

Günter Burger

Fiktionale Filme im fortgeschrittenen Fremdsprachenunterricht

Feature films are still only rarely used in advanced foreign language teaching. In order to encourage teachers to exploit feature films more often, pertinent classroom procedures and activities are systematically catalogued. The paper also presents some findings of cinema and TV audience research which are relevant to the use of feature films in language teaching. In addition, the paper discusses and criticizes the fact that the literary adaptation has always been the most popular type of film with language teachers.

Immernoch werden Spielfilme nur sehr selten im fortgeschrittenen Fremdsprachenunterricht verwendet. Um Lehrern Mut zu machen, dieses Medium häufiger einzusetzen, wird ein Katalog vorgelegt, der systematisch Verfahren und Techniken auflistet, die für den Einsatz von fiktionalen Filmen brauchbar sind. Ferner werden einige Erkenntnisse der Kino- und Fernsehzuschauerforschung referiert, die für die Benutzung von Spielfilmen im fremdsprachlichen Unterricht aufschlußreich sind. Außerdem setzt sich der Beitrag kritisch mit der Tatsache auseinander, daß bislang im Sprachunterricht hauptsächlich auf Literaturverfilmungen zurückgegriffen wird.

0 Einleitung

Ende der siebziger Jahre wurde der Spielfilm als Textsorte für den fremdsprachlichen Unterricht ‚entdeckt‘ (Markey 1976, Heinrichs 1978, Burger 1979, Grindhammer 1980). War damals die Materialbeschaffung freilich noch außerordentlich aufwendig, so ist es heute für jeden Lehrer (und Schüler!) leicht, sich Zugang zu fiktionalen Filmen¹ in der fremdsprachigen Originalfassung zu verschaffen: Video- und Bibliotheken verleihen mancherorts entsprechende Kassetten, im Handel können Originalversionen käuflich erworben werden, Programmkinos zeigen ebenso wie das Fernsehen (Zweikanalton) nichtsynchronisierte Fassungen, ausländische TV-Stationen mit Filmausstrahlungen sind über Satellit zu empfangen. Hinzu kommt, daß sich die Situation außerdem insofern nachhaltig verbessert hat, als mittlerweile auch die Zahl der cineastisch hochwertigen Filme, die auf Video erhältlich sind, enorm zugenommen hat und gleichzeitig immer mehr Drehbücher, die als Hilfsmittel für den Unterricht dienen können, veröffentlicht werden. (So sind z.B. fast alle Filme des sog. *New British Cinema* auf Video und als Drehbuch einsehbar!)

Angesichts dieser günstigeren Ausgangslage erscheint es angebracht, nochmals eine Lanze für den Spielfilm zu brechen, der ja offenbar nach wie vor nur selten Gegenstand des Unterrichts ist. Zu diesem Zweck werden im vorliegenden Aufsatz drei Schwerpunkte gesetzt: Zunächst wird eine Auswahl von Ergebnissen der Kino- und TV-Zuschauerforschung unter fremdsprachendidaktischem Gesichtspunkt interpretiert. Danach wird der Versuch unternommen,

einen systematischen Katalog von methodischen Vorgehensweisen zusammenzustellen, die sich bei der Benutzung von fiktionalen Filmen bewährt haben. Zum Schluß wird der Umstand kritisch beleuchtet, daß sich die Mehrheit der in der Fachliteratur publizierten Praxisberichte auf Verfilmungen literarischer Werke bezieht, und statt dessen für den vermehrten Einsatz von Filmen plädiert, bei denen es sich nicht um Literaturadaptionen handelt.

1 Der fiktionale Film und sein Publikum

Ein Grund, warum Spielfilme bisher noch nicht in größerer Zahl Eingang in den neusprachlichen Unterricht gefunden haben, ist zweifellos die Tatsache, daß dieses Medium mit etlichen Vorurteilen behaftet ist und manche Lehrpersonen daher Lernern, die ein ausgeprägtes Interesse an Filmen zeigen, mit Unverständnis begegnen. Hier mag es hilfreich sein, einmal einige empirisch gesicherte Daten zum Spielfilmpublikum zu referieren². Dies ist auch deshalb angezeigt, weil sich aus den zitierten Forschungsergebnissen Schlußfolgerungen für den Unterricht ableiten lassen, die das Motivationspotential von Filmen, die Ziele des Filmeinsatzes sowie die Filmauswahl betreffen.

1.1 Kino als bevorzugter Medienort Jugendlicher und junger Erwachsener

Das typische Kinopublikum ist jung: 1992 waren 71% aller Kinogänger 14 bis 29 Jahre alt (Baacke/Schäfer/Vollbrecht 1994:93). Mehrere Studien belegen, daß die Attraktivität des Kinos für Jugendliche und junge Erwachsene nicht nur auf die dort gezeigten Filme zurückzuführen ist; vielmehr ist das Kino auch ein „sozialer Erlebnisort“ (Baacke/Schäfer/Vollbrecht 1994:142; siehe auch Fischer 1992:288 ff.), der bevorzugt mit Freunden oder Partnern besucht wird und dessen Reiz z.T. darin besteht, daß das Kino eine Art Freiraum „außerhalb organisierter pädagogischer Zonen“ (Baacke/Schäfer/Vollbrecht 1994:21) darstellt. Für den Unterricht folgt daraus, daß man zwar mit erhöhter Aufmerksamkeit bei Schülern und Schülerinnen rechnen darf, sobald ein Spielfilm eingesetzt wird, daß jedoch auch Widerstand gegen die pädagogische Vereinnahmung eines extrem positiv besetzten Mediums spürbar werden kann („Jetzt wird uns im Englischunterricht auch noch das Kino madig gemacht!“). Aus diesem Grund erscheint es fragwürdig und wenig erfolgversprechend, wenn fiktionale Filme in erster Linie oder gar ausschließlich in medienkritischer Absicht benutzt werden, um die Lernenden gegen deren Faszinationskraft zu immunisieren, wie dies gelegentlich auch im fremdsprachlichen Unterricht geschieht.

Ein weiteres Untersuchungsergebnis ist in diesem Zusammenhang bedeutsam: Keineswegs trifft es zu, daß sich Jugendliche Kinofilme einfach 'reinziehen'; die meisten jungen Zuschauer sprechen offenbar nach dem Kinobesuch noch miteinander über das Gesehene, viele denken noch darüber nach (Baacke/Schäfer/Vollbrecht 1994:108). Bei Gymnasiasten der Oberstufe etwa

stehen im Mittelpunkt solcher Unterhaltungen vor allem: Gags und lustige Szenen, die Musik, die Aussage des Films, die Figuren, die Schauspieler, die Gefühle, die der Film geweckt hat (Baacke/Schäfer/Vollbrecht 1994:109). Von daher stehen die Chancen für ein intensives Rezeptionsgespräch im Unterricht (siehe Abschnitt 3.2) wahrscheinlich nicht schlecht.

1.2 Altersunabhängiges Interesse an fiktionalen Filmen

Wenn soeben gesagt wurde, daß der Kinofilm im wesentlichen das bevorzugte Medium junger Leute ist, dann muß freilich hinzugefügt werden, daß das Interesse an fiktionalen Filmen eine allgemeine, altersunabhängige Erscheinung ist. Dies zeigt sich vor allem beim Fernsehen, das ja heute der eigentliche Hauptanbieter fiktionaler Filme ist: Mehr als 90% der Bevölkerung schauen sich regelmäßig dort ausgestrahlte Spielfilme an (Frank/Maletzke/Müller-Sachse 1991:315). Mit der Benutzung von Spielfilmen im fremdsprachlichen Unterricht wird also der Tatsache Rechnung getragen, daß der fiktionale Film in der Gegenwartskultur (auch der der Zielsprachenländer!) „als audiovisueller Archetyp des Erzählens eine universelle Geläufigkeit erlangt“ hat und seine Rezeption „mehr und mehr zu einer alltäglichen Nutzungsfigur geworden“ ist (Frank/Maletzke/Müller-Sachse 1991:301) - ein Vorgang, dem sich ein zeitgemäßer Unterricht nicht verschließen darf. Im übrigen bedeutet dies auch, daß der Einsatz fiktionaler Filme nicht nur in der Schule gerechtfertigt ist, sondern gleichermaßen in Fremdsprachenkursen der Erwachsenenbildung.

1.3 Konträre Nutzertypen innerhalb des Spielfilmpublikums

Die intensiven Nutzer des Kinos lassen sich in zwei Gruppen aufteilen, die sich klar voneinander abgrenzen. Auf der einen Seite gibt es die unterhaltungsorientierten Zuschauer, die primär an den „eher kurzfristigen, faszinativen Reizen des Spielfilms“ interessiert sind; zur anderen, kleineren Gruppe gehören die Cineasten, denen es vornehmlich um ästhetisch herausragende Filme geht (Frank/Maletzke/Müller-Sachse 1991:312). Zu einem ähnlichen Ergebnis kommt eine weitere Untersuchung, die sich nur auf das junge Kinopublikum konzentriert und den typischen Actionfilmfan im Gegensatz zum Anhänger des sog. Problemfilms anführt (Fischer 1992:292 ff.). Cineasten bzw. Liebhaber des Problemfilms unterscheiden sich von der anderen Publikumsgruppe u.a. dadurch, daß sie ein hohes Bildungsniveau haben, kulturell äußerst vielseitig interessiert sind und im Bereich des Medienkonsums (z.B. Fernsehen) ein anspruchsvolles, selektives Nutzungsverhalten aufweisen (Frank/Maletzke/Müller-Sachse 1991:320ff., Fischer 1992:296ff.). Da indessen die Unterhaltungsorientierung gerade bei jüngeren Zuschauern besonders auffällig ist (Frank/Maletzke/Müller-Sachse 1991:318, Fischer 1992:293), sollte darauf aus Motivationsgründen bei der Auswahl der Filme für den Unterricht unbedingt Rücksicht genommen werden - ohne andererseits aber eine cineastisch-ästhe-

tische Geschmacksbildung der Schüler zu vernachlässigen. Am sinnvollsten dürfte deshalb die Verwendung von Filmen sein, die für die Jugendlichen ansprechend, kurzweilig und spannend sind, die sich jedoch trotzdem mit wichtigen, diskussionswürdigen Themen in seriöser Weise auseinandersetzen und von der Filmkritik bzw. -geschichte als besonders gelungene Werke eingestuft werden.

2 Verfahren des Spielfilmeinsatzes im fremdsprachlichen Unterricht

Prinzipiell lassen sich drei Vorgehensweisen unterscheiden: Block-, Intervall- und Sandwich-Verfahren.

2.1 Blockverfahren

Der Film wird in einem Stück oder in zwei bis drei relativ langen Blöcken (à 30 bis 45 Minuten) vorgespielt. Im Anschluß können einzelne Schlüsselszenen nochmals besonders eingehend betrachtet werden.

Das Blockverfahren eignet sich vor allem für Filme, die ohnehin nicht so umfangreich sind wie herkömmliche Spielfilme, also für Kurzspielfilme bis etwa 50 Minuten Länge. In jedem Fall muß gewährleistet sein, daß alle Lernenden (auch die leistungsschwächeren!) den Film bzw. das jeweilige Teilstück global und in allen für den Handlungsverlauf wesentlichen Details auf Anhieb verstehen; dies ist oft nur nach einer entsprechenden Vorentlastung (Vorgabe einer Inhaltsübersicht, eines Sequenzplans, der literarischen Vorlage usw.) möglich.

Unterrichtsbeispiel: Groene/Seyfert 1994.

2.2 Intervallverfahren

Der Film wird in eine größere Zahl von Segmenten (ca. vier bis zehn) gegliedert, die nacheinander gesichtet werden. Der Umfang der einzelnen Teile kann in etwa gleich sein (je ca. 10 bis 20 Minuten); oder es werden kurze Teile mit längeren Segmenten kombiniert (z.B. folgt auf eine 4minütige Sequenz, die zentral für die Filmaussage ist, ein 25-Minuten-Teil, der nur global rezipiert werden soll).

Bei diesem Verfahren ist vor allem mit zwei Problemen zu rechnen: Erstens kann sich leicht ein Gefühl der Eintönigkeit bei den Lernenden einstellen, insbesondere wenn die Zahl der Segmente hoch ist; diese Gefahr läßt sich aber durch eine konsequente Variation der Auswertungstechniken (siehe Abschnitt 3) eindämmen. Zum zweiten kann sich die starke Zerstückelung des Films negativ auf das Filmerlebnis der Lerner/Zuschauer auswirken; eine vollständige Sichtung in einem Stück muß deshalb unbedingt am Ende der Unterrichtsreihe stehen.

Unterrichtsbeispiel: Bechtold/Gericke-Schönhausen 1991:282ff.

2.3 Sandwichverfahren

Bei diesem Verfahren³ wird der Film nur ausschnittsweise gezeigt. Teile, die nicht vorgeführt werden, werden durch entsprechende schriftliche Texte (Inhaltsangaben, Drehbuchauszüge, die dazugehörigen Stellen einer literarischen Vorlage) ersetzt und überbrückt, so daß es zu einer alternierenden Verwendung von Filmstücken und schriftlichen Texten kommt.

Diese Arbeitsweise kann im Vergleich zum Intervallverfahren zeitsparender sein und bietet die Möglichkeit, Filmteile, die erhebliche Verständnisschwierigkeiten bereiten, wegzulassen. Allerdings wird so verhindert, daß die Lernenden den *gesamten* Film betrachten, und dies dürfte den ästhetischen Genuß beeinträchtigen. Auch hier ist also zu überlegen, ob nicht doch am Ende der Unterrichtsreihe eine Vorführung des vollständigen Films stattfinden sollte.

Unterrichtsbeispiel: Fery/Lück-Hildebrandt 1993.

Natürlich sind auch Mischformen praktikabel, bei denen die beschriebenen Prozeduren miteinander verknüpft werden: Ein überlanger Film wird zur Hälfte im Block-, der Rest im Intervallverfahren präsentiert; ein ansonsten nach dem Intervallverfahren vorgestellter Film wird, um Zeit zu gewinnen, an einer Stelle sandwichartig durch eine Inhaltszusammenfassung abgelöst usw.

3 Auswertungstechniken

Entscheidend für den Lernerfolg ist, daß der jeweilige Film möglichst umfassend im Unterricht ausgewertet wird. Die Auswertungstechniken lassen sich einteilen in: Aufgaben zum Hören und/oder Sehen, Rezeptionsgespräche, kreativ-produktive Aufgabenstellungen sowie sprachanalytische Aufgabenstellungen. Für eine gründliche Verarbeitung, die viele Aspekte eines Films einbezieht, empfiehlt sich die Benutzung von Auswertungstechniken aller vier Arten.

3.1 Aufgaben zum Hören und/oder Sehen

Grundsätzlich sollten nur Filme eingesetzt werden, deren Tonspur auch Nicht-muttersprachlern eine faire Chance bietet, den Kern des gesprochenen Textes zu verstehen. Dies hat zur Folge, daß z.B. Videos mit einem *soundtrack*, der von schlechter technischer Qualität ist, ebenso von vornherein ausscheiden wie Filme, in denen überwiegend Dialekt gesprochen wird. Filme wie etwa *Kes* (K. Loach, Großbritannien 1969), *Gregory's Girl* (B. Forsyth, Großbritannien 1980) oder *Letter to Brezhnev* (C. Bernard, Großbritannien 1985), die mitunter für den Englischunterricht empfohlen werden, kommen deshalb normalerweise wegen ihrer Dialektlastigkeit gar nicht in Frage.

Als Hör- bzw. Seh-Hör-Aufgaben, die in erster Linie der Verständnissicherung dienen, eignen sich u.a. die folgenden:

- Den Lernenden wird der Dialog einer Szene als Sammlung von Textschnipseln oder als Lückentext ausgehändigt; er muß während der Filmsichtung rekonstruiert werden.
- Die Lernenden erhalten verschiedene Standbilder⁴ aus dem Film und müssen sie nach der Filmdarbietung in die richtige Reihenfolge bringen.
- Fragen zum Filmgeschehen werden von den Lernenden beantwortet.
- Die Lernenden notieren Einzelheiten des Filmgeschehens anhand eines Beobachtungsrasters. Dabei sind Raster denkbar, die eher auf das grobe Verstehen des Gesehenen zugeschnitten sind (z.B. Fery/Lück-Hildebrandt 1993:410), und solche, die eine sehr genaue Beobachtung einer Szene voraussetzen (z.B. Schwerdtfeger 1989:138).
- Die Lernenden werden in Gruppen aufgeteilt, die unterschiedliche Beobachtungsaufgaben erledigen. So kann sich z.B. eine Gruppe den männlichen Figuren widmen, eine zweite den Frauenfiguren, eine dritte der Musik etc. und Auffälligkeiten notieren (Bechtold/Gericke-Schönhagen 1991:30).
- Die Lernenden vergleichen den Film mit einer Textvorlage (Drehbuch⁵, literarische Quelle) und notieren, was sich verändert hat. Sprachlich besonders ergiebig - wenngleich auch organisatorisch sehr aufwendig - ist dabei diese Vorgehensweise (Chappell 1986:145): Die Lernergruppe wird geteilt; eine Hälfte liest die Textvorlage, die andere Hälfte schaut die dazugehörige Filmsequenz an. Anschließend tauschen sich die Gruppen aus, und ihre Arbeitsergebnisse werden durch ein nochmaliges Vorführen des Filmausschnitts überprüft.

Ziel der folgenden Beobachtungsaufgabe ist die Beschaffung einer Arbeitsgrundlage für eine detaillierte Analyse einer Filmszene:

- Die Lernenden versuchen, die wichtigsten filmischen Mittel, die Verwendung finden, zu protokollieren. (Man muß sich freilich darüber im klaren sein, daß diese Aufgabenstellung außerordentlich schwierig und zeitaufwendig ist und selbst Filmwissenschaftlern große Mühe bereiten kann. Außerdem ist dafür eine längere Einführung in die Fachterminologie notwendig, die einem auf Sprachpraxis ausgerichteten Fremdsprachenunterricht nicht unbedingt angemessen ist und daher des öfteren - wie man Erfahrungsberichten entnehmen kann, vgl. etwa Groene/Schubert 1985:6 - zu Recht von Schülern kritisiert wird.)⁶

3.2 Rezeptionsgespräche

Unterrichtsgespräche über den Film sind in der Regel dann am fruchtbarsten, wenn sie sehr rezipientenorientiert angelegt sind, d.h. wenn zunächst weniger die Gestaltung oder Funktionsweise des Films im Zentrum der Diskussion stehen als vielmehr die Reaktion der Zuschauer/Lerner darauf, ihr subjektives Filmerlebnis (vgl. Burger 1979:179, 1983:174). Typische Fragestellungen lauten hier z.B.: ‚Was hat Ihnen besonders gefallen/mißfallen? Was haben Sie empfunden, als ...? Wie hat Figur A auf Sie gewirkt? Könnten Sie sich vorstel-

len, mit Figur B befreundet zu sein? Warum haben Sie in dieser Szene gelacht? Haben Sie etwas Vergleichbares schon einmal selbst erlebt? Wie fanden Sie den Schluß?' etc.

Um Rezeptionsgespräche in Gang zu setzen, kann man sich bestimmter Techniken bedienen, die z.T. aus der Kinoarbeit der Jugendfilmclubs und der Erwachsenenbildung stammen, nach den Erfahrungen des Verfassers und anderer Autoren (z.B. Liebelt 1989) aber durchaus auch auf den fremdsprachlichen Unterricht übertragbar sind. Folgende Vorgehensweisen haben sich u.a. bewährt:

- Fragebögen zum Film (auf denen etwa verschiedene Aussagen zur Bewertung des Films, zur Leistung der Schauspieler etc. angekreuzt werden können, siehe z.B. Perret 1991:74f.) werden zunächst individuell ausgefüllt; anschließend werden die Antworten in Kleingruppen oder im Plenum verglichen.
- Die Lernergruppe wird in zwei Hälften geteilt. Die eine Hälfte bildet einen inneren, die andere einen äußeren Kreis, so daß sich jeweils zwei Lerner gegenüber sitzen. Die Paare tauschen sich unter einer bestimmten Fragestellung zum Film aus. Nach kurzer Zeit dreht sich einer der Kreise um einen Stuhl weiter, und die neuen Paare sprechen nun miteinander. Anschließend wird die Diskussion im gesamten Plenum fortgeführt (Schulz 1986a:23).
- Jeder Lerner schreibt (anonym) zu einer Fragestellung einen Kommentar auf einen Zettel. Die Zettel werden eingesammelt, gemischt und dann verlesen. Das Rezeptionsgespräch im Plenum greift Impulse aus den vorgelesenen Stellungnahmen auf. In ähnlicher Weise kann auch mit einer Wandzeitung verfahren werden.
- Ein markanter Satz aus dem Filmdialog wird zur Diskussion gestellt. Bei *Stand By Me* (R. Reiner, USA 1986) könnten die Lernenden etwa gefragt werden, ob sie der Bemerkung einer Hauptfigur: "Kids lose everything unless there's someone there to look out for them" zustimmen (Voller/Widows 1993:352).
- Eine in Kleingruppen vorbereitete Pro-und-Kontra-Debatte wird durchgeführt. Nach der Darbietung des Films *Das zweite Erwachen der Christa Klages* (M. v. Trotta, BRD 1977) im Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht könnte z.B. als Thema einer solchen Debatte formuliert werden: „Christas Handlungsweise ist vorbildlich! Ja oder nein?“ (Bechtold/Gericke-Schönhagen 1991:33).

Natürlich ist es auch ein Ziel des Rezeptionsgesprächs, sich mit dem Film *analytisch* auseinanderzusetzen. Dabei ist freilich zu beachten, daß dies aus mehreren Gründen (Filmanalyse ist wegen der Eigenschaften des Mediums komplexer als die Interpretation eines geschriebenen Textes; es macht keinen Sinn, die Lernenden, die ja ursächlich eine fremde Sprache erwerben wollen und sollen, tendenziell zu Film- und Medienwissenschaftlern auszubilden; die meisten Lehrkräfte verfügen selbst nicht über solide film- und medienwissen-

schaftliche Kenntnisse) im Rahmen des fremdsprachlichen Unterrichts nur in einem sehr begrenzten Umfang erfolgen kann.

Wesentliche Kategorien der Filmanalyse, die im Rezeptionsgespräch eine Rolle spielen können, werden nachfolgend zusammengestellt (vgl. Burger 1983:173f.; siehe ausführlich etwa Hickethier 1993:42ff.). Allerdings wird man sich bei der Besprechung eines konkreten Filmabschnitts — je nach dessen Beschaffenheit - meistens auf zwei oder drei besonders aussagekräftige Elemente konzentrieren und zu beschreiben versuchen, wie sie zusammenwirken:

- Figuren: Merkmale der auftretenden Personen (äußeres Erscheinungsbild, Beruf, sozialer Status), Handlungsweisen der Personen, Verhaltensmotive, Mimik und Gestik, Beziehungen der Figuren untereinander, Darstellung von Konflikten, Schauspielertypen und ihr Image,
- Ausstattung: Funktion des Dekors (Bauten, Landschaften, Requisiten), Darstellung des Milieus, Geschehensrelevanz von Objekten, Kennzeichnung der Personen durch Masken oder Kostüme,
- Handlungsstruktur: Themen des Films, Rhythmus des Geschehensablaufs (Handlungshöhepunkte, Spannungsbogen), Besonderheiten der Dramaturgie (offene oder geschlossene Bauform, Happy-End etc.),
- Realitätsbezug der Handlung, landeskundlich-kultureller Hintergrund,
- Symbolbedeutung von Personen, Dingen, Geschehensabläufen,
- Erzählweise: *point-of-view*, Gestaltung der Zeit (Raffung und Dehnung, Rückblenden und Vorgriffe),
- Bildgestaltung: Bildkomposition und -begrenzung, Einstellungsgrößen und -längen, Kameraperspektiven und -bewegungen, Einsatz von Blende, Tiefenschärfe und Farbe, Lichtführung, Trickaufnahmen und elektronische Effekte,
- Ton: Verwendung der Sprache (Kommentar, Dialog, Erzähler, Schrifteinblendung), Sprachmerkmale der Figuren (Tonfall, Dia-, Sozio- und Idiolekte, Sympathiewert der Stimme), Verhältnis von Ton und Bild, Funktion von Musik und Geräuschen.

Wichtig ist, daß die Analyse mit möglichst wenig Fachterminologie befrachtet wird. Allzu umfangreiche Wortlisten mit speziellem Filmvokabular, wie man sie oft in publizierten Unterrichtsvorschlägen antrifft, hält der Verfasser für überflüssig, denn nach seinen Erfahrungen können Lernende z.B. die Eigenart und Wirkung einer Totalen, eines Schwenks, einer Überblendung etc. leicht beschreiben, ohne daß sie diese Begriffe in der Fremdsprache zu kennen brauchen.

Vorteilhaft ist es, wenn den Lernenden bei der Analyse einer Sequenz gleichzeitig der dazugehörige Ausschnitt aus dem Drehbuch oder aus einer Transkription vorliegt, denn er kann als Gedächtnisstütze dienen. Die Analyse kann außerdem dadurch vorangetrieben werden, daß den Lernenden Rezensionen und Kommentare der Filmemacher über ihr Werk zur Verfügung gestellt werden.

Das Rezeptionsgespräch läßt sich im übrigen durch entsprechende schriftliche Ausarbeitungen der Lernenden ergänzen und vertiefen.

3.3 Kreativ-produktive Aufgabenstellungen

Wie in der Literaturdidaktik haben sich auch in der Filmdidaktik seit langem (siehe etwa schon Schorb/Theunert 1979:297 ff.) kreativ-produktive Aufgabenstellungen etabliert. Sie erfordern einen phantasievollen Umgang mit dem jeweiligen Film (eventuell auch mit dem Drehbuch oder einer literarischen Vorlage) und sind für den fremdsprachlichen Unterricht auch deshalb besonders geeignet, weil sich durch ihren Gebrauch die Möglichkeiten zur aktiven Benutzung der Fremdsprache für die Lernenden vervielfachen und die Gefahr des passiven Filmkonsums mithin geringer wird, andererseits aber der Film nicht völlig zum Instrument des Spracherwerbs degradiert wird.

Zu den kreativ-produktiven Aufgabenstellungen können u.a. die folgenden Tätigkeiten gerechnet werden:

- Vor der Darbietung des Films äußern die Lernenden Vermutungen über dessen Inhalt aufgrund des Filmtitels, der Rollen- und Darstellerliste, eines Werbeplakats oder einiger Standbilder.
- Vor der Sichtung gibt der Unterrichtende das zentrale Thema des Films oder einige Bestandteile der Handlung bekannt. Die Lernenden äußern Vermutungen darüber, was im Film im einzelnen geschehen könnte.
- Die Lernenden sehen den Film zunächst nicht von Beginn an, sondern ihnen wird als erstes eine Szene gezeigt, die nicht direkt am Anfang der Handlung steht. Die Lerner spekulieren darüber, wie es zu den in dieser Szene gezeigten Vorgängen gekommen ist und worum es im restlichen Film gehen wird.
- Die Lerner haben zunächst die literarische Textvorlage eines Films gelesen und stellen eine Liste derjenigen Szenen zusammen, von denen sie erwarten, daß sie auch in der Verfilmung vorkommen.
- Bevor eine Sequenz gezeigt wird, lesen die Lerner eine verstümmelte Fassung der entsprechenden Stelle im Drehbuch, aus der alle Hinweise auf den szenischen Rahmen entfernt worden sind. Die Lernenden äußern ihre Vorstellungen darüber, wie der Drehbuchdialog in Szene gesetzt wurde (Ort, Dekor etc.).
- Bevor die Lerner eine Sequenz sehen, lesen sie die entsprechende Stelle einer literarischen Vorlage. Sie entwickeln Vorschläge für die filmische Umsetzung der Textpassage. (Auch bei dieser Aufgabe kann übrigens weitgehend auf spezielles Filmvokabular verzichtet werden, indem die Inhalte der einzelnen Einstellungen allgemeinsprachlich beschrieben werden. Dies ist auch insofern zulässig, als selbst viele publizierten Originaldrehbücher Fachtermini vermeiden.)
- Bevor die Lernenden eine Sequenz sehen, wird ihnen nur die dieser Stelle unterlegte Filmmusik⁷ vorgespielt. Die Lernenden verbalisieren, was sie bei der Musik empfinden und ziehen daraus Rückschlüsse auf den vermutlichen Inhalt der Sequenz.

- Den Lernenden wird zuerst nur der *soundtrack* einer Sequenz vorgespielt⁸, und sie beschreiben, welche Bilder zu den gehörten Dialogen und Geräuschen passen könnten.
- Die Lernenden sehen ein Filmstück zunächst ohne Ton und spekulieren über den Inhalt des Tonkanals.
- Bei einer Unterbrechung des Films antizipieren die Lernenden den Fortgang der Handlung, entwerfen Lösungen für dargestellte Sachverhalte, stellen sich vor, wie die folgende Szene im Detail aussehen könnte, was die Personen als nächstes sagen könnten etc.
- Wenn eine Figur im Filmdialog schon erwähnt wurde, jedoch noch nicht aufgetreten ist, äußern die Lernenden Vermutungen darüber, wie diese Person aussehen könnte, welche Funktion sie in der Handlung haben könnte u.ä.
- Sobald eine Figur zum ersten Mal auftritt, wird der Film angehalten, und die Lernenden spekulieren darüber, wer sie sein könnte, was sie tun und sagen wird etc.
- Die Lernenden spielen eine Szene nach, ohne sich sklavisch an den Filmdialog zu halten.
- Die Lernenden modifizieren eine gesehene Szene, indem sie zusätzliche Figuren einführen, Charakteristika von Personen abwandeln, Handlungsweisen der Figuren variieren, äußere Bedingungen für Handlungen auswechseln etc. Sie formulieren ihre neue Version schriftlich und spielen sie eventuell. U.U. kann dies dann auch als Hörspiel oder auf Video aufgezeichnet werden.
- Die Lernenden entwickeln eine Alternative für den gesamten Handlungsverlauf des Films und entwerfen in Stichworten einen ‚Gegenfilm‘. In *Chinatown* (R. Polanski, USA 1974) z.B. kommt es zu einem tragisch-blutigen Ende vor allem, weil der Protagonist, ein Privatdetektiv, der Frau, in die er sich verliebt hat, mißtraut. Die Lernenden könnten hier darüber spekulieren, wie der Film ausgegangen wäre, wenn der Detektiv nicht so argwöhnisch gewesen wäre (Burger 1986:596).
- Bei sog. Leerstellen in der Filmhandlung (also dann, wenn die erzählte Geschichte offenkundig Lücken oder Vagheiten aufweist) versuchen die Lerner, die ausgesparten Inhalte selbst zu ergänzen. In *Local Hero* (B. Forsyth, Großbritannien 1983) etwa ist das lückenhafte Erzählen geradezu ein Strukturprinzip des Films, und die Zuschauer können an mehreren Stellen ihrer Vorstellungskraft freien Lauf lassen (Burger 1989:242f.).
- Der Inhalt des Films oder eines Filmteils wird von den Lernern in eine andere Textsorte oder mediale Form übertragen (Brief, Zeitungsbericht, Tagebuch, Theaterstück, Hörspiel etc.).
- Die Lernenden schreiben einen Brief an eine Filmfigur, in dem sie sich zu deren Verhalten äußern, oder interviewen Filmpersonen in einem Rollenspiel.

- Als Rollenspiel wird eine Art Gerichtsverhandlung durchgeführt, in der die Figuren des Films ihr Vorgehen begründen und verteidigen müssen.
- Für einzelne Sequenzen formulieren die Lernenden passende Überschriften.
- Nach der Darbietung des gesamten Films entwerfen die Lerner eine plausible Fortsetzung der Handlung.
- Nachdem der Film vollständig gesehen wurde, wird ein neuer Filmtitel gesucht. (Denkbar ist hier auch, daß der Film ohne Vorspann gezeigt wurde und die Lerner den tatsächlichen Titel noch nicht kennen.)
- Ein Werbeplakat oder ein Hörfunk-Werbespot wird für den Film entworfen.
- Die Lernenden verfassen eine Rezension des Films oder einen Ankündigungstext für eine Fernsehprogrammzeitschrift.

3.4 Sprachanalytische Aufgabenstellungen

Anhand des Filmdialogs lassen sich auch 'linguistische Analysen' durchführen. Dabei ist freilich stets zu bedenken, daß die Sprache, die in Spielfilmen verwendet wird, meistens eigentlich keine authentisch gesprochene Sprache ist, sondern konzentrierter und typisierter Dialog, der „eine Art Zwischenstellung zwischen authentisch gesprochener Sprache und der modellhaften Sprache des Lehrwerkdialogs einnimmt“ (Gast/Ulbrich/Wachtel 1987:280). Dennoch eignet sich mancher Filmdialog wegen seiner relativen Nähe zur Sprache echter Unterhaltungen durchaus dazu, deren Charakteristika zu veranschaulichen.

Sprachanalytische Aufgabenstellungen können z.B. sein:

- Szenen, deren Dialog gewisse sprachliche Erscheinungen deutlich hervortreten läßt (etwa: Füllwörter, Routinefloskeln, bestimmte Sprechakte und Wortfelder, Sprachstile, *phatic communion* etc.) werden von den Lernenden - am besten unter Zuhilfenahme einer Transkription - gezielt untersucht. Anschließend werden eventuell vergleichbare Situationen im Rollenspiel simuliert, um so die im Filmdialog vorgefundene Sprache einzuüben.
- Der Unterrichtende stellt für eine Szene auch die deutsche Synchronfassung (als Transkription oder auf Video) zur Verfügung. Die Lernenden vergleichen den Original- und Synchrontext, begutachten die deutsche Übersetzung und machen womöglich Verbesserungsvorschläge.

4 Kritischer Kommentar zur Dominanz der Literaturverfilmung

Falls die in der Fachliteratur abgedruckten Praxisberichte zum Einsatz fiktionaler Filme repräsentativ sind - und daran ist kaum zu zweifeln -, dann werden im Unterricht der Sekundarstufe II überwiegend Literaturadaptionen verwendet, und zwar fast immer in Kombination mit einer vorausgehenden oder begleitenden Lektüre der jeweiligen Textvorlage. Diese Dominanz der Literaturverfilmung ist aus medien- bzw. filmwissenschaftlicher Sicht allein schon deshalb äußerst problematisch, weil der Begriff ‚Literaturadaption‘ zu diffus ist, um ein Filmgenre zu bezeichnen (Becker 1989:13), und weil es für die Analyse und ästhetische Beurteilung eines Films belanglos ist, ob er „das

Resultat einer Auseinandersetzung mit einem literarischen Werk ist oder ob er unabhängig davon" entstanden ist (Becker 1989:14).

Die Konzentration auf Literaturadaptionen wird auf unterschiedliche Weise begründet:

- Durch die bewußte Beschränkung auf Literaturverfilmungen und auf eine vergleichende Interpretation von Film und Vorlage werde „eine auf rein visueller Ästhetik beruhende Detailanalyse vermieden“, die im Kunstunterricht besser zu leisten sei (Buchloh 1983:258). Ob man so freilich einem Medium gerecht werden kann, dessen Effekt wesentlich darauf beruht, daß man es mit einer Abfolge von Bildern zu tun hat, ist sehr zu bezweifeln.
- Der geringe Umfang an Kenntnissen zur Filmgeschichte und -analyse bei Lehrern (und Schülern) reiche für eine angemessene Behandlung von Filmen nicht aus. Dies lasse einen „Einstieg“ in die Filmanalyse bei Literaturverfilmungen leichter erscheinen, weil auf vertraute Fragestellungen oder Inhalte“, die aus dem Literaturunterricht stammen, partiell zurückgegriffen werden kann (Schröder 1984:275). Dieses Argument ist sicherlich nicht ganz von der Hand zu weisen; es trifft aber angesichts der vielfältigen Möglichkeiten, die kreativ-produktive Aufgabenstellungen bieten, ohne daß hierfür ein spezielles filmkundliches Wissen vonnöten ist, nur teilweise zu.
- Auch die Interpretation des jeweiligen literarischen Textes profitiere von einer Vergleichsanalyse. „Das Hereinnehmen des anderen Mediums kann ‚rückwirkend‘ zu vertieften oder neuen Einsichten in spezifische Wirkungsweisen der Text-Literatur führen“ (Schröder 1984:275). Dem ist zwar zuzustimmen, doch werden Filme so weitgehend für literaturdidaktische Ziele instrumentalisiert. Nimmt man dagegen das Medium Film wirklich ernst, dann kann die vergleichende Untersuchung von literarischem Original und Verfilmung nur ein erster Schritt sein, der die Funktion hat, „eine Basis zu schaffen für ‚selbständige‘ Filmanalysen“ (Schröder 1984:275).
- Nicht unbeträchtlich sei „die motivierende Kraft, die Literaturfilmen in Hinblick auf die Beschäftigung mit Literatur überhaupt innewohnt. Indem man auf die vom Fernsehen geprägten Rezeptionsgewohnheiten von Schülern und Studenten eingeht, läßt sich vom Film her häufig eine Brücke zum Text bauen, Neugier auf die literarische Vorlage wecken und so die Literaturmüdigkeit heutiger Schüler- und Studentengenerationen abbauen“ (Platz-Waury 1984:291 f.). Nicht nur befremdet an dieser Argumentation wiederum die unverblühte Indienstnahme des Films für die Literatur (vgl. Arns 1991:5), sondern wahrscheinlich werden hier auch die Lernenden unterschätzt, die diesen pädagogischen Trick rasch durchschauen dürften. Im übrigen ist, wie die einschlägigen empirischen Daten belegen, zumindest außerhalb des Unterrichts nicht davon auszugehen, daß das Betrachten von Literaturverfilmungen in erheblichem Umfang zu entsprechenden Leseeffekten führt (siehe Saxer/Langenbacher/Fritz 1989:131, Frank/Maletzke/Müller-Sachse 1991:244ff., Franzmann/Löffler 1993:460).

- Der kontrastive Vergleich fördere „den analytischen Umgang mit dem spezifisch Literarischen und dem spezifisch Filmischen“ und sensibilisiere daher „für medientypische Gestaltungsformen“ (Brandl 1991:43). Diese zunächst einleuchtende Behauptung wird freilich, was den Film angeht, von Medienwissenschaftlern zunehmend in Zweifel gezogen. Durch die Gegenüberstellung von Literatur und Film werden nämlich zwangsläufig die „präsentativen Aspekte des Films“ bei der Analyse vernachlässigt (Hickethier 1989:184): Denn jeder Film, auch jede Literaturadaption, steht vornehmlich „im Kontext anderer Filme“, und gegenüber diesem Zusammenhang, der seinen Niederschlag z.B. in visuellen Anspielungen, in Verweisen der Darsteller auf Rollen, die sie in früheren Filmen gespielt haben, in Kamera-, Regie- und Lichtstilen etc. findet, erscheint der Vergleich mit der literarischen Vorlage von vornherein „als eine unzulässige Verengung des Blicks“ (Hickethier 1989:184).
- Literarische Textvorlagen seien als Primärtexte unverzichtbar, weil Schülern für moderne Spielfilme die sprachlichen „Voraussetzungen fehlen, um zu einem Verstehensergebnis zu gelangen“ (Stiller 1990:5). Hier werden anscheinend Unterrichtserfahrungen, die vielleicht aus einer unglücklichen Filmauswahl resultieren, in unzulässiger Weise generalisiert. Festzuhalten bleibt demgegenüber, daß es zahlreiche Filme gibt, deren Inhalt bei sachgerechter methodischer Vorbereitung auch ohne den Umweg über die vorausgehende Lektüre eines literarischen Quellentextes für die Lernenden sofort nachvollziehbar ist (insbesondere wenn sie aufgrund eines schon sehr früh beginnenden, regelmäßigen Umgangs mit authentischen auditiven und audiovisuellen Texten bereits eine Frustrationstoleranz beim Hör- bzw. Seh-Hör-Verstehen aufgebaut haben).

Keine der zitierten Begründungen ist stichhaltig genug, um eine Sonderstellung der Literaturadaption zu untermauern. Das Fazit kann deshalb nur lauten: Natürlich können auch Literaturverfilmungen im Unterricht verwendet werden, aber nicht ausschließlich und nicht immer unbedingt kombiniert mit der Lektüre der literarischen Vorlage.

Lediglich in Parenthese sei noch hinzugefügt, daß es auch bei der Benutzung von Spielfilmen, die überhaupt keine Literaturadaptionen sind, mitunter die Gelegenheit gibt, literarischen Einflüssen nachzugehen. So wäre z.B. beim Einsatz von *If...* (L. Anderson, Großbritannien 1968), einem Film über eine Revolte an einer *public school*, zu untersuchen, was R. Kiplings bekanntes gleichnamiges Gedicht mit der Filmhandlung zu tun haben könnte (vgl. Burger 1994:98 f.). Oder bei der Analyse von *My Own Private Idaho* (G. Van Sant, USA 1991), einem im Milieu von Strichjungen und Drogenabhängigen spielenden Film, wäre zu fragen, ob das eingearbeitete Falstaff-Motiv (mit Figuren, die plötzlich bei Shakespeare entlehnte Blankverse sprechen) einen Fremdkörper im Filmgeschehen darstellt oder ob eine Integration gelungen ist. Solche Beispiele einer subtileren, mediengerechteren Erkundung intertextueller Beziehungen zwischen Literatur und Film ließen sich vermehren.

5 Schlußbemerkung

"When culture is becoming increasingly multi-media, the language classroom cannot become the last bulwark of the printed word" (Grindhammer 1994:270). Dies bedeutet nicht, daß es im fremdsprachlichen Unterricht keinen Platz mehr gibt für das Lesen von Literatur; es geht lediglich darum, daß auch *audiovisuellen* fiktionalen Texten endlich der ihnen gebührende Raum zur Verfügung gestellt wird.

Der Einsatz von Spielfilmen könnte in Zukunft aus dem Umstand Nutzen ziehen, daß neue Trägermedien (Laserdisc, geplante Weiterentwicklungen der digitalen Video-CD), die dem herkömmlichen Videoband in bestimmten Bereichen (höhere Wiedergabequalität, problemlose Einzelbilddarstellung etc.) technisch überlegen sind, eine gründlichere Analyse gestatten. Außerdem zeichnet sich durch die Koppelung von Bild-/Tonaufnahme und Computer auch bei Filmen eine größere Verwendungsvielfalt ab, etwa als interaktives Spielfilmvideo im Selbstlernzentrum⁹. Entscheidend für die Akzeptanz der unterrichtlichen Arbeit mit fiktionalen Filmen durch die Lernenden dürfte freilich sein, daß von kreativ-produktiven Aufgabenstellungen noch mehr Gebrauch gemacht wird. Denn vermutlich „frustriert der ausschließlich kognitiv-analytisch angelegte Zugriff auf den Film das primär inhaltliche Interesse der Rezipienten und droht damit die gleiche Lähmung und Verdrossenheit zu bewirken, die ein entsprechend orientierter Literaturunterricht erzeugt hat" (Blumensath/Lohr 1983:13).

¹ Die Bezeichnung ‚fiktionaler Film‘ deckt sowohl den Kino- als auch den Fernsehfilm oder das Fernsehspiel ab und trägt der medienwissenschaftlichen Erkenntnis Rechnung, daß eine echte Differenzierung zwischen diesen Filmarten nicht mehr möglich ist (siehe Hickethier 1993:179ff.). Im folgenden werden die Begriffe ‚Spielfilm‘ und ‚fiktionaler Film‘ synonym verwendet.

² Alle zitierten Untersuchungen beziehen sich auf die Bundesrepublik Deutschland, z.T. schon einschließlich der neuen Bundesländer.

³ Bezeichnung in Anlehnung an Stiller 1990:8.

⁴ Standbilder können Drehbüchern oder Filmzeitschriften entnommen werden.

⁵ Publiizierte Drehbücher weichen z.T. erheblich von den fertigen Filmen ab.

⁶ Siehe auch die Ausführungen zur Filmanalyse im nächsten Abschnitt.

⁷ Für etliche Filme ist die Musik auf CD oder Kassette im Handel erhältlich.

⁸ Bei manchen Fernsehgeräten läßt sich der Bildschirm mit Hilfe des Helligkeitsreglers ganz abdunkeln. Wenn dies nicht möglich ist, sollte der *soundtrack* vom Videoband auf eine Tonkassette kopiert werden.

⁹ Siehe den Bericht über die Aufbereitung des Films *Peau d'Ane* (J. Demy, Frankreich 1970) zu einem interaktiven Video bei Garrigues 1985.

Bibliographie

- Arns, A. (1991): „Ästhetische Analyse oder Vergleich. Literaturverfilmungen zwischen Autonomie und Abhängigkeit." *Medien praktisch* H. 3, 4-7.
- Arnsdorf, D. (1994): „Spielfilmsequenzen im Deutschunterricht - Ein Plädoyer für einen kreativen Umgang mit Video." *französisch heute* 25, 559-565.
- Baacke, D./Schäfer, H./Vollbrecht, R. (1994): *Treffpunkt Kino. Daten und Materialien zum Verhältnis von Jugend und Kino*. Weinheim: Juventa.
- Baddock, B. (1990): "Getting in the Scene. Film in the Language Class." *Praxis des neu-sprachlichen Unterrichts* 37, 145-153.
- Baddock, B. (1991): "Contrasting Dialogues. Language Study through Film." *Praxis des neu-sprachlichen Unterrichts* 38, 50-53.
- Bechtold, G./Gericke-Schönhagen, D. (1991): *Spielfilme im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. Ein Kurs-Programm für Fortgeschrittene*. München: Goethe-Institut.
- Becker, W. (1989): „In erster Linie eigenständiger Film. Literatur - Film - Fernsehen." *Weiterbildung und Medien* H. 6, 12-16.
- Blumensath, H./Lohr, S. (1983): „Verfilmte Literatur - literarischer Film." *Praxis Deutsch* 10, H. 57, 10-19.
- Brandi, M.-L./Helmling, B. (1985): *Arbeit mit Video am Beispiel von Spielfilmen*. München: Goethe-Institut.
- Brandi, M. (1991): „'Le The au Harem d'Archimede'. Literaturverfilmung im Französischunterricht der Sekundarstufe II." *Der fremdsprachliche Unterricht - Französisch* 25, H. 2, 43-47.
- Buchloh, P.G. (1983): „Englischsprachige Literatur im Film. Philologische Methoden der Filmanalyse." Groene, H./Jung, U.O.H./Schilder, H. (eds.): *Medienpraxis für den Englischunterricht. Technische Medien und Massenmedien im Fremdsprachenunterricht*. Paderborn: Schöningh, 256-281.
- Burger, G. (1979): „Zum Einsatz ausländischer Original-Spielfilme im fortgeschrittenen Fremdsprachenunterricht." *Neue Unterrichtspraxis* 12, 176-180.
- Burger, G. (1983): „Zur Analyse von Video-Spielfilmen im fortgeschrittenen Englischunterricht. Didaktisch-methodische Grundlagen und Materialhinweise." *Die Neueren Sprachen* 82, 169-182.
- Burger, G. (1986). „Chinatown. Landeskundlicher Hintergrund - Filmanalyse - Einsatz im Englischunterricht." *Englisch Amerikanische Studien* 8, 585-598.
- Burger, G. (1989): „Spielfilmanalyse. Local Hero." *Literatur in Wissenschaft und Unterricht* 22, 231-246.
- Burger, G. (1994): "'Stand up! Stand up, for College!'. Lindsay Andersons *If...*" *Literatur in Wissenschaft und Unterricht* 27, 93-106.
- Chappell, M. (1986): "The Foreign Language Feature Film and Language Teaching Activities." *British Journal of Language Teaching* 24, 139-145 u. 151.
- Dowcra, A. (1990): "The Use of English-Language Films in English Teaching." *Der fremdsprachliche Unterricht* 24, H. 99, 17-22.
- Fery, R. (1993): „Zum Einsatz des film policier im Französischunterricht der Sekundarstufe II. *Maigret tend un piege* nach dem gleichnamigen Roman von Georges Simenon." *Die Neueren Sprachen* 92, 443-460.
- Fery, R./Lück-Hildebrandt, S. (1993): „Der Originalspielfilm *Les 400 coups* im Französischunterricht der Sekundarstufe I." *Praxis des neu-sprachlichen Unterrichts* 40, 401-414.

- Fery, R./Lück-Hildebrandt, S. (1994): „Authentizität im Französischunterricht der Mittelstufe. Zum Einsatz des Films *Au revoir les enfants*." *Praxis des neu sprachlichen Unterrichts* 41, 405-413.
- Fischer, C. (1992): „Kino - zwischen Kunst und Kommerz." Jugendwerk der Deutschen Shell (ed.): *Jugend '92. Lebenslagen, Orientierungen und Entwicklungsperspektiven im vereinigten Deutschland*. Bd. 2: *Im Spiegel der Wissenschaften*. Opladen: Leske + Budrich, 287-299.
- Frank, B./Maletzke, G./Müller-Sachse, K.H. (1991): *Kultur und Medien. Angebote - Interessen - Verhalten. Eine Studie der ARD/ZDF-Medienkommission*. Baden-Baden: Nomos.
- Franzmann, B./Löffler, D. (1993): „Leseverhalten in Deutschland 1992/93." *Media Perspektiven* H. 10, 454-464.
- Garrigues, M. (1985): «'Peau d'Ane', vidéodisque interactif de français, langue étrangère.» *Le Français dans le Monde* 25, H. 196, 57-61.
- Gast, W./Ulbrich, K.-P./Wachtel, M. (1987): „Spielfilme als Medien interkulturellen Lernens. Am Beispiel von Hark Bohms ‚Moritz, lieber Moritz!.' " *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 13, 276-295.
- Gemünden, G. (1991): „Werner Herzogs *Jeder für sich und Gott gegen alle* im Sprachunterricht." *Die Unterrichtspraxis for the Teaching of German* 24, H. 2, 189-192.
- Grindhammer, L. (1980): «De l'utilisation des longs metrages avec des étudiants en langue de niveau moyen-supérieur.» *Les Langues Modernes* 74, 653-655.
- Grindhammer, L. (1993): "Hollywood in the English Language Classroom. *The Dead Poets' Society*." *Neusprachliche Mitteilungen* 46, 244-250.
- Grindhammer, L. (1994): "An Animated *Macbeth* in the Intermediate - Advanced English Language Classroom." *Praxis des neu sprachlichen Unterrichts* 41, 264-270.
- Groene, H./Schubert, G. (1985): „Hemingways 'Soldier's Home' als Short Story und Film im fortgeschrittenen Englischunterricht." *Der fremdsprachliche Unterricht* 19, H. 73, 3-9.
- Groene, H./Seyfert, H.-G. (1994): "American Short Stories on Video." *Der fremdsprachliche Unterricht - English* 28, H. 4, 24-27.
- Heinrichs, V. (1978): „Spielfilme im Französischunterricht der Sekundarstufe II." *Neusprachliche Mitteilungen* 31, 212-219.
- Hickethier, K. (1989): „Der Film nach der Literatur ist Film. Volker Schlöndorffs ‚Die Blechtrommel' (1979) nach dem gleichnamigen Roman von Günter Grass (1959)." Albersmeier, F.-J./Röloff, V. (eds.): *Literaturverfilmungen*. Frankfurt/M.: Suhrkamp, 183-198.
- Hickethier, K. (1993): *Film- und Fernsehanalyse*. Stuttgart: Metzler.
- Lancien, T. (1988): «Littérature et cinéma. De la page à l'écran.» *Le Français dans le Monde* 28, H. 218, 63-66.
- Liebelt, W. (1989): „Anregungen für den Umgang mit Video im Fremdsprachenunterricht." *Praxis des neu sprachlichen Unterrichts* 36, 250-261.
- Lopez Escudeiro, M.X. (1991): «Profitons du cinéma!» *Le Français dans le Monde* 31, H. 241, iii-iv.
- Markey, W.L. (1976): "The Use of Film in French Language and Literature Courses." *French Review* 49, 730-735.
- Perret, J. (1991): «Lire un film. Mode d'emploi.» *Le Français dans le Monde* 31, H. 245, 73-78.
- Platz-Waury, E. (1984): „American Short Stories on Film. Ein Projekt zur Neuorientierung des Literaturunterrichts an Schule und Hochschule." Paech, J. (ed.): *Methodenprobleme der Analyse verfilmter Literatur*. Münster: Moks Publikationen, 289-297.
- Saxer, U./Langenbacher, W./Fritz, A. (1989): *Kommunikationsverhalten und Medien. Lesen in der modernen Gesellschaft*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.

- Schorb, B./Theunert, H. (1979): „Einführung in die rezeptive Medienarbeit. Teil II: Methoden der Filmverarbeitung." *Medien und Erziehung* 23, 295-299.
- Schröder, G. (1984): „Text und Film im Fremdsprachenunterricht." Paech, J. (ed.): *Methodenprobleme der Analyse verfilmter Literatur*. Münster: Moks Publikationen, 271-287.
- Schulz, W. (1986): „Methoden der Filmauswertung. Diskussionsmethoden, schriftliche und spielerische Methoden (1. Teil)." *Medien praktisch* H. 1, 22-24. (a)
- Schulz, W. (1986): „Methoden der Filmauswertung. Diskussionsmethoden, schriftliche und spielerische Methoden (2. Teil)." *Medien praktisch* H. 2, 21-23. (b)
- Schwerdtfeger, I.C. (1989): *Sehen und Verstehen. Arbeit mit Filmen im Unterricht Deutsch als Fremdsprache*. Berlin: Langenscheidt.
- Stiller, H. (1990): „Texte und ihre Verfilmungen. Vorteile einer Medienkombination für das textverarbeitende Lerngespräch im fortgeschrittenen Englischunterricht." *Der fremdsprachliche Unterricht* 24, H. 99, 4-9.
- Stroh, H. (1990): „Lebensentwurf und Wirklichkeit in 'Les nuits de la pleine lune'. Eric Rohmers Film im Französischunterricht." *Der fremdsprachliche Unterricht* 24, H. 99, 28-33.
- Voller, P./Widdows, S. (1993): "Feature Films As Text. A Framework for Classroom Use." *ELT Journal* 47, 342-353.