

Spielfilmkompetenz: Überlegungen zur Weiterentwicklung der fremdsprachlichen Spielfilmdidaktik

Günter Burger

Abstracts

Anders als im frühen Fremdsprachenunterricht werden Spielfilme in fortgeschrittenen Lehrgängen nicht mehr nur zum Erreichen sprachlicher Lernziele eingesetzt. Vielmehr soll bei den Lernenden jetzt auch das Wissen über dieses Medium und dessen kulturelle Bedeutung erweitert werden. Ausgehend von empirischen Daten aus jüngster Zeit, die zeigen, welche wichtige Rolle fiktionale Filme im Leben junger Menschen spielen und wie sie von ihnen rezipiert werden, werden Empfehlungen für einen entsprechend veränderten Umgang mit Spielfilmen im fortgeschrittenen Unterricht gegeben. Es wird u.a. vorgeschlagen, Filmliteratur auszuwerten, eine größere Zahl von ästhetisch herausragenden Werken einzusetzen, häufiger Filmvergleiche durchzuführen und stärker mit anderen Fächern zusammenzuarbeiten. Es werden konkrete Beispiele für den Englischunterricht beschrieben, die sich leicht auf Lehrgänge in anderen Sprachen übertragen lassen.

In the advanced second language classroom feature films on DVD are not only used to achieve language learning goals but also to improve students' knowledge about this particular medium and its cultural importance. Based on empirical data from recent years that show the fundamental role fictional films play in the lives of young people, recommendations for changes in dealing with feature films in advanced courses are made in this paper. For instance, it is recommended to read film literature (screenplays, articles written by film-makers etc.), to study a larger number of aesthetically outstanding movies, to compare films with similar topics and to cooperate more closely with teachers of other school subjects. The paper offers concrete examples for English classes that can easily be transferred to courses in other languages.

Au niveau avancé, les films de long métrage ne sont pas uniquement utilisés à des fins linguistiques. L'apprenant doit plutôt élargir ses connaissances sur ce média et sa signification culturelle. C'est à partir de données empiriques récentes qui montrent bien l'importance du rôle que les films de fiction jouent dans la vie des jeunes, que nous ferons quelques

recommandations pour une nouvelle approche de l'utilisation de films dans l'enseignement pour les apprenants avancés. Nous proposerons de procéder à une évaluation de la littérature spécialisée (scénarios, entretiens avec les cinéastes etc.) et de recourir à un plus grand nombre d'œuvres d'un esthétisme de haut niveau. En outre, il conviendra de comparer plus souvent des films similaires et de coopérer davantage avec d'autres matières scolaires. Nous fournirons des exemples concrets pour l'enseignement de l'anglais et qui seront facilement applicables dans les cours pour les autres langues.

Dr. Günter Burger

Siegfriedstr. 14

47906 Kempen

E-Mail: burgergue@t-online.de

<http://www.fremdsprache-und-spielfilm.de>

Einleitung

Die ersten Berichte über den Einsatz von Spielfilmen im fremdsprachlichen Unterricht erschienen vor ca. vierzig Jahren; vorher ging es, abgesehen von ganz wenigen Ausnahmen, fast immer nur um die Verwendung von – meistens speziell für die Schule hergestellten – Kurzfilmen. Im deutschsprachigen Raum befürwortete etwa Stegmaier (1972) die Nutzung von Spielfilmen schon, bevor Videokassetten zur Verfügung standen, und beschrieb eine Unterrichtsreihe zum Western im Englischunterricht der Oberstufe. Was damals eine sehr seltene Ausnahme war, ist heute weitgehend Normalität: Aufgrund des technischen Fortschritts – vor allem durch die Erfindung der DVD, die die Handhabung des Mediums ungemein erleichtert –, aber natürlich auch wegen der Erkenntnis, dass unsere Kultur mehr und mehr bild- statt schriftdominiert ist und die Schule diesem Umstand Rechnung tragen muss, werden Spielfilme jetzt offenbar regelmäßig im fremdsprachlichen Unterricht benutzt. Dafür gibt es verschiedene Indizien: Die Behandlung von Spielfilmen hat Eingang in etliche Lehrpläne für die neueren Sprachen gefunden (siehe z.B. Staatsinstitut für Schulqualität 2004), und eine Befragung von Abiturienten und Abiturientinnen ergab, dass im Fach Englisch anscheinend sogar mehr mit diesem Medium gearbeitet wird als im Deutschunterricht (Kepser 2008: 40). Außerdem lässt sich in den letzten Jahren ein enormes Anwachsen der einschlägigen Fachliteratur beobachten (siehe Burger 2010a). Mittlerweile hat sich eine Art Standardmethodik des Spielfilmeinsatzes etabliert, die im Wesentlichen aus einer Mischung von filmanalytischen und kreativ-produktiven Aufgabenstellungen besteht (z.B. Burger 1995, Wilts 2003). Anders als manchmal angenommen (u.a. Blell & Lütge 2008: 128) wurde auch dem individuellen emotionalen Filmerleben methodisch schon sehr frühzeitig eine bedeutende Rolle zugewiesen, um den Umgang mit dem Medium „gleichermaßen produkt- wie rezipientenorientiert anzulegen“ (Burger 1983: 174). Bewertet man die hier beschriebene Entwicklung, so fällt das Urteil überwiegend positiv aus, denn alles in allem kann man von einer deutlichen Konsolidierung der fremdsprachlichen Spielfilmdidaktik sprechen.

Das Medium Spielfilm im Leben junger Menschen

Bevor im Hauptteil dieses Beitrags Vorschläge für Veränderungen bei der Arbeit mit Spielfilmen im fremdsprachlichen Unterricht gemacht werden, ist eine kurze Erörterung des Stellenwertes notwendig, den fiktionale Filme bei jungen Menschen haben, denn daraus ergeben sich bestimmte methodische Konsequenzen. Dazu einige Daten aus neueren empirischen Untersuchungen: Nach wie vor sind die 20- bis 29-Jährigen mit 26% die

häufigsten Kinobesucher in Deutschland, fast ebenso oft (24%) besuchen Jugendliche im Alter von 10 bis 19 Jahren Kinos. Allerdings ist die Quote der 20- bis 29-Jährigen seit dem Jahr 2000 stark gesunken (Filmförderungsanstalt 2010: 16). Letzteres hat wahrscheinlich auch damit zu tun, dass die Angehörigen dieser Altersgruppe Spitzenwerte beim Kauf von DVDs (24%) und Blu-ray Discs (34%), dem Nachfolgemedium der DVD, einnehmen (GfK Panel Services 2008); hierbei dürfte es sich meistens ebenfalls um Spielfilme handeln. DVDs werden von Unter-20-Jährigen zwar weniger erworben, die Umsatzzahlen sind in diesem Alterssegment in der letzten Zeit aber besonders deutlich angestiegen (Turecek, Bärner & Roters 2010: 317). 23% der 12- bis 19-Jährigen schauen sich mehrmals pro Woche DVDs (oder Videos) an, 6% sogar täglich (Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest 2009: 16); gerne trifft man sich mit Freunden, um gemeinsam DVDs anzusehen (Berauer & Schwarzweller 2009: 21). Hilfreich ist dabei, dass mittlerweile fast alle Haushalte, in denen Jugendliche leben, mit einem DVD-Player ausgestattet sind, und obendrein 39% der Jugendlichen sogar ein eigenes Abspielgerät besitzen (Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest 2009: 6f.). Personen im Alter von 14 bis 28 Jahren stellen den größten Anteil derjenigen, die Filme bei Online-Videotheken abrufen (Turecek, Bärner & Roters 2010: 319). Für Abiturienten und Abiturientinnen sind Spielfilme im Vergleich zu anderen fiktionalen Medienangeboten (Romane, Theater etc.) das Leitmedium, was die Nutzungshäufigkeit und -dauer angeht, aber auch hinsichtlich des Peergroup-Gesprächs (Kepser 2008: 34). In Statistiken zu den Lieblingsfilmen junger Menschen dominieren Unterhaltungsfilme verschiedener Genres, insbesondere solche hollywoodscher Provenienz. So findet sich z.B. unter den zehn von den 10- bis 29-Jährigen 2009 am häufigsten im Kino gesehenen Filmen nur ein einziger (*Inglourious Basterds*, Q. Tarantino, USA 2009), der den Beifall großer Teile der seriösen Filmkritik gefunden hat (Filmförderungsanstalt 2010: 53), und die Zahl der Jugendlichen, die Filmkunsttheater und Programmkinos besuchen, ist sehr klein (Nörenberg & Maskow 2010: 15). Andererseits zeigen Befragungen, dass bei etlichen Schülern und Schülerinnen ein erhebliches Interesse „an der Vielfalt des Kinofilms“ (Berauer & Schwarzweller 2009: 22) und daran, „Spielfilme inhaltlich, formal und...historisch zu reflektieren“ (Kepser 2008: 46), besteht.

Was lässt sich aus diesen Daten für den Umgang mit Spielfilmen im fremdsprachlichen Unterricht folgern, wenn man ihn ‚lebensnäher‘ gestalten und die Sehgewohnheiten Jugendlicher mehr berücksichtigen will? Erstens sollte die Spielfilmdidaktik in Rechnung stellen, dass DVDs und Blu-ray Discs offenbar beginnen, dem Kino bei den jüngeren

Generationen den Rang abzulaufen, und dass das Anschauen von Filmen – selbst wenn man Filme im herkömmlichen Fernsehen nicht einrechnet – immer öfter zu Hause stattfindet. Deshalb sollte die selbständige heimische Sichtung von Filmen stärker in die Unterrichtsplanung einbezogen werden, sehr viel mehr als ein gemeinsamer Kinobesuch, der in der fachdidaktischen Literatur auch manchmal vorgeschlagen wird (vgl. Thaler 2010). Diese Filmsichtungen sollten zweitens möglichst in kleinen Gruppen erfolgen, denn Heranwachsende sind ja an Peergroup-Gesprächen über das Medium interessiert und gewöhnt. Drittens sollte das hohe Interesse der Jugendlichen an dem Medium dahingehend genutzt werden, dass eine größere Menge von Spielfilmen als bislang meist üblich zum Einsatz kommt. Viertens sollte die Bereitschaft vieler Schüler und Schülerinnen, ihr Wissen über Spielfilme zu erweitern, stärker für filmästhetische Zielsetzungen genutzt werden. Wie dies im fortgeschrittenen Unterricht in die Praxis umgesetzt werden kann, wird in den nächsten Abschnitten beschrieben. Dem Arbeitsgebiet des Verfassers entsprechend werden dabei konkrete Vorschläge für das Fach Englisch gemacht, die sich aber auch auf andere Sprachen übertragen lassen.

Einbezug von Filmliteratur

Während beim Einsatz von Filmen in den ersten Lernjahren die rein sprachlichen Lernziele klar im Vordergrund stehen, geht es später, zumal in der Sekundarstufe II, immer auch darum, bei den Lernenden eine bessere Spielfilmkompetenz herbeizuführen. Spielfilmkompetenz lässt sich als fachübergreifendes Lernziel wie folgt definieren (Kepser 2008: 26):

Spielfilmkompetenz ist die Fähigkeit eines Individuums, das Handlungsfeld ‚Spielfilm‘ in möglichst großer Breite als individuell, sozial und kulturell bedeutsam zu erfahren. Dies umfasst in erster Linie Rezeptionskompetenz, schließt aber Produktionskompetenz keineswegs aus. Dazu bedarf es zahlreicher Teilkompetenzen kognitiver (z.B. Wissen um Genrekonventionen), instrumenteller (z.B. Analyse von Montageformen) und pragmatischer (z.B. Fähigkeit zur Bedienung eines DVD-Players) sowie affektiver Art (z.B. Genussfähigkeit).

Zweifellos hat die fremdsprachliche Spielfilmdidaktik zum Erreichen dieses Ziels bereits Beachtliches beigetragen. Allerdings besteht aus filmwissenschaftlicher Sicht ein schweres Manko vieler Unterrichtsentwürfe darin, dass die mitunter sehr umfangreiche Fachliteratur zu den jeweiligen Filmen weitestgehend ignoriert wird und stattdessen lediglich auf allgemein in die Filmanalyse einführende Arbeiten und auf Rezensionen verwiesen wird. In den für den Fremdsprachenunterricht produzierten Filmheften der Schulbuchverlage werden z.B. häufig nur kurze Besprechungen abgedruckt, die aus dem Internet stammen¹. Vorliegende gründliche

¹ Natürlich finden sich auch im Internet manche äußerst lesenswerten Rezensionen. Hier wird nur angemahnt, dass auch gedruckte Quellen genutzt werden müssen, „in order to come up to academic standards of argumentation“ (Real 2009: 32).

Analysen werden dagegen oft nicht zur Kenntnis genommen: So enthält ein Filmheft zu R. Attenboroughs *Gandhi* (UK 1982)² zwar ein Arbeitsblatt mit einem Text von Rushdie (Grau-Lerner & Mayer 2008: 38), es handelt sich dabei jedoch nicht um seine einflussreiche negative Kritik des Films (Rushdie 1992). Ebenso fehlen u.a. Hinweise auf Wards (1996) Vergleich des Films mit den historischen Geschehnissen oder auf die ideologiekritische Untersuchung Sharmas (1995). Solche Unzulänglichkeiten sind nicht nur deshalb bedauerlich, weil sie auf eine unvollständige Sachanalyse bei der Unterrichtsplanung hindeuten und die Gefahr von Fehleinschätzungen bei der Filminterpretation vergrößern, sondern vor allem auch, da auf diese Weise eine Chance vertan wird, durch den Einbezug von Filmliteratur verschiedener Art die Spielfilmkompetenz der Lernenden zu erweitern.

Gewinnbringend lassen sich nämlich vor allem Drehbücher – die von Lernenden anscheinend gerne gelesen werden (Kepser 2008: 43) und sich gut für sprachpraktische Aufgabenstellungen eignen (siehe Zabka 2001) –, Kommentare der Filmemacher über ihre Werke (vgl. Burger 2007: 39), Hintergrundberichte über die Genese eines Films sowie Auszüge aus umfangreichen Filmanalysen verwenden. *Drehbücher* sind besonders dann sinnvoll einsetzbar, wenn sie die während der Fertigstellung des Films gegenüber dem Skript vorgenommenen Änderungen, über die im Kurs diskutiert werden kann, dokumentieren, so dass kein zeitraubender Vergleich durch die Lernenden erfolgen muss. Dies ist z.B. beim Drehbuch zu *Lantana* (R. Lawrence, Australien 2001) der Fall (Bovell 2001). Manche *shooting scripts*, etwa zu *Dead Man Walking* (T. Robbins, USA 1995), enthalten darüber hinaus noch Anmerkungen, in denen die Abweichungen vom Regisseur begründet werden (Robbins 1997: 163ff.). *Kommentare von Filmemachern* über ihre Absichten beim Drehen finden sich immer wieder in der Literatur: Beispielsweise beschreibt der Regisseur A. Egoyan (1997) detailliert die Intentionen, die er bei zwei Kernszenen von *The Sweet Hereafter* (Kanada 1997) verfolgte. R. Deakins, Chefkameramann von *Dead Man Walking*, berichtet, dass in einer Gefängniszene des Films statt eines Gitters eine Plexiglasscheibe verwendet wurde, damit die dadurch entstehenden Spiegelungen der Gesichter die gewachsene Verbundenheit der Hauptfiguren zum Ausdruck bringen (Rogers 1998: 79). Auch zur Filmmusik, von der häufig behauptet wird, über ihre intendierte Funktion ließen sich nur Mutmaßungen anstellen (u.a. Maas & Schudack 1994: 31), gibt es mitunter erhellende

² Mit einer Ausnahme waren im Oktober 2010 sämtliche in diesem Beitrag genannten englischsprachigen Filme auf britischen und/oder deutschen DVDs mit englischer Tonspur verfügbar. *The Tracker* war zu diesem Zeitpunkt als italienische DVD mit englischem Soundtrack erhältlich. Die erwähnten französischen und deutschen Filme waren ebenfalls käuflich zu erwerben.

Kommentare der Filmemacher: M. Nyman, der Komponist von *Gattaca* (A. Niccol, USA 1997) schrieb für den Schluss Musik, die ähnlich klingt wie der *score* an verschiedenen anderen Stellen des Films, um an vorausgehende Szenen zu erinnern (Russell & Young 2000: 107). T. Blanchard, der für den *score* von *Jungle Fever* (S. Lee, USA 1991) verantwortlich war, erzählt, dass er in einer Sequenz nur auf ausdrücklichen Wunsch des Regisseurs einen Gospelsong eingefügt hat und dass er der Ansicht ist, die Darstellung wäre ganz ohne musikalische Untermalung eindringlicher (Schelle 1999: 69f.). Hier könnte im Unterricht erörtert werden, ob die beabsichtigten Wirkungen eingetroffen sind bzw. ob die Schüler die Ansichten der Filmemacher teilen. Dabei sollte am besten rezipientenorientiert vorgegangen werden, indem zuerst die Sichtweisen und Empfindungen der Lernenden ermittelt werden, die dann anschließend mit den Stellungnahmen der Filmemacher verglichen werden.

Nach den Erfahrungen des Verfassers sind viele Lernende an *Hintergrundberichten* über die Entstehung der Filme interessiert, zumal wenn dort so Überraschendes und wenig Bekanntes beschrieben wird wie in den beiden folgenden Beispielen. Blake (2007: 61ff.) listet minutiös sämtliche Eingriffe auf, die von der amerikanischen Zensurbehörde (*Production Code Administration*) beim Western *My Darling Clementine* (J. Ford, USA 1946) vorgenommen wurden, wovon u.a. das Filmende betroffen war. Bei Haspel (2005, siehe auch Carter 1993) ist nachzulesen, dass ein anderer hochgeschätzter Film desselben Genres, *The Outlaw Josey Wales* (C. Eastwood, USA 1976), der stets wegen seiner Botschaft von Versöhnung und Gewaltverzicht gerühmt wird, paradoxerweise auf einem Roman eines berüchtigten Rassistin und Ku-Klux-Klan-Mitglieds beruht. Solche Hintergrundberichte eignen sich gut für Referate und Präsentationen der Lernenden. Ähnlich lässt sich auch mit *Auszügen aus umfangreichen Filmanalysen* arbeiten, die es keineswegs nur für ältere Filme gibt. Seriöse Fachzeitschriften – im englischsprachigen Raum etwa *Sight & Sound* (UK), *Film Comment* (USA) oder *Metro Magazine* (Australien) – drucken zu wichtigen Filmen oft schon kurz vor der Kinopremiere entsprechende Artikel ab. So veröffentlichten *Metro Magazine* bzw. *Sight & Sound* z.B. bereits zur Uraufführung der im nächsten Abschnitt erwähnten Filme *Somersault* (C. Shortland, Australien 2004) und *Hunger* (S. McQueen, UK 2008) längere analytische Beiträge (Cenere 2004, Corless 2008). Selbst wenn man also recht aktuelle Filme einsetzt, ist es häufig möglich, außer Rezensionen auch andere Filmliteratur in den Unterricht zu integrieren.

Geschmacksbildung durch ‚andere‘ Filme

Die einseitige Präferenz vieler Jugendlicher für seichtes Hollywood-Entertainment, die sich nicht selten im Erwachsenenalter fortsetzt, steht im Gegensatz zu einer umfassenden Spielfilmkompetenz. Deshalb gehört Geschmacksbildung zu den vordringlichen Aufgaben der fremdsprachlichen Spielfilmdidaktik. Insbesondere für das Fach Englisch, dagegen deutlich weniger für den Unterricht in den romanischen Sprachen und in Deutsch-als-Fremdsprache (z.B. bei den Goethe-Instituten), lässt sich in dieser Beziehung allerdings ein Defizit konstatieren. Denn noch viel zu oft wird im Unterricht – und dies ist vom Verfasser des vorliegenden Beitrags durchaus auch selbstkritisch gemeint – mit Werken des handwerklich gediegenen, publikumsaffinen Unterhaltungskinos gearbeitet, z.B. mit Filmen wie *Gandhi*, *Fried Green Tomatoes* (J. Avnet, USA 1991), *Forrest Gump* (R. Zemeckis, USA 1994) oder *About a Boy* (C. & P. Weitz, UK 2002). Anstelle solch mittelmäßiger Filme empfiehlt der bekannte französische Filmkritiker, -wissenschaftler und -pädagoge Bergala den Schulen fachübergreifend den Einsatz von Filmen, „die ‚anders‘ sind“ (2006: 72), weil sie die Darstellungstraditionen des gängigen Industriekinos völlig außer Acht lassen; er nimmt dabei eventuelle ablehnende Reaktionen der Lernenden von vornherein in Kauf (ebd.: 73f.). Im fremdsprachlichen Unterricht, wo ja auch noch die Sprachbarriere überwunden werden muss, ist ein solches Vorgehen jedoch zumeist kontraproduktiv. So berichtet von Detten über den Einsatz von *If...* (L. Anderson, UK 1968), dem bedeutendsten britischen Film zum Thema Schule, dessen Handlung durch zahlreiche das Verständnis erschwerende surrealistische Einschübe unterbrochen wird, Folgendes: „Die Schüler reagierten teils verwirrt, teils verärgert, also insgesamt nicht positiv“ (2010: 31). Ich plädiere deshalb für mehr Behutsamkeit und schlage zur Geschmacksbildung der Lernenden vor, *non-mainstream*-Filme einzusetzen, die sich durch ausgefallene stilistische Mittel oder durch die ungewöhnliche Ausgestaltung eines Sujets zwar tendenziell vom herkömmlichen Publikumskino unterscheiden, die aber nicht so radikal ‚anders‘ und avantgardistisch sind, dass die Schüler und Schülerinnen sofort verschreckt werden.

Neuere mit renommierten Preisen ausgezeichnete Filme, die diesen Kriterien entsprechen, typische Themen des Englischunterrichts beinhalten und sprachlich für fortgeschrittene Lernende zu bewältigen sind (ggf. mit zeitweiliger Zuschaltung englischer Untertitel), sind z.B.:

- *Man Push Cart* (R. Bahrani, USA 2005) und *Frozen River* (C. Hunt, USA 2008) zum Thema Einwanderung. Beeinflusst vom italienischen neorealistischen Kino der 1940er Jahre schildert Bahrani das trostlose Leben

eines pakistanischen Straßenverkäufers in New York. In einer kriminalistisch verpackten Handlung geht es in *Frozen River* um das Einschmuggeln von Immigranten in die USA. Beide Filme beeindruckten u.a. durch ihre visuelle Metaphorik: Das Eis des St. Lawrence River, das in einer entscheidenden Szene bricht, versinnbildlicht die Lage der Hauptfiguren in Hunts Film; in ähnlicher Weise wird das mühevoll Schieben des Verkaufswagens in *Man Push Cart*, das immer wieder ausgiebig gezeigt wird, zur Metapher für die Situation des Protagonisten.

- *The Tracker* (R. de Heer, Australien 2002). Der Film erzählt die Geschichte eines Aborigines, der in den Zwanzigerjahren des vergangenen Jahrhunderts einem rassistischen weißen Polizisten als Fährtensucher dient. *The Tracker* hebt sich von den meisten Filmen mit vergleichbarer Thematik dadurch ab, dass der Aborigine am Ende den Weißen überlistet und Sieger bleibt; auch die häufige Verwendung von Zeichnungen und Liedern, die die Geschehnisse kommentieren, ist außergewöhnlich.
- *Somersault*. Dieser trotz sehr realistischer Darstellungsweise bisweilen poetische Coming-of-Age-Film zeichnet sich vor allem durch eine expressive symbolische Farbgebung aus.
- *Hunger*. Der Regisseur schildert mit z.T. drastischen Bildern den 1981 stattfindenden Hungerstreik der IRA-Gefangenen im nordirischen Maze Prison, der mit dem Tod eines Aktivisten endet. Der Film besticht u.a. wegen seiner stilistischen Vielfalt; so kommt er über weite Strecken ohne Dialoge aus und hat einen Mittelteil, der ca. 18 Minuten lang mit statischer Kamera gedreht wurde.

Diese Auflistung, die sich noch durch andere Titel ergänzen ließe, ist nicht so zu verstehen, dass für den Unterricht ausschließlich *non-mainstream*-Filme in Frage kommen. Sie sollten allerdings entschieden öfter Verwendung finden, eventuell zusammen mit eher konventionellen Filmen, um Vergleiche anzustellen.

Filmvergleiche

Kontrastive Analysen thematisch verwandter Filme werden im fremdsprachlichen Unterricht bislang kaum durchgeführt (Blell & Lütge 2008: 135), obwohl solche Vergleiche besonders geeignet sind, die Spielfilmkompetenz der Lernenden zu erweitern. Da sich die Anzahl der eingesetzten Filme auf diese Weise erhöht, muss zeitökonomisch vorgegangen werden: Es

bietet sich z.B. an, einen Film im Klassenverband zu behandeln und gleichzeitig oder anschließend Vergleichsfilme von kleinen Lernergruppen, die möglichst aus diversen Titeln auswählen können, privat oder im Medienraum der Schule bearbeiten zu lassen. Die Ergebnisse der Gruppenarbeit (Inhalt des Films, kritische Würdigung, Kontrastierung mit dem in der Klasse behandelten Film, Vorspielen von Kernszenen etc.) werden dann im Plenum präsentiert (vgl. Doye 1998: 63). Für die selbständig außerhalb des Unterrichts zu bearbeitenden Filme sollten den Lernenden DVDs mit zielsprachlichen Untertiteln (aber wenn möglich ohne deutsche Untertitel, was etwa bei vielen britischen DVDs der Fall ist), kopierte Drehbücher (sofern sie den vollendeten Film ziemlich wortgetreu wiedergeben) oder Dialog-Transkripte aus dem Internet³ zur Verfügung stehen. Die Lernenden können dann allein entscheiden, ob und in welchem Umfang sie von diesen das Verstehen des Soundtracks erleichternden Hilfsmitteln Gebrauch machen. Das ist nicht nur angebracht, um mehr Lernerautonomie zu erreichen, sondern macht die Schüler und Schülerinnen auch mit einer Strategie vertraut, die sie nach der Beendigung ihrer Ausbildung weiterhin zum Aufrechterhalten ihrer fremdsprachlichen Kompetenz benutzen können. Bedenken, dass die Verwendung von zielsprachlichen Untertiteln oder das vorherige Lesen eines Drehbuchs oder Transkriptes das Hörverstehenstraining sehr beeinträchtigen, sind nach den vorliegenden empirischen Untersuchungen wohl weitgehend unbegründet (siehe Burger 2010b zu Untertiteln, Hébert 1991 zu Transkripten). Filme, die nicht in zielsprachlich untertitelten Versionen vorliegen oder für die es keine Drehbücher/Transkripte gibt, sollten eher in der Klasse bearbeitet werden, damit die Lehrkraft bei Bedarf zur Verständnissicherung unterstützend eingreifen kann.

Bergala warnt davor, künstlerisch minderwertige Filme nur deshalb einzusetzen, weil sie ein interessantes Thema haben, über das man ausgiebig diskutieren kann (2006: 42). Dies gilt im Sinne der Geschmacksbildung ebenso beim parallelen Einsatz mehrerer Filme. Dementsprechend wurde bei den nachfolgenden Vorschlägen für Filmvergleiche im Englischunterricht darauf geachtet, dass auch die aufgeführten *mainstream*-Filme einen überdurchschnittlichen künstlerischen Rang besitzen. Außerdem wurde versucht, Filme mit verschiedenartigen stilistischen Merkmalen zu kombinieren, diverse englischsprachige Länder zu berücksichtigen und Titel zu nennen, die vielen Lernenden vermutlich unbekannt sind und bisher kaum Gegenstand publizierter Unterrichtsentwürfe waren. Die Liste, die natürlich nur

³ Z.B. von <http://www.simplyscripts.com> (Zugriff am 25.8.2010). Gelegentlich finden sich Drehbücher auch im Bonusmaterial der DVDs.

einen winzigen Ausschnitt denkbarer Filmkombinationen darstellt, verzeichnet zunächst Genrefilme mit unterschiedlichen inhaltlichen und formalen Ausprägungen (z.B. für eine Unterrichtsreihe wie ‚Major Themes of the Western‘) und danach – genreüberschreitend – Filme zu einigen wichtigen Themen des Englischunterrichts:

- Western: *My Darling Clementine*, *Red River* (H. Hawks, USA 1948), *Johnny Guitar* (N. Ray, USA 1954), *The Searchers* (J. Ford, USA 1956), *The Shooting* (M. Hellman, USA 1967), *Hombre* (M. Ritt, USA 1967), *Will Penny* (T. Gries, USA 1968), *Soldier Blue* (R. Nelson, USA 1970), *McCabe and Mrs. Miller* (R. Altman, USA 1971), *The Outlaw Josey Wales*, *The Assassination of Jesse James by the Coward Robert Ford* (A. Dominik, USA 2007)
- Kriminalfilme: *Touch of Evil* (O. Welles, USA 1958), *The Long Goodbye* (R. Altman, USA 1973), *Thieves Like Us* (R. Altman, USA 1974), *Dog Day Afternoon* (S. Lumet, USA 1975), *House of Games* (D. Mamet, USA 1987), *Fargo* (J. Coen, USA 1996), *Lantana*, *The Pledge* (S. Penn, USA 2001), *In My Father's Den* (B. McGann, Neuseeland 2004), *Red Road* (A. Arnold, UK 2006)
- Science Fiction: *THX 1138* (G. Lucas, USA 1971), *Silent Running* (D. Trumbull, USA 1972), *Brazil* (T. Gilliam, UK 1985), *Gattaca*, *Moon* (D. Jones, UK 2009)
- Antikriegsfilme: *Johnny Got His Gun* (D. Trumbo, USA 1971), *Coming Home* (H. Ashby, USA 1978), *Birdy* (A. Parker, USA 1984), *Grace Is Gone* (J. C. Strouse, USA 2007), *The Messenger* (O. Moverman, USA 2009)
- Fiktive Dokumentationen: *Punishment Park* (P. Watkins, USA 1971), *Zelig* (W. Allen, USA 1983), *This Is Spinal Tap* (R. Reiner, USA 1984), *Bob Roberts* (T. Robbins, USA 1992)
- Heranwachsende/Coming-of-Age: *The Go-Between* (J. Losey, UK 1970), *Rumble Fish* (F. F. Coppola, USA 1983), *River's Edge* (T. Hunter, USA 1986), *Wish You Were Here* (D. Leland, UK 1987), *Hope and Glory* (J. Boorman, UK 1987), *Heavenly Creatures* (P. Jackson, Neuseeland 1994), *Welcome to the Dollhouse* (T. Solondz, USA 1995), *George Washington* (D. G. Green, USA 2000), *Ghost World* (T. Zwigoff, USA 2001), *Lost and Delirious* (L. Pool, Kanada 2001), *Somersault*, *My Summer of Love* (P. Pawlikowski, UK 2004), *Dear Frankie* (S. Auerbach, UK 2004), *The Squid and the Whale* (N. Baumbach, USA 2005), *Adoration* (A. Egoyan, Kanada 2008)

- Gender: *The Crying Game* (N. Jordan, UK 1992), *Boys Don't Cry* (K. Peirce, USA 1999)
- High School: *Rushmore* (W. Anderson, USA 1998), *Election* (A. Payne, USA 1999), *Napoleon Dynamite* (J. Hess, USA 2004), *Brick* (R. Johnson, USA 2005)
- Ethnische Gruppen/Immigration/Rassismus: *Tell Them Willie Boy Is Here* (A. Polonsky, USA 1969), *Heaven's Gate* (M. Cimino, USA 1980), *Playing Away* (H. Ov e, UK 1987), *Jungle Fever*, *Lone Star* (J. Sayles, USA 1996), *The Tracker*, *Dirty Pretty Things* (S. Frears, UK 2002), *House of Sand and Fog* (V. Perelman, USA 2003), *Yasmin* (K. Glenaan, UK 2004), *Man Push Cart*, *It's a Free World* (K. Loach, UK 2007), *Frozen River*, *The Visitor* (T. McCarthy, USA 2007), *Gran Torino* (C. Eastwood, USA 2008)
- Irland/Nordirland: *In the Name of the Father* (J. Sheridan, Irland 1993), *Michael Collins* (N. Jordan, UK 1996), *The Magdalene Sisters* (P. Mullan, UK 2002), *Hunger*
- Ökologie: *Silent Running*, *Local Hero* (B. Forsyth, UK 1983), *Silver City* (J. Sayles, USA 2004)
- Wahlkampf in den USA: *The Candidate* (M. Ritchie, USA 1972), *Bob Roberts*.

Bei manchen der genannten Titel handelt es sich um Literaturverfilmungen. Bei der Behandlung dieser Filme kann man sich methodisch auch auf den Aspekt der Adaption konzentrieren; dazu mehr im nächsten Abschnitt.

Literaturverfilmungen

In den Pionierjahren der fremdsprachlichen Spielfilmdidaktik dienten Literaturverfilmungen vor allem dazu, die Lektüre der Originaltexte zu flankieren. Inzwischen werden sie stattdessen oft eingesetzt, um den Transformationsprozess – die Umwandlung des geschriebenen Textes in eine filmische Darstellung – in den Mittelpunkt des Unterrichts zu stellen. Für diese Vorgehensweise eignen sich in erster Linie solche Literaturadaptionen, „die einen engen inhaltlichen Bezug zwischen literarischem Text und Film aufweisen“ (Surkamp 2009: 71). Dies ist, um nur drei von der Kritik überwiegend sehr positiv bewertete Romanverfilmungen zu nennen, etwa der Fall bei *The Go-Between* nach L. P. Hartley (1958), *Johnny Got His Gun*, D. Trumbos Verfilmung seines eigenen Buchs (1967) und *The Ice Storm* (A. Lee, USA 1997) nach R. Moody (1994). Freilich besteht bei der Verwendung von Adaptionen, die sich ganz eng an ihre Vorlagen anlehnen, immer die Gefahr, dass die Schüler und Schülerinnen zwar

durch das Vergleichen lernen, die unterschiedlichen Gestaltungsmittel zu identifizieren, und damit wichtige Kenntnisse über die spezifischen Funktionsweisen der beiden Medien erwerben, dass sie aber trotzdem die schöpferische Leistung der Filmemacher geringer bewerten als die der Autoren der Ausgangstexte. Dies kann schlimmstenfalls dazu führen, dass die Lernenden – entgegen den Absichten der Lehrkraft, aber in Übereinstimmung mit einem weit verbreiteten Vorurteil – die filmische Adaption als nicht so kulturell bedeutsam einschätzen wie deren literarische Vorlage, was dem Lernziel Spielfilmkompetenz, wie es eingangs definiert wurde, zuwiderläuft. Um hier gegenzusteuern, ist es zweckmäßig, vermehrt Literaturverfilmungen einzusetzen, die sich stärker von ihren Vorlagen lösen und so die Kreativität der Filmemacher deutlicher erkennen lassen. In Frage kommen insbesondere ‚interpretierende‘ Adaptionen, die den Inhalt der Vorlagen weitgehend berücksichtigen, ihn jedoch in eigener Weise auslegen (Poppe 2007: 93), sowie ‚freie‘ Adaptionen, die Kontext, Handlung und Figurenkonstellation der Originale erheblich verändern (ebd.: 94). Eine interpretierende Adaption ist z.B. *The Sweet Hereafter*, Egoyans Verfilmung des Romans von R. Banks (1992): Es wird im Soundtrack immer wieder aus R. Brownings (1993) Gedicht *The Pied Piper of Hamelin* zitiert, das im Roman nicht vorkommt; auf diese Weise wird die Figur des Rattenfängers, die sich mit mehreren Charakteren des Films verbinden lässt, zum neuen Leitmotiv der Adaption. Um freie Adaptionen handelt es sich etwa bei *In My Father's Den* und *Jindabyne* (R. Lawrence, Australien 2006). Beim ersten Film, der die Form des Kriminalfilms zur Darstellung von Bezügen zwischen „actual warfare and the battlegrounds of family life“ (McDonnell 2010: 264) benutzt, wurde nicht nur der Handlungsverlauf gegenüber M. Gees (2004) Roman entscheidend abgewandelt – so ist etwa eine andere Person der Mörder! –, sondern es wurden vor allem auch neue thematische Schwerpunkte gesetzt. *Jindabyne* beruht auf R. Carvers (2001) Kurzgeschichte *So Much Water So Close to Home*⁴; der Regisseur verlegt den Schauplatz jedoch von Amerika nach New South Wales und macht das Verhältnis zwischen Weißen und Ureinwohnern zu einem die Vorlage wesentlich erweiternden Handlungsschwerpunkt. Beim Einsatz interpretierender und freier Adaptionen sind die Erfassung und ästhetische Bewertung der von den Filmemachern vorgenommenen Veränderungen und Ergänzungen eine zentrale Aufgabenstellung des Unterrichts.

Literaturverfilmungen, die wie *Jindabyne* Shortstories zur Grundlage haben, bieten im Vergleich zu den bislang offenbar am häufigsten eingesetzten Romanadaptionen einen beachtlichen Vorteil. Während bei Romanadaptionen nämlich oft nicht genügend Zeit

⁴ R. Altman benutzte dieselbe Kurzgeschichte für einen der Erzählstränge in *Short Cuts* (USA 1993).

vorhanden ist, um sowohl das Original als auch die Filmversion vollständig zu verarbeiten, und deshalb in einer Variante des sog. Sandwichverfahrens (Burger 1995: 596, Surkamp 2009: 72) die Vorlage oder die Verfilmung (oder beide) lediglich ausschnittsweise behandelt werden, stellt sich dieses Problem bei einer Textvorlage mit geringer Seitenzahl nicht. Empfehlenswerte Filme, die Kurzgeschichten sehr vorlagengetreu wiedergeben, sind z.B. *Away from Her* (S. Polley, Kanada 2006) nach A. Munros (2001) *The Bear Came over the Mountain* und *Wendy and Lucy* (K. Reichardt, USA 2008) nach J. Raymonds (2009) *Train Choir*. Gelungene interpretierende Shortstory-Adaptionen sind etwa *In the Bedroom* (T. Field, USA 2001) nach *Killings* von A. Dubus (2002) sowie *My Life without Me* (I. Coixet, Kanada 2003) nach N. Kincaids (1998) *Pretending the Bed Is a Raft*. Beim ersten Film wird vor allem die Rolle, die die Ehefrau des Protagonisten bei den dargestellten Ereignissen spielt, im Vergleich zur Vorlage deutlich in den Vordergrund gerückt; bei *My Life without Me* erhält die Handlung einen neuen Akzent u.a. dadurch, dass die Hauptfigur anders als im Original ihre tödliche Krankheit verheimlicht. Aufgrund des geringen Textanteils der Vorlagen lassen sich auch Vergleiche mancher Comics mit ihren Verfilmungen zeitökonomisch durchführen; dies gilt etwa für den Coming-of-Age-Film *Ghost World*, der die gleichnamige *graphic novel* (Clowes 2000) frei adaptiert. Noch leichter lässt sich eine Textvorlage in den Unterricht integrieren, wenn es sich dabei um einen Song handelt, dessen Lektüre nur wenige Minuten in Anspruch nimmt: *The Indian Runner* (S. Penn, USA 1991) basiert auf B. Springsteens *Highway Patrolman* (CD *Nebraska*, 1982). Solch kurze Primärtexte eignen sich sehr gut für die folgende kreativ-produktive Aufgabe: Nach der Lektüre des Originals und vor der Sichtung des Films erstellen die Lernenden ein Verzeichnis der Szenen, die ihrer Meinung nach in der Verfilmung vorkommen sollten; dabei müssen sie die genaue Reihenfolge und die ungefähre Dauer der Szenen festlegen.

Die Untersuchung des Transformationsprozesses lohnt sich im Übrigen nicht nur bei Filmen, die auf fiktionalen Texten beruhen, sondern auch bei Verfilmungen dokumentarischer Vorlagen wie Biografien o.Ä. Beispielsweise basiert *Dead Man Walking* auf dem Bericht der Ordensschwester H. Prejean (1994) über ihre Tätigkeit als *spiritual adviser* für zum Tode verurteilte Mörder. Der Film gilt zu Recht als virtuose Auseinandersetzung mit dem Thema Todesstrafe. Dennoch kommt Shapiro, die eine sorgfältige Analyse von Film und Buch vorgelegt hat, als engagierte Gegnerin der Todesstrafe zu dem Schluss, dass „the movie’s...failure to translate the depth and breadth of the book’s anti-execution position to the screen is disappointing“ (1996: 1145). Ob die Lernenden Shapis Einschätzung teilen, ließe

sich durch einen Vergleich von Vorlage und Film klären; und dies könnte zu einer Erörterung der Frage führen, inwieweit die vermeintlich weniger eindeutige Stellungnahme des Films medienspezifisch bedingt ist. Beim Einsatz von *Coming Home* kann man die Berichte der Vietnamkriegsveteranen, auf denen die Handlung größtenteils beruht und die bei Lembcke (1999) in kurzen Auszügen abgedruckt sind, benutzen, um zu untersuchen, wie *Oral History*-Material in einen Film verwandelt wurde.

Fächerverbindender Unterricht mit Spielfilmen

Abraham (2009: 159ff.) empfiehlt die deutsch synchronisierte Fassung von *Bend It Like Beckham* (G. Chadha, UK 2002) für den muttersprachlichen Unterricht der Klassen 9 und 10 – einen Film, der im Fach Englisch gerne in der Sekundarstufe II, aber auch schon am Ende der Sekundarstufe I verwendet wird (siehe z.B. Anslinger & van Els 2005). U.U. wird also kurz hintereinander unkoordiniert zweimal mit demselben Film gearbeitet. Nicht selten werden Schüler erst im Deutschunterricht, dann später im Englischunterricht, danach vielleicht nochmals im Unterricht der zweiten Fremdsprache immer wieder aufs Neue in die Grundlagen der Filmanalyse ‚eingeführt‘. Ein Indiz hierfür ist z.B., dass etliche Filmhefte der Schulbuchverlage, gleichgültig für welche Fremdsprache, ähnliche Informationen und Aufgaben zu Einstellungsgrößen, Kamerabewegungen etc. enthalten. Diese unsinnige Redundanz erklärt sich aus dem Umstand, dass die verschiedenen Fachdidaktiken sich bislang anscheinend schwer damit tun, „vorhandenes Filmwissen zusammenzuführen und didaktische Modelle zu entwickeln, in denen die engen Fachgrenzen überschritten und filmdidaktische Erkenntnisse miteinander vernetzt werden“ (Fuchs, Klant, Pfeiffer, Staiger & Spielmann 2008: 84). Entwürfe für ein fachübergreifendes Filmcurriculum, das die Primarstufe und beide Sekundarstufen abdeckt, gibt es allerdings schon (ebd.: 85ff.; Länderkonferenz MedienBildung 2009). Sie sehen z.B. vor, dass die Schüler und Schülerinnen bereits in Klasse 6 oder früher lernen, Funktionen und Wirkungen von Einstellungsgrößen zu beschreiben. Bis sich solch ein integratives systematisches Filmcurriculum, in das sich auch der neusprachliche Unterricht einpassen ließe, durchgesetzt hat – die Chancen hierfür sind wohl leider nicht sehr hoch –, sollten Fremdsprachenlehrer bei der Arbeit mit Spielfilmen trotz der damit verbundenen organisatorischen Probleme zumindest jede Gelegenheit für Absprachen mit Kollegen und Kolleginnen anderer Fächer nutzen, denn so lässt sich nicht nur Redundanz vermeiden und das Interpretationsspektrum bei der Auseinandersetzung mit Filmen erheblich verbreitern, sondern vermutlich auch die Geschmacksbildung der Lernenden durch die divergierenden Herangehensweisen der verschiedenen Fächer fördern (Bergala 2006: 71).

In der didaktischen Literatur finden sich freilich nur wenige Beispiele für eine Kooperation fremdsprachlicher und weiterer Fächer beim Umgang mit Spielfilmen. Müller & Schmedemann (2001) schlagen vor, *Smoke* (W. Wang, USA 1995) parallel im Deutsch- und Englischunterricht zu behandeln. Müller (2009) beschreibt den Einsatz von *Frida* (J. Taymor, USA 2002) im Spanisch-, Englisch- und Kunstunterricht und gibt äußerst lesenswerte Empfehlungen für die notwendigen Arrangements zwischen den beteiligten Lehrkräften. Andere naheliegende Formen fächerverbindenden Unterrichts sind etwa die Kooperation mit dem Musikunterricht und der Vergleich verwandter Filme in verschiedenen Fächern. So könnte beispielsweise die Analyse von *The Hours* (S. Daldry, USA 2002) im Englischunterricht durch eine gleichzeitige fundierte Auseinandersetzung mit dem *score* des Films im Fach Musik (siehe Lindenthal 2006) optimiert werden. Untersuchungen verwandter Filme über Fachgrenzen hinweg bieten sich u.a. bei Remakes in anderen Sprachen an. Es existieren z.B. zahlreiche amerikanische Versionen französischer Filme; Remake und Original könnten im Englisch- bzw. Französischunterricht vergleichend behandelt werden, insbesondere um kulturelle Kontraste (Humbert 2009), aber natürlich auch ästhetische Differenzen herauszuarbeiten. Sehr ergiebig wären etwa Vergleiche von *A bout de souffle* (J.-L. Godard, Frankreich 1960) und *Breathless* (J. McBride, USA 1983) oder von *Le retour de Martin Guerre* (D. Vigne, Frankreich 1982) und *Sommersby* (J. Amiel, USA 1993). *Ghost Dog: The Way of the Samurai* (J. Jarmusch, USA 1999), ein ‚anderer‘ Gangsterfilm, ist zwar eigentlich kein Remake, enthält jedoch zahlreiche offensichtliche Anspielungen (Verevis 2006: 163f.) auf *Le samouraï* (J.-P. Melville, Frankreich 1967), die eine Gegenüberstellung lohnenswert machen. Eine kontrastierende Behandlung der Filme *Es geschah am hellichten Tag* (L. Vajda, BRD 1958) und *The Pledge*, die beide – auf unterschiedliche Weise (siehe Schwarz 2006, Spedicato 2006) – mit F. Dürrenmatts Roman *Das Versprechen* (1978) in Verbindung stehen, wäre im Rahmen des Deutsch- und Englischunterrichts möglich. Für dieselbe Fächerkombination schlagen Bickelmann-Junker & Lenkewitz (2000: 70) ein gemeinsames Projekt zum Thema Fremdsein vor, in dessen Verlauf *Angst essen Seele auf* (R. W. Fassbinder, BRD 1974) und *My Beautiful Laundrette* (S. Frears, UK 1985) zum Einsatz kommen.

Ob darüber hinaus die Verwendung von Spielfilmen im bilingualen Sachfachunterricht sinnvoll ist und wie dies konkret umzusetzen wäre, müsste von den in diesem Bereich tätigen

Lehrkräften geklärt werden. Sicherlich könnte man auch für viele fremdsprachlich unterrichtete Sachfächer geeignete Filme finden.

Schlussbemerkung

Im diesem Beitrag wurde angeregt, den Einsatz von Spielfilmen im fortgeschrittenen Fremdsprachenunterricht so zu gestalten, dass die Spielfilmkompetenz der Lernenden verbessert wird. Empfohlen wurden u.a.: der Einsatz einer größeren Zahl von Filmen, die miteinander verglichen werden, die Beschränkung auf ästhetisch herausragende Werke (insbesondere auf Filme des *non-mainstream*-Kinos), die Integration von relevanter Filmliteratur sowie die Kooperation mit anderen Fächern. Eine weitere vielversprechende Neuerung des Unterrichts, das rechnergestützte Arbeiten mit Filmen – durch die Verwendung einer interaktiven DVD-ROM, die Kombination von Computersoftware und normalen DVDs oder mithilfe von Internet-Lernmodulen (siehe z.B. Melby 2003, Capretz 2006, Ogan, Alevan & Jones 2008) –, wurde aus Platzgründen nicht erörtert. Die meisten der bisher entwickelten Computerprogramme sind noch ausschließlich oder überwiegend darauf ausgerichtet, die fremdsprachliche Kompetenz der Benutzer zu erweitern; eine stärkere zusätzliche Fokussierung auf das Lernziel Spielfilmkompetenz wäre auch hier durch entsprechende Modifikationen leicht zu erreichen.

Bibliografie

- Abraham, U. (2009). *Filme im Deutschunterricht*. Seelze-Velber: Kallmeyer.
- Anslinger, P. & van Els, G. (2005). *Unterrichtsmodell. Bend It Like Beckham*. Paderborn: Schöningh.
- Banks, R. (1992). *The Sweet Hereafter*. New York: Harper Perennial.
- Berauer, W. & Schwarzweiler, P. (2009). Die Zielgruppe: Quantitative Auswertung. In: Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Jugend und Kultur Rheinland-Pfalz (Hrsg.). *Medienkompetenz und Jugendschutz III. Projekt 16. Wie beurteilen Jugendliche Gewalt im Film?* Mainz: Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Jugend und Kultur Rheinland-Pfalz, 19-31.
- Bergala, A. (2006). *Kino als Kunst. Filmvermittlung an der Schule und anderswo*. Marburg: Schüren.
- Bickelmann-Junker, E. & Lenkewitz, S. (2000). Fächerverbindendes Lernen in den Fächern Deutsch/Englisch. Projekte ‚Fremd-Sein‘ und ‚Liebe‘. In: Brinkmöller-Becker, H. (Hrsg.). *Fächerübergreifender Unterricht in der Sekundarstufe II. Projekte und Materialien für das Fächernetz Deutsch*. Berlin: Cornelsen Scriptor, 65-100.
- Blake, M. F. (2007). *Hollywood and the O.K. Corral. Portrayals of the Gunfight and Wyatt Earp*. Jefferson: McFarland.
- Blell, G. & Lütge, C. (2008). Filmbildung im Fremdsprachenunterricht: neue Lernziele, Begründungen und Methoden. In: *Fremdsprachen Lehren und Lernen* 37, 124-140.
- Bovell, A. (2001). *Lantana. Original Screenplay*. Sydney: Currency Press.
- Browning, R. (1993). The Pied Piper of Hamelin. In: Browning, R. *My Last Duchess and Other Poems*. Mineola: Dover Publications, 10-18.
- Burger, G. (1983). Zur Analyse von Video-Spielfilmen im fortgeschrittenen Englischunterricht. Didaktisch-methodische Grundlagen und Materialhinweise. In: *Die Neueren Sprachen* 82, 169-182.

- Burger, G. (1995). Fiktionale Filme im fortgeschrittenen Fremdsprachenunterricht. In: *Die Neueren Sprachen* 94, 592-608.
- Burger, G. (2007). *White wedding fantasies*. Der Spielfilm *Muriel's Wedding*. In: *Praxis Fremdsprachenunterricht* 4:1, 37-42.
- Burger, G. (2010a). Spielfilme im Fremdsprachlichen Unterricht: Eine chronologische Bibliographie. In: *Medienwissenschaft Hamburg: Berichte und Papiere* 112.
http://www1.uni-hamburg.de/Medien/berichte/arbeiten/0112_10.html (Zugriff am 1.12.2010).
- Burger, G. (2010b). Die Verwendung intralingualer Untertitel beim Einsatz audiovisueller Medien: Hindernis oder Hilfe für den Fremdspracherwerb? In: *Zeitschrift für Romanische Sprachen und ihre Didaktik* 4:1, 9-21.
- Capretz, P. (2006). *Jules et Jim. An Interactive Film Companion to Your French Program*. Boston: Thomson Heinle.
- Carter, D. T. (1993). Southern History, American Fiction: The Secret Life of Southwestern Novelist Forrest Carter. In: Hönnighausen, L. & Lerda, V. G. (eds.). *Rewriting the South. History and Fiction*. Tübingen: Francke, 286-304.
- Carver, R. (2001). So Much Water So Close to Home. In: Carver, R. *Short Cuts. Selected Stories*. Stuttgart: Reclam, 92-123.
- Cenere, P. (2004). A delicately crafted *Somersault*. In: *Metro Magazine* 142, 10-14.
- Clowes, D. (2000). *Ghost World*. London: Jonathan Cape.
- Corless, K. (2008). *Hunger*. The human factor. In: *Sight & Sound* 18:11, 24-27.
- Doye, C. (1998). Films for self-study. In: *Modern English Teacher* 7:4, 60-63.
- Dubus, A. (2002). Killings. In: Dubus, A. *In the Bedroom. Seven Stories*. New York: Vintage, 3-23.
- Dürrenmatt, F. (1978). *Das Versprechen. Requiem auf den Kriminalroman*. München: Deutscher Taschenbuch Verlag.
- Egoyan, A. (1997). Recovery. In: *Sight & Sound* 7:10, 20-23.
- Filmförderungsanstalt (2010). *Der Kinobesucher 2009. Strukturen und Entwicklungen*. Berlin: Filmförderungsanstalt.
- Fuchs, M., Klant, M., Pfeiffer, J., Staiger, M. & Spielmann, R. (2008). Freiburger Filmcurriculum. Ein Modell des Forschungsprojekts ‚Integrative Filmdidaktik‘. In: *Der Deutschunterricht* 60:3, 84-90.
- Gee, M. (2004). *In My Father's Den*. Rosedale: Penguin.
- GfK Panel Services Deutschland (2008). *DVD-/Blu-ray-Käufer im Jahr 2008 nach Alter*. <http://de.statista.com> (Zugriff am 25.8.2010).
- Grau-Lerner, A. & Mayer, C. (2008). *Film Studies. Gandhi*. Berlin: Cornelsen.
- Hartley, L. P. (1958). *The Go-Between*. Harmondsworth: Penguin.
- Haspel, P. (2005). Studies in Outlawry: The Strange Career of Josey Wales. In: *Quarterly Review of Film and Video* 22, 155-167.
- Hébert, D. (1991). *A Study of the Influence of Reading a Tapescript to Help Prepare and Develop the Acquisition of Listening Comprehension in English As a Second Language When Using Authentic Video Material with Intermediate Students at the CEGEP Level*. Québec: Centre international de recherche en aménagement linguistique.
- Humbert, B. E. (2009). Films français et remakes américains. In: *French Review* 82, 962-980.
- Kepser, M. (2008). Spielfilmbildung an deutschen Schulen: Fehlanzeige? Spielfilmmutzung – Spielfilmwissen – Spielfilmdidaktik im Abiturjahrgang 2006. Eine empirische Erhebung. In: *Didaktik Deutsch* 24, 24-47.
- Kincaid, N. (1998). Pretending the Bed Is a Raft. In: Kincaid, N. *Pretending the Bed Is a Raft. Stories*. New York: Delta, 189-241.
- Länderkonferenz MedienBildung (o.J. [2009]). *Filmbildung. Kompetenzorientiertes Konzept für die Schule*.
http://www.laenderkonferenz-medienbildung.de/091210_Filmbildung_LKM.pdf (Zugriff am 25.8.2010).
- Lembcke, J. (1999). From Oral History to Movie Script: The Vietnam Veteran Interviews for *Coming Home*. In: *Oral History Review* 26:2, 65-86.
- Lindenthal, N. (2006). ‚The Hours‘ (USA 2002) von Stephen Daldry. In: Pongratz, G. (Hrsg.). *Spielfilm-Interpretation und ‚spielerische‘ Film-Gestaltung mit Musik. Filmpädagogik aus hermeneutisch-phänomenologischer Perspektive*. Hildesheim: Georg Olms, 595-634.

- Maas, G. & Schudack, A. (1994). *Musik und Film – Filmmusik. Informationen und Modelle für die Unterrichtspraxis*. Mainz: Schott.
- McDonnell, B. (2010). In My Father's Den. In: Goldsmith, B. & Lealand, G. (eds.). *Directory of World Cinema. Australia & New Zealand*. Bristol: Intellect, 264-266.
- Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (2009). *JIM-Studie 2009. Jugend, Information, (Multi-)Media*. Stuttgart: Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest.
- Melby, A. K. (2003). Listening Comprehension, Laws, and Video. In: *LACUS Forum* 29, 135-145.
- Moody, R. (1994). *The Ice Storm*. London: Abacus.
- Müller, J. (2009). Fachübergreifender und fächerverbindender Unterricht in der Sek II: Der Film *Frida* im Spanisch-, Englisch- und Kunstunterricht. In: *Hispanorama* 126, 63-73.
- Müller, K. & Schmedemann, U. (2001). *Paul Austers ‚Smoke‘. Fächerverbindender Unterricht Deutsch-Englisch*. Stuttgart: Klett.
- Munro, A. (2001). The Bear Came Over the Mountain. In: Munro, A. *Hateship, Friendship, Courtship, Loveship, Marriage*. London: Vintage, 275-323.
- Nörenberg, B. & Maskow, S. (2010). *Programmkinos in der Bundesrepublik Deutschland und das Publikum von Arthouse-Filmen im Jahr 2009*. Berlin: Filmförderungsanstalt.
- Ogan, A., Aleven, V. & Jones, C. (2008). Pause, Predict, and Ponder: Use of Narrative Videos to Improve Cultural Discussion and Learning. In: Burnett, M., Costabile, M. F., Catarci, T., de Ruyter, B., Tan, D., Czerwinski, M. & Lund, A. (eds.). *The 26th Annual CHI Conference on Human Factors in Computing Systems. Conference Proceedings. Vol. 1*. New York: ACM, 155-162.
- Poppe, S. (2007). *Visualität in Literatur und Film. Eine medienkomparatistische Untersuchung moderner Erzähltexte und ihrer Verfilmungen*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Prejean, H. (1994). *Dead Man Walking. An Eyewitness Account of the Death Penalty in the United States*. New York: Vintage.
- Raymond, J. (2009). Train Choir. In: Raymond, J. *Livability. Stories*. New York: Bloomsbury, 206-260.
- Real, W. (2009). Teaching Models for Filmed Fiction. Critical Remarks and Suggestions for Improvement. In: *Praxis Fremdsprachenunterricht* 6:5, 28-32.
- Robbins, T. (1997). *Dead Man Walking. The Shooting Script*. New York: Newmarket Press.
- Rogers, P. (1998). *Contemporary Cinematographers on Their Art*. Boston: Focal Press.
- Rushdie, S. (1992). Attenborough's Gandhi. In: Rushdie, S. *Imaginary Homelands. Essays and Criticism 1981-1991*. London: Granta Books, 102-106.
- Russell, M. & Young, J. (2000). *Film Music. Screencraft*. Crans-Près-Céligny: Roto Vision.
- Schelle, M. (1999). *The Score. Interviews with Film Composers*. Los Angeles: Silman-James Press.
- Schwarz, F. (2006). *Der Roman ‚Das Versprechen‘ von Friedrich Dürrenmatt und die Filme ‚Es geschah am hellichten Tag‘ (1958) und ‚The Pledge‘ (2001)*. Berlin: LIT Verlag.
- Shapiro, C. (1996). Do or Die: Does *Dead Man Walking* Run? In: *University of San Francisco Law Review* 30, 1143-1166.
- Sharma, S. (1995). Citizens of the Empire: Revisionist History and the Social Imaginary in *Gandhi*. In: *The Velvet Light Trap* 35, 61-68.
- Spedicato, E. (2006). Friedrich Dürrenmatts Kriminalroman *Das Versprechen* (1958) und Sean Penns Thriller *The Pledge* (2001). Eine transmediale Analyse. In: *Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik* 143, 137-149.
- Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München (2004). *Lehrplan des achtjährigen Gymnasiums, Bayern. Moderne Fremdsprachen*. <http://www.isb-gym8-lehrplan.de/contentserv/3.1.neu/g8.de/index.php?StoryID=26366> (Zugriff am 25.8.2010).
- Stegmaier, E. (1972). *High Noon* im Englisch- und im Deutschunterricht. In: *AV-Praxis* 22:2, 25-29.

- Surkamp, C. (2009). Literaturverfilmungen im Unterricht: Die Perspektive der Fremdsprachendidaktik. In: Leitzke-Ungerer, E. (Hrsg.). *Film im Fremdsprachenunterricht. Literarische Stoffe, interkulturelle Ziele, mediale Wirkung*. Stuttgart: Ibidem, 61-80.
- Thaler, E. (2010). *Film-based Language Learning – im und außerhalb des Klassenzimmers*. In: Gehring, W. & Stinshoff, E. (Hrsg.). *Außerschulische Lernorte des Fremdsprachenunterrichts*. Braunschweig: Schroedel, 105-112.
- Trumbo, D. (1967). *Johnny Got His Gun*. New York: Bantam.
- Turecek, O., Bärner, H. & Roters, G. (2010). Videomarkt und Videonutzung 2009. In: *Media Perspektiven* 6, 316-325.
- Verevis, C. (2006). *Film Remakes*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- von Detten, G. (2010). Im Abseits der guten Absichten. Wie sieht der Umgang mit dem Medium Film an deutschen Schulen nun tatsächlich aus? In: *epd Film* 27:8, 30-31.
- Ward, G. C. (1996). *Gandhi*. In: Carnes, M. C. (ed.). *Past Imperfect. History According to the Movies*. New York: Henry Holt, 254-257.
- Wilts, J. (2003). Vom bewegten Bild zum bewegten Klassenzimmer. In: *Der fremdsprachliche Unterricht Französisch* 62, 4-11.
- Zabka, B. (2001). Französisch nach Drehbuch. Landeskunde im fremdsprachlichen Unterricht der 12./13. Klasse. In: *Erziehungskunst* 65, 415-424.