationen wie beispielsweise bei Theateraufführungen oder Filmaufnahmen, sondern formt einen integralen Bestandteil des Alltags. Die Schauspielerei ist ein allgegenwärtiges Element des Lebens und der menschlichen Interaktion. Meyer (2005: 92) betont entsprechend: „Performing roles is of crucial importance on the stage of our social lives.“ In der Dramapädagogik wird das darstellerische Element primär zur Erkundung und Reflexion von Lernprozessen eingesetzt. Dementsprechend findet das dramapädagogische Schauspiel auch ohne die Anwesenheit eines externen Publikums und ohne die Präsenz einer Kamera statt. Der Fokus ist nach innen gerichtet, auf die Gruppe, und orientiert sich nicht an dem Geschmack von Außenstehenden. Das *Drama* im schulischen Kontext dient der Bereicherung der Teilnehmer, nicht der Unterhaltung der Zuschauer.

Nichtsdestotrotz lassen sich Argumente finden, die den Einsatz einer Kamera im dramapädagogischen Unterricht legitimieren. Die Kamera, üblicherweise ein Aufnahmemittel dessen Endprodukt, der Film, stets mit der Intention der Distribution und öffentlichen Vorführung verknüpft ist, kann im Rahmen des *Dramas* auch eine andere, nach innen gerichtete Funktion erfüllen, d.h. den Teilnehmern zunutze kommen. Die Kamera vermag es aufgrund ihrer Fähigkeit zur realistischen Reproduktion und ästhetischen Modifikation der Wirklichkeit die in der Dramapädagogik initiierten Lernprozesse zu vertiefen. Ich vertrete die Auffassung, dass sich über die Kamera neue Möglichkeiten zur kreativen Darstellung bzw. Inszenierung des *Dramas* und zur kritischen Reflexion der Schülererfahrungen ergeben können. Es ist meiner Ansicht nach in diesem Sinne äußerst sinnvoll dramapädagogische Übungen mit einer Kamera festzuhalten.

Prinzipiell eignet sich jede dramatische Konvention für die filmische Aufbereitung und lässt sich unter Verwendung einer herkömmlichen Videokamera bzw. eines Camcorders¹⁵⁵ aufnehmen (von der Verwendung von Handycameras rate ich aufgrund mangelnder Qualität und unpraktischer Handhabung jedoch strikt ab). Neben den inhaltlichen Fragestellungen und Zielsetzungen der Dramapädagogik liefert der Aufnahmeprozess mehrere Bereicherungen für den Unterricht. Zum Beispiel involviert er Schüler in die Produktion eines Films und stößt Diskussionen über die ästhetische Gestaltung und inhaltliche Substanz der dramatischen Konvention an. Die Schüler reflektieren über mögliche Kamerapositionen, Perspektiven und Einstellungen (in besonderen Fällen sogar über Schnitt und Montage¹⁵⁶). Auf diese Weise erweitern sie über die Kombination von Theorie und Praxis nicht nur den Dramaprozess, sondern auch ihre Filmkompetenz. In ihren Überlegungen müssen sie außerdem stets zwischen ihren eigenen kreativen Eingebungen, den Mentalitäten der fiktionalen Figuren (welche die dramapädagogische Aktivität zum Großteil bestimmen), den aktiv in die Konvention

¹⁵⁵ Die Bedienung einer Kamera stellt eine handlungs- und produktionsorientierte Komponente von Medienkompetenz dar und sollte regelmäßig im Unterricht gefördert werden. Es ist dennoch davon auszugehen, dass ein Großteil der Schüler bereits mit der Handhabung einer Kamera vertraut ist. Die Integration von Kameras in den dramapädagogischen Unterricht stellt in dieser Hinsicht kein Zeitproblem dar.

¹⁵⁶ Sollten Schüler beabsichtigen mehrere Einstellungen im Verlauf des Kameraeinsatzes zu verwenden ist der anschließende Rückgriff auf digitale Schnittprogramme zur Montage der Einstellungen unerlässlich. Entsprechende Programme sind zum Beispiel der kostenfreie *Windows Live Movie Maker* (sowie die alte Version, der *Windows Movie Maker*) und die kostenpflichtigen, aber äußerst vielseitigen Programme *Final Cut Pro* und *Sony Vegas*. In 7.4. gebe ich eine kurze Einführung in ausgewählte Schnittprogramme. Hier sei jedoch noch angemerkt, dass die einfache Zusammenstellung filmischer Aufnahmen, die pure Montage, nicht viel Zeit beansprucht und relativ unkompliziert vonstatten geht.

involvierten Mitschülern (den Darstellern, welche ebenfalls Figuren darstellen) und den außenstehenden Schülern, den Beobachtern, differenzieren. Sie sind daher stets angehalten zwischen vier Perspektiven zu verhandeln, wodurch das Gespür für den Perspektivenwechsel, eine Form interkultureller Sensibilität, ebenfalls in den Mittelpunkt der Aufmerksamkeit gerückt wird.

Jede dramapädagogische Übung setzt in der Regel zwei Gruppen von Teilnehmern voraus: die **Darsteller** und die **Zuschauer** bzw. **Beobachter** (selbst bei Übungen, in denen alle Schüler aktiv in das dramatische Geschehen involviert sind, stellen sie stets Beobachter dar, deren Eindrücke in der Reflexionsphase artikuliert werden). Die Darsteller sind aktiv in die Übung involviert. Die Zuschauer (Beobachter) folgen der Darstellung und können in der anschließenden Reflexion eine ergänzende Perspektive für die Diskussion zur Verfügung stellen. Die Innen- und die Außenperspektive des *Dramas* werden in dieser Hinsicht stets zusammengeführt. Die von mir vorgeschlagene filmische Dimension der Dramapädagogik erfordert nun eine dritte Gruppe, die eine weitere perspektivische Dimension im dramatischen Klassenzimmer eröffnet. Diese Gruppe bezeichne ich in Anlehnung an professionelle Filmcrews als das **Dreh-Team**. Hierbei handelt es sich um eine Gruppe von Schülern, deren Aufgabe darin besteht die im Unterricht durchgeführten dramapädagogischen Übungen auf Video aufzunehmen. Die Schüler diskutieren folglich das Anwendungspotenzial verschiedener filmästhetischer Stilmittel und erstellen eine dramaturgische Inszenierungsstruktur; vereinfacht ausgedrückt überlegen sie sich, wo und in welchem Abstand zum Geschehen sie die Kamera positionieren, ob und wenn ja, wie sie die Kamera bewegen und wie sie sich in den Ablauf auf der dramatischen Bühne im Klassenzimmer einbinden (hierbei ist darauf hinzuweisen, dass geographische Klarheit und dezentes Vorgehen die Primärziele darstellen sollten, damit die Handlungen der Schüler nicht gestört werden). Sollten sie sich entscheiden die dramatische Konvention mit Hilfe mehrerer Kameras durchzuführen, sind sie in der Nachbearbeitungsphase ebenfalls für die Montage, die syntaktische Zusammenstellung bzw. die ästhetische Anordnung der Aufnahmen zuständig.

Hier wird deutlich, dass das Dreh-Team im Rahmen seiner Arbeit eindeutig filmspezifische Fertigkeiten entwickelt. Dadurch, dass sie ihren Blick aber stets auf das dramatische Geschehen richten, sind sie auch in den dramapädagogischen Lernprozess einbezogen. Ihre Wahrnehmung ist in dieser Hinsicht zweiteilig organisiert, richtet sich auf die Filmtechnik und den Ablauf der dramatischen Aktivität. Die Ergebnisse ihrer

Arbeit können die regelmäßig stattfindende Reflexionsphase erheblich ergänzen. Sie können beispielsweise darlegen, wie sie das dramatische Geschehen als nicht direkt Involvierte wahrgenommen haben oder ob die Schüler ihre Rollen überzeugend verkörpert haben. Der interessanteste Aspekt, der sich hier nun offenbart, ist allerdings das fertige Filmprodukt, welches als visueller Referenzpunkt für die Reflexion fungieren kann. Die Vorführung des Films kann direkt im Anschluss an die dramatische Konvention entweder über einen Fernseher oder einen Laptop realisiert werden (die heutige Digitaltechnik von Kameras gestattet die unmittelbare Projektion aufgenommenen Filmmaterials). Die Mitglieder des Dreh-Teams haben nun die Möglichkeit ihre Inszenierung explizit zu erörtern. Auch der Rest der Klasse kann die filmtechnischen Aspekte diskutieren. Des Weiteren kann die dramatische Konvention genauer beleuchtet werden. Die Schüler können sich in ihrer Reflexion nun auf spezifische Momente beziehen, der filmische Beweis ersetzt die Gedächtnisrekonstruktion. Der Reflexionsprozess wird auf diese Weise effektiver gestaltet.

Ich möchte nun einen einfachen, doch überaus anschaulichen Fall dramapädagogischer Filmarbeit exemplarisch vorstellen. Zu diesem Zweck habe ich mich für die Konvention des *Thought Tapping* entschieden. Hierbei wird das dramatische Geschehen in einem entscheidenden Moment angehalten, um Schülern die Gelegenheit zu geben, sich intensiv mit dem seelischen Zustand der Figuren zu beschäftigen und in der Folge ihre Gedanken zu artikulieren. Die Schüler vollziehen hier den Perspektivenwechsel und üben sich in der Empfindung von Empathie für die Figuren. Feste Darstellerrollen werden in diesem Fall nicht vergeben. Jeder Schüler hat die Möglichkeit am Prozess zu partizipieren. Damit ist jeder zugleich Darsteller und Beobachter, „*participant observer*“ (Byram & Fleming 1998: 143).

Das primäre Anliegen der dramatischen Konvention ist die Offenlegung und Verbalisierung der Figurengedanken, es geht darum „das Unsichtbare [...] sichtbar“ (Seidl 2007: 6) zu machen. Von dieser Prämisse ausgehend bieten sich dem Dreh-Team nun mehrere Optionen das dramatische Geschehen mit der Kamera aufzunehmen. Das methodische Spektrum reicht von der simplen Dokumentation über die plumpe Dramatisierung bis zur elaborierten Inszenierung. Im ersten Fall können die Schüler die Kamera zum Beispiel frontal gegenüber den Figuren und den Schülern platzieren. Auf diese Weise nehmen sie alle Aktivitäten der dramatischen Arbeit auf und schaffen ein visuelles Fundament für die anschließende Reflexionsphase. Im zweiten Fall könnte ich

mir vorstellen, dass die Schüler eventuell mit dem Zoom experimentieren und die Technik einsetzen, um besonders gewichtige Schülerkommentare visuell zu untermauern. Hier besteht selbstverständlich die Gefahr, dass der Zoom sie zu einem unkontrollierten, chaotischen Aufnahmestil verleitet, der sich destruktiv auf die räumliche Klarheit auswirkt. Derartig unproduktive kreative Entscheidungen können im Rahmen der Reflexion auch diskutiert werden. Schließlich kommen wir zur tatsächlichen Inszenierung, die der dramapädagogischen Filmarbeit am förderlichsten ist, da sie versucht die dramatische Prämisse, hier die Versprachlichung der Figurengedanken, filmisch aufzuzeigen. Hierfür müssen die Mitglieder des Dreh-Teams auf ihr Filmwissen zugreifen. Sie müssen sich überlegen, wie der Gedankenstrom einer Figur in Filmen dargestellt werden kann. Der Monolog bietet sich in unserem Beispiel nicht an. Wahlweise könnte der Gedankenstrom auch aus dem Off, d.h. von außerhalb des Bildes, Eingang in den Film finden (was er im Fall des *Thought Tapping* auch tut). Um die Illusion perfekt zu machen, können die Schüler den Kameraausschnitt durch einen langsamen Ranzoom und eine Großaufnahme auf das Gesicht der entsprechenden Figur eingrenzen. Sind mehrere Figuren in das dramatische Geschehen involviert, empfiehlt sich der Einsatz mehrerer Kameras bzw. die alternierende Aufnahme der Figuren. Werden die Aufnahmen am Ende zusammenmontiert, schaffen die Schüler einen tatsächlichen Film, der a) als Grundlage für die Reflexionsphase dient, b) den Perspektivenwechsel filmisch inszeniert (der Wechsel zwischen den Figuren und ihren Gedanken, sowie der Wechsel zwischen den Schüler und ihren Kommentaren) und c) einen Beweis für die Filmkompetenz der Schüler darstellt. Auf diese Weise erweitern sie ihre Filmkompetenz und partizipieren durch den filmisch inszenierten Perspektivenwechsel auch am interkulturellen Lernprozess. Dieses Lernprinzip kann auf eine Vielzahl dramatischer Konventionen übertragen werden, wie die folgende Tabelle deutlich macht:

Dramatische Konvention	Beschreibung	Filmische Modifikation
Dramatische Konventionen und die Videokamera		
Alter Ego	Ein Schüler äußert die Gefühle und Gedanken eines im Rollenspiel aktiven Mitschülers.	Beide Schüler werden unabhängig vom Dreh-Team aufgenommen. Die Aufnahmen werden anschließend zusammengeschnitten. Alternativ kann auch nur die Darstellung des Schülers aufgezeichnet werden. Das ‚alter ego‘ kommentiert dann das fertige Video.
Conscience Alley	Ein Schüler schreitet durch eine von Mitschülern gebildete „Allee“ und setzt sich ihren Kommentaren aus.	Dieses Szenario kann entweder in einer statischen Totalen, einer langsamen Rückfahrt oder einer mit subjektiver Kamera ästhetisierten Ranfahrt aufgenommen werden. Es bieten sich hier demnach drei unterschiedliche Perspektiven an (die Außenperspektive, die personale Perspektive und die Ich-Perspektive)
Freeze Frame	Eine Situation mit dramatischem Potenzial wird eingefroren. Die Schüler reflektieren über die Figurenkonstellation, erstellen innere Monologe und spekulieren über mögliche Prolepsen bzw. Folgeszenarien.	Die Kamera erlaubt die Visualisierung der inneren Gedankenprozesse der Figuren und der möglichen Folgeszenarien. Das Dreh-Team nimmt zuerst die ‚freeze frame‘ Diskussion der Schüler auf. Anschließend werden mögliche Prolepsen oder das innere Leben der Figuren inszeniert. In einem letzten Schritt werden die Aufnahmen passend montiert.
Hot Seating	Ein Schüler nimmt die Rolle einer fiktionalen Figur an und wird von den Mitschülern zu seinen Gedanken, Motiven und Handlungen befragt.	Hier kann das konventionalisierte Aufnahmeprinzip des Schuss-Gegenschuss Verfahrens erprobt werden. Außerdem kann die im ‚freeze frame‘ vorgestellte Visualisierungstechnik angewandt werden.
Improvisation	Spontane Interpretation einer Szene.	Das Dreh-Team erprobt die Konvention der <i>entfesselten Kamera</i> . Die Kameraführung folgt keiner strikten Logik. Die Aufnahmen sind analog zur Darstellung willkürlich, spontan und unvorhersehbar.
Re-enactment	Re-Inszenierung einer existierenden Szene.	Das Dreh-Team konzipiert eine alternative ästhetische Darstellung. Sie arbeiten hier eng mit den Darstellern zusammen.
Thought Tapping / Tracking	Die Schüler artikulieren die Gedanken einer Figur.	Hier bietet sich eine Frontalaufnahme der Schüler in Kombination mit langsamen Ranfahrten oder mehreren Zoom-ins an.

Group Dream	Die Schüler ersinnen gemeinsam eine Traumwelt.	Die Traumwelt wird filmisch realisiert. Aufnahmen der Schüler dienen als Auslöser der „Traum“-Aufnahmen.
Group Poem	Auf der Basis einzelner Wörter kreieren Schüler gemeinsam ein Gedicht.	Siehe Group Dream.
Unwritten Scene	Schüler erarbeiten eine alternative, im Text nicht-existente Szene.	Die Szene wird filmisch inszeniert.
Das Interview als übergreifende filmdramatische Konvention und Reflexionsinstrument		
Interview	Die nicht in die Dramaübung involvierten Schüler äußern ihre Eindrücke zur Darstellung.	Das Dreh-Team fängt die Impressionen der Beobachter ein und schafft damit eine weitere Reflexionsgrundlage für die abschließende Diskussion.

7.7. Die interkulturelle filmische Praxis – Schriftliche Reflexionen

In den beiden folgenden Abschnitten setze ich mich auf schriftlicher Basis detaillierter mit der Repräsentation interkultureller Thematiken in Film auseinander. Im ersten Abschnitt möchte ich aufzeigen, wie das Konzept des *intercultural speaker* im Film *Everything is Illuminated* repräsentiert wird. Anschließend widme ich mich der Interdependenz von Filminhalt und Form im Kontext des interkulturellen Lernens, indem ich den Film *The Terminal* genauer untersuche. Die Texte sind als Weiterführung der in den Video Essays (4.4.) behandelten Thematiken zu verstehen.

7.7.1. Der *intercultural speaker* in Liev Schreibers *Everything is Illuminated*

Everything is Illuminated (2005), der Einstandsfilm des Regisseurs Liev Schreiber, basiert auf dem gleichnamigen, quasi-autobiographischen Debütroman von Jonathan Safran Foer. Der Film dokumentiert die Reise des amerikanischen Juden Jonathan (Elijah Wood) in die Ukraine, wo er hofft, Licht ins Dunkel seiner Familienhistorie bringen zu können. Als Referenzpunkt dient ihm ein altes Foto, das ihm seine Großmutter auf ihrem Sterbebett hinterließ. Das Bild ist auf das Jahr 1940 datiert und zeigt Jonathans Großvater in Begleitung einer unbekanntenen Frau, die ihm während des Holocausts das Leben rettete, indem sie ihm heimlich Unterschlupf in ihrem Haus gewährte. Wohl wissend, dass er ohne externe Hilfe sein Ziel nicht erreichen kann, nimmt Jonathan die Dienste eines Reiseführers bei den *Jewish Heritage Tours* in Anspruch. Aber trotz der tatkräftigen Unterstützung des farbenfrohen Dolmetschers Alex (Eugene Hutz), seinem missmutigen Großvater (der, eine angebliche Behinderung in Form von Blindheit vortäuscht) und

dessen Pseudoblindenhund, der *seeing-eye bitch*, entwickelt sich die Suche nach der Wahrheit zu einer geographischen und spirituellen Odyssee. Am Ende steht die Erkenntnis, dass sich das Leben erst im Licht der Vergangenheit vollkommen entfaltet.

Auch in Angesicht der überaus komplexen und schwerwiegenden Grundthematik, handelt es sich bei *Everything is Illuminated* in erster Linie um einen gefühlvollen, charmanten und sentimental Film, der durch einprägsame Bilder, solide Schauspielerleistungen, ein ambitioniertes Drehbuch, eine kompetente Regie und ein stimmiges Genrepotpourri besticht. In seiner Essenz konstituiert der Film ein **interkulturelles Roadmovie**, das kulturelle Unterschiede humoristisch aufgreift und „durch Situationskomik sowie pointierte Dialoge das Spannungsverhältnis in der Begegnung der Kulturen“ (Mehring 2005) am Beispiel der Beziehung von Alex und Jonathan herausarbeitet. Die zahlreichen Interaktionen der beiden Figuren ergeben ein Kompendium von konfliktreichen interkulturellen Begegnungssituationen, in denen effektiv amerikanische und osteuropäische Nationalstereotypen, kulturelle Klischees, popkulturelle Plattitüden und religiöse Attribute gegenübergestellt werden. Jonathan ruft aufgrund seiner Nationalität, Religion und persönlichen Überzeugung häufig Missbehagen hervor. Besonders seine Beziehung zum Judentum sowie seine Kultivierung des Vegetarismus sorgen für einschneidende Zwischenfälle. Im Rahmen dieser *Critical Incidents* kristallisiert sich neben den zwei Konfliktpartien, typischerweise Jonathan und der Großvater bzw. ein ukrainischer Bürger, auch eine Vermittlungsinstanz heraus. Der junge exzentrische Alex, selbst ein „Grenzgänger“ (Tselikas 1999: 57) zwischen den Kulturen, agiert stets als Mediator zwischen Jonathan und seinen ukrainischen Landsleuten. In dieser Hinsicht verfügt Alex über eine weitgehend zwar unbewusste, aber nichtsdestotrotz ausgeprägte interkulturelle Handlungskompetenz. Interessanterweise hat sich Alex seine interkulturelle Sensibilität nicht nur über den Kontakt mit zahlenden Kunden aus dem Ausland angeeignet. In erster Linie dienen ihm die Medien als Ressourcen der interkulturellen Sozialisation und Bildung. Auch wenn im Film nie explizit auf die Mediennutzung rekurriert wird, lässt sich aus Alex' Selbstcharakterisierung in der Exposition des Films schließen, dass sein Bild der westlichen Welt evidente Parallelen zu einem glorifizierten MTV Clip oder einem amerikanischen Hochglanzfilm aufweist. *Adidas* Anzug, *Kangol* Mütze, präntentöse Goldkette und prahlerischer Gestus verorten Alex parodistisch als Protagonist in einem Rap-Video (*Screenshots* 1 und 2).



Per Erzählerkommentar aus dem OFF informiert Alex die Zuschauer über seine Passion für die Populärkultur Amerikas: „For me, America is a first-rate place. Most of all, I am beloved of American movies, muscular cars and hip-hop music. I also dig Negroes, most of all Michael Jackson. He is a first-rate dancer, just like me.” Alex’ Interessen, seine Konzeption von Amerika sowie seine eigene Identitätskonstruktion weisen ihn als Repräsentanten einer medienorientierten Jugendkultur aus, deren Weltsicht nicht primär realistisch, sondern medial inszeniert, d.h. *media-created* (vgl. Sommer & Zerweck 2005: 4-6) ist.

Im Folgenden möchte ich die Figur von Alex nun mit dem interkulturellen Lernen in Beziehung setzen. Unter Verweis auf Byrams Modell IKK nehme ich mir vor aufzuzeigen, dass Alex über distinkte und umfangreiche *savoir* Kenntnisse verfügt, die ihn als einen *intercultural speaker*¹⁵⁷ in interkulturellen Handlungssituationen klassifizieren. Obwohl seine interkulturelle Sozialisation zum Großteil in der medialen Sphäre stattgefunden hat, ist er dennoch in der Lage, die dort gewonnenen Einsichten nahtlos (zumindest im Gros der Fälle) auf das reale Alltagsleben zu übertragen. Damit repräsentiert er ein Ideal des interkulturellen Lernalters im heutigen Fremdsprachenunterricht, die Transition von der medial inszenierten zur außerschulischen Wirklichkeit. Dennoch ist zu erkennen, dass das mediale Wissen gelegentlich zu inakkuraten Interferenzen führen kann, die die interkulturelle Kommunikation und Interaktion behindern oder gar stören. Hier wird deutlich, dass Alex noch gewisse Mängel im Bereich des *savoir cinématique*¹⁵⁸ aufweist, die vor allem die Dekodierung und Überprüfung medial vermittelter Informationen betreffen. Als Referenzpunkt für den hier angestrebten Diskurs dient mir das unten abgebildete Figurenmodell von Alex (siehe Abbildung 6). Hier charakterisiere ich die Figur von Alex als *intercultural speaker*, indem

¹⁵⁷ Ich möchte hier jedoch nicht den Eindruck erwecken, dass Alex den ultimativen *intercultural speaker* darstellt. Tatsächlich weist er vor allem im Bereich der *savoirs* grobe Wissenslücken auf. Meine Argumentation zielt vielmehr darauf ab aufzuzeigen, dass Alex mit dem ihm zur Verfügung stehenden Wissen in interkulturellen Begegnungssituationen agieren kann.

¹⁵⁸ Ich verwende hier bewusst den eingeschränkten Begriff *savoir cinématique* anstelle des übergreifenden Konzepts *savoir médiatique*. Aus der Filmhandlung lässt sich meiner Ansicht nach schließen, dass Alex primär die Medien Film und Fernsehen rezipiert. Das Internet wird in keiner einzigen Szene impliziert.

ich die zentralen *savoir* Kenntnisse identifiziere, welche ich nun anhand von Beispielszenen genauer ausführen möchte.

Alex' *savoirs* Kenntnisse, sein kognitives Wissen über fremde Kulturen, ist überaus limitiert und beschränkt sich auf medial vermittelte Bilder der amerikanischen Populär- und Jugendkultur. Er interessiert sich für Hip-Hop und Rap, kopiert den Kleidungsstil berühmter Musik- und Filmpersönlichkeiten und ist mit der Arbeit des Pornodarstellers John Holmes vertraut. Das aus Film und Fernsehen gewonnene Wissenskapital wird von ihm erfolgreich in die Wirklichkeit transferiert. Er verkörpert den Amerikakenner überzeugend. In puncto Geschichtsbildung weist Alex jedoch deutliche Lücken auf. Zum Beispiel ist er sich der historischen Konnotation des Wortes *negro* nicht bewusst. Hier wird deutlich, dass sein Streifzug durch den medialen Wissensbestand unvollständig war und dass er in dieser Hinsicht substanziellere Recherche- und Reflexionstechniken (d.h. prozedurale Fertigkeiten des *savoir cinématique*) zur Modifikation seiner interkulturellen kommunikativen Kompetenz benötigt.

Im Hinblick auf die affektive Dimension der IKK ist Alex bereits überaus kompetent. Er zeigt durchgehend Bereitschaft sich mit interkulturellen Problematiken auseinanderzusetzen (*savoir s'engager*). Außerdem verhält er sich Angehörigen fremder Kulturen gegenüber auf seine eigene Art tolerant, offen und empathisch (*savoir être*). Des Weiteren bemüht er sich bei Verständnisproblemen stets den Perspektivenwechsel zu vollziehen und sich in die Sichtweise seines Gegenübers hineinzusetzen. Das wird vor allem in den zahlreichen Vermittlungsszenen deutlich, in denen er die aggressiven und teilweise eklatant xenophoben Kommentare seines Großvaters abmildert und paraphrasiert, damit Jonathan keinen Grund hat sich beleidigt zu fühlen. Hier stellt er eindeutig sein interkulturelles Feingefühl heraus. Alex scheint hiernach auch in der Lage zu sein, die medial inszenierten Kulturszenarien als emotional authentisch aufzufassen und sie als Referenzpunkt für tatsächliche Begegnungen in der Realität zu nutzen. Die affektive Dimension des *savoir cinématique* ist folglich ebenfalls ausgeprägt.

Die prozeduralen IKK Kenntnisse von Alex manifestieren sich vor allem im Rahmen von kritischen Konfliktsituationen. Alex nimmt hier die Rolle eines interkulturellen Mediators ein, der zwischen zwei gegensätzlichen Sicht- und Verhaltensweisen vermittelt und schlichtet (*savoir comprendre/savoir faire*). Als essentielles Hilfsmittel dient ihm hier

seine umfassende, bilinguale Sprachkompetenz (*savoir communiquer*)¹⁵⁹, sowie seine stoische, vertrauenserweckende Körperlichkeit (*savoir percevoir*). Zudem weiß er sich mittels offen gestellter Fragen neue Kenntnisse über andere Kulturen anzueignen, die es ihm ermöglichen, sein Verhalten situationsadäquat auszurichten. Ob Alex allerdings über prozedurale Fertigkeiten im Bereich des *savoir cinématique* verfügt ist fragwürdig. Seine Medienrezeption ist meiner Auffassung nach primär konsumorientiert ausgerichtet. Er strebt vornehmlich den Erkenntnisgewinn an und verzichtet auf interkulturelle Reflexionen. Hier muss man indessen einwenden, dass Alex, im Gegensatz zu anderen jungen Erwachsenen, einen intensiven und regelmäßigen Kontakt mit Menschen aus anderen Kulturen pflegt¹⁶⁰ und eventuell nicht auf die mediale Vorübungsphase angewiesen ist.

¹⁵⁹ Alex' fremdsprachliche Sprachkenntnisse sind mit Blick auf seinen Sprachlernprozess überaus aufschlussreich (ganz zu schweigen von ihrer humoristischen Wirkung). Alex' grammatische Korrektheit und syntaktische Präzision lassen zweifellos auf eine drillartige Schulbildung schließen, vermutlich die audiolinguale Methode. Ich bezweifle jedoch, dass er seine lexikalischen Kenntnisse, sein beeindruckendes Vokabular, im Verlauf seiner Schulbildung erworben hat. Vielmehr erweckt sein unkonventioneller und hyper-kultivierter Sprachausdruck im Stil eines Sprachartisten den Eindruck, als hätte er, salopp ausgedrückt, einen Thesaurus verschluckt. Alex wählt stets esoterische, überakademische Wörter und Phrasen, um mit Jonathan zu kommunizieren. Seine Sprache ist dabei immer korrekt, jedoch bei weitem nicht kontextangemessen. Ich vermute, dass seine Sprachkenntnisse das Resultat eingehender Wörterbuchstudien darstellen. Hier ist zu empfehlen, dass er die kognitive Ebene des *savoir cinématique* mehr beansprucht, d.h. Filme nicht nur auf kulturelle Praktiken hin rezipiert, sondern auch ein Augenmerk auf die Sprachnutzung legt, um passendere und authentischere Wörter in sein Register aufzunehmen.

¹⁶⁰ Hier sei wieder auf den multikulturellen Klassenraum verwiesen. In deutschen Schulen gehören interkulturelle Kontakte zu einem festen Bestandteil des Alltags. Nichtsdestotrotz existiert hier ein markanter Unterschied. Alex trifft auf Menschen, die aus einer vollkommen anderen Kultur kommen und nur selten einen konkreten Bezug zur Ukraine haben. Die Schüler hingegen haben alle bereits einen *common ground* (vgl. Gick 1997: 187), die deutsche Kultur.

<p style="text-align: center;"><i>Medial inszenierte Wirklichkeit</i></p>	<p>Von amerikanischen Filmen und MTV Videos zu praktischen Handlungen und interkultureller Sensibilität.</p> <p style="text-align: center;"><u>savoir comprendre</u></p> <p>Fähigkeit divergierende kulturelle Bezugssysteme miteinander zu versöhnen.</p> <p>Szenenbeispiel: <i>Feldweg Debatte</i> (26:28 – 27:18).</p>	<p style="text-align: center;"><i>Reale, authentische Wirklichkeit</i></p>						
<p style="text-align: center;"><u>savoirs</u></p> <p>Wissen über amerikanische Populär- und Jugendkultur (Tanz und Musik, Filme, Hip-Hop Ästhetik) und amerikanischen Patriotismus.</p> <p>Szenenbeispiel: <i>Selbstcharakterisierung</i> (12:40 – 14:08).</p>	<p style="text-align: center;"><u>savoir s'engager</u></p> <p>Bereitschaft sich mit Fragestellungen und Problematiken auseinanderzusetzen und sich einem Lernprozess zu öffnen.</p> <p>Szenenbeispiel: <i>Feldweg Debatte</i> (26:28 – 27:18) <i>Vegetarismus</i> (27:28 – 28:16)</p> <div style="text-align: center;">  <p style="background-color: #ADD8E6; border: 1px solid black; padding: 2px; display: inline-block;">The intercultural speaker</p> </div>	<p style="text-align: center;"><u>savoir être</u></p> <p>Äußerung von Interesse für Angehörige anderer Kulturen. Offene Wesensart. Darstellung von Toleranz und Empathie in Gesprächssituationen.</p> <p>Szenenbeispiel : <i>African-Americans</i> (39 :18 – 40 :24).</p>						
	<p style="text-align: center;"><u>savoir faire / apprendre</u></p> <p>Interkulturelle Handlungskompetenz. Annahme einer Vermittlerrolle in kritischen Situationen. Verschiedene Techniken zur Informationsaneignung.</p> <p>Szenenbeispiel:</p> <table border="1" data-bbox="716 1357 1214 1574"> <thead> <tr> <th style="text-align: center;"><i>savoir faire</i></th> <th style="text-align: center;"><i>Savoir apprendre</i></th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td style="text-align: center;"><i>Feldweg Debatte</i> (26:28 – 27:18)</td> <td style="text-align: center;"><i>Judentum / Historie der Ukraine</i> (31:00 – 32: 48)</td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;"><i>Abendessen Dilemma</i> (27:28 – 30: 56)</td> <td style="text-align: center;"><i>Trinkgeld</i> (38:00 – 39:16)</td> </tr> </tbody> </table>	<i>savoir faire</i>	<i>Savoir apprendre</i>	<i>Feldweg Debatte</i> (26:28 – 27:18)	<i>Judentum / Historie der Ukraine</i> (31:00 – 32: 48)	<i>Abendessen Dilemma</i> (27:28 – 30: 56)	<i>Trinkgeld</i> (38:00 – 39:16)	
<i>savoir faire</i>	<i>Savoir apprendre</i>							
<i>Feldweg Debatte</i> (26:28 – 27:18)	<i>Judentum / Historie der Ukraine</i> (31:00 – 32: 48)							
<i>Abendessen Dilemma</i> (27:28 – 30: 56)	<i>Trinkgeld</i> (38:00 – 39:16)							
<p style="text-align: center;"><u>savoir percevoir</u></p> <p>Körperlich kompetentes Verhalten in interkulturellen Situationen (vgl. Kessler 2008: 57).</p> <p>Szenenbeispiel: <i>Willkommensgruß</i> (19:20 – 20:54).</p>	<p style="text-align: center;"><u>savoir cinématique (médiatique)</u></p> <p>Alex verfügt über die Fähigkeit, das aus den Medien extrahierte Wissen in der Realität zu applizieren. Allerdings ist seine mediale Selektion willkürlich und oberflächlich. Er eignet sich nur die kulturellen Charakteristika an, die ihn interessieren. Eine kritische Reflektion über die interkulturellen Implikationen findet nicht statt.</p>	<p style="text-align: center;"><u>savoir communiquer</u></p> <p>Ausgeprägtes, nicht immer vollkommen angemessenes, akademisches Fachvokabular.</p> <p>Szenenbeispiel: Jede beliebige <i>Alex</i> Szene fungiert als Illustration.</p>						

Abb.6: Modell zur Darstellung von Alex' interkultureller kommunikativer Kompetenz

Die einzelnen Komponenten der IKK spiegeln sich in der facettenreichen und nuancierten Figurenzeichnung von Alex. Er besitzt zweifellos grundlegende interkulturelle

Kompetenzen. Der Film *Everything is Illuminated* erschöpft sich jedoch nicht nur in der Einzeldarstellung dieser Aspekte, sondern liefert mehrere Fallbeispiele zur eigentlichen Applikation der interkulturellen Handlungskompetenz. In diesen Situationen macht Alex von allen Dimensionen der IKK Gebrauch und setzt sie gewinnbringend in *Critical Incidents* ein. Zwei dieser kritischen Situationen möchte ich im weiteren Verlauf dieses Abschnitts nun genauer untersuchen. Neben Alex' interkultureller Mediatorrolle werde ich hier auch explizit Bezug auf die Filmform mit Blick auf das *savoir cinématique* nehmen. Ich argumentiere, dass die ästhetischen Stilmittel des Films einen evidenten Einfluss auf Alex' Charakterisierung als *intercultural speaker* nehmen.

Die Szenen ereignen sich im Anschluss an die Exposition zu Beginn des zweiten Aktes des Films und bilden eine organische Einheit, die ich bewusst aufgebrochen und in zwei Teile gegliedert habe. Die *Feldweg Debatte* (26:28 – 27:18) und das *Abendessen Dilemma* (27:28 – 30: 56) konstituieren in ihrer Struktur klassische *Critical Incidents*. Sie thematisieren den Zusammenstoß kulturell geprägter, divergierender Sicht- und Verhaltensweisen, die zu Unverständnis und Irritation führen. Die Besonderheit ist die Anwesenheit eines kulturellen Mediators. Interessanterweise ist dieser Vermittler jedoch keineswegs neutral, sondern als Angehöriger einer der beiden involvierten Kulturen ebenfalls Träger einer „kulturellen Brille“ (Ringeisen et al. 2008: 10). Es gelingt ihm aber, zum Wohl beider Seiten, eine sachliche und unvoreingenommene Position einzunehmen.

Wie ich bereits oben angedeutet habe, bilden die Szenen einen kontinuierlichen Ablauf. Trotzdem weisen sie im Hinblick auf die *Critical Incident* Struktur einen wesentlichen Unterschied auf. Im ersten Fall agiert Alex als objektiver Beobachter, der eventuelle Konflikte vorausschauend erkennt und präventiv abwendet. Der zweite Fall stellt eine Komplikation dar. Hier ist Alex direkt in den Verständniskonflikt involviert, d.h. er ringt mit Schwierigkeiten Jonathans Sicht- und Verhaltensweise zu verstehen. Folglich fällt es ihm in dieser Situation überaus schwer die Rolle des Mediators einzunehmen.

Die *Feldweg Debatte* ereignet sich im Innern eines altersschwachen, blauen Kombiwagens. Alex und sein Großvater haben Jonathan vor kurzem vom Bahnhof abgeholt und befinden sich auf dem Weg zu ihrer ersten Reisesstation, einem Hotel, in dem sie beabsichtigen zu nächtigen. Alex ist äußerst gesprächig und kommunikativ und versucht seinem Kunden einen angenehmen Aufenthalt zu bereiten. Der Großvater hingegen ist griesgrämig und unflätig. Seine aggressive Einstellung grenzt bereits an

unkontrollierbare Cholerik. An diesem kritischen Punkt beginnt Jonathan nun eine Unterhaltung, indem er sich nach dem Weg erkundigt.

Jonathan:	Are we close?
Alex:	The Jew wants to know if we are close. (auf Ukrainisch)
Großvater:	Tell him to shut the hell up! (auf Ukrainisch)
Alex:	Grandfather says we are very proximal. He says it will not be long until we get to the superway to Lutsk.
Jonathan:	And from there?
Alex:	How long from here to Lutsk? (auf Ukrainisch)
Großvater:	Perhaps you would like me to stop the car and you two can fuck yourselves to Lutsk! (auf Ukrainisch)
Jonathan:	What did he say?
Alex:	Grandfather says you should look out the window at the premium countryside.

Jonathans Fragen werden von dem Großvater ausnahmslos mit beleidigenden Kommentaren quittiert. Alex interveniert hier umsichtig und verhindert den Ausbruch eines interkulturellen Konflikts. Unter Aktivierung des *savoir être* verhält er sich tolerant und duldsam. Außerdem verzichtet er darauf seinen Großvater offen für seine Ausdrucksweise zu rügen und einen Eklat zu provozieren. Stattdessen nutzt er seine Sprachkenntnisse und interkulturellen Sensibilitäten, allen voran das *savoir comprendre* und das *savoir faire*, um die Mediation dezent und verdeckt durchzuführen. Es gelingt ihm beide Konfliktparteien zu beschwichtigen bzw. ruhig zu stellen.

Alex' Rolle als Mediator in der Szene wird auch auf der gestalterischen Ebene mittels der Filmform hervorgehoben. Der Szenenablauf ist relativ simpel und doch raffiniert inszeniert. Der Regisseur beginnt mit einem Parallelschwenk, der in eine Überblickeinstellung übergeht und den Zuschauern den Feldweg und das Auto offenbart. Anschließend wechselt er in eine frontale Halbnaufnahme, die das Innere des Fahrzeugs abbildet. Zum Schluss schneidet er wieder zu einer Überblickseinstellung, die den Beginn der Szene reproduziert und auf diese Weise einen Eindruck von Kontinuität erweckt. Die Szene besteht folglich aus lediglich zwei Schnitten. Die ästhetische Darstellung speist sich demzufolge in erster Linie aus der *Mise-en-Scène*, dem Arrangement des Filmbildes.



3

Der symmetrische *Screenshot 3* bringt die Filmform in einprägsamer und prägnanter Manier auf einen Punkt. Das kinematografische Bild besteht aus zwei distinkten Ebenen. Alex und der Großvater befinden sich in der Front des Wagens. Die Nähe der beiden Figuren impliziert ihre kulturelle, familiäre und professionelle Relation. Jonathan wiederum ist auf der Rückbank platziert, schräg gegenüber vom Großvater. Die beiden Figuren sind asymmetrisch arrangiert, was ihren Status als Konfliktparteien untermauert. Die evidente räumliche Distanz steht weiterhin synonym für die im Auto existierende kulturelle Kluft zwischen den Figuren. Nun gilt es aber die räumliche Anordnung der drei Figuren zueinander zu berücksichtigen. Alex bildet hier einen klaren Verbindungspunkt zwischen Jonathan und dem Großvater. Von seiner Sitzposition aus hat er fast den gleichen Abstand zu den beiden übrigen Zeitgenossen. Er wird demzufolge visuell als Vermittler ausgewiesen. Auf diese Weise vereinigen sich Filmhandlung und Form zur zweifachen Bedeutungsgenerierung.

Die Szenerie der Folgeszene, von mir als das *Abendessen Dilemma* betitelt, ist dem Speiseraum einer typischen Gastpension nachempfunden. Alex, Jonathan und der Großvater lassen sich an einem einsamen Tisch nieder. In dem anschließenden Dialog gibt Jonathan eine Information über sich preis, die Alex und seinen Großvater in tiefe Konfusion, gar Bestürzung, versetzt. Des Weiteren führt sie bei der Essensbestellung zu Problemen (und unangenehmen Konsequenzen) mit der einsprachigen Kellnerin.¹⁶¹

Jonathan:	I am a Vegetarian.
Alex:	You're a what?
Jonathan:	I don't eat meat.
Alex:	How can you not eat meat?
Jonathan:	I just don't.
Alex bespricht sich mit seinem Großvater, der ebenfalls ungläubig reagiert. (...)	
Alex:	What is wrong with you?

An diesem Austausch wird deutlich, dass Alex nun direkt in den *Critical Incident* involviert ist. Die Vorstellung, dass ein Mensch sich weigert Fleisch zu essen, ist ihm absolut fremd und es fällt ihm außerordentlich schwer einen Bezug zu Jonathans Perspektive zu finden. Dennoch gelingt es ihm auch hier aufgrund seiner interkulturellen kommunikativen Kompetenz eine heikle Krisensituation zu verhindern. Er scheitert zwar im kognitiven *savoir* Bereich, dafür sorgt das *savoir être* aber dafür, dass er trotz sichtlicher Befremdung und Verwirrung in seiner Wortwahl und seinem Verhalten niemals ausfällig, verurteilend oder abfällig wird. Stattdessen bemüht er sich auf seine

¹⁶¹ Ich habe den Dialogauszug aus Platzgründen auf die wesentlichen Aussagen eingegrenzt. Das Zeichen (...) deutet Kürzungen an. Die Abänderung beugt jedoch jeglicher Sinnverfälschung vor.

Art, durch die Repetition einfacher Fragen, das Konzept des Vegetarismus zu begreifen (*savoir apprendre*). Eine ausführliche Diskussion zwischen Alex und Jonathan wird allerdings durch den Auftritt der Kellnerin unterbunden.

Alex:	Hello. Excuse me, do you have anything without meat?
Kellnerin:	Why?
Alex:	Our friend here is American (...); (...) he does not eat meat.
Kellnerin:	What is wrong with him?
Jonathan:	What did she say?
Alex:	She says they do not have anything without meat.
Jonathan:	Don't they have potatoes or something?
Alex:	Potatoes?
Kellnerin:	You only get potato with the meat.
Alex:	The potatoes come only with the meat.
Jonathan:	But can't I have a potato on a plate by itself?
Alex:	Please, this American is deranged. Would it be possible to have a potato without the meat?

Hier schlüpft Alex nun wieder in die Rolle des interkulturellen Mediators. Er versetzt sich in die Situation von Jonathan und realisiert, dass er seiner Unterstützung bedarf, um etwas zu essen bestellen zu können. Ob er das Konzept von Vegetarismus an diesem Punkt begreift oder gutheißt bezweifle ich. Von Bedeutung ist allerdings nur, dass er sich für die andere, fremde Sichtweise einsetzt, d.h. ihr mit Toleranz, Respekt und Aufgeschlossenheit begegnet (*savoir être*). Im Gespräch mit der Kellnerin, einer einschüchternden Vertreterin der ukrainischen Kultur¹⁶², versucht Alex nun das vorab erworbene Wissen zu vermitteln (*savoirs/savoir communiquer*). Trotz warmer und unterwürfiger Körpersprache (*savoir percevoir*)¹⁶³ muss er jedoch feststellen, dass die Kellnerin ebenso verwirrt, aber deutlich ablehnender reagiert wie zuvor er und sein Großvater. Aus diesem Grund greift er auf eine Notlüge bzw. eine hyperbolische Verzerrung des osteuropäischen Amerikanerbilds zurück. Auf diese Weise glückt es ihm die Kellnerin umzustimmen und weitere Konflikte

¹⁶² Die Einführung der Kellnerin setzt bereits den Ton für ihren Charakter. In einer kontinuierlichen Aufnahme (siehe *Screenshot* Reihe) bewegt sie sich von einer distanzierten amerikanischen Einstellung in eine gebieterische und beängstigende Großeinstellung, die der Regisseur zum Großteil beibehält.



¹⁶³ Alex sitzt nach vorn gebeugt, unsicher und zurückhaltend, die Schultern leicht angespannt und die Augen nach oben gerichtet. Seine Haltung drückt eindeutig aus, dass er seine unterlegene Position in der Gesprächskonstellation realisiert und akzeptiert und eine gnädige Behandlung erhofft.

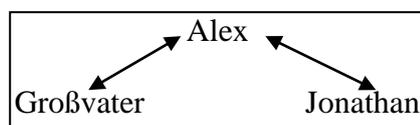


abzuwenden (*savoir comprendre/savoir faire*). Wieder wird er zum Mittler zwischen den Kulturen, zum *intercultural speaker*.

In der Ästhetik des Films wird Alex' interkulturelle Handlungskompetenz diesmal neben der *Mise-en-Scène* auch durch die Kameraarbeit und den Schnitt betont. Beginnen möchte ich erneut mit dem räumlichen Arrangement des Filmbildes. Die Szene beginnt mit einer einleitenden Überblickseinstellung, dem *Establishing Shot*, dargestellt in *Screenshot 4*. Hier wird erneut die Figurenkonstellation mittels eines einzigen Bildes deutlich kommuniziert. Der Großvater und Jonathan sitzen sich gegenüber. Die Distanz zwischen ihnen steht repräsentativ für ihre differenten kulturellen Ansichten. Alex wiederum sitzt am Kopf des Tisches, zwischen den beiden, in der Rolle des Vermittlers. Die symmetrische dreieckartige Form des Bildes unterstreicht Alex' Funktion als Dreh- und Angelpunkt der Szene.



Im Anschluss an diese expositorische Einstellung erfolgt nun die traditionelle Aufgliederung des Szenenaufbaus in einzelne Einstellungen mit Hilfe des Schuss-Gegenschuss Verfahrens. Die Kamera ist hierbei in der Mitte des Tisches platziert. Auf diese Weise wird jede Reaktion von Alex in einer frontalen Großeinstellung festgehalten. Die Kamera charakterisiert die Figur damit als integralen Bestandteil der Konversation. Alex wird zum Zentrum der Szene. Gleichzeitig imitieren die weiteren Einstellungen, die Aufnahmen von Jonathan und dem Großvater, seinen Blick, indem die Kamera auf dem Tisch rotiert. Aus dieser Technik lässt sich schließen, dass die Szene durch Alex' Perspektive dargestellt wird. Abschließend leistet auch noch der Schnitt einen Beitrag zu Alex' zentraler Rolle. Der Regisseur Liev Schreiber und seine *Editors* Andrew Marcus und Craig McKay schneiden die Einstellungen in einer konsistenten Struktur aneinander, die die Dreieck Symmetrie der Überblickseinstellung aufgreift.



Der Einstellungswechsel erfolgt immer von Alex aus. Er fungiert damit als Basis des kommunikativen Austauschs. Jegliche Interaktion erfolgt über seine Person. Der interkulturelle Mediator wird hier nicht nur beschrieben, sondern als notwendige Instanz deklariert.¹⁶⁴ Wie ich bereits oben erwähnt habe stellt Alex hier wieder den wesentlichen Dreh- und Angelpunkt der Szene dar, was in der unteren *Screenshot* Reihe überaus deutlich wird.



Wieder verschmelzen Inhalt und Form des Films unmerkbar ineinander und verdeutlichen die Rolle und die Funktion von Alex als *intercultural speaker*. *Everything is Illuminated* veranschaulicht damit nicht nur das Konzept des interkulturell kompetenten Sprechers bzw. Mediators, sondern gibt auch einen Einblick in den Prozess interkultureller Kommunikation und Interaktion sowie die Bedeutsamkeit interkultureller Handlungskompetenz.

7.7.2. Die Interdependenz von Form und Inhalt in Steven Spielbergs *The Terminal*¹⁶⁵

Analog zu *Everything is Illuminated* (2005) handelt es sich auch bei *The Terminal* (2004) um einen Film, der kulturelle Unterschiede aufgreift und in humoristisch-romantischer Manier verhandelt. Das von Erfolgsregisseur Steven Spielberg inszenierte *Kammerspiel* behandelt eine schicksalshafte Periode im Leben des Osteuropäers Viktor Narvorski (Tom Hanks). Nach einem Putsch in seinem Heimatland, dem fiktionalen Krakosien, wird Viktors Reisepass für ungültig erklärt und sowohl seine Einreise in die USA als auch seine Rückreise nach Europa unter Berufung auf bürokratische Statuten verboten. In Folge dieser unglücklichen Entwicklungen ist der naiv-liebenswürdige Reisende gezwungen

¹⁶⁴ Im weiteren Verlauf des Films kommt es zu kurzen Momenten, in denen Jonathan und der Großvater stumm gemeinsam kommunizieren, ohne die Präsenz von Alex. Die anfangs geleitete interkulturelle Kommunikation kann nun ohne Hilfestellung stattfinden. Der Film illustriert damit anschaulich, dass der interkulturelle Austausch einen Lernprozess darstellt. In ideologischer Hinsicht werden kulturelle Missverständnisse und Konflikte damit auf einen Mangel an Wissen und Vertrautheit zurückgeführt, nicht auf unlösbare dogmatische Sicht- und Verhaltensweisen. Der Film wird meiner Auffassung nach auf diese Weise zu einem überaus humanistischen Werk, das die Bedeutsamkeit interkulturellen Lernens betont.

¹⁶⁵ Auf meinem Blog (<http://cinophilia-filmjournal.blogspot.com>) stelle ich am Ende der ersten Seite einen auf Englisch verfassten Essay zum selben Thema zur Verfügung. Der Text ist etwas ausführlicher und bezieht die Konzepte *savoir cinématique* und *Intercultural Film Literacy* explizit in die Argumentation mit ein. Der Text ist aber keineswegs als Teil dieser Arbeit zu sehen, sondern bildet lediglich einen weiteren Eintrag in der Form/Inhalt Argumentation.

sich auf dem *John F. Kennedy* Flughafen in New York auf unbestimmte Zeit häuslich einzurichten. Der machtgierige und pedantische Leiter des Einwanderungsbüros Frank Dixon (Stanley Tucci) setzt jedoch all seine Ressourcen ein, um dieses Szenario zu verhindern und den unangenehmen Gast wieder zurück in sein Herkunftsland zu schicken. Viktor wird im Verlauf seines Aufenthaltes vor schwierige Prüfungen gestellt, die er aber mit Hilfe seiner Freunde im Flughafenpersonal und der attraktiven Flugbegleiterin Amelia Warren (Catherine Zeta-Jones) allesamt erfolgreich bewältigen kann. Sein notgedrungener Aktionismus bewirkt dabei eine distinkte Transformation seiner Persönlichkeit. Zu Beginn des Films ist Viktor ein unerfahrener und leichtgläubiger Kleinbürger aus der osteuropäischen Provinz. Am Ende ist er zu einem selbstbewussten und interkulturell kompetenten Kosmopolit gereift. Seine Entwicklung weist dabei auffällige Parallelen zum interkulturellen Lernprozess auf. Der Flughafen repräsentiert einen multikulturellen Mikrokosmos, eine komprimierte Auslegung der amerikanischen *Melting Pot* bzw. der *Salad Bowl* Theorie. Viktor hält sich nicht nur vorübergehend in dieser Welt auf. Stattdessen unternimmt er zahlreiche Anstrengungen sich zu integrieren. Er studiert die englische Sprache mit Hilfe bilingueller Reiseführer, begibt sich auf eine aktive Arbeitssuche und knüpft Kontakte mit anderen Flughafenbewohnern. Im Rahmen seines Assimilationsverfahrens lernt Viktor mit Differenz und Vielfalt umzugehen. Er vertieft seine Fähigkeit zur Toleranz- und Empathieempfindung und eignet sich mehrere Methoden zur interkulturellen Kommunikation und Interaktion an. Er verbessert erfolgreich seine Fremdsprachenkenntnisse, beschäftigt sich mit fremdkulturellen Praktiken und Bräuchen und kultiviert einen reflektierten Umgang mit kulturell geprägten Konflikten. Über den Kurs des Films hinweg avanciert er damit langsam aber stetig zu einem *intercultural speaker*.

Im Gegensatz zu dem Gros seiner Werke wurde Steven Spielbergs *The Terminal* von der Kritik nur lauwarm aufgenommen und als artistischer Misserfolg des Regisseurs abgestempelt.¹⁶⁶ Auch wenn ich dem generellen Tenor zustimme und den Film für übersentimental und an einigen Stellen für ermüdend kitschig halte, vertrete ich dennoch die These, dass es sich bei *The Terminal* (2004) um einen technisch raffinierten und ästhetisch elaborierten Film handelt, der sich durch visuelle Frische und formale Vielseitigkeit auszeichnet. Als besonders interessant empfinde ich die Relation von Form

¹⁶⁶ Die Online Datenbank *RottenTomatoes* dokumentiert, dass lediglich 61% der Rezensionen zu dem Film positiv waren. Dem Konsens der Kritiker zufolge ist der Film gut gespielt, aber schlampig inszeniert (siehe <http://www.rottentomatoes.com/m/1133499-1133499-terminal>), eine These, die ich hoffe mit diesem Text zu widerlegen.

und Inhalt im Film. Die Filmform konstituiert ein perfekt abgestimmtes Kommunikationsinstrument, welches den inhaltlichen Verlauf des Films effektiv komplementiert. „Inhalt, Technik und Wirkung sind [...] eng verzahnt“ (Kamp & Rüssel 2007: 111) und ergeben eine synthetische Struktur, die im Kontext des interkulturell ausgerichteten Filmunterrichts überaus signifikant ist, da die einzelnen Stil- und Gestaltungsmittel „independent cultural carriers of meaning“ (Surkamp 2008a: 19) konstituieren. Aus diesem Grund möchte ich im Rahmen dieses Abschnitts die Bedeutsamkeit der Interdependenz von Form und Inhalt im interkulturellen Filmdiskurs in der Schule hervorheben. Ich vertrete die Ansicht, dass die Formanalyse weder eine esoterische Praxis noch einen inhaltslosen Selbstzweck darstellt, sondern eine essentielle Komponente der interkulturellen Filmbesprechung ausmacht und dementsprechend stets Eingang in filmbasierte Unterrichtsstunden finden sollte. Erst das Zusammenspiel von Form und Inhalt, Kamera und Schauspielern, Montage und Dialogen eröffnet Schülern ein umfassendes Verständnis einer filmisch inszenierten interkulturellen Thematik.

Zur Illustration der Beziehung von Form und Inhalt in *The Terminal* habe ich mich für eine einprägsame und emotionale Szene im ersten Akt des Films entschieden. Die Szene eignet sich meiner Auffassung nach besonders zur Darstellung der Interdependenz von Form und Inhalt des Films, da sie primär auf der Basis ästhetischer Stil- und Gestaltungsmittel operiert. Der Großteil der Szene kommt vollständig ohne Dialog aus. Die Handlung wird in erster Linie über die Kamera, die Montage und das Schauspiel kommuniziert und vorangetrieben. Beginnen möchte ich mit einer kurzen Kontextualisierung der Szene. Nach seiner Ankunft auf dem *JFK* Flughafen in New York wird Viktor Narvorski von Beamten der Einwanderungsbehörde abgeholt und Frank Dixon, dem zuständigen Chef, vorgeführt. Dieser versucht Viktor über die Bürgerkriegswirren in seinem Heimatland aufzuklären und ihm mitzuteilen, dass sein Pass als Folge davon vorübergehend entwertet ist. Da Viktor aber über nur äußerst bescheidende Sprachkenntnisse verfügt, gelingt es ihm nicht den Ernst der Lage zu erfassen. Er ist sich daher nicht im Geringsten des Aufstandes in Krakosien und seinem daraus resultierenden persönlichen Dilemma bewusst. Dixon wird der endlosen Erklärungsversuche schließlich müde und beschließt, Viktor für unabsehbare Zeit in das neutrale Flughafengebäude *abzuschieben*. Er instruiert den Beamtenvorsteher Thurman, Viktor in die Abflughalle zu eskortieren und ihn über die Auflagen seines Aufenthaltes zu unterrichten. Zwar ist es ihm gestattet sich in den Hallen des Flughafens frei zu bewegen. Es ist ihm jedoch untersagt den Flughafen zu verlassen. Außerdem steht es ihm nicht zu

die Zonen des Dienstpersonals zu betreten. Gewissermaßen wird Viktor damit als gestrandeter Tourist im Terminal des Flughafens eingesperrt.¹⁶⁷ Nach der Unterredung mit Dixon wird Viktor von Thurman *abgeführt*. Hier setzt die von mir ausgewählte Szene ein, die sich aus zwei distinkten Passagen zusammensetzt. Im ersten Teil betreten Viktor und Thurman gemeinsam die geschäftige Flughafenhalle und begeben sich zum Zentrum des Terminals. Trotz des rastlosen Treibens beginnt Thurman einen langen Monolog und informiert Viktor über seine *Rechte*. Viktor bemüht sich den Ausführungen zuzuhören, doch die ihn umgebenden Menschenmassen verwirren und irritieren ihn. Nachdem er seinen Auftrag erfüllt hat, lässt Thurman Viktor anschließend allein im Terminal zurück. Der zweite Teil ist nun ausnahmslos auf Viktor fokussiert, der auf einen Fernsehbericht über den Bürgerkrieg in Krakosien aufmerksam wird. Bestürzt und geschockt wandert er in der Folge durch das Terminal, auf der Suche nach Fernsehgeräten, die den Bericht über sein Heimatland senden und ihm helfen seine Situation zu erfassen.

Die vorliegende Szene reiht sich thematisch in den in diese Arbeit integrierten interkulturellen Fokus auf kritische Begegnungssituationen ein. Sie stellt jedoch keinen regulären, sondern einen speziellen, introspektiven *Critical Incident* dar. Mit diesem Begriff bezeichne ich eine kritische interkulturelle Situation, die sich lediglich auf eine Person bezieht. In dieser Hinsicht kommt es zu keinem evidenten Zusammenprall divergierender Sicht- und Verhaltensweisen und den resultierenden Spannungen zwischen Angehörigen fremder Kulturen. Vielmehr handelt es sich hier um einen Konflikt, der sich im Innern einer Person abspielt, der aber nichtsdestotrotz interkulturell geprägt ist. In Viktors Fall ist es die Erkenntnis, dass in seinem Heimatland Krakosien ein Bürgerkrieg wütet und er sich fernab, in einem fremden Land, umgeben von unzähligen verschiedenen Nationalitäten, befindet, die alle keinen Bezug zu seinem Leid haben. Er fühlt sich von der Schreckensnachricht psychisch überwältigt und die Tatsache, dass er sich nicht mit anderen Menschen verständigen kann, steigert seine Unruhe noch zusätzlich. Er ist vollkommen auf sich allein gestellt.¹⁶⁸ Diese Form eines *Critical Incident* wird in *The Terminal* auf inhaltlicher und ästhetischer Ebene dargestellt. Die technischen Stilmittel des Films im Besonderen dienen der Hervorhebung von Viktors Konflikt.

¹⁶⁷ Der Filmkritiker der *Süddeutschen Zeitung* Fritz Göttler (2004) bezeichnet das Setting in seiner Rezension des Films entsprechend als „Luxus-Guantanamo“.

¹⁶⁸ Selbstverständlich ist der introspektive *Critical Incident* auch nach außen gerichtet. Er äußert sich vor allem im Verhalten einer Person. Tom Hanks' Mimik und Gestik sind hier besonders effektiv. Er visualisiert Viktors stetig ansteigende Besorgnis und Beunruhigung überaus überzeugend.

Die Szene beginnt in einem langen, schwach beleuchteten Korridor. Der Beamtenvorsteher Thurman führt Viktor über einen Hintereingang in die Flughafenhalle. Der Regisseur Steven Spielberg nutzt die erste Einstellung der Szene zur Darstellung der Figurenkonstellation (*Screenshot 1*). Die perpendikuläre amerikanische Einstellung zeigt die obere Körperhälfte der Figuren. Thurman überragt Viktor leicht, was nicht nur auf seine Größe, sondern in erster Linie auf seine Nähe zur Kamera zurückzuführen ist. Spielberg platziert die Figuren bewusst versetzt, um indirekt auf die Machtverhältnisse in der Szene zu verweisen. Thurman ist ein Beamter der Einwanderungsbehörde, Viktor nur ein *gewöhnlicher* Reisender. In der Folgeeinstellung wechselt die Kamera anschließend ihre Position und zeigt eine Halbtotalen des Korridors, um den Zuschauern einen Einblick in die Geographie der Szene zu gewähren (*Screenshot 2*). Die Kamera nimmt eine gewisse Distanz zu den Figuren ein, wodurch der Blick bzw. die Perspektive der Zuschauer vergrößert wird. Augenscheinliches Ziel der Einstellung ist es räumliche Klarheit zu etablieren. Allerdings wird unter Berücksichtigung der anschließenden Einstellungen auch deutlich, dass Spielberg hier eine lange, kontinuierliche Einstellung, eine Kamerafahrt, vorbereitet, die die Zuschauer durch den Verzicht auf Schnitte und den resultierenden realistischen Effekt stärker in die Handlung involvieren soll. Weiterhin imitiert die Rückaufnahme den Blick von Viktor, wodurch die Zuschauer mehr Gelegenheit zur Entwicklung von Empathie und zur Figurenidentifikation erhalten. Spielberg legt hier bereits den Grundstein für die emotionale Partizipation der Zuschauer.¹⁶⁹ Sie beschreiten den Weg in die Flughafenhalle gewissermaßen mit Viktor zusammen.



Sobald Thurman die Tür öffnet ändert sich die Szenerie schlagartig. Die Transition von der Ruhe des monochromatischen Korridors zum bunten, extravaganen Tumult der Flughafenhalle markiert einen evidenten Kontrast, der sich prägend auf Viktor und die Zuschauer auswirkt. Es kommt zu einer emotionalen Überladung, die sich auch auf der gestalterischen Ebene des Films manifestiert. Die Kamera entwickelt entsprechend eine distinkte Autonomie und löst sich aus ihrer Stasis. Im Gegensatz zu der ruhigen,

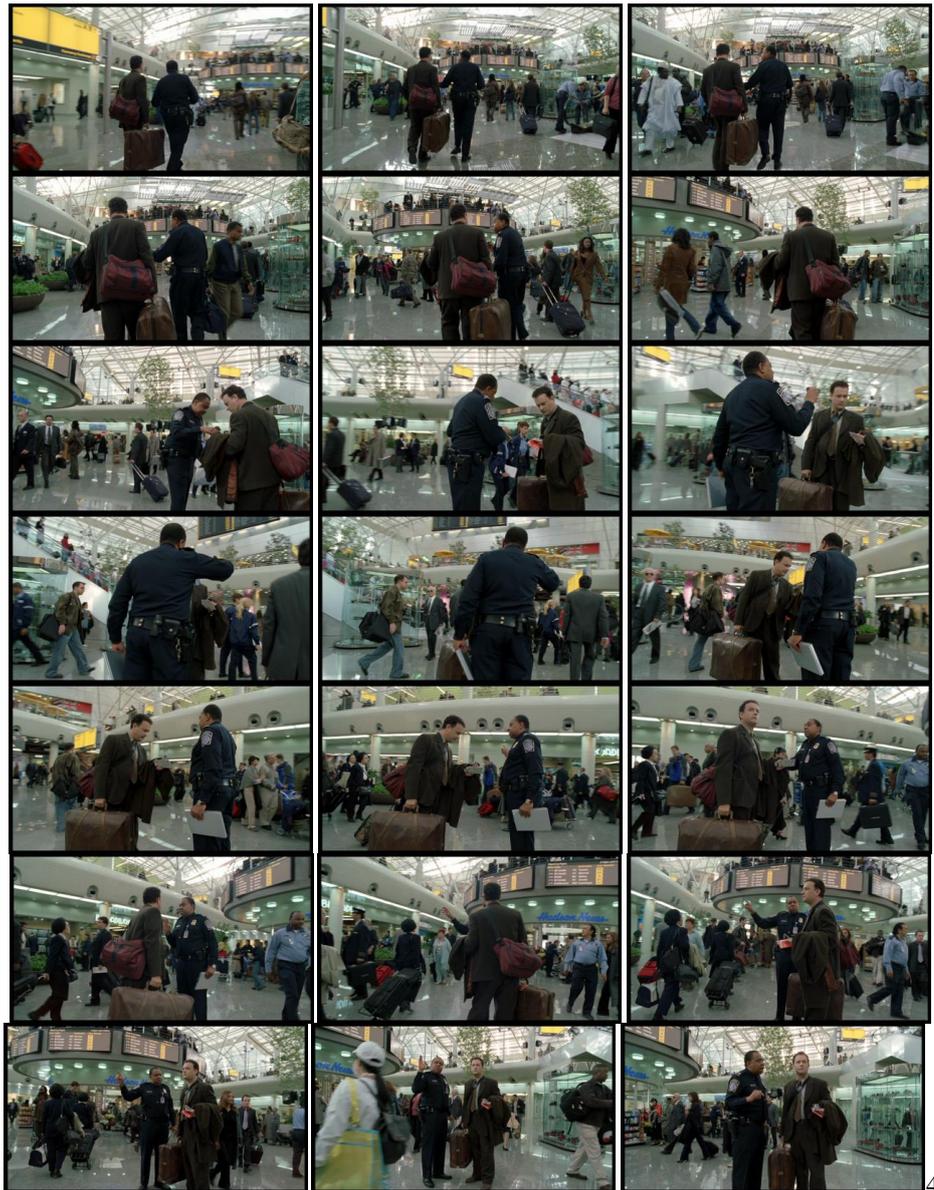
¹⁶⁹ Eine derartige Beobachtung ist ebenfalls Teil der Filmkompetenz, da sie Schülern aufzeigt, wie Filme bzw. Filmmacher es vermögen, ihre Wahrnehmung zu manipulieren und zu leiten.

geradlinigen Haltung in Einstellung 2 führt die Eigendynamik der Kamera in der unteren Einstellungsreihe (*Screenshot 3*) zu ruckartigen und überhasteten Bewegungen. Viktors Übergang vom Korridor in die Flughafenhalle wird deutlich von der Kamera illustriert. Form und Inhalt komplementieren sich gegenseitig.



Die Flughafenhalle führt das interkulturelle Moment in die Szene ein. Unzählige Reisende und Touristen aus aller Welt flanieren durch das Terminal und eröffnen eine multikulturelle Dimension, der sich Viktor und die Zuschauer nicht entziehen können. Das Zusammenspiel von kultureller Vielfalt, geschäftigem Treiben und konstantem Sprachgewirr erstaunt und befremdet Viktor. Er betritt eine fremde Welt, die sich fundamental von seiner Heimat in der osteuropäischen Provinz unterscheidet. Er ist folglich überwältigt und überfordert, unfähig den Instruktionen des Einwanderungsbeamten zu folgen. Bereits diese Situation erfüllt meiner Meinung nach gewisse Kriterien eines *Critical Incident*. Um Viktors Konfusion noch zu verdeutlichen und sein inneres Befinden visuell zu kommunizieren, verwenden Spielberg und sein Hauskameramann Janusz Kaminski in der Folge eine 360° Kamerafahrt (*Screenshot 4*). In einem flüssigen und stetigen Bewegungsfluss umrundet die Kamera die beiden Figuren, wodurch den Zuschauern Viktors Desorientierung und Hilflosigkeit buchstäblich vor Augen geführt wird.





4

Wie aus der oberen ausführlichen Bilderdokumentation deutlich hervorgeht, sind die Einstellungen stets symmetrisch arrangiert. Über den Einsatz einer *Steadicam*¹⁷⁰ gelingt es Spielberg und Kaminski zum einen die Zuschauer an Viktors Erfahrung und Wahrnehmung teilhaben zu lassen. Zum anderen verlieren die Zuschauer durch die konsistente Kameraführung aber nie selbst die Orientierung. Die Kamerafahrt ist darauf konzipiert ihnen einen klaren Überblick über das Setting zu verschaffen. Am Beispiel dieser technischen Meisterleistung offenbart sich die komplexe Vielseitigkeit der Filmform.

Die Kamerafahrt markiert das Ende des ersten Teils der Szene. Viktor verharrt eine geraume Zeit an der Stelle, wo Thurman ihn zurückgelassen hat, und nimmt seine

¹⁷⁰ Die *Steadicam* ist eine abgefederte, tragbare Kamera, die „verwacklungsfreie Bilder bei Bewegungen durch den Raum ermöglicht“ (Kamp & Rüssel 2007: 149).

Umgebung aus einer neuen Perspektive wahr. Ihm wird langsam gewahr, dass er von nun an im Terminal zu verweilen hat. Er hat jedoch weder Kenntnis über die exakte Dauer noch über den Grund seines Hausarrests. Die zweite Phase der Szene wird durch ein distinktes musikalisches Thema eingeleitet. Die Musik fungiert hier als *hook* (vgl. Bordwell 2008), als ein überleitendes Element, das einen neuen Handlungspunkt in die Filmstruktur einführt (*Screenshot 5*). Das Erklingen der Musik bewirkt eine Veränderung in Viktor. Anfänglich verwirrt und benebelt, erscheint er nun besorgt, gar konsterniert. Spielberg unterlegt die Folgeeinstellungen entsprechend mit dramatischer, nicht-diegetischer Musik und ersetzt die Kamerafahrt durch die Montage. Der inhaltliche Übergang in den zweiten Teil der Szene, welcher die Intensivierung von Viktors *Critical Incident* behandelt, wird demnach von einer ästhetischen Modifikation begleitet. Hieraus ergibt sich eine gewisse Dualität von Form und Inhalt, eine klare Interdependenz, die deutlich macht, dass inhaltliche Begebenheiten in einem Film stets in einer bedeutenden Relation zu den verwendeten Stil- und Gestaltungsmitteln der Filmform stehen.



Im weiteren Szenenverlauf folgt Viktor nun dem Ursprung der Musik zu einem Fernsehgerät in einem nahen Zeitungsgeschäft (*Screenshot 6*). Das Fernsehen sendet einen Bericht über die kriegerischen Aktivitäten in Krakosien. Spielberg verwendet in diesem entscheidenden Moment eine leichte Obersicht, um Viktors plötzlich einsetzende Verzweiflung effektiv auszudrücken. Die Kameraeinstellung lässt die Figur visuell schrumpfen, ein symbolischer Akt, der Viktor auf seine Gefühle von Unbehagen und Schock reduziert. Der Film weist damit darauf hin, dass die folgenden Momente nicht von Logik und Rationalität, sondern purer Emotion bestimmt sind. Interessant ist auch das kompositorische Design der Einstellung, das Arrangement der Figur und des Fernsehers. Letzterer nimmt eine prominente Position in der rechten Bildhälfte ein. Der Fernsehbericht wird auf diese Weise in den Vordergrund des Bildes und gleichzeitig in das Zentrum von Viktors Aufmerksamkeit gerückt. Sowohl für die Zuschauer als auch für Viktor sind die Fernsehbilder von entscheidender Bedeutung. Im Gegensatz zum TV-Gerät befindet sich Viktor etwas weiter von der Kamera entfernt, in der linken Bildhälfte. Seine Reaktionen auf den Fernsehbericht sind dadurch klar wahrnehmbar. Die Mitte der

Einstellung wird durch den multikulturellen, geschäftigen Hintergrund der Flughafenhalle gebildet. Spielberg fasst Viktors *Critical Incident* hier prägnant und ökonomisch zusammen. Viktor, allein in einer fremden Umgebung und vollkommen auf sich selbst gestellt, ringt im Angesicht der schrecklichen Entwicklungen in seinem Zuhause nach Fassung. Die auf den ersten Blick simpel erscheinende Einstellung stellt in Wirklichkeit ein überaus komplexes und vieldeutiges Tableau dar, das Viktors Seelenleben adäquat veranschaulicht.

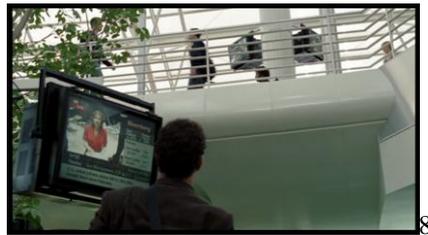


Der Fernsehbericht endet und Viktor, vollkommen aufgewühlt, beginnt eine Odyssee durch die Flughafenhalle, um ein Gerät zu finden, das weitere Bilder aus Krakosien sendet. Die unten aufgeführten Einstellungen (*Screenshot 7*) stellen eine weitere Kamerafahrt dar, ähnlich der 360° Einstellung im ersten Teil der Szene. Diese Fahrt ist jedoch durch ein höheres Tempo und eine entgegengesetzte Bewegungsrichtung dramatisiert und rhythmisiert. Es wird deutlich, dass es sich, in puncto emotionalem Reaktionsverhalten, hier nicht mehr um Verwirrung, sondern um pure Panik handelt. Die hektischen Bewegungen von Viktor werden von der Kamera aufgegriffen und gespiegelt, von den übrigen Figuren im näheren Raum aber kontrastiert, wodurch ein weiteres Mal Viktors Isolation und Einsamkeit kommuniziert wird.





Nach mehreren erfolglosen Versuchen den Fernsendeder umzustellen bzw. den Ton der Sendung einzustellen, erblickt Viktor ein weiteres Geräteset im oberen Stockwerk des Terminals (*Screenshot 8*). Die Kamera imitiert seinen Blick durch einen kurzen vertikalen Schwenk. Gleichzeitig könnte man aber auch argumentieren, dass die Kamera aktiv Einfluss auf das Geschehen nimmt und seinen Blick leitet, ihn dazu bringt nach oben zu sehen. Die Interdependenz von Form und Inhalt ergibt sich in dieser Hinsicht daraus, dass der Inhalt die Form bestimmt und die Form den Inhalt generiert.



Viktor bahnt sich im Weiteren entschlossen seinen Weg zur zweiten Ebene. An diesem Punkt der Szene verwendet Spielberg eine Überblickseinstellung, die einen neuen Schauplatz einführt. Gleichzeitig gewährt er Zuschauern eine kurze Atempause, um etwas Abstand von Viktor und seiner Misere zu nehmen. Weiterhin eröffnet diese neue, distanzierte Perspektive aber auch einen Einblick in die Wahrnehmung von Außenstehenden und steht damit repräsentativ für den Blick der relativen Masse. Hier sieht man Viktor zwar, aber sein Konflikt bleibt verborgen.



Der neue Fernseher zeigt zwar Bilder von den Zuständen in Krakosien, aber wieder ohne Ton. Viktor fordert die Umstehenden in seiner Sprache auf den Ton anzustellen¹⁷¹, etwas

¹⁷¹ In der Aufregung ist es ihm vermutlich entfallen, dass er nur wenig Englisch versteht. Ich halte seine Forderung im Kontext des Films für keinen Logikfehler. Die tonale Ebene des Fernsehberichts, ob

zu unternehmen. Als niemand auf seinen unverständlichen Hilfeschrei reagiert, wendet er sich verzweifelt ab. Spielberg stellt hier die Figur von Viktor bzw. Tom Hanks' Schauspielkunst in den Vordergrund. Hanks' Mimik und Gestik, sowie seine Sprache illustrieren Viktors Verzweiflung überzeugend. Durch die Fernsehbilder im Hintergrund wird das Drama der Einstellung noch untermauert.



Im Anschluss an eine kurze Ellipse, einen Zeitsprung, entdeckt Viktor endlich einen Fernseher, der einen Bericht über Krakosien mit Nachrichtenkommentar zeigt. Die Bilder der Zerstörung versetzen Viktor in eine Angststarre, die ihn kurzzeitig paralyisiert. Erst der Concierge des Clubs erweckt ihn aus seiner Stasis. Auf seine Frage nach der Clubmitgliedschaft antwortet ein verstörter Viktor mit unverständlichen Satzfragmenten. Der Concierge bugsiert ihn daraufhin bestimmt nach draußen. Die Weigerung des Concierge Viktor zu helfen unterstreicht ein weiteres Mal, dass dieser in der momentanen Situation vollkommen auf sich allein gestellt ist.



Die Szene endet kurze Zeit später mit einer langsamen Ranfahrt, die in einer Nahaufnahme von Viktor gipfelt. Die langsam zugehende Tür steht symbolisch für Viktors gegenwärtige Lebenslage und hebt ein letztes Mal die Essenz des *Critical Incident* hervor. Viktor ist auf dem Flughafen gefangen, während in seiner Heimat ein Bürgerkrieg tobt. Spielberg setzt hier einen markanten visuellen Schlusspunkt.



verständlich oder nicht, stellt für Viktor eine weitere Informationsquelle dar, die ihm hilft die Situation zu erfassen und zu verstehen.

Die in der Szene verwendeten ästhetischen Stil- und Gestaltungsmittel sind deutlich in die Handlungsstruktur integriert. Eine umfangreiche Analyse der Beziehung von Inhalt und Form kann bedeutsame Einblicke in die kulturelle Textur eines Films eröffnen. Wie ich oben aufgezeigt habe, ermöglicht die Untersuchung der Filmform ein differenzierteres Verständnis des Filminhalts. Inhaltliche und ästhetische Aspekte eines Films sind nie separat voneinander aufzufassen. Sie bilden eine untrennbare, organische Einheit, die sich mit Hilfe einer Literaturanalogie verdeutlichen lässt. Ein Autor nutzt zum Verfassen eines Buches, banal ausgedrückt, einen Stift und Wörter. Und erst über die Wörter generiert der Text Bedeutung. Dasselbe Prinzip lässt sich auf den Film anwenden, mit dem Unterschied, dass der Filmmacher mit der Kamera schreibt und inszeniert. Einen Film zu lesen und zu verstehen beschränkt sich demnach nicht nur auf das Wahrnehmen von Bildern. Vielmehr ist es von essentieller Bedeutung die Bedeutungs- und Wirkungsfunktion der Bilder zu bestimmen, d.h. ihre Form auf den Inhalt zu beziehen (vgl. Nünning & Surkamp 2006: 250).

7.8. Der *filmdramatische* Unterricht – Vorschläge für die Unter- und Oberstufe

In den folgenden beiden Abschnitten zeige ich auf wie die *filmdramatische* Methode in der Unter- und Oberstufe zum Einsatz kommen kann. Ich beziehe mich hierbei auf die Filme *For the Birds* (2000) und *Wall-E* (2008) sowie *Lost in Translation* (2003).

7.8.1. Unterstufe

Bei *For the Birds* (2000) handelt es sich um einen computeranimierten Kurzfilm des Produktionsstudios *Pixar*, der als Vorfilm zu dem Animationsfilm *Monsters, Inc.* (2001) im Kino ausgestrahlt wurde. Entsprechend der typischen Kurzfilmformel stellt die Handlung einen komprimierten, stilisierten Konflikt zwischen zwei Parteien dar. Hierbei handelt es sich um eine Gruppe kleiner, cholischer Vögel und einen skurrilen, zutraulichen großen Vogel (*Screenshot* Reihe 1). Die kleinen Vögel sitzen zu Beginn des Films geruhsam auf einem Telefonkabel, das zwischen zwei Masten gespannt ist, und genießen augenscheinlich den sonnigen Tag, bevor sie in lautstarke Tiraden verfallen. Wie aus heiterem Himmel landet plötzlich ein großer Vogel auf einem der Mäste und beginnt mit hoher, krächzender Stimme um die Aufnahme in den elitären Zirkel der kleinen Vögel zu bitten. Die kleinen Vögel sehen sich beim Anblick des großen Vogels

jedoch lediglich dazu aufgefordert den großen Vogel aufgrund seines ungewöhnlichen äußeren Erscheinungsbildes zu verspotten. Dieser zeigt sich von der Unfreundlichkeit der kleinen Vögel gänzlich unbeeindruckt und gesellt sich zu ihnen auf das Kabel. Sein Gewicht bewirkt, dass das Kabel durchhängt und die kleinen Vögel unfreiwillig gegen die Beine des großen Vogels gepresst werden. Entrüstet beginnen sie auf die Füße des großen Vogels einzuhacken. Dieser verliert dadurch den Halt, kippt vornüber und baumelt mit dem Kopf nach unten von dem Kabel. Die kleinen Vögel werfen sich daraufhin verstohlene, heimtückische Blicke zu und fahren fort, die Füße des großen Vogels zu malträtieren, um ihn zum Absturz zu bringen. Erst als es zu spät ist und der große Vogel den Halt verliert, stellen sie schockiert fest, dass sie sich lediglich wenige Zentimeter über dem Erdboden befinden und das Kabel wie eine Schleuder gespannt ist. Der Fall des großen Vogels löst die Spannung und die kleinen Vögel werden in der Folge katapultartig in die Luft geschleudert. Als sie auf dem Boden landen haben sie ihr Federkleid verloren und sind komplett nackt. Der Film endet mit dem Gelächter des großen Vogels.



Die Filmfabel eignet sich aus mehreren Gründen für den *filmdramatischen* Unterricht in der Unterstufe. So kommt der Film vollständig ohne Dialog aus und stellt die Schüler damit nicht vor fremdsprachliche Verständnisschwierigkeiten. Weiterhin sind die Figurenperspektiven klar ausgewiesen. Auf der einen Seite steht die Gruppe der gehässigen und gemeinen kleinen Vögel. Demgegenüber wird der freundliche, gutmütige Außenseiter, der große Vogel, gesetzt. Aus dieser Figurenkonstellation ergibt sich auch ein hohes Identifikations- und Empathiepotenzial für die Schüler, deren Sympathie zweifellos bei dem großen Vogel liegt. Was die Filmästhetik betrifft, so zeichnet sich der Kurzfilm durch eine Reihe von variierten Frontaleinstellungen und eine stationäre Kamera aus, eine gewöhnliche, den Schülern sicherlich vertraute Inszenierungsform, die sie vor keine Verständnisprobleme stellen sollte. Die Eignung des Segments für die Förderung der IKK und der Filmkompetenz ergibt sich in dieser Hinsicht primär aus der reduzierten Sprachkomplexität, der klaren Figurenkonstellation, der verständlichen Perspektivenstruktur und der einfachen Filmform.

Die Handlung des Animationsfilms *Wall-E* (2008) ist in der fernen Zukunft angesiedelt. Die Erde ist zu einem unbewohnbaren Ort verkommen. Die fortschreitende Industrialisierung und das mangelnde Umweltbewusstsein der Menschen haben zu einer desaströsen Umweltkatastrophe noch nie dagewesener Ausmaße geführt. Die letzten Überlebenden dieser apokalyptischen Tragödie haben sich mit Hilfe progressiver Raumfahrttechnik ins All gerettet. An Bord eines luxuriösen Raumschiffs frönen sie nun der Völlerei und erwarten lethargisch die Rückkehr zur Erde (eine für einen kinderfreundlichen und familiengerechten *Pixar* Film überaus gewagte, satirische Darstellung des menschlichen Zustandes im 21. Jahrhundert). Der Prozess der Erdwiederbelebung wird derweil von Müllbeseitigungsrobotern ausgeführt, zu denen auch der Titelheld *Wall-E* gehört. Wall-E verrichtet seine Arbeit gewissenhaft und effektiv. Er ist jedoch auch der Sammelleidenschaft verfallen. Hin und wieder nimmt er alte Erdartefakte auf und bringt sie in sein Zuhause, einen alten Frachtcontainer. Eines Tages landet die feminine Robotereinheit EVE auf der Erde, beauftragt nach Anzeichen für Vegetation Ausschau zu halten. Wall-E verliebt sich unsterblich in EVE und versucht fortan ihre Gunst für sich zu gewinnen.

Das ausgewählte Filmfragment situiert sich am Ende des ersten Aktes des Films. Wall-E ist es gelungen EVE zu sich nach Hause einzuladen. Mit kindlichem Eifer versucht er die noch etwas zurückhaltende und misstrauische EVE mit seinen Sammlerstücken zu beeindrucken. EVE ist zwar fasziniert von Wall-Es Sammlung, schenkt ihm aber nicht die Beachtung, die er sich wünscht. Es wird deutlich, dass Wall-E seit längerer Zeit auf der Erde lebt, wohingegen EVE ihre bisherige Existenz im Weltraum verbracht hat. Auch wenn es sich bei Wall-E um einen Roboter handelt, repräsentiert er über seine Nostalgie für von Menschenhand geschaffene Produkte doch menschliche Gefühle. EVE hingegen ist in erster Linie eine rational agierende Maschine, die nur selten Emotionen zeigt. Im Verlauf des Fragments nähern sich die Perspektiven von Wall-E und EVE jedoch einander an (*Screenshot* Reihe 2). Nichtsdestotrotz kommt es im Vorlauf zu grundlegenden Kommunikationsschwierigkeiten und Verständnisproblemen.



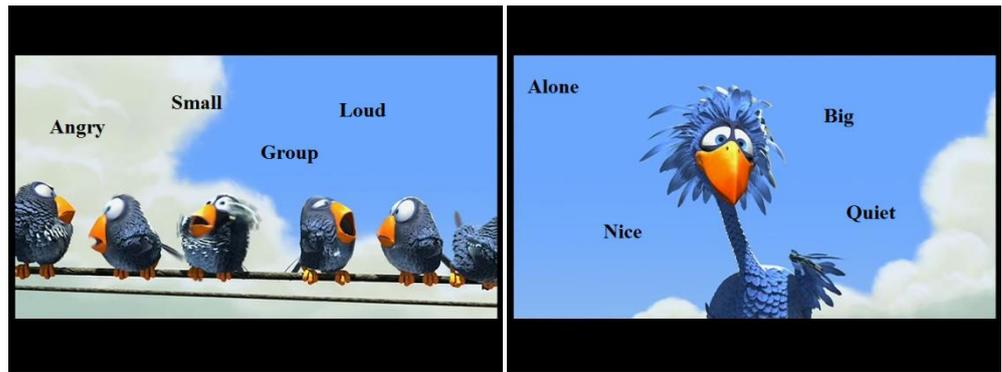
Das Fragment – in der Tat, die gesamte erste Hälfte des Films – operiert primär auf der visuellen Ebene und ähnelt in dieser Hinsicht einem Stummfilm. Tatsächlich wird nur der

Name von EVE laut ausgesprochen. Alle übrigen Szenen basieren auf mimischen und gestischen Aktivitäten. Durch die fast vollständige Abwesenheit der Fremdsprache verschiebt sich die Aufmerksamkeit der Schüler damit automatisch von der Ton- auf die Bildebene. Distinkte und bedeutsame Objekte werden in den Fokus genommen. Aus diesem Grund halte ich es für ratsam den Schülern eine Liste der wichtigsten Vokabeln zur Unterrichtsarbeit an die Hand zu geben.¹⁷²

Neben der reduzierten Sprachkomplexität eignet sich das Fragment auch aufgrund der klar gezeichneten Figurenperspektiven für den Einsatz im *filmdramatischen* Englischunterricht der Unterstufe. Mittels des Schuss-Gegenschuss Verfahrens werden die Blickrichtungen der Figuren klar definiert. Weiterhin besteht das Fragment in erster Linie aus langen Einstellungen, die den Schülern die Identifikation mit den Figuren erleichtern. Zudem wird das Setting auf diese Weise anschaulich gemacht. Der universelle Bekanntheits- und Popularitätsgrad der *Pixar*-Filme ist ebenfalls von Vorteil. Die Tatsache, dass viele Schüler bereits mit der Handlung vertraut sein könnten, stellt in der Unterstufe keinen Nachteil dar, sondern erleichtert die kontextuelle Einordnung des Fragments in den übergreifenden Handlungszusammenhang. Auch das Thema des Fragments – die Verliebtheit – kann zur Schüleridentifikation beitragen. Die Eignung des Segments für die Förderung der IKK und der Filmkompetenz lässt sich wie folgt resümieren: Reduzierte Sprachkomplexität, Fokus auf Körpersprache, klar verständliche Filmästhetik, Eingrenzung auf zwei Figuren, eine kurze Dauer sowie die Bekanntheit und Popularität des Films bei Schülern.

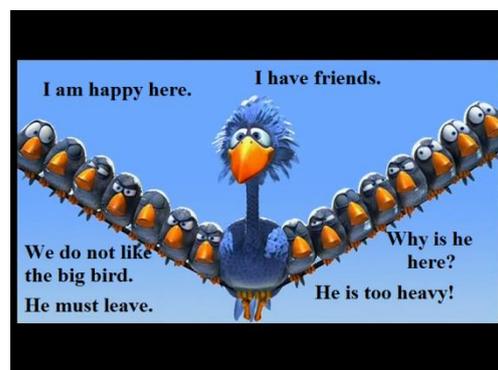
Der Einstieg in die Arbeit mit dem Kurzfilm *For the Birds* erfolgt über zwei *Screenshots*, die die zentralen Filmfiguren vorstellen und gleichzeitig die beiden Konfliktparteien des *Critical Incident* ausweisen. Die Schüler erhalten den Auftrag die Figuren zu beschreiben und ihre Beobachtungen in Form einer kurzen Mind-Map festzuhalten. Die Übung hat zum Ziel, die Schüler auf die Filmrezeption vorzubereiten und die wesentlichen Unterschiede der Hauptfiguren herauszuarbeiten. Ein mögliches Ergebnis dieser *pre-viewing activity* könnte wie folgt aussehen:

¹⁷² Zu den essentiellen Vokabeln zählen meiner Ansicht nach Schneebesen (whisk), Kassette (cassette), Fernseher (television), Container (container), Waffe (weapon), tanzen (to dance), springen (to jump), rollen (to roll) und schweben (to float).

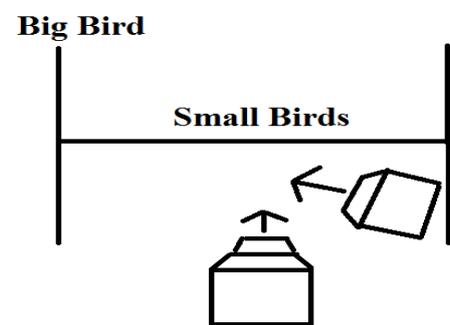


3

In der Folge wird der Kurzfilm dann in voller Länge, ohne Unterbrechung, und ohne Schauftrag gezeigt. Die Schüler sollen Gelegenheit erhalten den Film zu genießen und eine emotionale Beziehung zu den Figuren aufzubauen. An die zweite Vorführung wird anschließend die erste *while-viewing activity* geknüpft. Um die Essenz des *Critical Incident* zu erfassen, hier die Ausgrenzung des Anderen aus einer homogenen Gruppe, sollen die Schüler ermitteln, warum die kleinen Vögel den großen Vogel auslachen. Unter Berücksichtigung der Frage *Why do the little birds laugh at the big bird?* rezipieren die Schüler das Filmfragment ein zweites Mal. Die dritte und letzte Rezeptionsphase findet dann als Teil der Gruppenarbeit statt. Die Gruppen 1 und 2 erhalten den Auftrag die Gedanken der Figuren in *Screenshot 4* zu notieren (*Please write down the feelings of the birds in the picture.*). Sie vollziehen hier bereits den Perspektivenwechsel, indem sie sich in die Situation der Figuren hineinversetzen. Gruppe 3 lenkt ihre Aufmerksamkeit derweil auf die Kameraarbeit und fertigt eine skizzenhafte Darstellung des Kamerablicks an (*Please make a drawing of the camera in the film. Where is it? Find the spots.*). Mögliche Resultate finden sich unten in den *Screenshots 4* und *5*:



4



5

Nach einem Gruppenaustausch und dem Vortrag einzelner Ergebnisse im Plenum kann die Lehrkraft die *post-viewing/acting exercise* einleiten. Hier nutzen die Schüler ihre Erkenntnisse aus der Auseinandersetzung mit den Figuren. Sie bilden Kleingruppen und stellen das Szenario des Kurzfilms in Standbildern nach. Mit Hilfe der dramatischen

Konvention *Tableau*, sollen sie die Gefühle und Gedanken der zentralen Figuren mimisch und gestisch visualisieren. Außerdem sollen sie die Standbilder mit einer Videokamera aufnehmen und mittels der *filmdramatischen* Konvention *Voice-Over Narration* einen Begleitkommentar sprechen, der die Gefühle der Figuren hervorhebt. Die Schüler können hier einen Dialog zwischen den Figuren oder separate Monologe inszenieren. Es geht hierbei nicht in erster Linie um sprachliche Korrektheit oder einen fehlerlosen Sprachfluss, sondern um die Aktivierung interkultureller Kompetenzen. Die Kommentare der Schüler können kurz und fragmentarisch sein. *Tableau* und *Voice-Over Narration* forcieren den Perspektivenwechsel zwischen den Schülern und den fiktionalen Filmfiguren ein weiteres Mal und tragen damit entscheidend zur Ausbildung der affektiven Dimension der interkulturellen kommunikativen Kompetenz bei.

In der Reflexionsphase schildern die Schüler ihre Erfahrungen zu der Unterrichtsarbeit. Um das Niveau der Diskussion anzuheben, empfehle ich diese Phase in deutscher Sprache abzuhalten. Die Schüler können hier auch eigene Ideenvorschläge zu der Arbeit mit *Film* einbringen. Persönlich halte ich es für besonders wichtig, die Schüler nach ihrem Befinden während der Aktivitäten zu fragen. Von diesem Feedback ausgehend, kann die Lehrkraft Modifikationen an weiteren *filmdramatischen* Unterrichtsstunden vornehmen und die Qualität des Konzepts entscheidend verbessern. Es ist ebenfalls möglich einen konkreten Bezug zwischen dem Filmfragment und dem interkulturellen Lernen herzustellen, zum Beispiel, indem die Lehrkraft die Schüler auffordert nach ähnlichen Situationen in ihrem eigenen Leben zu suchen. Auf Basis des Films kann damit ein Diskurs zur Bedeutsamkeit von Respekt und Toleranz angestoßen werden.

Im Gegensatz zu dem Unterrichtskonzept zum Kurzfilm *For the Birds* werde ich bei der unterrichtspraktischen Arbeit mit dem Animationsfilm *Wall-E* nun keinen konkreten Bezug auf den *Critical Incident* in dem Filmausschnitt legen, sondern vielmehr das Verhältnis der zentralen Figuren in den Vordergrund stellen. Auf diese Weise möchte ich illustrieren, dass auch ein eingeschränkter Fokus in der *filmdramatischen* Methode es vermag den Perspektivenwechsel zu initiieren und eine intensive Auseinandersetzung der Schüler mit den Filmfiguren und der Filmästhetik zu bewirken.

Als eine geeignete Einstiegsübung (*pre-viewing activity*) für die Arbeit mit dem Filmfragment aus *Wall-E* schlage ich den *Teaser* des Films vor (*Screenshot* Reihe 6). Der kurze Film ist lediglich eine Minute und fünfzehn Sekunden lang und kommt ohne Dialog aus. Allerdings werden drei Zwischentitel, d.h. Texteinblendungen, eingestreut (Text 1:

Meet Wall-E; Text 2: After 700 Years Of Doing What He Was Built For; Text 3: He'll Discover What He Was Meant For). Sollten diese Vokabeln noch unbekannt sein, können sie über eine Liste eingeführt werden. Jedoch halte ich diesen Schritt für unnötig. In der Sensibilisierungsphase soll die Betonung auf den Bildern und ihren Aussagen liegen. Die Schüler sind im Hinblick auf das Verständnis des *Teasers* nicht auf die Texteinblendungen angewiesen.

Der *Teaser* stellt die Figur Wall-E in komprimierter Form vor. Die Schüler erfahren, dass es sich um einen Roboter handelt, der Müll aufsammelt, presst und entsorgt. Er lebt allein in einem Container und ist mit einer Grille befreundet. Weiterhin vermittelt der Kurzfilm einen Einblick in den Charakter der Figur. Wall-E ist ein lieber, verträumter Roboter. Außerdem wird mittels kurzer Einstellungen ein erster Eindruck von dem Setting erzeugt. Die Informationen sind zwar stark verdichtet, lassen dadurch aber Raum für Spekulationen und Ideen auf Seiten der Schüler.



6

Mit Hilfe des *Teasers* können daher bereits erste Vermutungen über das Leben der Figur angestellt werden. Die Lehrkraft kann beispielsweise Fragen nach dem typischen Tagesablauf von Wall-E stellen und die Schüler Bilder, Skizzen oder Mind-Maps als Antworten anfertigen lassen. Durch diesen handlungs- und produktorientierten Ansatz werden zum einen die Sprachkenntnisse der Schüler nicht überstrapaziert und zum anderen ihre Fantasie und Kreativität angeregt. Weiterhin wird der *Spielraum* etabliert, in dem später die dramapädagogische (oder *filmdramatische*) Aktivität stattfinden soll. Zusätzlich kann eine Mind-Map zur näheren Beschreibung von Wall-E als Vorbereitung für die Auseinandersetzung mit dem Filmfragment dienen.

Im Anschluss an die *pre-viewing activity* führt die Lehrkraft den Filmausschnitt vor und initiiert damit die Rezeptionsphase. Zuvor sollte jedoch noch die oben erwähnte Vokabelliste ausgeteilt und kurz besprochen werden, um die Rezeption und die Folgeaktivitäten (*while-viewing activities*) zu erleichtern. Die erste Filmrezeption dient einem generellen Überblick und findet dementsprechend ohne Schauftrag statt. Im Anschluss sollten die Schüler die Möglichkeit erhalten erste Impressionen zu äußern und eventuelle Verständnisfragen zu klären. Anschließend werden die Schüler in drei Gruppen

aufgeteilt. Die Lehrkraft informiert sie über das Szenario. Jede Gruppe stellt ein Expertenteam dar, das den Auftrag hat Informationen zu sammeln. Gruppe 1 konzentriert sich auf Wall-E und hat den Auftrag festzustellen, wie er sich im Beisein von EVE verhält und fühlt. Entsprechende Leitfragen könnten zum Beispiel sein: *What does Wall-E do? How does he feel? Does he like/dislike EVE? Do you like Wall-E? Why?* Gruppe 2 soll sich näher mit EVE beschäftigen und ihr Verhalten beschreiben: *What does EVE do? Does she like Wall-E? Do you like EVE? Why?* Beide Gruppen sollen weiterhin das Setting, in dem sich die Interaktion der beiden Figuren abspielt, mit in ihre Beobachtungen aufnehmen. *Where does the scene take place? What can you see in Wall-E's home?* Gruppe 3 schließlich hat die schwierigste Aufgabe. Sie soll der Kamera folgen und angeben was sie den Zuschauern zeigt: *Where is the camera? Does it show Wall-E or EVE or both of them together? What does it show us? What do we see?* In Anbetracht der sprachlichen Komplexität können die Schüler ihre Antwort in Form einer groben Skizze verfassen. Generell würde ich im Rahmen dieser Übung empfehlen das Filmfragment zwei bis dreimal zu zeigen.

Nach der Filmvorführung tauschen die Schüler ihre Beobachtungen in Gruppen aus. Aufgrund der enormen Klassengröße ist es ratsam die einzelnen Gruppen nochmals aufzuteilen. Bei durchschnittlich dreißig Schülern erreicht man auf diese Weise eine Kleingruppe von etwa fünf Schülern und erleichtert die gruppeninterne Kommunikation (alternativ ist auch Partnerarbeit zu empfehlen). Die Schüler notieren ihre Ergebnisse zu den Figuren und der Kamera mit Hilfe einer Mind-Map. Es bietet sich hier an Bilder, sog. *stills*, an die Schüler zu verteilen. Alternativ können auch eigene Zeichnungen angefertigt werden. Eine exemplarische Ergebnissicherung habe ich in *Screenshot 7* dargestellt:





Die *while-viewing activity* dient der Auseinandersetzung sowohl mit den Figuren als auch mit der Ästhetik und fungiert weiterhin als Vorbereitung auf die Dramaaktivität. Über die Figurenbeschreibung – ihr Verhalten und ihre Gefühlslage – kann bereits der Perspektivenwechsel initiiert werden. Die Darstellung der Kameraaktivität weist die Schüler auf die Präsenz einer weiteren Perspektive hin und macht ihnen deutlich, dass ihre Rezeption, ihr eigener Blick, von der Kamera festgelegt wird. Dadurch werden bereits erste Akzente in puncto Filmkompetenz und Filmbewusstsein gesetzt.

In der Phase nach der Filmrezeption werden die einzelnen Gruppen nun gemischt, so dass Wall-E, EVE und Kamera Experten sich zusammenfinden. Ihr Arbeitsauftrag (*post-viewing/acting activity*) besteht darin, sich zu überlegen, wie das Verhältnis zwischen Wall-E und EVE szenisch in Form eines Standbilds, auf der Basis der gesammelten Informationen, dargestellt werden kann. Hierfür fertigen sie ein *Storyboard* an, eine skizzenhafte Darstellung des Standbildes, dem sie auch einen Titel geben sollen. Um den Abstraktionsgrad der Aufgabe etwas abzumildern, kann die Lehrkraft weitere Anmerkungen machen. Zum Beispiel könnte sie die Schüler anregen den interessantesten Moment des Filmfragments nachzustellen. Die Kamera Experten können hier ebenfalls ihre neuen Einsichten einbringen und festlegen, wie das Standbild der Klasse visuell zugänglich gemacht wird (sind die Figuren beispielsweise der Klasse zu- oder abgewandt oder sind sie im Profil zu sehen). Das Standbild schließt die Arbeit mit der *filmdramatischen* Methode noch nicht ab, sondern dient lediglich als Basis für weitere Aktivitäten. Mit der *Slow-Motion* Konvention können zum Beispiel Dialoge entwickelt und in den Film eingefügt werden. Das *Thought Tapping* erlaubt die Verbalisierung der Gedanken von Wall-E und EVE. Auch der Gebrauch eines weiteren Filmfragments, das die Beziehung der beiden Roboter in einem fortgeschrittenen Stadium zeigt, ist denkbar, um den Perspektivenwechsel zu forcieren.

In der Reflexionsphase erhalten die Schüler Gelegenheit sich zu der vorausgehenden Unterrichtseinheit zu äußern. Die Schüler erklären ihr Vorgehen, begründen ihre Entscheidungen und evaluieren ihre Ergebnisse. Sie kommentieren die Arbeit ihrer Mitschüler und nehmen Stellung zu eventuell angeführten Kritikpunkten bezüglich ihrer eigenen Bemühungen. Auf diese Weise wird die Unterrichtsthematik – hier die Figuren Wall-E und EVE, sowie ihre filmische Präsentationsweise – nochmals aufgegriffen und auf einer Metaebene diskutiert. Das Standbild im Besonderen sollte in dieser Phase nochmals thematisiert werden. Hier kann die Bedeutsamkeit interkultureller Sensibilität explizit aufgegriffen und ausgeführt werden.

Ich habe hier versucht aufzuzeigen, dass die *filmdramatische* Methode auch ohne die explizite Besprechung eines *Critical Incident* die Schüler auf die Notwendigkeit von gegenseitigem Respekt, Toleranz und Empathie aufmerksam machen kann. Der Perspektivenwechsel wurde in beiden Fällen mehrmals vollzogen. Auf diese Weise wurde vor allem die affektive Dimension der interkulturellen kommunikativen Kompetenz ausgebildet. Allerdings wurde im Rahmen der *post-viewing/acting exercises* auch die prozedurale Dimension betont, darunter auch das *savoir cinématique*, welches durch die Auseinandersetzung mit den Filmfiguren (und die im Rahmen *filmdramatischer* Konventionen stattgefundenene praktische Kameraarbeit) Eingang in die Kompetenzförderung gefunden hat.

7.8.2. Oberstufe

Lost in Translation (2003) ist das zweite Werk der amerikanischen Autorenfilmerin Sofia Coppola. Die Geschichte spielt in Tokyo und handelt von der platonischen Liebesbeziehung zwischen dem abgehalfterten Schauspieler Bob (Bill Murray) und der manisch-depressiven Charlotte (Scarlett Johansson). Beide sind Einzelgänger in einer Welt, die keinen Raum für Traurigkeit und Melancholie lässt, sondern sich in Unterhaltung, Routine und Scheinhaftigkeit saturiert. Bob und Charlotte treffen sich in einer dunklen Hotelbar und beginnen miteinander zu reden, sich gegenseitig zu öffnen. Sie entwickeln eine Freundschaft, die für beide eine intime Therapie darstellt und ihnen hilft mit sich selbst ins Reine zu kommen, zumindest für die Zeit, in der sie zusammen sind.

Das ausgewählte Filmfragment (*Screenshot* Reihe 1) stellt Bob in den Fokus der Aufmerksamkeit. In Japan verfügt er als Schauspieler immer noch über einen hohen

Bekanntheitsgrad, der ihm eine einträgliche Rolle in einem Werbespot für einen amerikanischen Whiskey eingebracht hat. Das Fragment dokumentiert den Drehprozess der besagten Werbesendung und thematisiert auf diese Weise die interkulturelle Diskrepanz zwischen westlichen und asiatischen Ansichten von Kunst. Zu Beginn des Fragments wartet Bob auf die Instruktionen des japanischen Regisseurs. Er trägt einen schwarzen Anzug, der ihn als distinguierten Mann der alten Garde charakterisiert. Der Regisseur ist jugendlich und modern gekleidet. Ebenfalls präsent ist eine Dolmetscherin, die als Mediatorin zwischen Bob und dem Regisseur vermitteln soll. Der Regisseur erklärt Bob seine Vision der Szene. Er ergeht sich in detaillierten, passionierten Schilderungen, punktiert durch comicartige Gestik und aufdringliche Mimik. Die Dolmetscherin fasst die langen Wortergüsse des Regisseurs kurz und knapp zusammen. Bob hat infolgedessen nicht die geringste Ahnung, wie er die Szene spielen soll und greift dementsprechend auf sein Standardrepertoire zurück. Bobs westliche Interpretation, gekennzeichnet durch dezente Aussagekraft, stimmt den Regisseur jedoch nicht zufrieden, der mehr Intensität von ihm fordert. Bobs weitere Versuche scheitern kläglich. Die Dolmetscherin vermag ihm auch nicht zu helfen, da sie stets die gleichen Phrasen wiederholt und ihm nur kryptische Informationen liefert. Die Szene endet ohne eine Auflösung. Bob fügt sich wehrlos seinem Schicksal.



In diesem Ausschnitt ist der interkulturelle Konflikt überaus sichtbar, die Kollision westlicher und asiatischer Ansichten steht im thematischen Zentrum. Die Sprachkomplexität ist ebenfalls reduziert und garantiert ein problemloses linguistisches Verständnis. Das auffällige Verhalten des japanischen Regisseurs lädt weiterhin zu einer Diskussion über Vorurteile ein. Die Körpersprache der Figuren – Mimik und Gestik – fungiert gleichermaßen als visuelles Leitelement. Und über den deutlichen Kontrast zwischen Bob und dem Regisseur werden die Figurenperspektiven konkret kommuniziert. Allerdings enthält das Segment auch mehrere Komponenten, die zu einer wesentlichen Komplexitätssteigerung führen. Hier ist als erstes auf die Dauer des Fragments hinzuweisen, welches drei Minuten umfasst und eine erhöhte Aufmerksamkeit der Schüler erfordert. Allerdings erleichtert die durch den interkulturellen Fokus erzeugte thematische Verdichtung die Rezeption. Außerdem besteht das Fragment aus Variationen desselben Ablaufs, d.h. es sind markante und einprägsame Wiederholungen vorhanden. Als weitere

Schwierigkeit ist die erhöhte Figurenzahl zu erwähnen. Über die Dolmetscherin ist eine zusätzliche Figurenperspektive gegeben. Die Figur der Dolmetscherin dient jedoch der Ausbildung der interkulturellen Handlungskompetenz, da sie als Negativbeispiel die Schüler zum Entwurf einer effektiven Mediatorrolle animiert. Die anspruchsvollste Komponente des Segments stellt die Filmästhetik dar. Sofia Coppola greift auf mehrere Techniken zurück, darunter der Horizontalschwenk, verschiedene Einstellungsgrößen, eine differenzierte, mehrschichtige Komposition und subtile Kamerafahrten. Die Rezeption bzw. Lektüre des Filmfragments stellt dadurch höhere Anforderungen an die Filmkompetenz der Schüler. Da die Filmästhetik in dem Segment aber überwiegend als Reflektion bzw. als visuelles Hilfsmittel zur Betonung des interkulturellen Konflikts fungiert, ist die Untersuchung der Filmform automatisch ein expliziter Teil der Besprechung des *Critical Incident*. Die Eignung des Segments für die Förderung der IKK und der Filmkompetenz ergibt sich daher aus einer reduzierten Sprachkomplexität, einer thematischen Eindeutigkeit, Wiederholungen im Handlungsablauf, einer Möglichkeit zur Besprechung von Stereotypen, einem Fokus auf Körpersprache, eindeutig markierten Figurenperspektiven, einer klaren Figurenkonstellation, der expliziten Darstellung einer Mediatorrolle und einer zwar komplizierten, doch thematisch stimmigen Filmästhetik.

Da der *Critical Incident* in dem Filmfragment aus *Lost in Translation* primär auf der Divergenz westlicher und asiatischer bzw. japanischer Sicht- und Verhaltensweisen gründet, halte ich es für empfehlenswert diese Thematik bereits mittels der *pre-viewing exercise* einzuführen. Aus diesem Grund habe ich mich dazu entschieden eine kurze Sequenz aus dem dritten Akt des Films als Einstiegsmaterial zu verwenden (*Screenshot* Reihe 2).¹⁷³ Der amerikanische Schauspieler Bob stimmt dem Auftritt in einer japanischen Talkshow zu, um mehr Zeit in Tokio verbringen zu können. Der Gastgeber der Sendung, ein überaus extravertierter, ausgelassener Zeitgenosse, repräsentiert anschaulich die Klischees japanischer Fernsehunterhaltung, eine extravagante Inszenierung, ein buntes, aufdringliches Szenenbild und übertriebene mimische und gestische Untermalung. Bob fühlt sich sichtlich unbehaglich, bemüht sich aber sich sein Unwohlsein nicht anmerken zu lassen und stattdessen dem nationalen Medienprotokoll zu folgen.



¹⁷³ Die Szene beginnt bei der Zeit 1:14:42 und endet bei 1:16:48.

Neben der offenkundigen kulturellen Kluft zwischen Bob und dem Talkshowmaster weist die Sequenz mit der Figur der Dolmetscherin auch bereits auf die Thematik der Mediation hin. Die Lehrkraft kann die Schüler auffordern Stellung zu den Figuren, dem Setting und den Stereotypen in dem Filmausschnitt zu beziehen, um den Kontext der interkulturellen Kommunikation und Interaktion zu verdeutlichen. Ein Ausdruck einer der oben angeführten *Screenshots* kann weiterhin als Grundlage für einen ersten Perspektivenwechsel dienen. Die Schüler verschriftlichen die Gedanken von Bob in einer Sprechblase und tragen sie im Plenum vor (*Screenshot 3*).



Anschließend kann direkt zur eigentlichen Filmrezeption übergangen werden. Das von mir ausgewählte Filmfragment stellt in gewisser Hinsicht nämlich eine intensiviertere Fassung des oberen Szenarios dar. So wird Bob hier mit einem japanischen Regisseur konfrontiert, dessen künstlerische Vision sich radikal von Bobs Konzept von Schauspielerei unterscheidet. Infolgedessen kommt es zu problematischen Verständnisschwierigkeiten. Zudem stellt sich die ihm zugeteilte Dolmetscherin als interkulturell inkompetente Sprecherin heraus, der es nicht gelingt, die japanische Kunstkonzeption an westliche Prinzipien anzugleichen. Bob ist dementsprechend vollkommen *lost in translation*.

Nach der ersten Rezeptionsphase kommentieren die Schüler die Filmszene und äußern sich zu dem *Critical Incident*. In der Gruppenarbeit wenden sie sich dann den *while-viewing exercises* zu und setzen sich intensiver mit den Figuren, dem Setting und der Filmästhetik auseinander. Ziel ist es hier Bobs Konfusion und stille Frustration im Angesicht der unverständlichen Erklärungen des Regisseurs und der monosyllabischen Erklärungen der Dolmetscherin zu ermitteln, einen genaueren Blick auf die Kleidung der Figuren als Ausdruck kultureller Identität zu werfen (interessanterweise tragen der Regisseur und die Dolmetscherin moderne, schicke Outfits wohingegen Bob mit einem schwarzen Anzug bekleidet ist, der ihn als Herren der alten Schule charakterisiert) und die Kameraaktivitäten zum einen als Mittel zur Demonstration von Bobs innerem Seelenleben

und zum anderen als Instrument zur Gegenüberstellung amerikanischer und japanischer Kultur zu analysieren. Mögliche Resultate der Gruppenarbeit könnten folgende Form annehmen:

Figuren			Setting	Kamera
Bob Passive Frustrated Confused	Director Flamboyant Unintelligible Demanding	Translator Incompetent Friendly Not helpful	The director wears a leather jacket. He looks modern. The interpreter dons a nice costume. Bob wears a quaint tuxedo. They all look different from each other. The clothes highlight their differences.	The camera frames the characters in a triangle. Bob is situated in the middle. This constellation suggests that Bob is cornered by the director and the interpreter. The camera often focuses on Bob's face and highlights his feelings and emotions.

Als *post-viewing/acting exercises* eignen sich meiner Ansicht nach besonders die Konventionen *Tableau*, das *Thought Tapping* und *Point-of-View*. Da die Konventionen im Grunde alle das gleiche Ziel verfolgen, die Offenlegung von Bobs Emotionen, empfehle ich hier die Schüler ein weiteres Mal in Gruppen aufzuteilen. Ein Teil der Klasse stellt das Szenario des Filmfragments mimisch und gestisch in Form von Standbildern dar, während die andere die Gedanken von Bob verbalisiert. Die letzte Gruppe schließlich stellt das Szenario mit einer Kamera aus der Sicht von Bob dar. Sie verwenden hierfür die Technik der subjektiven Kamera. Die Aussagen und Handlungen des Regisseurs und der Dolmetscherin können aus dem OFF von den Schülern zusätzlich noch kommentiert werden. Auf diese Weise erzeugen sie einen filmischen Einblick in Bobs visuelle und emotionale Perspektive.

Bevor die Schüler im Anschluss mit der Kreation einer fiktionalen Vermittlerfigur fortfahren, halte ich es für hilfreich, die Figur der Dolmetscherin unter dem Gesichtspunkt interkultureller Mediation nochmals zu untersuchen. Die Schüler sollen feststellen, welche Fehler die Dolmetscherin in ihrer Arbeit begeht und weiterhin Vorschläge machen, wie sie diese beheben kann. Auf diese Weise ermitteln sie die Kriterien zur Konzeption eines kompetenten interkulturellen Mediators, welche sie im Rahmen der Re-Inszenierung des *Critical Incident* anschließend vor der Kamera umsetzen und in der abschließenden Reflexion nochmals durchleuchten sollen.

7.9. (Außer)Schulische Filmarbeit – Der Lehr- und Lernwert der DVD

In seinen Anfangsjahren war der filmgestützte Unterricht stets durch seine Materialbasis eingeschränkt. Die Videokassette ermöglichte einerseits zwar das Vorspielen eines Films im Klassenraum und gestattete Lehrkräften eine gewisse Mobilität in puncto Filmeinsatz.

Andererseits stellte die Videokassette aber eine Quelle schwerwiegender Komplikationen dar, die den Unterrichtsfluss enorm beeinflussten. So nahm die Suche nach einer bestimmten Filmszene in der Regel wertvolle Unterrichtszeit in Anspruch und minderte in der Folge den Motivationseffekt der schulischen Videovorführung sowie den Partizipationsdrang der Schüler. Hinzu kam weiterhin, dass der wiederholte Gebrauch einer Videokassette bzw. der gezielte Suchlauf das Band beträchtlich strapazierte, was im Laufe der Zeit einen herben Qualitätsverlust bei Bild und Ton herbeiführte. Der Lehr- und Lernwert des Videos, d.h. seine unterrichtspraktische Verwertbarkeit, sowie sein Bildungs- und Motivationspotenzial bei Schülern, nahm folglich mit jeder Nutzung exponentiell ab.

Mitte der neunziger Jahre änderten sich diese Umstände jedoch schlagartig mit der Entwicklung der DVD. Die weltweite Einführung der *Digital Versatile Disc* markierte einen bedeutsamen Paradigmenwechsel in der Film- und Videotechnik und eröffnete im Unterricht einen didaktisch-methodischen Spielraum (vgl. Raabe 2007: 425). Das neue Medium behob annähernd alle Fehlerquellen der Videokassette, inkorporierte bis dato auf das Kino beschränkte Bild- und Tonformate (z.B. Breitbild (*Widescreen*) und das anamorphotische Bildverfahren (*Cinemascope*), sowie *Surround Sound*)) und popularisierte eine Vielzahl innovativer technischer Besonderheiten, darunter eine distinkte Kapitelstruktur des Films, multiple Audiospuren, aufrufbare, multilinguale Untertitel, zusätzliche Bonusmaterialien und verstellbare Kamerablickwinkel. Im fachdidaktischen Diskurs des filmgestützten Englischunterrichts wird der Bedeutung der DVD trotz allem nur äußerst selten Rechnung getragen. Tatsächlich ist der heutige didaktisch-methodische Stand von Film im Unterricht jedoch ein Verdienst des *neuen* Abspielmediums. Die DVD revolutionierte aufgrund ihrer technischen Vielseitigkeit und benutzerfreundlichen und unterrichtskompatiblen Praktikabilität den Filmeinsatz im Unterricht und ermöglichte die Konzeption und Entwicklung der heute etablierten Lehr- und Lernverfahren. Lütge (2005: 156) bemerkt treffend: „The use of feature films via DVD offers new opportunities that go beyond the traditional “book-into-film” comparison.” Und Bergala (2006: 83) ergänzt: „Dieses Potenzial – die Leichtigkeit des Zugriffs und die Möglichkeit, Beziehungen zwischen verschiedenen Ausschnitten herzustellen – ist es, was aus der DVD ein so wertvolles Instrument pädagogischer Innovationen macht.“

Der Lehr- und Lernwert bzw. das Bildungs- und Motivationspotenzial der DVD sowie ihre unterrichtspraktische Flexibilität und Zweckmäßigkeit speisen sich aus ihren technischen Besonderheiten. Hierunter lassen sich die Bild- und Tonqualität, die Audio- und Untertitelspuren, die Kapitelauswahl, die technischen Manipulationsmöglichkeiten, das Bonusmaterial und die materielle Durabilität subsumieren (vgl. Lay 2009: 109-111). Die im Gegensatz zum Videoband verbesserten Bild- und Tonverhältnisse erleichtern sowohl das Sprachverständnis (durch klare Figurenaussprache und deutlich wahrnehmbare Körpersprache) als auch die Identifikation und Deutung filmischer Stil- und Gestaltungsmittel. Die Audio- und Untertitelspuren geben Lehrkräften die Möglichkeit in diffizilen Passagen bequem per Fernbedienung auf die deutsche Sprache zu wechseln. Außerdem können Übersetzungsübungen durchgeführt und Sprachstudien betrieben werden. Die in Kapitel untergliederte Struktur des DVD-Films ermöglicht einen schnellen Zugriff auf bestimmte Filmsequenzen und Szenen. Während sich der Prozess bei der Videokassette in der Regel überaus zweitaufwendig und unhandlich gestaltete, verhält sich die DVD-Technik unterrichtsförderlich. Die einstellbare Suchlaufgeschwindigkeit und der präzise Szenensprung gestatten Lehrkräften wiederholt auf ausgewählte Segmente zuzugreifen und nahtlos von einem Abschnitt zum nächsten überzugehen. Die technischen Manipulationsmöglichkeiten der DVD befähigen Lehrkräfte zur didaktisch-methodischen Elastizität. Zum Beispiel kann die Verbindung zwischen visuellem und auditivem Kanal aufgelöst werden, um das *Silent Viewing* oder *Sound Only* Verfahren zu initiieren. Außerdem kann das Bild, unter Aktivierung der Standbildtechnik oder Kamerawinkelverstellung, sowie durch den Einsatz von Zeitlupe oder Zeitraffer, bearbeitet werden. Durch den Rückgriff auf derartige Verfremdungsprozesse kann die Aufmerksamkeit der Schüler auf bedeutende Details gelenkt werden, beispielsweise die Mimik und Gestik von Figuren oder die Wahl einer spezifischen Kameraperspektive. Das Zusatz- bzw. Bonusmaterial der DVD umfasst in der Regel eine Vielfalt von informativen Unterlagen und Dokumenten (*Extras*), darunter Audiokommentare¹⁷⁴, Werbematerial¹⁷⁵, Produktionsnotizen, Video-Tagebücher, Dokumentationen über den Drehprozess (das sog. *making-of feature*), Kurzfilme,

¹⁷⁴ Ein Audiokommentar ist eine zusätzliche Tonspur, aufgenommen entweder von einem oder mehreren Mitgliedern der Filmcrew (Regisseur, Darsteller, Kameramann etc.) oder einem Spezialisten (Filmwissenschaftler, Filmhistoriker, Autor etc.). Sie gewähren einen konkreteren Einblick in die Materie des Films.

¹⁷⁵ Das Werbematerial besteht generell aus Filmpostern, *Teasern*, *Trailern*, *Featurettes*, Interviews, Fernsehmitschnitten und *Webisodes* (einige Filmemacher veröffentlichen kurze Videos online, um den Drehprozess zu dokumentieren, üblicherweise via *Twitter* oder *Facebook*; ein Beispiel aus jüngster Zeit ist die Werbekampagne von Jason Reitmans Film *Up in the Air* (2009)).

zusätzliche, geschnittene und alternative Szenen und Textkompilationen (Rezensionen, wissenschaftliche Essays etc.)¹⁷⁶, und verfügt ebenfalls über eine hohe didaktische Verwendbarkeit. Abhängig von der Fülle und der Qualität des Bonusmaterials¹⁷⁷, können sich die einzelnen Elemente mehr oder weniger für den Einsatz im Unterricht eignen. Poster, *Teaser*, *Trailer* und Interviews können im Rahmen von *pre-viewing activities* stets Verwendung finden. Audiokommentare und Dokumentationen liefern besondere *Insider* Informationen und dienen der Erweiterung der Filmkompetenz. Und Textdokumente und zusätzliche Filmaufnahmen regen zur Schüleraktivierung und eigenen Text- und Videoproduktion an. Abschließend ist noch die Langlebigkeit der DVD zu erwähnen, die eine stete, qualitativ hochwertige Bild- und Tondarstellung garantiert und einen kontinuierlichen Unterrichtsfluss gewährleistet. Die folgende Übersicht resümiert die didaktisch-methodische Vielseitigkeit der DVD:

Der Lehr- und Lernwert der <i>Digital Versatile Disc</i>					
Bild und Ton	Audio- und Untertitelspuren	Kapitelauswahl	Technische Funktionen	Bonusmaterial / <i>Supplemental Features</i>	Haltbarkeit
Hohe Bild- und Tonqualität erleichtert Filmrezeption.	Förderung des Sprachverständnisses. Möglichkeit zu Sprachübungen.	Schneller Zugriff auf Szenen im Film.	Didaktisch-methodische Bearbeitung von Film.	Zusätzliche Informationen zur Förderung von <i>film skills</i> ; Erstellung von zusätzlichen Aufgabentypen.	Kein Verschleiß des Films; begünstigt Unterricht mit Film.

Ein überaus interessanter Aspekt der DVD im schulischen Kontext ergibt sich aus dem Vergleich mit Literatur. Im fachdidaktischen Filmdiskurs wurde bereits auf die Parallele zwischen der DVD und dem Buch aufmerksam gemacht (vgl. Schneider 1998¹⁷⁸).¹⁷⁹ Allerdings ist diese Ähnlichkeit meines Wissens bisher nicht weiter ausgeführt worden. In gewisser Hinsicht repräsentiert die DVD das filmische Pendant zum Buch. Beide Medien enthalten einen Text, erzählen Geschichten und richten sich an einen bestimmten Rezipienten. Von der praktischen Perspektive aus betrachtet, erlauben beide den flexiblen und schnellen Zugriff auf textuelle Informationen sowie die vertiefende Betrachtung von

¹⁷⁶ Die Texte können entweder in Form eines *Booklets* beigelegt werden (z.B. die *Special Edition* zu Orson Welles' *Touch of Evil* (1958)) oder direkt auf der DVD gespeichert sein (z.B. das *Collector's Set* zu Quentin Tarantinos *Pulp Fiction* (1994)).

¹⁷⁷ Eine Übersicht über die Zusatzmaterialien von DVD-Filmen gewährt die Datensammlung der Website *DVD Special Features* unter <http://dvdspecialfeatures.net>.

¹⁷⁸ Schneider stellt allerdings Schnittmengen zwischen Videofilm und Buch fest. Seine Beobachtungen – das Blättern in einem Buch steht analog zum Spulen des Videobands, das innige Auseinandersetzen mit einer Textpassage entspricht der Wirkung einer Szene in Zeitlupe – sind aber ohne weiteres auf die DVD übertragbar.

¹⁷⁹ Bergala (2006: 83) vergleicht die DVD interessanterweise mit einem Gemälde und argumentiert mit der DVD lasse sich „auf einen Blick die Gesamtheit und das Detail zugänglich machen, zwei weit auseinander liegende Details vergleichen, frei durch den Film schweifen <<wie durch ein Gemälde>>, kurz endlich einen nicht mehr ausschließlich linearen, sondern tableau-artigen Zugang zum Film zu haben.“

Details. Ökonomisch gesehen sind sie beide erschwinglich und weitgehend verfügbar. Aus diesen Schnittpunkten wird deutlich, dass die DVD über das Potenzial verfügt dieselbe Funktion im filmgestützten Unterricht einzunehmen wie das Buch im Literaturunterricht, d.h. als Leitmedium für Lehrkräfte und Schüler zu fungieren.

Anstatt die Arbeit mit Film rigide auf den Klassenraum zu beschränken, bietet es sich mit der DVD an den Filmunterricht auf die außerschulische Sphäre auszuweiten.¹⁸⁰ Lehrkräfte können Schüler zum Beispiel auffordern, eine bestimmte Filmszene als Hausaufgabe vorzubereiten. Mit einem entsprechenden Ansatz kann die Dauer der Filmrezeption im Unterricht reduziert werden und infolgedessen mehr Zeit für die Filmbesprechung in Form handlungs-, prozess- und produktorientierter Aufgaben aufgewendet werden. Schüler können ebenfalls ein gewisses Filmsegment in Gruppen für eine Präsentation aufbereiten oder im Sinne des klassischen *book* bzw. *film reports* ihre Lieblingsfilme vorstellen. Auf diese Weise kann über einen andauernden Zeitraum hinweg eine neue Filmkultur in der Schule etabliert werden, die den Wert des Films erheblich ansteigen lässt.

Selbstverständlich gilt es auch gewisse Risiken zu berücksichtigen. So besteht die Gefahr, dass Schüler sich nicht an die Angaben halten und einen Film in seiner Gesamtheit rezipieren, wodurch der Lehrkraft didaktisch-methodische Flexibilität entzogen wird (z.B. werden hierdurch sämtliche Möglichkeiten zur Bildung von Hypothesen ausgemerzt). Weiterhin ist denkbar, dass Schüler in einen unaufmerksamen Rezeptionsmodus verfallen oder den Film, statt in englischer Sprache, mit der deutschen Tonspur ansehen. Diese Problemszenarien lassen sich allerdings durch die Formulierung konkreter Seh-Hausaufgaben und englische DVDs¹⁸¹ präventiv vermeiden. Gewisse Problematiken lassen sich jedoch nie vollständig ausschließen, weder im Film- noch im

¹⁸⁰ Hierfür ist es erforderlich jeden Schüler mit einem Film bzw. Filmen auszustatten. Mittlerweile entspricht der Preis einer herkömmlichen DVD etwa zehn bis zwölf Euro (neuere Veröffentlichungen rangieren in der Regel in einer Preisregion von 18-22 Euro; im Angesicht der verstärkten Vermarktung von *Blue-Ray Discs*, dem offiziellen Nachfolger der DVD, ist jedoch davon auszugehen, dass die DVD Preise in den nächsten Jahren drastisch abnehmen werden) und gleicht damit exakt den Anschaffungskosten für ein Buch. Für Sammelbestellungen empfehle ich die Nutzung des Onlineversandhauses *Amazon* (www.amazon.de). Wenn eine Lehrkraft hier ein Konto eröffnet, ergibt sich auch die Aussicht auf gute Angebote. Im Gegensatz zum Buch bedingt die DVD jedoch ein Abspielgerät. Aktuelle Studien zum Medienvorkommen (vgl. mfs 2008, 2009) belegen jedoch deutlich, dass über neunzig Prozent deutscher Haushalte mit Fernsehern und DVD-Playern sowie Computern und Laptops ausgestattet sind. Die heimische Filmrezeption sollte demnach kein Problem darstellen.

¹⁸¹ DVDs, die ausschließlich mit einer englischen Tonspur bespielt sind, können bei *Amazon* in England geordert werden (www.amazon.co.uk). Ein Preisunterschied von etwa zwei bis vier Euro muss hier jedoch einkalkuliert werden.

Literaturfokussierten Unterricht. Die DVD als Leitmedium zu etablieren fasse ich als ein wesentliches Desideratum des filmgestützten Unterrichts auf.

8. *References and Influences* – Verzeichnisse

In den folgenden Verzeichnissen liste ich den Korpus literarischer, filmischer, televisionärer und digitaler Quellen, aus dem ich im Rahmen dieser Arbeit geschöpft habe. Die bibliographischen und filmographischen Angaben der beigefügten Video Essays habe ich ebenfalls in diese Abschnitte der Arbeit integriert. Die Filme werden mit ihrem Originaltitel und einer englischen Übersetzung dargestellt. Die Internetquellen beziehen sich lediglich auf Websites, die keine wissenschaftlichen Artikel enthalten.¹⁸²

Abschließend möchte ich noch anmerken, dass ich es für unnötig halte, ein separates Bildverzeichnis zu erstellen. Alle Bilder, die ich in die Arbeit eingegliedert habe, sind den aufgelisteten Filmen entnommen und im Text der Arbeit direkt ausgewiesen.

¹⁸² Wissenschaftliche Artikel aus dem Internet habe ich unter dem Abschnitt *Literatur* subsumiert. Das Gros der digitalen Quellen ist in den Fließtext der Arbeit integriert. Häufig habe ich unter Anführung der URL Adresse lediglich auf Websites hingewiesen und sie nicht zitiert. All diese Seiten finden sich mitsamt Titel, eventuell aktualisiertem Stand und dem Zugriffsdatum im Abschnitt *Internet*.

8.1. Literatur

- Adler, Nancy J. (2003). „Communicating across Cultural Barriers.“ In: Bolten, Jürgen & Ehrhardt, Claus (Hrsg.). *Interkulturelle Kommunikation. Texte und Übungen zum interkulturellen Handeln*. Sternenfels: Verlag Wissenschaft & Praxis, 247-273.
- Ahrens, Rüdiger & Weier, Ursula (Hrsg.) (2005). „Englisch in der Erwachsenenbildung des 21. Jahrhunderts.“ Heidelberg: Universitätsverlag Winter.
- Anderson, Michael / Hughes, John / Manuel, Jacqueline (2008). „Drama and English Teaching – Imagination, Action and Engagement.“ In: ders. (Hrsg.). *Drama and English Teaching – Imagination, Action and Engagement*. Oxford: Oxford University Press, 1-13.
- Ates, Seyran (2007). „Der Multikulti-Irrtum: wie wir in Deutschland besser zusammenleben können.“ Berlin: Ullstein.
- Axtmann, Ann (2002). „Transcultural Performance in Classroom Learning.“ In: Bräuer, 37-50.
- Bach, Gerhard (2005). „Interkulturelles Lernen.“ In: Timm, Johannes-P. (Hrsg.). *Englisch lehren und lernen*. Berlin: Cornelsen, 192-200.
- Ballstaedt, Steffen-Peter (2004). „Kognition und Wahrnehmung in der Informations- und Wissensgesellschaft. Konsequenzen gesellschaftlicher Veränderungen für die Psyche.“ In: Kübler, Hans-Dieter & Elling, Elmar (Hrsg.). *Wissensgesellschaft. Neue Medien und ihre Konsequenzen*. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung. [online abrufbar unter <http://www.bpb.de/files/HA65KC.pdf>]
- Bausch, Karl-Richard / Christ, Herbert / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.) (2007). „Handbuch Fremdsprachenunterricht.“ Tübingen [u.a.]: Francke.
- Becker, Andreas (2009). „Zeitmaschine Film. Über die Ästhetik der Perspektivierten Zeit.“ In: *Schnitt*, 56/4, 10-13.
- Becker, Jens P. (1999). „*The Go-Between*: Vom Roman zum Film.“ In: Diller / Otto / Stratmann, 387-406.
- Beers, Maggie (2001). „A Media-Based Approach To Developing Ethnographic Skills For Second Language Teaching And Learning.“ *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, Jahrgang 6, Nummer 1, 1-26. [online abrufbar unter http://spz1.spz.tu-darmstadt.de/projekt_ejournal/jg-06-2/beitrag/beers2.htm]
- Beicken, Peter (2004). „Wie interpretiert man einen Film?“ Stuttgart: Reclam.
- Beller, Hans (2006). „Emotion und Kognition der Filmwirkung. Notizen zur Filmgestaltung für angehende Medienpädagogen.“ In: Niesyto, 175-184.
- Bergala, Alain (2006). „Kino als Kunst. Filmvermittlung an der Schule und anderswo.“ Marburg: Schüren.
- Bertallo, Alain [u.a.] (2006). „Verwirrende Realitäten. Interkulturelle Kompetenz mit Critical Incidents trainieren.“ Zürich: Verlag Pestalozzianum.
- Bertelsmannstiftung (2006). „Interkulturelle Kompetenz – Schlüsselkompetenz des 21. Jahrhunderts? Thesenpapier der Bertelsmannstiftung.“ Güttersloh. [online abrufbar unter http://www.bertelsmann-stiftung.de/bst/de/media/xcms_bst_dms_17145_17146_2.pdf]
- Blell, Gabriele & Kupetz, Rita (Hrsg.) (2005). „Fremdsprachenlernen zwischen Medienverwahrlosung und Medienkompetenz.“ Frankfurt am Main: Peter Lang Verlag.

- Blell, Gabriele & Lütge, Christiane (2004). „Sehen, Hören, Verstehen & Handeln. Filme im Fremdsprachenunterricht.“ *Praxis Fremdsprachenunterricht*, Heft 6, 402-405.
- Blell, Gabriele & Lütge, Christiane (2008). „Filmbildung im Fremdsprachenunterricht: neue Lernziele, Begründungen und Methoden.“ In: Gnutzmann / Königs / Zöfgen, 124-140.
- Boeckmann, Klaus (1996). „Naive Medienexperten. Ergebnisse einer qualitativen Studie.“ *Medien Praktisch*, 20(3), 36-40.
- Bolton, Gavin (1992). „New Perspectives on Classroom Drama.“ London: Simon and Schuster Education.
- Bordwell, David (2002). „Intensified Continuity: Visual Style in Contemporary American Film.“ *Film Quarterly*, 55/3, 16-28.
- Bordwell, David & Thompson, Kristin (2008). „Film Art: An Introduction.“ New York: McGraw Hill.
- Bräuer, Gerd (Hrsg.) (2002). „Body and Language. Intercultural Learning Through Drama.“ London [u.a.]: Alex Publishing.
- Bredella, Lothar (2004). „Bend it Like Beckham: Überlegungen zu einer Rezeptionsästhetischen Filmdidaktik.“ *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch*, Heft 68, 28-32.
- Bredella, Lothar & Christ, Herbert (1996). „Einleitung.“ In: ders. (Hrsg.). *Gießener Diskurse – Begegnung mit dem Fremden*. Gießen: Verlag der Ferber'schen Universitätsbuchhandlung, ix-xviii.
- Bredella, Lothar & Christ, Herbert (2007). „Fremdverstehen und interkulturelle Kompetenz.“ Tübingen: Narr.
- Bredella, Lothar & Hallet, Wolfgang (2007). „Literaturunterricht, Kompetenzen und Bildung.“ Trier: Wissenschaftlicher Verlag Trier.
- Bredella, Lothar / Christ, Herbert / Michael K. Legutke (Hrsg.) (1997). „Thema Fremdverstehen.“ Tübingen: Narr.
- Bredella, Lothar / Christ, Herbert / Legutke, Michael K. (1997). „Einleitung.“ In: ders., 11-33.
- Bredella, Lothar / Meißner, Franz-Joseph / Nünning, Ansgar / Rösler, Dietmar (Hrsg.) (2000). „Wie ist Fremdverstehen lehr- und lernbar? Vorträge aus dem Graduiertenkolleg „Didaktik des Fremdverstehens“.“ Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Buckland, Warren (2008). „film studies.“ London: Hodder Education.
- Bullerjahn, Claudia (2001). „Grundlagen der Wirkung von Filmmusik.“ Augsburg: Wißner.
- Burger, Günther (1995). „Fiktionale Filme im fortgeschrittenen Englischunterricht.“ *Die Neueren Sprachen*, 94/6, 592-608.
- Burwitz-Melzer, Eva (2003). „Allmähliche Annäherungen: Fiktionale Texte im interkulturellen Fremdsprachenunterricht der Sekundarstufe I.“ Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Burwitz-Melzer, Eva / Hallet, Wolfgang / Legutke, Michael K. / Meißner, Franz-Joseph / Mukherjee, Joybrato (Hrsg.) (2008). „Sprachen lernen – Menschen bilden. Dokumentation zum 22. Kongress für Fremdsprachendidaktik der Deutschen Gesellschaft

- für Fremdsprachenforschung (DGFF) Gießen, Oktober 2007.“ Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.
- Byram, Michael (1990). „Teaching Culture and Language: Towards an Integrated Model.” In: Buttjes, Dieter & Byram, Michael (Hrsg.). *Mediating Languages and Cultures: Towards an Intercultural Theory of Foreign Language Education*. Clevedon [u.a.]: Multilingual Matters Ltd, 17-32.
- Byram, Michael (1995). „Acquiring Intercultural Competence – A Review of Learning Theories.” In: Sercu, Lies (Hrsg.). *Intercultural Competence. A New Challenge for Language Teachers and Trainers in Europe. Volume 1: The Secondary School*. Aalborg: Aalborg University Press, 53-70.
- Byram, Michael (1997). „Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence.“ Clevedon [u.a.]: Multilingual Matters Ltd.
- Byram, Michael & Fleming, Michael (Hrsg.) (1998). „Language Learning in Intercultural Perspective – Approaches through drama and ethnography.“ Cambridge: Cambridge University Press.
- Byram, Michael & Fleming, Michael (1998a). „Introduction.“ In: ders., 1-9.
- Byram, Michael & Fleming, Michael (1998b). „Introduction Part 2 – Approaches through drama.“ In: ders., 143-146.
- Byram, Michael / Nichols, Adam / Stevens, David (2001). „Introduction.“ In: ders. (Hrsg.). *Developing Intercultural Competence in Practice*. Clevedon [u.a.]: Multilingual Matters Ltd., 1-8.
- Caspari, Daniela (1997). „Lernziel »interkulturelles Lernen/Fremdverstehen«: Was Fremdsprachenlehrer und –lehrerinnen darüber denken – drei Fallbeispiele.“ In: Bredella / Christ / Legutke, 55-75.
- Chatman, Seymour (1990). „Coming to Terms: The Rhetoric of Narrative in Fiction and Film.” Ithaca, New York: Cornell University Press.
- Christ, Herbert (1996). „Fremdverstehen und interkulturelles Lernen.“ *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, Jahrgang 1, Nummer 3, 1-22. [online abrufbar unter http://spz1.spz.tu-darmstadt.de/projekt_ejournal/jg-01-3/beitrag/christ.htm]
- Christ, Herbert (2008). „Der Erwerb interkultureller Kompetenzen in fremdsprachlichen Lehr- und Lernprozessen.“ In: Burwitz-Melzer / Hallet / Legutke / Meißner / Mukherjee, 57-67.
- Collins, Timothy (2002). „Video Recording and Playback Equipment.“ In: Bräuer, 113-124.
- Debold, Ute (2001). „Video and Film in the English Classroom.“ *Fremdsprachenunterricht*, Heft 2, 88-93.
- Decke-Cornill, Helene & Luca, Renate (Hrsg.) (2007). „Jugendliche im Film – Filme für Jugendliche. Medienpädagogische, bildungstheoretische und didaktische Perspektiven.“ München: kopaed.
- Decke-Cornill, Helene & Luca, Renate (2007). „Filmanalyse und/oder Filmerleben? Zum Dualismus von Filmobjekt und Zuschauersubjekt.“ In: ders. (Hrsg.). *Jugendliche im Film – Filme für Jugendliche. Medienpädagogische, bildungstheoretische und didaktische Perspektiven*. München: kopaed, 11-30.

- Delanoy, Werner (2008). „Transkulturalität und Literatur im Englischunterricht.“ In: Burwitz-Melzer, Eva (Hrsg.). Themenheft : Fremdsprachen lehren und lernen mit literarischen Texten im Fremdsprachenunterricht in Schule und Hochschule. *FLuL-Fremdsprachen lehren und lernen*, Jahrgang 37, 95-108.
- de Ponte, Ulrike (2008). „Von der interkulturellen Begegnung über den interkulturellen Dialog zur interkulturellen Kompetenz – »Dialog-Räume« in der Schule.“ In: Thomas, Alexander (Hrsg.). *Psychologie des interkulturellen Dialogs*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 90-105.
- Diller, Hans-Jürgen / Otto, Erwin / Stratmann, Gert (Hrsg.) (1999). „English Via Various Media.“ Heidelberg: Universitätsverlag Winter.
- Docwra, Alan (1990). „The Use of English-Language Films in English Teaching.“ *Der fremdsprachliche Unterricht*, Heft 24, 17-22.
- Donnerstag, Jürgen (1998). „Cultural Studies auf der Basis amerikanischer Spielfilme im Englischunterricht.“ *Praxis des Neusprachlichen Unterrichts*, Heft 4.
- Donnerstag, Jürgen & Volkmann, Laurenz (Hrsg.) (2008). „Media and American Studies in the EFL-Classroom. Heidelberg: Universitätsverlag Winter.
- Donnerstag, Jürgen & Volkmann, Laurenz (2008). „Introduction.“ In: ders., 5-14.
- Eckerth, Johannes & Wendt, Michael (Hrsg.) (2003). „Interkulturelles und transkulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht.“ Frankfurt am Main: Peter Lang Verlag.
- Eggert, Susanne (2008). „Mit Medien Interkulturalität gestalten. Medien als Mittel interkultureller Verständigung.“ In: Theunert, 97-109.
- Emig, Rainer (2006). „Taking Comedy Seriously: British Sitcoms in the Classroom.“ In: Linke, 17-36.
- Erl, Astrid & Gymnich, Marion (2007). „Interkulturelle Kompetenzen – Erfolgreich kommunizieren zwischen den Kulturen. Stuttgart: Klett.
- Europarat (2001). „Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen.“ Berlin [u.a.]: Langenscheidt.
- Faulstich, Werner (2002). „Grundkurs Filmanalyse.“ Paderborn: Wilhelm Fink Verlag.
- Fechler, Bernd (2008). „Interkulturelle Mediationskompetenz. Umriss einer differenz-, dominanz- und kontextsensiblen Mediation.“ In: Auernheimer, Georg (Hrsg.). *Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität*. Wiesbaden: VS, Verlag für Sozialwissenschaften, 173-197.
- Fels, Lynn & McGivern, Lynne (2002). „Intercultural Recognitions Through Performative Inquiry.“ In: Bräuer, 19-36.
- Flehsig, K.-H. (2000). „Transkulturelles Lernen. Internes Arbeitspapier.“ Göttingen: Institut für interkulturelle Didaktik, 1-9. [online abrufbar unter <http://www.user.gwdg.de/~kflehs/iikdiaps2-00.htm>]
- Fleming, Michael (1998). „Cultural awareness and dramatic art forms.“ In: Byram & Fleming, 147-157.
- Fleming, Michael (2006). „Justifying the Arts: Drama and Intercultural Education.“ *Journal of Aesthetic Education*, Band 40, Heft 1, 54-64.
- Fratini, Nathalie (2008). „Dramapädagogik im (Fremd)Sprachenunterricht. Eine wertvolle Unterstützung im Deutschunterricht in Luxemburg – Nicht nur für romanophone

- Sprachlerner.“ *Scenario*, Heft 2, 1-10. [online abrufbar unter: <http://publish.ucc.ie/scenario/2008/02/fratini/04/de>]
- Frederking, Volker / Krommer, Axel / Maiwald, Klaus (2008). „Mediendidaktik Deutsch. Eine Einführung.“ Berlin: Erich Schmidt Verlag.
- Freeman, Gregory D. / Sullivan, Kathleen / Fulton, C. Ray (2003). „Effects of Drama on Self-Concept, Social Skills and Problem Behavior.“ *The Journal of Educational Research*, Band 96, Heft 3, 131-138.
- Freitag, Britta (2007a). „Literarische und transkulturelle Kompetenzen bei der Figurenkonstruktion und Perspektivenübernahme: Ein Rollenspiel im aufgabenorientierten Literaturunterricht.“ In: Bredella & Hallet, 197-226.
- Freitag, Britta (2007b). „Interkultureller Literaturunterricht mit *British Fictions of Migration*: Perspektivenvielfalt in einer Unterrichtsreihe zu „Young British Asians“.“ In: Bredella & Christ, 148-160.
- Fritsch, Dirk & Fritsch, Eva (2006). „Filmbildung in der Lehrerfortbildung. Erfahrungen mit einführenden Seminaren zu Filmgeschichte und Filmanalyse.“ In: Niesyto, 167-174.
- Giannetti, Louis D. (2008). „Understanding Movies.“ New Jersey: Pearson Education.
- Gick, Annegret (1997). „*Negotiating Common Ground*: Ein wesentliches Element (interkultureller) kommunikativer Kompetenz.“ In: Bredella / Christ / Legutke, 178-190.
- Gillies, Judith-Maria (2009). „Unsere Nullerjahre. Das Jahrzehnt der Bagels, Blogs und Billigflieger.“ Frankfurt am Main: Eichborn Verlag.
- Gnutzmann, Claus / Königs, Frank G. / Zöfgen, Ekkehard (Hrsg.) / Burwitz-Melzer, Eva (Koord.) (2008). „Fremdsprachen Lehren und Lernen. Themenschwerpunkt: Lehren und Lernen mit literarischen Texten.“ Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Göbel, Kerstin (2003). „Critical Incidents – aus schwierigen Situationen lernen. Vortrag im Rahmen der Fachtagung Lernnetzwerk Bürgerkompetenz in Bad Honeff.“ [online abrufbar unter http://www2.dipf.de/publikationen/volltexte/vortrag_goebel_critical_incidents_2003.pdf]
- Göbel, Kerstin (2008). „Entwicklung von thematischem Interesse im interkulturellen Englischunterricht.“ In: Ringeisen, Tobias / Schwarzer, Christine / Buchwald, Petra (Hrsg.). *Interkulturelle Kompetenz für Schule und Weiterbildung*. Berlin: LIT Verlag Dr. W. Hopf, 169-186.
- Gogolia, Ingrid (2006). „Mehrsprachigkeit und plurikulturelle Kompetenz.“ In: Nicklas / Müller / Kordes, 181-188.
- Grabes, Herbert (2000). „Das inszenierte Fremde: Dramen als Wege zum Fremdverstehen.“ In: Bredella / Meißner / Nünning / Rösler, 253-265.
- Gronemeyer, Andrea (2007). „Film.“ Köln: DuMont.
- Gunsenheimer, Antje (Hrsg.) (2007). „Grenzen, Differenzen, Übergänge: Spannungsfelder inter- und transkultureller Kommunikation.“ Bielefeld: transcript.
- Guse, Anette (2007). „Das Medium Spielfilm im DaF-Unterricht: Chancen zur Kommunikation und interkulturellen Wahrnehmung.“ In: Lorey, Christoph / Plews, John L. / Rieger, Caroline L. (Hrsg.). *Interkulturelle Kompetenzen im Fremdsprachenunterricht. Intercultural Literacies and German in the Classroom*. Tübingen: Gunter Narr Verlag, 223-239.

- Gymnich, Marion (2004). „A commitment phobic, a 12-year-old, and a dead duck: About a Boy.“ *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch*, Heft 68, 20-26.
- Hahn, Volkmar (2005). „Warm-up: Spiele und Übungen für die Gruppenarbeit.“ Frankfurt am Main.
- Haß, Frank (Hrsg.) (2006). „Fachdidaktik Englisch.“ Stuttgart: Klett.
- Heathcote, Dorothy & Bolton, Gavin (1998). „Teaching culture through drama.“ In: Byram & Fleming, 158-178.
- Hegman Shier, Janet (2002). „The Arts and the Foreign-/Second-Language Curriculum: An Interdisciplinary Approach to Actively Engage Students in Their Own Learning.“ In: Bräuer, 183-206.
- Hermann, Gisela (1981). „Affektives Lernen im landeskundlichen Unterricht. Ein sozialpsychologischer Ansatz.“ In: Buttjes, Dieter (Hrsg.). *Landeskundliches Lernen im Englischunterricht. Zur Theorie und Praxis des inhaltsorientierten Fremdsprachenunterrichts*. Paderborn [u.a.]: Ferdinand Schöningh, 50-61.
- Hickethier, Knut (2007). „Film- und Fernsehanalyse.“ Stuttgart: Verlag J.B. Metzler.
- Hildebrand, Jens (2006). „film: ratgeber für lehrer.“ Köln: Aulis Verlag Deubner.
- Hölscher, Petra / Roche, Jörg / Simic, Mirjana (2009). „Szenariendidaktik als Lernraum für interkulturelle Kompetenzen im erst-, zweit- und fremdsprachigen Unterricht.“ *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, Jahrgang 14, Nummer 2, 44-54. [online abrufbar unter: <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-14-2/beitrag/HoelscherRocheSimic3.htm>]
- Holzwarth, Peter & Maurer, Björn (2008). „Interkulturelle Medienarbeit mit Fotografie, Video und Audio.“ In: Theunert, 191-201.
- Ishihara, Noriko & Chi, Julie C. (2004). „Authentic Video in the Beginning ESOL Classroom: Using A Full-Length Feature Film For Listening and Speaking Strategy Practice.“ *English Teaching Forum*, Ausgabe 42, Heft 1, 30-35.
- Johnson, Steven (2006). „Everything Bad is Good for You: How Popular Culture is Making Us Smarter.“ London: Penguin.
- Jung, Rüdiger (2002). „Dramapädagogik und Literaturunterricht.“ Marburg: Tectum-Verlag.
- Jung, Udo O.H. & Erdmenger, Manfred (1994). „Video: Facilitating the Foreign Language Learner's Task.“ *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch*, Heft 16, 4-12.
- Kamp, Werner & Rüssel, Manfred (2007). „Film.“ Berlin: Volk-und-Wissen-Verlag.
- Kepser, Matthis (2006). „Spielfilmwissen-Spielfilmdidaktik-Spielfilmnutzung.“ Forschungsprojekt: Spielfilm in der Schule. Beiträge zur didaktischen Entwicklung. Online-Ressource. [online abrufbar unter <http://www.fb10.uni-bremen.de/germanistik/didaktik/spielfilm>]
- Kessler, Benedikt (2008). „Interkulturelle Dramapädagogik. Dramatische Arbeit als Vehikel des interkulturellen Lernens im Fremdsprachenunterricht.“ Frankfurt am Main: Peter Lang Verlag.
- Kessler, Benedikt & Küppers, Almut (2008). „Dramapädagogik, interkulturelle Kompetenz und holistisches Fremdsprachenlernen.“ *Scenario*, Heft 2, 1-22. [online abrufbar unter: <http://publish.ucc.ie/scenario/2008/02/kesslerkueppers/02/de>]

- Kieweg, Werner (2003). „Die Rolle der Emotionen beim Fremdsprachenlernen.“ *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch*, Heft 3, 4-11.
- Klippel, Friederike & Doff, Sabine (2007). „Englischdidaktik: Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II.“ Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Klöppel, Moritz (2008). „Infotainment. Zwischen Bildungsanspruch und Publikumserwartung – Wie unterhaltsam darf Information sein?“ Marburg: Tectum Verlag.
- Krämer, Felix (2006). „SpielFilmSpiel.“ München: kopaed.
- Krüger-Potratz, Marianne (2006). „Interkultureller Perspektivenwechsel in Erziehung und Schule am Beispiel Deutschlands und Frankreichs.“ In: Nicklas / Müller / Kordes, 171-180.
- Küppers, Almut (2009a). „Interkulturelle Konflikte inszenieren mit *critical incidents* – Kommentar.“ *Praxis Englisch*, Heft 5, 18-22.
- Küppers, Almut (2009b). „Eine Blumenwiese im Klassenzimmer. Die Dramapädagogik fördert Fantasie, Vorstellungskraft und Kreativität.“ *Praxis Englisch*, Heft 5, 48.
- Küppers, Almut (2009c). „Moving pictures – moving pupils. Using film, MVC and visual Arts for drama in education in the EFL classroom.“ Hauptseminar am Institut für England und Amerikastudien der Goethe Universität Frankfurt am Main im Wintersemester 09/10.
- Küppers, Almut & Schmidt, Torben (2009a). „Vorhang auf! Inszenierungspotenziale im Englischunterricht.“ *Praxis Englisch*, Heft 5, 3.
- Küppers, Almut & Schmidt, Torben (2009b). „Zwischen Pult und Bühne. Imaginatives Lernen im Englischunterricht von der Dramapädagogik bis zum Web 2.0.“ *Praxis Englisch*, Heft 5, 6-7.
- Küster, Lutz (2005). „Medienkompetenz und Ästhetische Bildung im Fremdsprachenunterricht.“ In: Blell & Kupetz, 67-86.
- Lay, Tristan (2009). „Film und Video im Fremdsprachenunterricht. Eine empirisch quantitative Erhebung zur didaktisch-methodischen Implementierung filmspezifischer Arbeit im universitären Deutschstudium Taiwans.“ *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, Jahrgang 14, Nummer 1, 107-153. [online abrufbar unter http://spz1.spz.tu-darmstadt.de/projekt_ejournal/jg-14-1/docs/Lay2.pdf]
- Legutke, Michael K. & Müller-Hartmann, Andreas (2000). „Lernwelt Klassenzimmer – and beyond.“ *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch*, Heft 3, 4-10.
- Lewis, Martin & Rainer, John (2005). „Teaching classroom drama and theatre: practical projects for secondary schools.“ London [u.a.]: Routledge.
- Liebelt, Wolf (2003). „The Language of Film. Fachausdrücke, Interpretationsfragen und Redemittellisten für die Arbeit mit Filmen im Englischunterricht.“ Hildesheim: Niedersächsisches Landesamt für Lehrerbildung und Schulentwicklung. [online abrufbar unter <http://www.nibis.de/nli1/bibl/pdf/tfm06.pdf>]
- Linke, Gabriele (Hrsg.) (2006). „New Media – New Teaching Options?!“ Heidelberg: Universitätsverlag Winter.
- Liu, Jun (2002). „Process Drama in Second- and Foreign-Language Classrooms.“ In: Bräuer, 51-70.

- Luchtenberg, Sigrid (2003). „Interkulturelle Medienkompetenz. Eine Aufgabe für den Deutschunterricht.“ Flensburg: Universität Flensburg – Abteilung Deutsch als Fremdsprache.
- Lundquist-Mog, Angelika (2007). „türkisch für Anfänger.“ *Fremdsprache Deutsch*, Heft 36, 29-35.
- Lütge, Christiane (2005). „Reality versus illusion: science fiction films in the English language classroom.“ In: Blell & Kupetz, 151-162.
- Lütge, Christiane (2007). „‘And lose the name of action‘? Überlegungen zur Schüleraktivierung mit Drama und Film im Shakespeare-Unterricht.“ *Scenario*, Heft 2, 1-16. [online abrufbar unter: <http://publish.ucc.ie/scenario/2007/01/luetge/07/de>]
- Lütge, Christiane (2008). „Das Auge hört mit.“ *Praxis Englisch*, Heft 6, 45-46.
- Marks, Laura U. (2000). „The Skin of the Film. Intercultural Cinema, Embodiment, and the Senses.“ Durham and London: Duke University Press.
- Marx, Nicole & Langner, Michael (2005). „Einleitung zum Themenheft: Die neuen Medien im Fremdsprachenunterricht.“ *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, Jahrgang 10, Nummer 1, 1-9. [online abrufbar unter http://spz1.spz.tu-darmstadt.de/projekt_ejournal/jg-10-1/beitrag/MarxundLangner.htm]
- McLuhan, Marshall (1962). „The Gutenberg galaxy: the making of typographic man.“ Toronto: University of Toronto Press.
- Mehring, Frank (2005). „Filmkritik: Alles ist erleuchtet.“ *Film-Dienst*, Heft 25.
- Meyer, Michael (2005). „English and American Literatures.“ Tübingen und Basel: A. Francke Verlag.
- Mikos, Lothar (2008). „Film- und Fernsehanalyse.“ Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft.
- Müller-Hartmann (1997). „Die Integration von Literatur- und Landeskundendidaktik: Methodische Ansätze im Rahmen des interkulturellen Lernens.“ In: Bredella / Christ / Legutke, 289-303.
- Müller-Hartmann, Andreas & Schocker-von Ditfurth, Marita (2005). „Introduction to English Language Teaching.“ Stuttgart: Klett.
- Neelands, Jonothan (2004). „Beginning Drama 11-14.“ London: David Fulton Publishers.
- Neelands, Jonothan & Goode, Tony (2000). „Structuring drama work: a handbook of available forms in theatre and drama.“ Cambridge: Cambridge University Press.
- Nicklas, Hans / Müller, Burkhard / Kordes, Hagen (Hrsg.) (2006). „Interkulturell denken und handeln. Theoretische Grundlagen und gesellschaftliche Praxis.“ Frankfurt am Main / New York: Campus Verlag.
- Nicklas, Hans (2006). „Interaktion und Kommunikation in plurikulturellen Gesellschaften.“ In: Nicklas / Müller / Kordes, 121-130.
- Niehoff, Marion (2005). „Handlungsorientiertes Video im Fremdsprachenunterricht.“ *Ludwigsburger Beiträge zur Medienpädagogik. Themenschwerpunkt: Filmpädagogik*, Ausgabe 7, 1-5. [online abrufbar unter: http://www.ph-ludwigsburg.de/fileadmin/subsites/1b-mpxx-t-01/user_files/Online-Magazin/Ausgabe7/Niehoff7.pdf]
- Niesyto, Horst (Hrsg.) (2006). „film kreativ. Aktuelle Beiträge zur Filmbildung.“ München: kopaed.

- Niesyto, Horst (2006a). „Konzepte und Perspektiven der Filmbildung.“ In: ders., 7-18.
- Niesyto, Horst (2006b). „Filmbildung in der Lehrerbildung.“ In: ders., 195-204.
- Niesyto, Horst (2007). „Filmbildung. Situation und Perspektiven.“ In: Bundesverband kommunale Filmarbeit e.V. (Hrsg.). Dok. und Red.: Eckhard Schleifer. *Kinokompetenz*. Frankfurt am Main, 7-18.
- Nieweler, Andreas (Hrsg.) (2006). „Fachdidaktik Französisch. Tradition, Innovation, Praxis.“ Stuttgart: Klett.
- Nünning, Ansgar (2000). „»Intermisunderstanding««. Prolegomena zu einer literaturdidaktischen Theorie des Fremdverstehens: Erzählerische Vermittlung. Perspektivenwechsel und Perspektivenübernahme.“ In: Bredella / Meißner / Nünning / Rösler, 84-127.
- Nünning, Ansgar & Nünning, Vera (2007). „An Introduction to the Study of English and American Literature.“ Stuttgart: Klett.
- Nünning, Ansgar & Surkamp, Carola (2006). „Englische Literatur Unterrichten. Grundlagen und Methoden.“ Seelze-Weber: Kallmeyer/Klett, 245-275.
- Oehme, Petra & Müller, Sabine (2004). „Different yet the same. Interkulturelles Lernen mit Filmen im Englischunterricht und im fächerübergreifenden Unterricht Englisch-Ethik.“ Bad Berka: Thüringer Institut für Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung und Medien im Auftrag des Thüringer Kultusministeriums.
- Porcher, Louis (2006). „Sprachenlernen und interkulturelle Kompetenz.“ In: Nicklas / Müller / Kordes, 189-195.
- Pranz, Sebastian & Basseler, Michael (2005). „The American Way of (Representing) Life. Die *Simpsons* und *gun control* in den USA.“ *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch*, Heft 75, 16-21.
- Raabe, Horst (2007). „Audiovisuelle Medien.“ In: Bausch / Christ / Krumm, 423-426.
- Rampillon, Ute & Reisener, Helmut (2005). „Lernen, Sprache und Bewegung.“ *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch*, Heft 74, 2-6.
- Real, Willi (2009). „Teaching Models for Filmed Fiction. Critical Remarks and Suggestions for Improvement.“ *Praxis Fremdsprachenunterricht*, Heft 5, 28-32.
- Renges, Birgit-Herta (2005). „Interkulturelles Lernen und methodisch-didaktische Aspekte in aktuellen Englischlehrbüchern und Unterrichtsmaterialien der Sekundarstufe II.“ Aachen: Shaker Verlag.
- Ringeisen, Tobias / Schwarzer, Christine / Buchwald, Petra (2008). „Die Bedeutung interkultureller Lernumgebungen.“ In: ders. (Hrsg.). *Interkulturelle Kompetenz für Schule und Weiterbildung*. Berlin: LIT Verlag Dr. W. Hopf, 9-23.
- Ritzer, George (1995). „Die McDonaldisierung der Gesellschaft.“ Frankfurt am Main: S. Fischer Verlag.
- Ronke, Astrid (2005). „Wozu all das Theater? Drama and theater as a method for foreign language teaching and learning in higher education in the United States.“ Online-Ressource. [online abrufbar unter: http://opus.kobv.de/tuberlin/volltexte/2005/1042/pdf/ronke_astrid.pdf]
- Sass, Anne (2007). „Filme im Unterricht. Sehen(d) lernen.“ *Fremdsprache Deutsch*, Heft 36, 5-13.

- Scheller, Ingo (2008). „Szenische Interpretation von Dramentexten.“ Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Schewe, Manfred (1993). „Fremdsprache inszenieren: zur Fundierung einer dramapädagogischen Lehr- und Lernpraxis.“ Oldenburg: Zentrum für pädagogische Berufspraxis.
- Schewe, Manfred (2002). „Teaching Foreign Language Literature: Tapping the Students' Bodily-Kinesthetic Intelligence.“ In: Bräuer, 73-94.
- Schewe, Manfred & Steitz-Kallenbach, Jörg (1994). „Video as a “Backstage“ to a (Dramatic) Teacher Training Course.“ *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch*, Heft 14, 28-31.
- Schlickau, Stephan (2000). „Video und Videoconferencing zur Sprach- und Kulturvermittlung.“ *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, Jahrgang 5, Nummer 2, 1-10. [online abrufbar unter http://spz1.spz.tu-darmstadt.de/projekt_ejournal/jg-05-2/beitrag/sschlick1.htm]
- Schmenk, Barbara (2004). „Drama in the Margins? The Common European Framework of Reference and its Implications for Drama Pedagogy in the Foreign Language Classroom.“ *German as a Foreign Language (GFL-Journal)*, Heft 1, 7-23. [online abrufbar unter <http://www.gfl-journal.de/1-2004/schmenk.html>]
- Schmidt, Johannes N. (2005). „Das Meisterwerk im Unterricht: Die Debatte um einen filmischen Kanon.“ In: Müller-Hartmann, Andreas & Schocker-von Ditfurth, Marita (Hrsg.). *Aufgabenorientierung im Fremdsprachenunterricht. Task-Based Language Learning and Teaching. Festschrift für Michael K. Legutke*. Tübingen: Gunter Narr Verlag, 275-285.
- Schmidt, Silke (2001). „Wortschatzerwerb beim Fernsehen? Eine Untersuchung.“ *Fremdsprachenunterricht*, Heft 2, 83-87.
- Schneider, Werner (1998). „Filmisches Erzählen.“ *Praxis des Neusprachlichen Unterrichts*, Heft 4.
- Schulz, Renate A. & Haerle, Birgit M. (1996). „BEER, FAST CARS AND ...: Stereotypes Held by U.S. College-Level Students of German.“ *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, Jahrgang 1, Nummer 2, 1-23. [online abrufbar unter: http://spz1.spz.tu-darmstadt.de/projekt_ejournal/jg-01-2/beitrag/schulz1.htm]
- Schuman, Adelheid (2008). „Interkulturelle Missverständnisse als Quelle interkulturellen Lernens: Eine empirische Studie.“ In: Burwitz-Melzer / Hallet / Legutke / Meißner / Mukherjee, 79-88.
- Schwerdtfeger, Inge C. (1989). „Sehen und Verstehen. Arbeit mit Filmen im Unterricht Deutsch als Fremdsprache.“ Berlin: Langenscheidt.
- Schwerdtfeger, Inge C. (2007). „Übungen zum Hör-Sehverstehen.“ In: Bausch / Christ / Krumm, 299-302.
- Seidl, Monika (2007). „Visual Culture. Bilder lesen lernen, Medienkompetenz erwerben.“ *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch*, Heft 87, 2-9.
- Sercu, Lies et al. (Hrsg.) (2005). „Foreign Language Teachers and Intercultural Competence.“ Cleveland [u.a.]: Multilingual Matters.
- Sherman, Jane (2003). „Using Authentic Video in the Language Classroom.“ Cambridge: Cambridge University Press.

- Sohns, Jan-Arne & Utikal, Rüdiger (Hrsg.) (2009). „Popkultur trifft Schule. Bausteine für eine neue Medienerziehung.“ Weinheim: Beltz.
- Sommer, Roy & Zerweck, Bruno (2005). „TV Literacy in der Fernsehgesellschaft.“ *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch*, Heft 75, 2-9.
- Steinmetz, Rüdiger (2005). „Filme sehen lernen – Grundlagen der Filmästhetik.“ Frankfurt am Main: Zweitausendeins.
- Stengel, Verena (2007). „Interkulturelles Lernen mit kooperativen Methoden.“ Frankfurt am Main: Peter Lang Verlag.
- Stiller, Hugo (1990). „Texte und ihre Verfilmungen. Vorteile einer Medienkombination für das textvorbereitende Lerngespräch im fortgeschrittenen Englischunterricht.“ *Der fremdsprachliche Unterricht*, Heft 24, 4-10.
- Stöckl, Hartmut (1999). „Ich weiß doch, was ich sehe! – Bilder lesen lernen? Visuelle Alphabetisierung in der Mediensozialisation.“ *Der Deutschunterricht*, Heft 3/99, 81-84.
- Summerfield, Ellen & Lee, Sandra (2006). „Seeing the Big Picture – A Cinematic Approach to Understanding Cultures in America.“ Michigan: The University of Michigan Press.
- Surkamp, Carola (2004a). „Spielfilme im fremdsprachlichen Literaturunterricht: Beitrag zu einer kulturwissenschaftlichen Filmdidaktik. In: Bredella, Lothar / Delanoy, Werner / Surkamp, Carola (Hrsg.). *Literaturdidaktik im Dialog*. Tübingen: Gunter Narr Verlag, 239-267.
- Surkamp, Carola (2004b). „*Teaching Films*: Von der Filmanalyse zu handlungs- und prozessorientierten Formen der filmischen Textarbeit.“ *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch*, Heft 68, 2-12.
- Surkamp, Carola (2008a). „A Cultural Approach to Films in the Foreign Language Classroom: Gender Roles and Questions of Identity in *The Hours*.” In: Donnerstag & Volkmann, 15-30.
- Surkamp, Carola (2008b). „Handlungskompetenz und Identitätsbildung mit Dramentexten und durch Dramenmethoden.“ In: Burwitz-Melzer / Hallet / Legutke / Meißner / Mukherjee, 105-116.
- Surkamp, Carola (2008c). „Dramenunterricht als Kulturunterricht: analytische und szenische Zugangsformen zu Jane Harrisons *Stolen*. In: Ahrens, Rüdiger / Eisenmann, Maria / Merkl, Matthias (Hrsg.). *Moderne Dramendidaktik für den Englischunterricht*. Heidelberg: Winter.
- Surkamp, Carola (2009). „Spielfilme im Unterricht. Aktives Erleben statt passivem Konsum.“ In: Sohns & Utikal, 178-198.
- Teasley, Alan B. & Wilder, Ann (1997). „Reel Conversations. Reading Films with Young Adults.” Portsmouth: Heinemann Boynton/Cook Publishers.
- Thaler, Engelbert (2007). „Film-based Language Learning.” *Praxis Fremdsprachenunterricht*, Heft 1, 9-14.
- Thaler, Engelbert (2008). „Offene Lernerarrangements im Englischunterricht.“ In: Klippel, Friederike (Hrsg.). *Münchener Arbeiten zur Fremdsprachenforschung*. Band 21. München: Langenscheidt ELT GmbH, 197-216.
- Theunert, Helga (Hrsg.) (2008). „Interkulturell mit Medien. Die Rolle der Medien für Integration und interkulturelle Verständigung.“ München: kopaed.

- Tselikas, Elektra I. (1999). „Dramapädagogik im Sprachunterricht.“ Zürich: Orell Füssli Verlag AG.
- Vach, Karin (2009). „Medien im Deutschunterricht.“ *Deutsch Differenziert*, Heft 1, 10-13.
- Vaninetti, Sara (2005). „Fremdsprache im Spiel. Für einen Dramapädagogischen Fremdsprachenunterricht.“ Heidelberg: Theaterwerkstatt. Abschlussarbeit im Rahmen der Vollzeitausbildung zur Theaterpädagogik. [online abrufbar unter http://www.theaterwerkstatt-heidelberg.de/uploadverzeichnisse/downloads/tw_Fremdsprachenunterricht.pdf]
- Voigts-Virchow, Eckart (2005). „Introduction to Media Studies.“ Stuttgart: Klett.
- Volkman, Laurenz (2006). „Teaching Music Video Clips / Teaching via Music Video Clips.“ In: Linke, 37-78.
- Wandel, Reinhold (2002). „Video, Marsmännchen und interkulturelles Lernen.“ In: Decke-Cornill, Helene & Reichart-Wallrabenstein, Maike (Hrsg.). *Fremdsprachenunterricht in medialen Lernumgebungen*. Frankfurt am Main: Peter Lang Verlag, 139-149.
- Welsch, Wolfgang (1999). „Transculturality – the Puzzling Form of Cultures Today.“ In: Featherstone, Mike & Lash, Scott (Hrsg.). *Spaces of Culture: City, Nation, World*. London: Sage, 194-213. [online abrufbar unter <http://www2.uni-jena.de/welsch/Papers/transcultSociety.html>]
- Williamson, Julia A. & Vincent, Jill C. (1999). „Film is Content. A Study Guide for the Advanced ESL Classroom.“ Ann Arbor: The University of Michigan Press.
- Willig, Caren (2006). „Film als Text im Unterricht. Show us a story.“ In: Niesyto, 131-142.
- Wilts, Johannes (2001). „Grundzüge einer Spielfilmdidaktik für den Französischunterricht.“ *Neusprachliche Mitteilungen aus Wissenschaft und Praxis*, Ausgabe 54, Heft 4, 210-221.
- Wilts, Johannes (2008). „C’est du cinéma!“ *Der fremdsprachliche Unterricht Französisch*, Heft 91, 2-10.
- Zaharka, Sharon E. (2002). „Interkulturelles Lernen mit multi-ethischen Texten aus den USA.“ Tübingen: Narr.
- Zerweck, Bruno (2009). „Fernsehen und Schule. TV-Serien als trojanische Pferde des Schulunterrichts.“ In: Sohns & Utikal, 253-268.

8.2. Film

올드보이 (*Oldboy*) (2003)

A bout de souffle (*Breathless*) (1960)

Adaptation (2002)

Avatar (2009)

Babel (2006)

Bend it Like Beckham (2002)

Boogie Nights (1997)

Borat: Cultural Learnings of America for Make Benefit Glorious Nation of Kazakhstan (2006)

Brüno (2009)

Casino (1995)

C'era una volta il West (*Once upon a time in the West*) (1968)

Cidade de Deus (*City of God*) (2002)

Citizen Kane (1940)

Crash (2005)

Das Leben der Anderen (*The Lives of Others*) (2006)

Do the Right Thing (1988)

District 9 (2009)

Ed Wood (1994)

Eternal Sunshine of the Spotless Mind (2004)

Everything is Illuminated (2005)

Fight Club (1999)

For the Birds (2000)

Gomorra (*Gomorra*) (2008)

Goodfellas (1990)

Gosford Park (2001)

Gran Torino (2008)

Heat (1995)

High Noon (1952)

Il buono, il brutto, il cattivo (*The Good, the Bad and the Ugly*) (1966)

In Bruges (2008)

Jaws (1975)

Junebug (2005)

Kill Bill Volume 1 (2003)

L'auberge espagnole (*Pot Luck*) (2002)

*La Haine*¹⁸³ (1995)
Le Fabuleux Destin d'Amélie Poulain (Amélie) (2001)
Lola Rennt (Run Lola Run) (1998)
Lost in Translation (2003)
Lock, Stock and Two Smoking Barrels (1998)
Miami Vice (2006)
Monsters, Inc. (2001)
My Big Fat Greek Wedding (2002)
Panic Room (2002)
Psycho (1960)
Public Enemies (2009)
Pulp Fiction (1994)
Rear Window (1954)
Requiem for a Dream (2000)
Shining (1980)
Slumdog Millionaire (2008)
Spanglish (2004)
Synecdoche New York (2008)
The Assassination of Jesse James by the Coward Robert Ford (2007)
The Aviator (2004)
The Darjeeling Limited (2007)
The Dark Knight (2008)
The Hurt Locker (2008)
The Joy Luck Club (1993)
The Last Samurai (2003)
The Life Aquatic with Steven Zissou (2004)
The Magnificent Ambersons (1942)
The Namesake (2006)
The New World (2004)
The Royal Tenenbaums (2001)
The Terminal (2004)
The Three Burials of Melquiades Estrada (2005)
The Wild Bunch (1969)
There Will be Blood (2007)

¹⁸³ Der Film wurde im englischsprachigen Raum unter seinem Originaltitel veröffentlicht.

Touch of Evil (1958)

Traffic (2000)

Up in the Air (2009)

Vertigo (1958)

Wall-E (2008)

War of the Worlds (2005)

8.3. Television

24 (seit 2001)

30 Rock (seit 2006)

Auf und Davon – Mein Auslandstagebuch (seit 2007)

Deadwood (2004-2006)

Goodbye Deutschland! Die Auswanderer (seit 2006)

King of the Hill (1997-2009)

Lost (seit 2004)

Six Feet Under (2001-2005)

South Park (seit 1997)

The Office US (seit 2005)

The Shield (2002-2008)

The Simpsons (seit 1989)

The Sopranos (1999-2007)

The Wire (2002-2008)

Türkisch für Anfänger (2005-2008)

8.4. Internet

- 10 vor 10. Sendung vom 30.12.2009. „Die Nullerjahre.“
<http://videoportal.sf.tv/video?id=285ec338-12ed-476a-b066-08d972b687c2> (08.03.10)
- Amazon Online Versandhaus Deutschland. Online-Ressource: www.amazon.de
(02.03.10).
- Amazon Online Versandhaus Großbritannien. Online-Ressource: www.amazon.co.uk
(02.03.10).
- Bordwell, David (2008). „The Hook: Scene Transitions in Classical Cinema.“ Online-Ressource: <http://www.davidbordwell.net/essays/hook.php> (22.03.10).
- Bordwell, David & Thompson, Kristin. Observations on film art Blog. Online-Ressource: <http://www.davidbordwell.net/blog> (02.03.10).
- Bothmann, Nils (2010). „Extensions of Man. Rezension zum Film *Surrogates*.“ Online-Ressource: <http://www.schnitt.de/202,5994,01> (20.03.10).
- Bundesministerium der Justiz (2010). „FAQ – häufige Fragen zum Urheberrecht.“ Online-Ressource:
http://www.bmj.bund.de/enid/Urheberrecht_und_Patente/Private_DVDs__Filme_und_CDs_im_Unterricht__qk.html (02.03.10).
- bpb. Bundeszentrale für politische Bildung. (2003a). „Filmkanon.“ Online-Ressource:
<http://www1.bpb.de/veranstaltungen/QUFU7Z,0,0,Filmkanon.html> (02.03.10).
- bpb. Bundeszentrale für politische Bildung (2003b). „Filmkompetenzerklärung.“ Online-Ressource:
http://www1.bpb.de/veranstaltungen/ROLDTY,0,0,Filmkompetenzerkl%EA4rung_vom_21_Mai_2003.html (02.03.10).
- bpb. Bundeszentrale für politische Bildung (2003c). „Materialsammlung zum Kongress Kino macht Schule.“ Online-Ressource: <http://www.bpb.de/files/IFMV8W.pdf> (20.03.10).
- bpb. Bundeszentrale für politische Bildung (2003d). „Mitglieder der Kommission.“ Online-Ressource:
http://www1.bpb.de/veranstaltungen/55H4DZ,0,0,Mitglieder_der_Kommission.html
(02.03.10).
- Cahiers du Cinéma Blog. Online-Ressource: <http://cinophilia-filmjournal.blogspot.com>
(17.03.10).
- Deutscher Bildungsserver. Stand: 2010. Lehrpläne. Online-Ressource:
<http://www.bildungsserver.de/zeigen.html?seite=400> (20.03.10).
- DVD Special Features. Online-Ressource: <http://dvdspecialfeatures.net> (12.03.10).
- English Club. „Warm Ups and Time Fillers.“ Online Ressource:
<http://www.englishclub.com/teach-english/teacher-warmups.htm> (12.03.10).
- Even, Susanne & Schewe, Manfred. *Scenario. Journal for Drama and Theatre in Foreign and Second Language Education*. Online-Ressource: <http://www.ucc.ie/en/scenario>
(08.03.10).
- Focus Online. „DVD Edition Kino de luxe.“ Online-Ressource:
http://www.focus.de/kultur/kino_tv/focus-dvd-edition_aid_118670.html (03.03.10).
- Focus Online. „Nullerjahre: Erinnerungskult um ein Jahrzehnt zwischen „Coffee to go“ und USB-Stick.“ Stand: 17. Dezember 2009. Online-Ressource:

http://www.focus.de/politik/news-navigator/video-nachrichten-vom-17-dezember-nullerjahre-erinnerungskult-um-ein-jahrzehnt-zwischen-coffee-to-go-und-usb-stick_vid_14493.html (26.02.10).

Frederking, Volker / Krommer, Axel / Jonas, Hartmut. Neue Medien im Deutschunterricht. Online-Ressource: www.medid.de (02.03.10).

Göttler, Fritz (2004). „Auf zur letzten Party.“ Online-Ressource: <http://www.sueddeutsche.de/kultur/302/408077/text> (22.03.10).

Gottschalk, Thomas. „Gottschalks Filmkolumne – Ich liebe Kino. Online-Ressource: <http://www.youtube.com/watch?v=ez7OESQqaNI> (12.03.10).

Hessisches Kultusministerium (2005). „Lehrplan Englisch. Gymnasialer Bildungsgang. Jahrgangsstufen 5G bis 12G.“ Online-Ressource: http://www.uni-kassel.de/fb2/finkbeiner/downloads/pdf/lehrplaene/lehrplan_Englisch-Gymnasium.pdf (02.03.10).

Horn, Eric. „Materialien zur Filmanalyse.“ Online-Ressource: <http://www.horn-netz.de/seminare/filmanalyse/index.php> (08.03.10).

Hudson, Bob (2004). „How to Convert VHS to DVD.“ Online-Ressource: <http://www.signvideo.com/conv-v-to-d.htm> (10.03.10).

IFC Podcast Homepage. Online-Ressource: <http://www.ifc.com/news/podcast> (02.03.10).

Intercultural Cinema – Critical Incidents in Film Blog. Online-Ressource: <http://intercultural-cinema.blogspot.com> (18.03.10).

Internet Movie Database. Online Ressource: www.imdb.com (02.03.10).

Kinofenster.de – Das Onlineportal für Filmbildung. Online-Ressource: <http://www.kinofenster.de/index.html> (03.03.10).

Landesakademie für Fortbildung und Personalentwicklung an Schulen – Baden-Württemberg. Online-Ressource: <http://lehrerfortbildung-bw.de> (16.03.10).

Landesakademie für Fortbildung und Personalentwicklung an Schulen – Baden-Württemberg a. „Punkt 5: Screenshots.“ Online-Ressource: http://lehrerfortbildung-bw.de/sueb/recht/urh/anwendbsp/frage_antw/5 (12.03.10).

Landesakademie für Fortbildung und Personalentwicklung an Schulen – Baden-Württemberg b. „Tutorial Windows Movie Maker 2.“ Online-Ressource: <http://lehrerfortbildung-bw.de/werkstatt/video/wmmtut> (04.03.10).

Landesmedienzentrum Baden-Württemberg. „Filmkanon.“ Online-Ressource: <http://www.mediaculture-online.de/Filmkanon.36.0.html> (02.03.10).

Lee, Kevin B. Shooting Down Pictures Blog. Online-Ressource: <http://alsolikelife.com/shooting> (07.03.10).

mfs. Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (2008). „KIM-Studie 2008. Kinder + Medien, Computer + Internet. Basisuntersuchung zum Medienumgang 6- bis 13-Jähriger. Online-Ressource: <http://www.mpfs.de/fileadmin/KIM-pdf08/KIM2008.pdf> (07.03.10).

mfs. Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (2009). „JIM-Studie 2009: Jugend, Information, (Multi-) Media. Basisuntersuchung zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger.“ Online-Ressource: <http://www.mpfs.de/fileadmin/JIM-pdf09/JIM-Studie2009.pdf> (07.03.10).

Museum of the Moving Image. Online-Ressource: <http://www.movingimagesource.us> (16.03.10).

Pahlke-Grygier, Sabine (2008). „Film und Schule.“ Online-Ressource: <http://www.goethe.de/wis/fut/sul/de3405435.htm> (04.03.10).

Rotten Tomatoes. „The Terminal.“ Online-Ressource: <http://www.rottentomatoes.com/m/1133499-1133499-terminal> (06.03.10).

Rüsel, Manfred (2004). Vortrag: „Film in der Lehrerfortbildung.“ Online-Ressource: <http://www.bpb.de/files/UL6H95.pdf> (09.03.10).

Schmelzle, Michael (2002). „Vom Band gebrannt. So digitalisieren Sie ihre Videokassetten.“ Online-Ressource: http://www.pcwelt.de/start/audio_video_foto/tv/praxis/26187/vom_band_gebrannt/index.html (18.03.10).

Seitz, Zoller Matt (2009a). „Directors of the decade: No.1: Charlie Kaufman & David Chase.“ Online-Ressource: http://www.salon.com/entertainment/movies/film_salon/2009/12/30/seitz_no1/index.html (12.03.10).

Seitz, Zoller Matt (2009b). „Directors of the decade: No.7: Steven Soderbergh.“ Online Ressource: http://www.salon.com/entertainment/movies/film_salon/2009/12/20/steven_soderbergh/index.html (12.03.10).

Seitz, Zoller Matt (2009c). „The Video Essay.“ Online-Ressource: <http://www.kunst-der-vermittlung.de/dossiers/internet-weblogs/matt-zoller-seitz-video-essay> (04.03.10).

Seitz, Zoller Matt (2009d). „The Substance of Style, Pt.2.“ Online-Ressource: <http://www.movingimagesource.us/articles/the-substance-of-style-pt-2-20090403> (22.03.10).

Spiegel Online. „Große Kinomomente.“ Online-Ressource: http://www.spiegel.de/thema/dvd_edition_grosse_kinomomente (03.03.10).

Stangl, Chris (2009). „For Bravery: Das Unheimliche and Inglourious Basterds.“ Online-Ressource: <http://explodingkinetoscope.blogspot.com/search/label/Inglourious%20Basterds> (16.03.10).

Süddeutsche Zeitung Online. „Cinémathék.“ Online-Ressource: <http://sz-shop.sueddeutsche.de/mediathek/shop/catalog/editionen/Cinemathek.jsp;jsessionid=633E8AEFF905EF49D75F70A46223EA99.hesse:9009> (03.03.10).

The L Magazine. Video Essay Archives. Online-Ressource: <http://www.thelmagazine.com/newyork/ArticleArchives?category=1152780> (18.03.10).

Universität des Saarlandes. Stand: 14.10.2004. „Fall: Filmvorführung in der Schule.“ Online-Ressource: <http://remus-schule.jura.uni-saarland.de/faelle/filmvorfuehrung.html> (04.03.10).

Universität Hildesheim. Stand: Sommer 2005. „intercultural film database.“ Online-Ressource: <http://www.uni-hildesheim.de/interculturalfilm> (22.03.10).

Videoforum. „Camcorder / Recorder an PCs anschließen, Aufnahmen capturen und editieren.“ Online-Ressource: <http://www.videoforum.de/cgi-bin/yabb/YaBB.cgi?board=camcorder&action=display&num=1118930406> (02.03.10).

Weigert, Martin (2009). „Fehlende Medienkompetenz. Wie aus Lehrern Schüler werden.“ Online-Ressource: <http://netzwertig.com/2009/11/26/fehlende-medienkompetenz-wie-aus-lehrern-schueler-werden> (12.03.10).

Windows Live. „Movie Maker Tutorial.“ Online-Ressource: <http://www.windowlive.de/Movie-Maker/tutorials.aspx> (18.03.10).

Yale Film Studies Program (2002). „Film Analysis Web Site 2.0.“ Online Ressource: <http://classes.yale.edu/film-analysis> (12.03.10).

YouTube Channel. „Take Zero.“ Online-Ressource: <http://www.youtube.com/watch?v=NWbUIdxXIS4&feature=channel> (18.03.10).

YouTube Playlist. „The Joy Luck Club.“ Online-Ressource: http://www.youtube.com/view_play_list?p=6F4E2338D058D406&search_query=the+joy+luck+club (12.03.10).

YouTube Video. „Getting Started Tutorial – Windows Live Movie Maker.“ Online-Ressource: <http://www.youtube.com/watch?v=3ZZij3NNyVg> (18.03.10).

YouTube Video. „Movie Maker Video Editing Tutorial.“ Online-Ressource: <http://www.youtube.com/watch?v=JZXK68NS7gU> (18.03.10).

YouTube Video. „Once upon a Time in the West. Filmausschnitt.“ Online-Ressource: <http://www.youtube.com/watch?v=jQ4bNTU965E> (04.03.10).

YouTube Video. „The Joy Luck Club – Dinner Scene.“ Online-Ressource: <http://www.youtube.com/watch?v=zLUNjTyN0EI> (12.03.10).

ZDF aspekte. Sendung vom 19.12.2009. „Nullerjahre.“ Online-Ressource: <http://www.zdf.de/ZDFmediathek/#/beitrag/video/929882/Die-Nuller-Jahre> (10.03.10).

ZDF Morgenmagazin. Sendung vom 29.Dezember 2009. „Generation To-Go“. Online-Ressource: <http://www.zdf.de/ZDFmediathek/beitrag/video/934364/Die+Nullerjahre:+%22Generatio+n+To-Go%22#/beitrag/video/934364/Die-Nullerjahre-Generation-To-Go> (08.03.10).

Zobl, Stefanie (2009). „Filmbildung in Deutschland im internationalen Vergleich.“ Online-Ressource: <http://www.goethe.de/kue/flm/aub/de5391878.htm> (04.03.10).