

Erstellung von Filmen im interdisziplinären DaF-Projektunterricht

Ćurlin, Nika

Master's thesis / Diplomski rad

2023

Degree Grantor / Ustanova koja je dodijelila akademski / stručni stupanj: **University of Zagreb, Faculty of Humanities and Social Sciences / Sveučilište u Zagrebu, Filozofski fakultet**

Permanent link / Trajna poveznica: <https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:131:395560>

Rights / Prava: [In copyright](#)/[Zaštićeno autorskim pravom.](#)

Download date / Datum preuzimanja: **2024-07-13**



Sveučilište u Zagrebu
Filozofski fakultet
University of Zagreb
Faculty of Humanities
and Social Sciences

Repository / Repozitorij:

[ODRAZ - open repository of the University of Zagreb
Faculty of Humanities and Social Sciences](#)



Sveučilište u Zagrebu
Filozofski fakultet
Odsjek za germanistiku
Nastavnički smjer

Nika Ćurlin

Erstellung von Filmen im interdisziplinären
DaF-Projektunterricht

Diplomski rad

Mentorica: dr. sc. Mirela Landsman Vinković

Zagreb, studeni 2023.

Izjava o akademskoj čestitosti

Izjavljujem i svojim potpisom potvrđujem da je ovaj rad rezultat mog vlastitog rada koji se temelji na istraživanjima te objavljenoj i citiranoj literaturi. Izjavljujem da nijedan dio rada nije napisan na nedozvoljen način, odnosno da je prepisan iz necitiranog rada, te da nijedan dio rada ne krši bilo čija autorska prava. Također izjavljujem da nijedan dio rada nije korišten za bilo koji drugi rad u bilo kojoj drugoj visokoškolskoj, znanstvenoj ili obrazovnoj ustanovi.

_____ (potpis)

Inhaltsverzeichnis

1.	Einleitung	1
2.	Theoretischer Rahmen.....	2
2.1	Projektunterricht – Definition und Geschichte des Konzeptes	2
2.1.2	Merkmale und Etappen des Projektunterrichts	4
2.1.3	Vor- und Nachteile des Projektunterrichts	7
2.1.4	Projektunterricht im kroatischen Curriculum für Deutsch als Fremdsprache.....	8
2.2	Filme im (Fremdsprachen-)Unterricht	11
2.2.1	Der Prozess der Filmerstellung	13
2.2.2	Das didaktische Potenzial des Films	17
2.2.3	Film im kroatischen Curriculum für Deutsch als Fremdsprache	19
2.3	Theater- und Dramapädagogik im Fremdsprachenunterricht	19
2.3.1	Theaterpädagogische Methoden im Fremdsprachenunterricht	21
2.3.2	Theaterpädagogische Methoden in Filmarbeit.....	23
3.	Unterrichtsvorschlag: Projektwoche	26
3.1	Interdisziplinarität und Themenauswahl	26
3.2	Projektwoche Tag 1 – Theaterspielen und Videoarbeit	28
3.2.1	Theaterspielerische Übungen	28
3.2.2	Das „Jeopardy“-Quiz als Einführung ins Filmvokabular.....	32
3.2.3	Übungen zur Filmarbeit	33
3.3	Projektwoche Tag 2 – Vorproduktion	38
3.4	Projektwoche Tag 3 – Produktion	42
3.4.1	Ablauf am Set.....	44
3.5	Projektwoche Tag 4 – Postproduktion	45
3.6	Projektwoche Tag 5 – Präsentation	46
4.	Schlusswort	47
	Literaturverzeichnis.....	49
	Webseiten	50
	Abbildungsverzeichnis	58
	Anhang	63

Zusammenfassung

Projektunterricht kann als eine Gruppe didaktischer Methoden im Bereich des schülerzentrierten Unterrichts bezeichnet werden. Dementsprechend stehen die Lernenden im Mittelpunkt des Unterrichts und übernehmen eine aktive Rolle im Lernprozess, wobei die Lehrperson sie einfach begleitet und unterstützt. Im Rahmen des kroatischen Nationalcurriculums für Deutsch als Fremdsprache bieten sich viele Möglichkeiten zur Gestaltung des Projektunterrichts. Unter anderem wird ab der fünften Klasse der Grundschule als mögliches Projekt die Aufführung eines kurzen Theaterspiels oder Sketches sowie die Erstellung von Videos empfohlen. Dazu lässt sich Deutsch mit verschiedenen anderen Schulfächern kombinieren, um ein fachübergreifendes Projekt durchzuführen. Da Filmdidaktik und Theaterpädagogik wertvolle Ansätze im Fremdsprachenunterricht darstellen, die die Kreativität, Selbstständigkeit und Kooperationsfähigkeit der Lernenden fördern, wird in dieser Diplomarbeit eine Projektwoche präsentiert, deren Ziel die Erstellung eines Films ist. Im Prozess der Filmerstellung wird vor allem die Kommunikationskompetenz der Lernenden entwickelt. Es handelt sich um ein Klassen- oder Schulprojekt, das neben Deutsch auch Englisch oder Kroatisch sowie Kunst, Geschichte oder Soziologie umfassen könnte. Die Idee hinter diesem Unterrichtsplan war, ein flexibles Schema für eine dynamische Projektwoche vorzuschlagen, mit Schwerpunkt auf der Selbstständigkeit der Lernenden, das Thema entsprechend ihren Interessen auszuwählen und den Drehprozess kooperierend zu organisieren.

Schlüsselwörter: *Projektwoche, DaF-Unterricht, Theaterpädagogik, Filmerstellung*

1. Einleitung

In der vorliegenden Diplomarbeit wird die Erstellung von Kurzfilmen als ein wertvolles Thema für den Projektunterricht vorgestellt, insbesondere wenn es um ein interdisziplinäres Projekt zwischen DaF und verschiedenen anderen Schulfächern geht. Das Ziel dieser Arbeit ist es, einen neuen Rahmen für den DaF-Projektunterricht zu entwickeln, der viele Anwendungsmöglichkeiten für DaF-Lehrende in Kroatien anbieten würde.

Ich habe dieses Thema ausgewählt, weil ich persönlich Interesse an Filmen und Filmproduktion sowie Erfahrung mit Filmarbeit habe. Ich nahm nämlich an einer Sommerschule teil, die den Namen „Spiel-Film-Sprache“¹ trägt. Diese Sommerschule ist tatsächlich ein interkulturelles Projekt, das in Rumänien stattfand und von Katja Holdorf und Björn Maurer gegründet wurde, die ein gleichnamiges Buch über das Projekt geschrieben haben. Die Teilnehmer waren Studierende aus Kroatien, Serbien, Rumänien und Deutschland, die entweder Pädagogik, Lehramt oder Deutsch studierten. Das Projekt dauerte ungefähr zehn Tage, wobei zuerst unterschiedliche Spiele aus dem Bereich der Theaterpädagogik zum Kennenlernen durchgeführt wurden, dann folgten Lehrveranstaltungen über das Projekt selbst sowie über die Grundlagen der Filmarbeit. Der Hauptpunkt des Projekts war die Erstellung von Kurzfilmen in kleinen Gruppen mit Mitgliedern aus allen Ländern. Allerdings ist die Sommerschule nicht primär für Studierende konzipiert, sondern für deutschlernende Kinder aus den schon erwähnten vier Ländern. In der ersten Phase sollten Studierende am Projekt teilnehmen. In der zweiten Phase kommen sie dann als Lehrer und Begleiter der Kinder zurück. Die Sommerschule ist also ein interkulturelles, viele Generationen umfassendes Treffen, in dessen Mittelpunkt Spracherwerb und Sprachlehren steht.

Dieses Projekt wurde als Modell für eine Projektwoche an kroatischen Schulen genommen. Die Idee ist, dass Lernende aus verschiedenen Klassen und Stufen zusammen mit ihren Lehrpersonen in einer Woche einen Kurzfilm erstellen und am Ende der Projektwoche den Film präsentieren. Das Thema des Films können die Lernenden selbst in einer Brainstorming-Phase entwickeln und auswählen. Insbesondere ist zu beachten, dass das Projekt von Lehrpersonen aus unterschiedlichen Schulfächern organisiert werden soll, wodurch ein interdisziplinäres, mehrere Unterrichtsbereiche abdeckendes Projekt entstehen würde.

Diese Arbeit setzt sich aus zwei Teilen zusammen: der erste Teil widmet sich dem theoretischen Rahmen für den im zweiten Teil vorgestellten Unterrichtsplan für eine

¹ Hier der Link zur Website des Projekts: <https://www.spielfilmsprache.org/> (letzter Zugriff am 20. September 2023)

fachübergreifende Projektwoche. Die ersten drei Kapitel bieten einen Literaturüberblick mit einigen Kommentaren in Bezug auf den Unterrichtsplan, der in den weiteren Kapiteln präsentiert wird, wobei jedem Tag der Projektwoche ein Kapitel gewidmet wird. Das erste Kapitel handelt vom Projektunterricht allgemein und wie er in Kroatien durchgeführt wird. Im dritten Kapitel wird auf Filmerstellung und ihr didaktisches Potenzial im Fremdsprachenunterricht eingegangen. Darauf aufbauend werden im vierten Kapitel theaterpädagogische Unterrichtsmethoden im Fremdsprachenunterricht sowie in der Filmarbeit behandelt. Der Fokus im fünften Kapitel liegt auf der interdisziplinären Dimension des Projektunterrichts in Bezug auf das kroatische Nationalcurriculum. Die restlichen Kapitel sind der Darstellung der Aktivitäten für die einzelnen Tage der Projektwoche gewidmet. Die Arbeit endet mit einem Fazit, in dem die Lernziele und der didaktische Wert des vorgeschlagenen Unterrichtsplans zusammengefasst werden.

2. Theoretischer Rahmen

In diesem Kapitel werden die theoretischen Grundlagen für die vorliegende Diplomarbeit dargestellt. Dazu gehören Projektunterricht, Filmarbeit und Theaterpädagogik. Aufgrund ihrer Relevanz für diese Arbeit werden sie auch in dieser Reihenfolge vorgelegt, mit einigen Kommentaren in Bezug auf den konkreten Unterrichtsvorschlag, der im zweiten Teil der Arbeit präsentiert wird.

2.1 Projektunterricht – Definition und Geschichte des Konzeptes

Eines der Hauptmerkmale des modernen Unterrichts ist die schrittweise Abkehr vom lehrerzentrierten Frontalunterricht und die Etablierung eines neuen Paradigmas, des sogenannten schülerzentrierten Unterrichts. Der schülerzentrierte Unterricht ist eine Form des Lehrens und Lernens, bei der die Lehrenden und Lernenden zusammen den traditionellen Unterricht abbauen und zusammen gestalten, wie der Lehr- und Lernprozess aussehen und funktionieren sollte (Wagner 1982: 28). Dieses Paradigma leitet sich aus dem humanistischen „personenzentrierten Ansatz“ ab, bei dem jede*r Lernende im Mittelpunkt der Gestaltung des Bildungsprozesses steht (Visković 2016: 383) und eine aktive Rolle hat, anstatt nur zu sitzen und der Lehrperson zuzuhören (Matijević und Radovanović 2011:155). Diese Methode wurde als Reaktion auf den traditionellen Frontalunterricht entwickelt, der in streng getrennte Schulfächer unterteilt ist.

Um Lernziele im aktiven, schülerorientierten Unterricht zu erreichen, sind Forschungs-, Problem- und Projektunterricht die bestgeeigneten Unterrichtsformen (Borić und Škugor: 2014 in Juranko 2016: 8). Der Begriff ‚Projekt‘ bezeichnet eine Absicht oder einen Plan. Der Projektunterricht beruht auf der Erforschung von Phänomenen oder Problemen, der Analyse von Problemen aus unterschiedlichen Perspektiven und der Verknüpfung unterschiedlicher Wissensgebiete. Auf diese Weise wird das Wissen in verschiedenen Lebenssituationen anwendbar (Juranko 2016: 8). Dabei geht es vor allem um Lernen durch konkretes Handeln – die Lernenden arbeiten mit Händen und lernen mit allen Sinnen. Im Projektunterricht sollen die Lehrenden und die Lernenden ein Problem lösen oder eine Aufgabe durchführen, und am Ende soll ein Produkt entstehen und präsentiert werden (Mattes 2007: 108).

Obwohl erfahrene Lehrende schon immer einige Aspekte des Projektunterrichts in ihrem Unterricht eingesetzt hatten, wurde die sogenannte Projekt-Methode und die Projektarbeit im Allgemeinen vom Philosophen und Pädagogen John Dewey an der Wende des 20. Jahrhunderts gegründet (Bognar und Matijević 2002: 38). Es soll aber auch erwähnt werden, dass der Ursprung des Projektunterrichts sich eigentlich bis zu Jean-Jacques Rousseau zurückverfolgen lässt, der mit seinem Lernenden Emil individuelle Projekte in der Natur plante. Später plädierte der von Rousseaus Ideen inspirierte Johann Heinrich Pestalozzi für das ganzheitliche Lernen mit Kopf, Herz und Hand, die eigentlich Symbole für die Bildung des Intellekts, der Moral und der Arbeitsfähigkeit sind (Matijević und Radovanović 2011: 160).

Dewey glaubte, dass der Unterricht den Lernenden, ihren Interessen und Bedürfnissen angepasst werden soll. Die Lernperson soll im Vordergrund stehen, und der Unterricht soll auf der selbstentdeckenden und selbstständigen Arbeit mit konkreten Gegenständen, in der Natur beruhen (Bognar und Matijević 2002: 38). Deweys pädagogisches Konzept wurde als praktische Arbeit im Garten, Obstgarten und auf dem Feld konzipiert, ohne theoretische Grundlagen in Form von Unterrichtsplänen und -programmen, die wir heute kennen. Dieses Konzept wurde später von William H. Kilpatrick in seinem Buch *The Project Method* (1918) weiterentwickelt (Bognar und Matijević 2002: 38), weswegen der Begriff „Projekt“ weiter mit dem Termin „Methode“ verbunden wird. Jedoch gibt es in der didaktischen Literatur andere und ähnliche Bestimmungen, die in Verbindung mit dem Begriff „Projekt“ stehen. Einige von diesen sind: *Project-method teaching*, *Project-plan* (nach dem Muster vom Dalton-Plan) und *Project-oriented instruction* oder *Project-based learning* (dt. *projektorientierter Unterricht*) (Matijević und Radovanović 2011: 161). Ursprünglich bezeichnete der Begriff „Projekt“ eine Form des Lernens in Gruppen, bei der die Lernenden anstatt normaler Schularbeit einige neue

Aktivitäten unter realitätsähnlichen Umständen selbst auswählen und planen (Žlebnič 1962: 194 in Matijević und Radovanović 2011: 161).

Der Projektunterricht ist keine spezielle Unterrichtsmethode, sondern er besteht aus vielen Phasen und Methoden. Sein Ziel ist es, die Mängel des gemeinsamen Unterrichts einer großen Gruppe von Lernenden zu überwinden und das Lernen in der Schule interessanter, vielseitiger und effizienter zu gestalten (Matijević und Radovanović 2011: 154). Zu diesem Zweck wird der Projektunterricht in Kroatien normalerweise als eine Projektwoche gestaltet. Bei der Projektwoche handelt es sich um eine Schulveranstaltung, an der in der Regel alle Lehrenden und alle Lernenden teilnehmen, wobei der reguläre Unterricht ausfällt (Mattes 2007: 111). Die Lernenden wählen ein Thema entsprechend ihren Interessen aus und arbeiten zusammen mit anderen interessierten Lernenden aus unterschiedlichen Klassen und Stufen nach dem Modell des Projektunterrichts. Am Ende der Projektwoche werden die Ergebnisse und Endprodukte präsentiert (Mattes 2007: 108, Lekher 2003: 562). Diese Form von Projektunterricht wird als Basis für den später vorgelegten Unterrichtsvorschlag genommen.

Trotz der unterschiedlichen Terminologien und Definitionen lassen sich einige Grundmerkmale des Projektunterrichts identifizieren, die im Weiteren neben der Geschichte dieser Unterrichtsmethode erläutert werden.

2.1.2 Merkmale und Etappen des Projektunterrichts

Die meisten Autoren sind sich darüber einig, was die Hauptmerkmale des Projektunterrichts sind:

- a) Die Lernenden spielen im Projektunterricht die zentrale Rolle. Sie arbeiten zusammen und sind für die Design-, Problemlösung- und Entscheidungsprozesse verantwortlich.
- b) Die Rolle der Lehrperson ist, zu begleiten, zu organisieren, zu beraten und auf verschiedene Weise den Lernenden indirekt zu helfen.
- c) Die Lernenden sollen eine authentische Aufgabe in realitätsähnlichen Umständen lösen, und das Endprodukt sollte realistisch benutzt werden können (Bas 2011: 2, Traub 2012: 31, Visković 2016: 382-383, Vrbanac 2009: 321-322).

William H. Kilpatrick entwickelte Deweys Konzept des Projektunterrichts weiter, und stellte ein Modell des projektorientierten Unterrichts vor, das generell aus vier Komponenten besteht: Beabsichtigung, Planung, Ausführung und Auswertung (eng. *purposing, planning,*

executing, and *judging*, Foshay 1999., nach Bas 2011: 1). Diese können auch in konkrete Ausführungsetappen aufgeteilt werden: Problemstellung, Aufstellung von Hypothesen zur Problemlösung, Erstellung eines Planes zur Problemlösung, Durchführung des definierten Planes, Schlussfolgerung, und praktische Anwendung im realen Leben (Bognar und Matijević 2002: 38).

Eine solche Struktur beschreibt das sogenannte lineare Modell der Projektarbeit – eines der zwei Grundmodelle der Projektarbeit nach Marianne Lekher (2003: 564-565). Sie schreibt dieses Modell eigentlich dem amerikanischen Pädagogen Calvin M. Woodward zu und legt fest, dass in diesem Fall zuerst grundlegende Kenntnisse vermittelt werden, dann folgt die Übungsphase und am Ende bekommen die Lernenden eine umfangreichere Aufgabe, wobei ein Produkt entsteht. Das zweite Grundmodell der Projektarbeit nach Lekher ist das integrative Modell, das sie dem amerikanischen Autor Charles R. Richards zuschreibt. Der Lernablauf bei einem solchen Projekt hängt von den Interessen der Lernenden ab. Sie arbeiten zusammen mit der Lehrperson, um ein Problem zu lösen, und planen weitere Schritte zusammen. Hier wechseln sich Forschungsphasen mit Phasen der praktischen Arbeit, und am Ende des Projekts wird der Lernprozess reflektiert.

Unabhängig vom konkreten Ablauf der Projektphasen lässt sich hier erkennen, dass der Lernprozess seitens der Lernenden organisiert und reflektiert werden soll, um den Projektunterricht erfolgreich zu gestalten. Dementsprechend behauptet Mia Vrbanac (2009), dass die Organisation des Projektunterrichts durch den Einsatz von Meilensteinen (kro. *smjerokazi*) erleichtert werden kann. Mit Meilensteinen wird die Arbeit in kleinere Phasen eingeteilt, um die Prioritäten und Vorgänge genau zu definieren (ebd. 324). Sie führt diese Meilensteine auf die sieben Grundkomponenten des Projektunterrichts nach Karl Frey (1999 nach ebd. 325-326) zurück, die sich aber mit W. H. Kilpatricks Projektphasen (Bognar und Matijević 2002: 38) vergleichen lassen.

Die erste Phase des Projektunterrichts ist laut Frey (1999) die Projektinitiative, in der entweder die Lehrperson oder die Lernenden eine Idee, ein Thema oder ein Problem als Projektidee vorschlagen. Bei der Themaauswahl ist das Wichtigste, dass die Lernenden selbst entscheiden, wie sie das Thema bearbeiten werden. Im Vergleich zum Kilpatricks Modell würde die Projektinitiative der Phase der Problemstellung entsprechen. In der zweiten Phase setzen sich die Lernenden mit der Projektskizze auseinander, indem sie ein Thema auswählen und Notizen dazu formulieren, wodurch eine Projektskizze entsteht. Dieser Prozess würde Kilpatricks Aufstellung von Hypothesen zur Problemlösung entsprechen. Die nächste Phase

ist die Entwicklung eines Bestätigungsgebiets, wobei der Projektplan entwickelt wird, gleich wie bei Kilpatricks Modell des Projektunterrichts. In dieser Phase ist die Aufgabenverteilung sehr wichtig, denn jede*r Lernende soll einbezogen werden und aktiv am Projekt teilnehmen. Jetzt können die Lernenden den Plan realisieren, was Kilpatricks Phase der Durchführung des Projektplans entsprechen würde. Die andere Möglichkeit nach Frey ist, dass die Aktivitäten, die zuvor durch Übungen und Simulationen ausprobiert wurden, einfach verstärkt werden, was für die Entwicklung bestimmter Kompetenzen besonders gut geeignet ist. Die fünfte Phase nach Frey gilt als eine Kombination von Kilpatricks letzten zwei Phasen: Schlussfolgerung und Anwendung des Produkts. Wie schon erwähnt, entsteht normalerweise am Ende eines Projekts ein Endprodukt, das von Anfang an genau definiert werden muss. Frey bietet hier zwei Möglichkeiten an: man kann entweder über die Durchführung des Projekts diskutieren und die Erwartungen mit den Ergebnissen vergleichen oder versuchen, das Produkt anzuwenden.

Im Kontrast zu Kilpatricks Modell des Projektunterrichts erkennt Frey zwei weitere Phasen, die zwar optional sind, aber in den Projektunterricht eingeplant werden können. Diese sind die Fixpunkte und die Metainteraktion. Fixpunkte sind Phasen des Austauschs zwischen den Lernenden über ihre derzeitige Arbeit. Sie können am Anfang des Projekts eingeplant werden oder nach Bedarf eingesetzt werden. Sie helfen bei der Vermeidung von Monotonie und Streiten unter den Lernenden. Ähnlich wie bei den Fixpunkten, erleichtert die Phase der Metainteraktion die weitere Arbeit am Projekt, indem die Lernenden den Lauf des Projekts reflektieren. Während der Fixpunkt organisatorischen Charakter aufweist, hat die Metainteraktion vor allem eine pädagogische Rolle. Es ist wichtig zu erwähnen, dass das Projekt eigentlich nach jeder Phase (außer den Fixpunkten und der Metainteraktion) beendet werden kann. Abhängig von der zeitlichen Begrenzung und den Lernzielen kann man auch nur bestimmte Phasen des Projektunterrichts im Unterricht einsetzen.

Schließlich könnte man beim Projektunterricht entweder vom ‚vertikalen‘ oder ‚horizontalen‘ Teaching sprechen (Bognar und Matijević 2002: 180). Der erstgenannte Begriff bezieht sich auf die Situationen, bei denen mehrere im gleichen Fach spezialisierte Lehrpersonen zusammenarbeiten, und unter dem letztgenannten Begriff versteht man die Zusammenarbeit von Lehrpersonen, die in unterschiedlichen Schulfächern spezialisiert sind, was beispielsweise bei interdisziplinären Projekten der Fall ist.

So wurden die Durchführungsmöglichkeiten des Projektunterrichts erklärt und etabliert. Im Weiteren werden die Vor- und Nachteile des Projektunterrichts als Unterrichtsmethode vorgelegt.

2.1.3 Vor- und Nachteile des Projektunterrichts

Der Projektunterricht als Lehr- bzw. Lernform, unterscheidet sich stark vom normalen Unterricht. Es stellt sich die Frage, was er in Bezug auf die Erfüllung von Lernzielen anbieten kann.

Nach Wolfgang Mattes (2007) lassen sich mehrere Vorteile des Projektunterrichts erkennen. Erstens, da der Projektunterricht auf praktischer Arbeit basiert, prägt er sich den Lernenden stärker ins Gedächtnis ein als andere Unterrichtsformen. Weiterhin werden beim Projektunterricht kooperatives Lernen und individualisiertes Lernen miteinander verknüpft, weil alle Teilnehmenden entsprechend ihren Interessen und Fähigkeiten zusammenarbeiten und zur Erstellung des Endprodukts beitragen. Schließlich, da der Fokus auf dem Endprodukt liegt, garantiert der Projektunterricht eine hohe Motivation der Lernenden (Mattes 2007: 108).

Durch praktische Arbeit, die auf das „Lernen durch Handeln“ und Pestalozzis Maxime der Bildung durch Hand im Rahmen einer harmonischen Bildung zurückgeht, wird ein Gleichgewicht zwischen Wissen und Denken erreicht, und den Lernenden wird ermöglicht, auf einem höheren Niveau des Denkens und der praktischen Arbeit zu lernen (Visković 2016: 384). Auf diese Weise entwickeln die Lernenden nicht nur ihre Denkgewohnheiten, sondern auch einige höhere kognitive Funktionen, wie z. B. Problemlösung- und Kommunikationsfähigkeit, Selbstwertgefühl, kritisches Denken, Entscheidungsfindung und kreative Denkfähigkeit (Bas 2011: 10, Visković 2016: 384, Vrbanac 2009: 322, Traub 2012: 33). Die Lernenden erwerben auch praktische Fertigkeiten, die ihnen später am Arbeitsplatz notwendig sein werden: Zusammenarbeit, Zeitmanagement, Selbstständigkeit, Suche und Nutzung von Informationen, Arbeit mit verschiedenen Werkzeugen und Materialien usw. (Bas 2011: 10, Matijević und Radovanović 2011: 156, Juranko 2003: 8, Vrbanac 2009: 321). Deswegen basieren die Bewertungsmethoden auf Kriterien, die im wirklichen Leben angewendet werden: Verantwortung, Lernorganisation, Verbesserung der Leistungsqualität und Verständnis der anderen Standpunkte (Bas 2011: 9, Visković 2016: 383). Das Engagement der Lernenden in den Aktivitäten und ihre Lernmotivation steigt, insbesondere bei Lernenden, die sich im Unterricht langweilen oder sich während des Unterrichts desinteressiert verhalten (Visković 2016: 384). Kommunikation, Zusammenarbeit und Sozialisation unter Lernenden verschiedener Altersgruppen werden entwickelt, aber der Lehrperson wird auch die Chance gegeben, auf individuelle Bedürfnisse aufgrund der unterschiedlichen Lernstile der Lernenden einzugehen.

Was die Nachteile des Projektunterrichts anbelangt, so kann in Bezug auf die Kommunikation und Lehrerbegleitung etwas Negatives gesagt werden. Da die Lernenden in größere selbstständige Gruppen aufgeteilt werden, herrscht ein Gefühl der Unordnung in der Klasse. Die Lehrperson kann der Informationsverbreitung unter den Lernenden und dem Fortschritt jeder individuellen Lernperson nur schwer folgen – soll allerdings rechtzeitig beurteilen, ob die Lernenden mehr Unterstützung oder mehr Freiheit brauchen. In diesem angeblichen Chaos ist es auch herausfordernd, auf die individuellen Lernbedürfnisse der Lernenden einzugehen sowie die Leistungen der Lernenden zu bewerten (Vrbanac 2009: 322). Das Projekt selbst erfordert viel Engagement und Planung seitens der Lehrpersonen, dauert trotzdem normalerweise länger als erwartet (Visković 2016: 385).

Natürlich ist der Projektunterricht keine perfekte Methode, denn jede Unterrichtsmethode bringt etwas Positives sowie etwas Negatives mit sich. Trotzdem soll man versuchen, zumindest einige Aspekte des Projektunterrichts in den Unterricht einzubeziehen. Dementsprechend werden im Weiteren einige Projektmöglichkeiten präsentiert, die im kroatischen Nationalcurriculum für das Schulfach Deutsch empfohlen werden.

2.1.4 Projektunterricht im kroatischen Curriculum für Deutsch als Fremdsprache

Obwohl die Geschichte des Projektunterrichts schon in früheren Kapiteln dargestellt wurde, ist es wichtig zu erwähnen, dass diese Unterrichtsmethode in Europa vor allem in deutschen Realschulen des 19. Jahrhunderts populär war, weil sie für praktische Arbeit so gut geeignet ist (Vrbanac 2009: 322). Im restlichen Europa wurde der Projektunterricht wieder in den 1940er Jahren eingesetzt, und zwar vor allem im Rahmen von naturwissenschaftlichen Schulfächern (ebd. 322). Im fremdsprachlichen Projektunterricht wollte man authentische Sprachsituationen für die Lernenden schaffen sowie sie in Kontakt mit Muttersprachlern bringen. Obwohl laut dem Lehrplan für kroatische Grundschulen² der Einsatz vom Projektunterricht gefördert wird, sind Projektwochen und Schüleraustausche leider noch immer keine gängige Praxis im Vergleich zu einigen anderen europäischen Ländern. Deswegen wurde der fremdsprachliche Projektunterricht in Bezug auf Kommunikationsdidaktik durch die Beschäftigung mit authentischen (literarischen und journalistischen) Texten realisiert

² Der Lehrplan für kroatische Grundschulen (kro. Nastavni plan i program za osnovnu školu) befindet sich unter diesem Link: https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2006_09_102_2319.html (letzter Zugriff am 16. November 2023)

(ebd. 323). Da der Projektunterricht in Kroatien im Allgemeinen über den Rahmen dieser Diplomarbeit hinausgeht, liegt der Schwerpunkt dieses Kapitels auf dem DaF-Projektunterricht.

Mia Vrbanac unterscheidet zwischen drei Projektarten im Fremdsprachenunterricht (2009: 323-324). Diese sind wie folgt: 1) Treffpunkt-Projekte („projekti sa susretima“), deren Ziel direkter Kontakt mit Muttersprachlern der Zielsprache ist; 2) Korrespondenz-Projekte („projekti s korespondencijom“), bei denen indirekter Kontakt mit Muttersprachlern durch Briefe, E-Mails, Videos usw. aufgenommen wird; 3) Text-Projekte („tekstualni projekti“), die sich mit verschiedenen Texten befassen. Dazu gibt sie auch drei Projektbeispiele, die sie persönlich im Rahmen des fakultativen Deutschunterrichts organisierte.

Das erste Projekt war ein Schüleraustausch mit Deutschlernenden aus einer Schule in Italien (ebd. 324). Das zweite war ein Treffpunkt-Projekt im Rahmen eines Sprachcamps in Selce, wobei die Lernenden direkt mit deutschen und österreichischen Touristen Kontakt aufnahmen und sie über ihre Träume und Wünsche interviewten (ebd. 324). Das dritte Projekt befasste sich mit dem Thema ‚alternative Schulen‘. Die Lernenden besuchten die Deutsche Internationale Schule in Zagreb und hatten die Chance, mit deutschen Muttersprachlern zu sprechen (ebd. 324). Weitere Beispiele vom DaF-Projektunterricht in Kroatien schließen das Folgende ein: Teilnahme an einem vom Kroatischen Deutschlehrerverband organisierten Wettbewerb für verschiedene Projekte, die das Lernen des Deutschen in Kroatien fördern³, ein Schulprojekt, bei dem ein Märchens der Brüder Grimm⁴ auf die Bühne gebracht wurde, ein internationales E-Mail-Projekt⁵ für junge Deutschlernende, das in zwei Mittelschulen in Pula durchgeführt wurde, und das ETwinning Projekt⁶ am IX. Gymnasium in Zagreb. Diese sind nur einige Möglichkeiten, was alles im DaF-Projektunterricht organisiert werden kann. Es ist aber ermutigend zu sehen, dass einige Schulen tatsächlich das didaktische Potenzial des Projektunterrichts nutzen, um Deutsch als Schulfach unterhaltsamer und interessanter zu gestalten.

³ Hier der Link zur Website der Schule: <http://www.os-sbudinica-zd.skole.hr/> (letzter Zugriff am 29. September 2023)

⁴ Hier der Link zum Projekt:

http://os-brace-radic-zg.skole.hr/projekti/etwinning/_once_upon_a_time_the_grimm_s_fairy_tales (letzter Zugriff am 29. September 2023)

⁵ Hier der Link zum Projekt: <https://www.goethe.de/ins/pl/de/spr/unt/kum/dfj/bld.html> (letzter Zugriff am 29. September 2023)

⁶ Hier der Link zum Projekt: http://www.gimnazija-deveta-zg.skole.hr/etwinning_projekti (letzter Zugriff am 29. September 2023)

Im kroatischen Nationalcurriculum für das Fach Deutsch als Fremdsprache⁷ wird die Projektmethode in allen möglichen Schulen und Lernstufen als mögliche Unterrichts- und Bewertungsmethode empfohlen. Für die Lernenden, die ab der ersten Klasse der Grundschule Deutsch als erste Fremdsprache lernen, findet man unter den für die erste und zweite Klasse empfohlenen Aktivitäten für die erste und zweite Klasse das Plakat und das Puppenspiel als mögliche Projektaufgaben. Darüber hinaus sind ab der dritten Klasse die Erstellung von Grußkarten und Mindmaps sowie ein kurzes Theaterspiel oder ein kurzer Sketch als mögliche Projektaufgaben vorgeschlagen. In höheren Jahrgangsstufen können daneben auch Flugblätter und Broschüren erstellt werden. Für die Lernenden, die erst ab der vierten Klasse der Grundschule Deutsch als zweite Fremdsprache lernen, sind ähnliche einfache Projektaufgaben vorgeschlagen. In der vierten Klasse, die als erstes Lernjahr gilt, erstellt man Plakate, Grußkarten und bereitet einen kurzen Sketch vor. Das Gleiche gilt auch für die fünfte und sechste Klasse, und erst ab der siebten Klasse ist auch ein Puppenspiel als mögliche Aktivität empfohlen. An weiterführenden⁸ Schulen findet man unter anderem die Erstellung eines Plakats oder die Aufführung eines Theaterspiels oder Sketches als angebotene Projektaufgaben, unabhängig vom Schultyp oder Lernjahr.

Es lässt sich schließen, dass es im Fach Deutsch als Fremdsprache viele Möglichkeiten für die Organisation vom Projektunterricht als wertvolle Unterrichtsmethode gibt. Darüber hinaus ist es zu bemerken, dass viele der empfohlenen Projektideen zum Bereich der Theaterpädagogik gehören, beispielsweise das Puppenspiel, der Sketch und das Theaterspiel. In Bezug darauf wird in den weiteren theoretischen Kapiteln von Filmdidaktik und Theaterpädagogik die Rede sein, in deren Rahmen der später vorgeschlagene Unterrichtsplan für eine Projektwoche entwickelt wird.

⁷ Das Kerncurriculum für das Unterrichtsfach Deutsch als Fremdsprache (kroat. Kurikulum za nastavni predmet Njemački jezik za osnovne škole i gimnazije u Republici Hrvatskoj) befindet sich unter diesem Link: https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2019_01_7_141.html (letzter Zugriff am 20. Oktober 2023).

⁸ Diese umfassen Gymnasien (allgemeine sowie fachspezifische), berufsbildende Schulen (für Technik, Handel, Tourismus usw.) und Kunstschulen. (<https://www.kas.de/hr/web/kroatien/laenderberichte/detail/-/content/das-kroatische-bildungssystem>, letzter Zugriff am 17. Oktober 2023)

2.2 Filme im (Fremdsprachen-)Unterricht

Der Film ist ein audiovisuelles Medium, das aus Sprache, Bild und Musik besteht, was mehrere Sinne anspricht. Die Einführung von Filmen in den Unterricht in kroatischen Schulen reicht bis zu den Anfängen der Filmgeschichte zurück. Die ersten Lehrfilme in Kroatien wurden an der Fakultät für öffentliche Gesundheit in den 1930er Jahren gedreht⁹. Der Film oder das Video wurde erst in den 80er Jahren des 20. Jh. in den Fremdsprachenunterricht in Europa eingeführt (Christ 2021: 216). Heute sind Filme ein Teil des nationalen Curriculums und schon viele Lehrbücher enthalten Vorschläge für Filmdidaktisierungen.¹⁰ Dazu stellt Wolfgang Mattes in seinem Buch *Methoden für den Unterricht – 75 kompakte Übersichten für Lehrende und Lernende* (2007) einige Vorschläge für die kreative Anwendung von Filmen im Unterricht. Er hält den Film für ein wertvolles didaktisches Mittel, weil die Lernenden einen einfachen und spontanen Zugriff zu Filmen haben und sich für Filme interessieren. Weiterhin behauptet er, dass Filme in verschiedenen Schulfächern unterschiedlich angewendet werden können sowie dass Videoarbeit als mögliches Projekt für die Lernenden von Vorteil sein kann (ebd. 103-104).

Filme sind insbesondere für den Fremdsprachenunterricht vorteilhaft, denn durch Filme gelangt man auf authentische Weise zum fremdsprachlichen Inhalt und sie stellen alltägliche Kommunikationssituationen dar. Weiterhin hat der Film als visuelles Medium einen großen Wert für den Fremdsprachenunterricht, weil man über das Sichtbare sprechen kann, „wer dabei an sprachliche Grenzen stößt, kann seine Ideen, Beobachtungen oder Gestaltungsvorschläge direkt am Bildmaterial zeigen und sprachliche Defizite dadurch kompensieren“ (Holdorf und Maurer 2017: 16). Die Anwendung des Films im Unterricht bietet also den Lernenden konkretes Material zum Sprechen.

Das Hör-Sehverstehen, „verstanden als bild- und zeichengestütztes Hörverstehen“ (Bausch et al. 1989: 93) wird in der Fremdsprachendidaktik seit den 1990er Jahren als ‚fünfte Fähigkeit‘ akzeptiert. Der Film als ein audiovisuelles Medium stellt eine wertvolle Quelle für die Entwicklung dieser und anderer Sprachkompetenzen dar. Eine von diesen ist die sogenannte visuelle Kompetenz oder *Visual literacy*. Unter diesem Begriff versteht man „die Fähigkeit, Bilder zu ‚lesen‘, also ihnen verstehend Sinn und Bedeutung abzugewinnen“ (Abraham 2018: 33). In anderen Worten ist es wegen der heutigen Omnipräsenz der Bilder notwendig zu

⁹ <https://www.profil-klett.hr/film-u-edukaciji-namjenski-film-u-nastavi> (letzter Zugriff am 17. August 2023)

¹⁰ <https://www.profil-klett.hr/kako-najbolje-koristiti-film-u-nastavi-njemackog-jezika> (letzter Zugriff am 17. August 2023)

lernen, visuelle Medien analysieren sowie die Intentionen und die Botschaften hinter ihnen sehen zu können. Der Begriff ‚visuelle Medien‘ ist jedoch sehr weit und geht über den Rahmen dieser Arbeit hinaus, sodass sich diese Diplomarbeit nur auf den Film als audiovisuelles Medium beschränken wird. Gerade weil die Lernenden einen direkten Zugriff zu Filmen haben, soll ihnen vermittelt werden, Filme zu verstehen und kritisch zu betrachten. Neben der visuellen Kompetenz und dem schon erwähnten Hör-Sehverstehen werden auch andere Zielkompetenzen der Filmarbeit im DaF-Unterricht entwickelt, und zwar die Medienkompetenz, die filmästhetische Kompetenz, die interdisziplinäre Kompetenz und die Filmkompetenz¹¹. Die Entwicklung aller dieser Kompetenzen wird auch im kroatischen Nationalcurriculum vorgesehen und gefördert, und zwar im Rahmen des Schulfaches Kroatisch. Für die Zwecke dieser Arbeit ist die Filmkompetenz von besonderer Bedeutung und wird deshalb im Folgenden näher erläutert.

Ulf Abraham (2018) listet drei Gründe für die Einbeziehung des Films in den (Deutsch-)Unterricht auf. Erstens lernen heute Kinder und Jugendliche über Narration und Fiktion mehr aus audiovisuellen Medien als aus Printmedien, obwohl es oft große Unterschiede zwischen den Elementen der Narration und Fiktion in diesen zwei Texttypen gibt. Zweitens konstruieren junge Menschen ihre Vorstellung von sich selbst und ihrer Realität eher auf der Grundlage audiovisueller Medien als anhand von Büchern. Drittens werden „Werte, Normen, Mythen und Diskurse“ unserer Gesellschaft durch audiovisuelle Medien besser verbreitet als durch Printmedien (Abraham 2018: 66-67). Die meisten Lernenden haben schon Erfahrungen mit Filmen, entweder weil sie sich sonntags abends mit der Familie Filme ansehen, oder weil sie schon kurze Videos selbst geschaffen haben. Er behauptet, dass diese von den meisten Lernenden „mitgebrachten Sehgewohnheiten und ästhetischen Kompetenzen ernst genommen und in den Unterricht eingebracht werden [sollten]“ (ebd. 25). Diese Erfahrungen allein garantieren jedoch kein richtiges Verständnis von Filmen, sondern das ist auch eine Fertigkeit, die neben der Geschmacksbildung entwickelt werden kann. Abraham spricht von der ‚Film- und Fernsehkompetenz‘, die eigentlich „die Fähigkeit und Bereitschaft [ist], eine Haltung des Genießens zu Gunsten einer distanzierten, die Gemachtheit eines Films oder TV-Formats kritisch würdigenden Haltung aufzugeben“ (ebd. 31). In anderen Worten bedeutet die Übung von Kritik über einen Film, seine Stärken und Schwächen objektiv betrachten und

¹¹ <https://www.verbraucherbildung.de/meldung/filme-schauen-medienkompetenz-foerdern> (letzter Zugriff am 29. September 2023)

besprechen zu können. Die Entwicklung dieser Kompetenz nennt Abraham ‚Filmbildung‘ (ebd. 31).

Abraham legt vier Kompetenzbereiche der Filmbildung vor (ebd. 56):

- (1) Filmproduktion und -präsentation, die sich auf die Erstellung eines Films beziehen,
- (2) Filmnutzung, die sich auf den Film als Mittel für Geschmacksbildung und der Fähigkeit zur kritischen Bewertung bezieht,
- (3) Filmanalyse, die sich auf das Verständnis des Films als vollständiges Kunstwerk bezieht,
- (4) Film in der Mediengesellschaft, die sich auf die Bedeutung des Films für die politische Bewusstseinsbildung und die Entwicklung kultureller Normen und Werte bezieht.

Nach der Auffassung der Autorin dieser Diplomarbeit befasst sich die Fremdsprachendidaktik oft mit den Punkten (2), (3) und (4), denn es gibt viele Filmdidaktisierungen mit Aufgaben vor, während und nach dem Sehen. Dem Filmemachen als Unterrichtsaktivität wurde jedoch viel weniger Aufmerksamkeit geschenkt. Deshalb wird im zweiten Teil dieser Arbeit ein Vorschlag für die Erstellung von (Kurz)Filmen im DaF-Projektunterricht vorgelegt.

2.2.1 Der Prozess der Filmerstellung

Um einen Film selbst gestalten zu können, sollten den Lernenden zuerst die Grundlagen und Grundbegriffe der Filmwelt beigebracht werden. Abraham fasst filmische Mittel auf folgende grundlegende Kategorien zusammen: die Kamera, die Beleuchtung, der Ton und die Montage (Abraham 2018: 37-46). Man kann sich an dieser grundlegenden Unterteilung orientieren, um alle Grundkonzepte abzudecken, die den Lernenden zur Vorbereitung auf die Filmarbeit vermittelt werden sollen. Einige dieser Begriffe werden ihnen sicherlich schon bekannt, insbesondere aufgrund der Ähnlichkeiten in der Filmnomenklatur verschiedener Sprachen, „so kann Sprachförderung unter Einbeziehung von Mehrsprachigkeit realisiert werden“ (Holdorf und Maurer 2017: 17). Zur leichteren Orientierung wurde ein Filmglossar verfasst, das alle im folgenden Kapitel verwendeten Begriffe sowie für die Lernenden notwendige Ausdrücke enthält (s. Anhang 1).

2.2.1.1 Grundlagen und Grundbegriffe der Filmwelt

Wenn es von der Kamera die Rede ist, sollen die Lernenden zuerst über verschiedene Einstellungsgrößen lernen. Holdorf und Maurer heben die folgenden fünf als ausreichend für die Bedürfnisse der filmpädagogischen Praxis hervor: *die Totale*, *die Halbtotale*, *die amerikanische Einstellung*, *die Halbnahe* und *die Groß-*, bzw. *die Detailaufnahme* (ebd. 128). Die Totale ist eine weite Einstellung, die den Handlungsort und die Figuren von weitem zeigt, während die Halbtotale eine Person vollständig von Kopf bis Fuß zeigt. Bei der amerikanischen Einstellung wird eine Person vom Kopf bis zu den Knien gezeigt, bei der Halbnahe vom Kopf bis zur Hüfte und bei der Nahe vom Kopf bis zur Mitte des Oberkörpers. Bei der Groß- und Detailaufnahme wird nur das Gesicht einer Person oder ein Gegenstand gezeigt, wobei der Blick auf wichtige Details gelenkt wird (z. B. die Augen, den Titel eines Buchs usw.) (Negenborn 2019)¹². Es wird viel Wert auf die Wahl der Einstellungsgröße gelegt, weil diese den Blick des Publikums bestimmt, so „erhalten [sie] eine Orientierung im Raum, werden auf Wesentliches hingewiesen und vor irrelevanten Informationen bewahrt“ (Holdorf und Maurer 2018: 127).

Neben den Einstellungsgrößen spielt auch die Kameraperspektive in der Filmarbeit eine große Rolle. Dieser Begriff bezieht sich auf den Winkel, aus dem das Geschehen gesehen wird, was den Eindruck der gezeigten Personen, Objekte, Orte und Handlungen beeinflussen sowie bestimmte Gefühle und Stimmungen erzeugen kann (ebd. 133). Zu den wichtigsten Kameraperspektiven zählen (von unten nach oben): *die Froschperspektive*, *die Untersicht*, *die Normalperspektive*, *die Aufsicht*, *die Vogelperspektive* und *der Top-Shot*. Sowohl bei der Froschperspektive als auch bei der Untersicht wird von unten gefilmt, aber bei der Untersicht ist der Blickwinkel weniger steil. Bei der Normalperspektive wird eine Person auf Augenhöhe aufgenommen, und wenn es sich um ein Objekt handelt, befindet sich die Kamera auf derselben Höhe wie das Objekt. Die Aufsicht und die Vogelperspektive sind zwei Varianten der Kameraperspektive, bei denen das Objekt von oben gefilmt wird. Der einzige Unterschied liegt im Blickwinkel, der bei der Vogelperspektive steiler ist. Beim Top-Shot zeigt die Kamera die Szene senkrecht nach unten (Negenborn 2015)¹³.

¹² <https://www.filmmachen.de/film-grundlagen/bildgestaltung/einstellungsgroesse> (letzter Zugriff am 19. Oktober 2023)

¹³ <https://www.filmmachen.de/film-grundlagen/bildgestaltung/kameraperspektive> (letzter Zugriff am 19. Oktober 2023)

Neben den Einstellungsgrößen und der Position der Kamera beeinflusst auch die Kamerabewegung das Bild, indem sie dynamische Sichtweisen ermöglicht. Einige mögliche Techniken sind der Kameranachschwenk (horizontal oder vertikal) und die Kamerafahrt. Beim Nachschwenken wird die Kamera über eine Szene bzw. Aufnahme bewegt (geschwenkt), um den Zuschauern einen Überblick über das Geschehen zu geben. Der horizontale Nachschwenk zeichnet den Blick von einer Seite zur anderen ab, während der vertikale Nachschwenk den Blick von unten nach oben oder umgekehrt schafft. Bei der Kamerafahrt bewegt sich die Kamera durch den Raum, was beispielsweise hin- oder rückführend oder aber im Kreis um die Szenerie verlaufen kann (Negenborn 2019)¹⁴.

Was das Bild betrifft, sollten die Lernenden schließlich mit den drei Ebenen des Bildes, der Drittregel, dem Head- und Noseroom sowie dem Hintergrund und der Raumtiefe (Holdorf und Maurer 2017: 149-152) vertraut sein, um einen Film selbst gestalten zu können. Die drei Ebenen des Bildes sind: die Bildebene (was im Bild zu sehen ist), die geographische Ebene (der Schauplatz) und die Tiefebene (was steht im Vordergrund und was im Hintergrund). Der goldene Schnitt oder die „Drittregel“ bezieht sich auf die Platzierung des Wichtigen im Bild, und zwar so: das Bild wird in Drittel eingeteilt und der Fokus des Bilds wird auf einer der zwei Drittellinien platziert. Der Headroom bezeichnet den Abstand zwischen dem Umriss des Kopfes und dem Bildrand, während der Noseroom sich auf den Abstand der Nasenspitze der Person bis zum Bildrand bezieht, zeigt also die Blickrichtung der Person.

Als nächstes ist der Ton bei der Filmarbeit zu erwähnen, weil er die Atmosphäre des Films sowie die Charakterisierung der Figuren beeinflusst, und über den Ton folgt das Publikum den Gesprächen (ebd. 186). Zu der Kategorie *Ton* gehören drei Tonelemente: a) Sprache, die die Handlung voranbringt, b) Geräusche, die die Authentizität der Szenen schaffen, und c) Musik, die die Spannung bildet und die Emotionen betont. In ähnlicher Weise spielen auch die Farben und die Beleuchtung bei der Schaffung der ästhetischen und emotionalen Atmosphäre des Films eine große Rolle. Außerdem soll darauf geachtet werden, das Wichtigste in jeder Einstellung zu beleuchten, und dass das Licht in der Szene auf die Tageszeit in der Geschichte abgestimmt ist.

Weiterhin sollte den Lernenden etwas über die Montage vermittelt werden. In diesem Bereich ist das Wichtigste, auf die Continuity zu achten. Dieser Begriff bezieht sich auf die Herstellung von Zusammenhängen in einem Film, was gewissermaßen die Aufgabe des

¹⁴ <https://www.filmmachen.de/technik/kamera/kamerabewegungen> (letzter Zugriff am 19. Oktober 2023)

Publikums ist, das den gegebenen Hinweisen folgen und seine eigenen Schlussfolgerungen ziehen muss. Die Herstellung von Continuity ist jedoch größtenteils die Leistung der Filmemacher. Die Sequenz der Szenen soll nämlich eine sinnvolle Handlung bilden, während die technische Seite der Filmerzählung unbemerkt sein muss. Fehler beim Schnitt können die Aufmerksamkeit des Publikums vom Inhalt ablenken, und auf diese Weise die Illusion der ‚vierten Wand‘ brechen (Abraham 2018: 46-47).

Schließlich sollen die Lernenden im Bereich der Dramaturgie mit einigen wichtigen Filmelementen vertraut gemacht werden. Zunächst soll ihnen der Unterschied zwischen *Erzählzeit* und *erzählter Zeit* erklärt werden, wobei das Erstgenannte sich auf die Dauer des gesamten Films, und das Letztgenannte auf den „Zeitraum, von dem eine Geschichte erzählt“, (Holdorf und Maurer 2017: 176) bezieht. Weiterhin sollen die Lernenden zwischen Story und Plot unterscheiden. Der Begriff Story bezeichnet die chronologische Abfolge von Ereignissen, also eine Geschichte mit Anfang, Mitte und Ende, während der Plot sich auf die filmische und dramaturgische Weise bezieht, wie die Story erzählt wird. Dabei sollen die Ereignisse nicht chronologisch gezeigt werden, sondern der Filmplot beginnt häufig in der Mitte der Geschichte und die vorherigen Ereignisse werden z. B. durch Flashbacks gezeigt (Tobias 2012). Die Lernenden sollen auch die verschiedenen Erzählperspektiven kennen (Holdorf und Maurer 2017: 182-184), die sich aber leicht mit ihrem Literaturwissen verknüpfen lassen. Dies wird im Kapitel „Projektwoche Tag 2 – Vorproduktion“ ausführlicher besprochen.

Erst wenn die Fähigkeit, Bilder zu verstehen und zu interpretieren, bei den Lernenden entwickelt ist, kann man zum Storytelling und zur Inszenierung übergehen. Die Lernenden sollen fähig sein, selbst zu entscheiden, welche Botschaft sie darstellen wollen, und wie sie das tun können (durch Körperhaltung, Gesten, Farben, Gegenstände usw.). Im Folgenden werden die Phasen der Filmproduktion als Vorbild für den später vorgelegten Unterrichtsplan erläutert.

2.2.1.2 Phasen der Filmproduktion

Es gibt drei Phasen der Filmproduktion: Vorproduktion, Produktion und Postproduktion. Die erste Phase bezieht sich auf die Tätigkeiten vor dem Drehen, z. B. die Diskussion über die Filmidee, das Schreiben des Drehbuchs, die Zusammenstellung des Storyboards, Locations Scouting, die Vorbereitung der Kostüme, Casting usw. Die Phase der Produktion besteht aus den konkreten Aufgaben am Set – Regie, Schauspielen und die Aufzeichnung einzelner Szenen.

Unter Postproduktion versteht man die Tätigkeiten nach dem Drehen, also Schnitt und Montage und die Einführung der Filmmusik als Zusammenschluss aller Filmebenen ins Gesamtwerk. Alle diese Aktivitäten bieten Sprechkanäle an und didaktische Verfahren können in allen drei Phasen der Filmproduktion angewendet werden.

In der Phase der Ideenentwicklung kommen die Lernenden zusammen durch verschiedene Aufgaben (wie z. B. Brainstorming) zum Hauptthema oder zur Idee für eine Geschichte bzw. einen Film. Dann folgt die Charakterentwicklung, bei der die Lernenden sich für eine oder mehrere Hauptfiguren entscheiden sollen und diese durch einige Charakteristiken, physische Eigenschaften und ein Motto darstellen sollen. Danach wird die Geschichte in konkrete Szenen eingeteilt, wobei die Drehorte sowie die chronologische Reihenfolge ausgearbeitet werden. Laut Holdorf und Mauer (2017: 199) lautet die Hauptfrage bei der Szeneneinteilung: „Wie gelangen die Charaktere vom Startpunkt der Geschichte zum Ziel, sodass sie vor allem für die Zuschauer*innen unterhaltsam und spannend bleibt?“. Nach der Szeneneinteilung wird das Drehbuch verfasst, das, neben den Dialogen, konkrete Handlungen der Schauspieler enthält. Ihm folgt die Erarbeitung des Storyboards, das „eine Folge gezeichneter Bilder, die den Handlungsverlauf des Films Einstellung für Einstellung abbilden“, darstellt (ebd. 201). Zum Schluss wird ein Drehplan festgelegt, also die Lernenden wählen ihre Funktionen aus und entscheiden, welche Szenen wann und wo gedreht werden, die Kostüme und Requisiten werden vorbereitet und der Drehplan wird möglicherweise schriftlich verfasst, sodass das Drehen möglichst ohne Probleme verläuft.

Hiermit ist der kurze Überblick über die für ein Filmherstellungsprojekt erforderlichen Filmkenntnisse abgeschlossen. Im Folgenden wird von didaktischen Potenzialen des Filmemachens in Bezug auf den Fremdsprachenunterricht die Rede sein.

2.2.2 Das didaktische Potenzial des Films

Wie schon erwähnt wurde, stellen Filme ein attraktives didaktisches Mittel dar, weil Jugendliche täglich von Filmen und Videos umgeben sind. Weiterhin haben sie über soziale Netzwerke und Plattformen die Möglichkeit, selbst Videos zu erstellen. Aus diesen Gründen haben sie meist eine positive Haltung gegenüber und viel Interesse an Filmen und Filmemachen. Holdorf und Maurer behaupten dazu:

Film fasziniert Jugendliche, unabhängig von Herkunft oder Geschlecht. Die meisten bringen Vorerfahrungen in der Rezeption und Produktion von Filmen mit. Sie sind motiviert, noch mehr über die audiovisuelle Gestaltung dazuzulernen, um die „Filmsprache“ zu verstehen und besser anwenden zu können. (Holdorf und Maurer 2017: 17)

Unter Berücksichtigung all dessen kann man schließen, dass die Erstellung von Filmen im Unterricht eine hohe Motivation bei den Lernenden garantieren würde. Weiterhin muss hier von keiner großen Filmproduktion die Rede sein. Ganz im Gegenteil schlagen Holdorf und Maurer einige für den Unterricht angemessene Miniaturformate, „die sich innerhalb von einer oder von wenigen Unterrichtsstunden umsetzen lassen, z. B. dokumentarische Filmformate, Kunstfilm, Erklär-Videos, Video-Tutorials, One-Take-Handyvideos, u. v. m.“ (ebd. 18). Folglich bietet das Filmemachen ein breites Spektrum an möglichen Lernaktivitäten für den Fremdsprachenunterricht an.

Alle Phasen des Filmemachens erfordern ein hohes Maß an Interaktion, aber es wird mehr als nur die Kommunikationskompetenz in diesem Prozess gefördert. Der Prozess des Schreibens eines Films, oder sogar eines Theaterspiels, fordert „kreatives und experimentelles sprachliches Handeln“ (ebd. 19). Die Lernenden sollen sich Figuren und ihre Stimmen, sowie neue und unbekanntere Situationen und Geschichten ausdenken und diese schließlich versprachlichen. Auf diese Weise wird ihre Kreativität und Spontaneität entwickelt. Weiterhin werden durch die ständige Kommunikation zwischen den Lernenden auch einige Sozialfähigkeiten der Lernenden gepflegt, wie z. B. Teamarbeit, Empathie, Verständnis und Respekt für die Bedürfnisse der anderen usw.

Schließlich soll auch erwähnt werden, wenn es um die Kommunikationskompetenz geht, dass die Fehlerangst beim filmischen Schauspielen geringer ist als bei Theaterproduktionen, denn die Szenen können mehrmals probiert und aufgenommen werden und das beste ‚Take‘ wird dann gewählt. Die Lernenden sollen sich also keine Sorge über sprachliche Fehler machen. Bei der Filmarbeit sollen die Lernenden sowohl auf die Körpersprache als auch auf die Nutzung der Fremdsprache achten. Dadurch fördern sie ihr Selbstbewusstsein, so fehlerfrei wie möglich und selbstständig zu sprechen (ebd. 20). Die Lernenden erweitern natürlich auch ihren Wortschatz, indem sie das bereits Gelernte in einem handlungsorientierten Kontext konkret anwenden.

Es gibt also viele Einsatzmöglichkeiten von Film und Video im (Fremdsprachen-)Unterricht. Im Weiteren werden konkrete Vorschläge präsentiert, wie man

die Erstellung eines Films in den Deutschunterricht in Bezug auf das kroatische Curriculum einbeziehen könnte.

2.2.3 Film im kroatischen Curriculum für Deutsch als Fremdsprache

Im kroatischen Nationalcurriculum für das Fach Deutsch als Fremdsprache¹⁵ gilt die Erstellung eines Kurzfilms als eine vorgeschlagene Aktivität ab der vierten Klasse der Grundschule, unabhängig davon, ob Deutsch als erste oder zweite Sprache gelernt wird. Daneben ist im Rahmen des Schulfaches Kroatisch auch die Erstellung kurzer Videos vorgeplant. Deswegen könnte der Film als ein fachübergreifendes Projekt organisiert werden, wie im Kapitel über Interdisziplinarität erläutert wird. Videoerstellung ist auch für die Lernenden in allen weiterführenden Schulprogrammen empfohlen, unabhängig von der Klasse und dem Lernjahr. Demzufolge ist der im zweiten Teil dieser Arbeit vorgeschlagene Plan für die Durchführung einer Film-Projektwoche in allen Schulen für die Lernenden ab der siebten Klasse anwendbar, obwohl mit gewissen Variationen und Anpassungen, die später noch erläutert werden.

2.3 Theater- und Dramapädagogik im Fremdsprachenunterricht

Dramapädagogik ist eine Form von Lehren und Lernen, die durch die Verwendung von nicht-traditionellen Unterrichtsmethoden, wie Schauspielerei, Literatur und andere Kunstformen, charakterisiert ist. Dramapädagogik ist relativ neu in der Unterrichtswissenschaft, obwohl einige ihrer Aspekte zum 5. Jahrhundert vor Christus zurückgeführt werden können (Kumari 2018).¹⁶ Sie steht in Verbindung mit der schrittweisen Abkehr vom Frontalunterricht als eines der Hauptmerkmale des modernen Unterrichts (Bezinović 2010 in Visković 2016: 382). In theater- sowie filmpädagogischen Situationen sollen die Lernenden nämlich vor allem sprechen, weswegen der dramapädagogische Ansatz besonders gut zum Fremdsprachenunterricht geeignet ist.

¹⁵ Das Kerncurriculum für das Unterrichtsfach Deutsch als Fremdsprache (kroat. Kurikulum za nastavni predmet Njemački jezik za osnovne škole i gimnazije u Republici Hrvatskoj) befindet sich unter diesem Link zu finden: https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2019_01_7_141.html (letzter Zugriff am 20. Oktober 2023).

¹⁶ <https://www.grin.com/document/468213> (letzter Zugriff am 2. August 2023)

Untersuchungen zeigen, dass bei dem klassischen Frontalunterricht die Lernenden kaum zu Wort kommen. Die Lehrperson spricht mehr als die Hälfte der Unterrichtszeit, wobei die Förderung der Kommunikationsfähigkeit, die im Zentrum des Fremdsprachenunterrichts stehen sollte, vernachlässigt wird (Matijević und Radovanović 2011: 155). Weiterhin ist die Kommunikation im Klassenzimmer keine natürliche Kommunikation, d.h. qualitätvolle Erprobung von alltäglichen Kommunikationssituationen, sondern „Schüleräußerungen sind in den meisten Fällen Reaktionen auf Fragen und Anweisungen der Lehrkraft“ (Bürkert 2011: 14). Im Gegensatz dazu beruht dramapädagogische Sprachförderung „auf den Prinzipien des gebrauchsbasierten Sprachlernansatzes“, wobei „Kommunikation und pragmatischer Sprachgebrauch im Vordergrund stehen“ (Holdorf und Mauer 2017: 16).

Der Schwerpunkt beim theaterpädagogischen Eingang in den (Fremdsprachen-)Unterricht ist, in einem spielerischen Prozess unterschiedliche Typen sozialen Handelns zu erproben und sie einzuüben. Infolgedessen bekommen die Lernenden die Möglichkeit, im Unterricht tatsächlich kommunizieren zu lernen, und sogar in authentischen, alltagsähnlichen Situationen. Experte für Theaterpädagogik Joachim Bürkert behauptet, dass „authentische Kommunikation in Szenen stattfindet, in welche die Kommunikationspartner mit allen Sinnen eingebunden sind“ (2011: 14). Bei Theaterspielen ist der ganze Körper in Bewegung, also Sprache wird durch den ganzen Körper und mehrere Sinne gelernt, „wodurch Sprachlernprozesse leicht an motorische Abläufe geknüpft und gegebenenfalls kognitiv besser verankert werden können“ (Holdorf und Maurer 2017: 19). Da Informationen ins Gehirn durch unsere Sinnesorgane ankommen, werden sie besser gespeichert, wenn möglichst viele Sinne angesprochen werden. In anderen Worten lernen wir besser, wenn wir den ganzen Körper benutzen und mit allen Sinnen auf unsere Arbeit fokussiert sind, statt wenn wir nur sitzen und der Lehrperson zuhören.

Weiterhin bieten theaterpädagogische Übungen und Spiele einen Schutzraum zur Erprobung von Sprache ohne Angst vor Fehlern. Schauspielerei ermöglicht nämlich den Lernenden, nicht sich selbst sein zu müssen. Wenn sie eine fiktive Rolle übernehmen, nehmen sie ihre Fehler nicht mehr so persönlich, denn „die Improvisation von Alltagssituationen oder Gesprächen fördert den sprachlichen Ausdruck und hilft gleichzeitig Sprechhemmungen abzubauen und Sprachbarrieren zu verringern“ (Holdorf und Maurer 2017: 19). Die Lernenden können sich von ihren sprachlichen Fehlern durch ihre Rolle distanzieren, was zur Förderung ihres Selbstvertrauens beiträgt. Film- und theaterpädagogische Übungen erfordern auch einen kreativen und spontanen Umgang mit der Sprache, denn „das Spiel mit einem fiktiven

Charakter löst Blockaden beim freien Sprechen und stärkt die Performanz“ (Riedmüller 2016).¹⁷ Demzufolge werden neben der Auflösung von Sprech- und Fehlerangst auch Spontaneität und Kreativität der Lernenden entwickelt.

Im dramapädagogischen Fremdsprachenunterricht werden neben der Sprachkompetenz auch die sogenannten Soft-Skills gefördert. Das sind solche sozialen Kompetenzen wie z. B. Koordination, Teamfähigkeit, Persönlichkeitsbildung, Empathie, selbstständiges Denken, Kooperation, Selbstvertrauen usw. (Kumari 2018¹⁸, Plath 2009: 13 nach Bohle 2011: 4). Interessanterweise sind viele von diesen (sozialen) Kompetenzen als notwendig für erfolgreiches kooperatives Lernen betrachtet. Matijević und Radovanović (2011) listen Kooperationsbereitschaft, Empathie, Verständnis für Bedürfnisse der anderen (wie z. B. Langsamkeit, Geschicklichkeit, Kraft, Bescheidenheit usw.) und Respekt vor (religiösen, ethnischen, kulturellen) Unterschieden als für Teamarbeit notwendige Eigenschaften. Das bedeutet, dass das Theaterspielen mit anderen ein bestimmtes Verhalten von den Lernenden erfordert - das existierende Bedürfnis nach diesen erwünschten Fähigkeiten zwingt die Lernenden, sie zu nutzen und dadurch weiterzuentwickeln.

Die Einbeziehung von theaterpädagogischen Methoden kann also viele positive Auswirkungen auf die Lernenden haben. Deshalb werden im Folgenden einige konkrete Methoden und Beispiele von theaterpädagogischen Methoden im Fremdsprachenunterricht vorgelegt.

2.3.1 Theaterpädagogische Methoden im Fremdsprachenunterricht

Wie bereits festgestellt, werden verschiedene Bereiche und Kompetenzen durch theater- und dramapädagogische Unterrichtsmethoden gefördert. In der Fremdsprachendidaktik kann man sich den vier Sprachfertigkeiten (Hören, Lesen, Schreiben, Sprechen) sowie den unterschiedlichen Sprachebenen (Phonologie, Morphologie usw.) direkt durch gezielte Übungen widmen. Obwohl es unterschiedliche Typologien der dramapädagogischen Methoden gibt, sind sich die meisten Autoren darin einig, dass Improvisation-, Assoziation- und Sprechübungen am häufigsten eingesetzt werden (Bohle 2011, Eigenbauer¹⁹, Riedmüller 2016²⁰). Darüber hinaus kennt jede Lehrperson unterschiedliche Kennenlernspiele und

¹⁷ <https://www.goethe.de/ins/no/de/spr/mag/20871742.html> (letzter Zugriff am 4. Oktober 2023)

¹⁸ <https://www.grin.com/document/468213> (letzter Zugriff am 2. August 2023)

¹⁹ https://www.edugroup.at/fileadmin/DAM/eduhi/data_dl/eigenbauer.pdf (letzter Zugriff am 2. Oktober 2023)

²⁰ <https://www.goethe.de/ins/no/de/spr/mag/20871742.html> (letzter Zugriff am 4. Oktober 2023)

Aufwärmübungen, die auf theaterpädagogischen Methoden basieren, wie z. B. „Bewegter Name“, „Ich mag...ich mag nicht...“, „Lügenreue“ usw. Da sich aber diese Arbeit mit einem Filmprojekt befasst, werden neben diesen Kategorien auch Übungen zur Geschichte- und Figurenentwicklung, Übungen zur Film- bzw. Videoarbeit sowie Aktivitäten zur Teamarbeit präsentiert.

Die wohl transparenteste Anwendung von theaterpädagogischen Methoden im Unterricht ist die Vorbereitung und Aufführung einer dramatischen Szene oder eines kürzeren Theaterstücks in der Zielsprache. Auf diese Weise tauchen die Lernenden vollständig in die Sprache ein und sind gezwungen, „mit Sprache und Körper zu agieren und zu reagieren“ (Bohle 2011: 18). Das folgende Zitat von Joachim Bürkert fasst die Vorteile des Theaterspielens gut zusammen:

Das Lernen geschieht auf vielen Ebenen: Das Spiel auf der Bühne führt zu intensiver, auch körperlicher Auseinandersetzung mit Texten, setzt dabei emotionale Vorgänge in Bewegung, perfektioniert die Aussprache, schult die soziale Kompetenz und stärkt das Selbstwertgefühl der Studierenden, die überdies Verantwortung bei der Organisation der gemeinsamen Aufführungen übernehmen. (Bürkert 2011: 13)

Jedoch gibt es in Lehrbüchern sowie im kroatischen Nationalcurriculum meist nur die Anweisung „Macht ein Rollenspiel“, ohne die Beschreibung, wie man eine solche Inszenierung konkret vorbereitet (Schewe 1993: 172 in Bohle 2011: 18). Weiterhin ist ein Rollenspiel nicht die einzige Art, Theaterpädagogik in den Unterricht einzubetten, sondern man kann mit theaterpädagogischen Techniken in unterschiedlichem Umfang arbeiten. Beispielsweise muss kein ganzes Theaterstück geübt werden, sondern man kann Sprechen durch lautes Vorlesen von Dialogen fördern und diese dann als Leitfaden für Improvisation und spontanes Sprechen nutzen. Man kann sogar mehrstündige theaterpädagogische Unterrichtssequenzen gestalten, „bis hin zu der Durchführung ganzer Sprachkurse auf der Basis eines Theaterprojekts“ (Bohle 2011: 18-19).

Der Unterrichtsstoff lässt sich auch einfach durch verschiedene theaterpädagogische Übungen ergänzen. Als Beispiel kann man das Spiel „Drei Statuen“ nehmen (Bohle 2011, Riedmüller 2016²¹). Eine Lernperson macht eine Pose als Standbild und sagt, was sie darstellt, während die anderen Lernenden frei zu dem Anfangsbegriff assoziieren und sich neben die erste Person als Standbilder stellen. Die erste Person wählt eine dieser Assoziationen zum neuen

²¹ <https://www.goethe.de/resources/files/pdf96/3-statuen.pdf> (letzter Zugriff am 4. Oktober 2023)

Anfangsbegriff aus und so geht das Spiel weiter. Einerseits erkunden die Lernenden durch dieses Spiel die Darstellungsmöglichkeiten ihres Körpers und versuchen, schnell durch Assoziationen auf Impulse zu reagieren. Andererseits kann dieses Spiel zur Einübung der Grammatik oder zur Wiederholung und Erweiterung des Wortschatzes dienen. Das ist nur ein Beispiel für die Integration von theaterspielerischen Aktivitäten in den Unterricht. Obwohl man solche Übungen auch nur ab und zu verwenden kann, sollte „die Progression der Übungen von wenig zu mehr Spracheinsatz und von wenig zu mehr Körperkontakt erfolgen“ (Bohle 2011: 19), falls man den theaterpädagogischen Ansatz in den Unterricht vollständig integrieren will.

Theaterpädagogische Methoden lassen sich also in unterschiedlichem Umfang und auf verschiedene Weise in den Fremdsprachenunterricht einbeziehen. Da es sich in dieser Arbeit aber um ein Filmprojekt handelt, werden im Weiteren auch einige filmische Spiele nach dem Modell von Holdorf und Maurer (2017) vorgestellt.

2.3.2 Theaterpädagogische Methoden in Filmarbeit

Wenn aber vom theaterpädagogischen Ansatz in der Film- und Videoarbeit die Rede ist, entwickelten Holdorf und Maurer (2017) eine Kategorisierung von Übungen und Methoden, die sowohl Schauspielen und Improvisation als auch Übungen zur Kadrierung, Montage und Charakterentwicklung umfasst. Wegen zeitlicher Begrenzung des vorgeschlagenen Unterrichtsplans werden nur einige von diesen in späteren Kapiteln ausgewählt und erläutert.

Die erste Übungsreihe (ebd. 214-231) widmet sich dem nonverbalen Schauspielen, dessen Ziel es ist, dass die Lernenden ihren Körper bewusst nutzen, Impulse akzeptieren und auf sie reagieren. In dieser Kategorie findet man Übungen zum Aufwärmen („Wach auf“²², „Au Ja!“²³), Assoziationsübungen („Ich bin ein Baum“²⁴, „Stummer Dialog“²⁵) sowie Nachahmungsübungen („Lebendiges Spiegelbild“, „Spiel, was du siehst“²⁶) und Improvisationsübungen („Die Frage nach dem ,Wo?“²⁷“).

²² <https://www.sprachfoerderung.eu/baustein/wach-auf/> (letzter Zugriff am 2. Oktober 2023)

²³ <https://www.sprachfoerderung.eu/baustein/das-au-ja-spiel/> (letzter Zugriff am 2. Oktober 2023)

²⁴ <https://www.sprachfoerderung.eu/baustein/ich-bin-ein-baum/> (letzter Zugriff am 2. Oktober 2023)

²⁵ <https://www.sprachfoerderung.eu/baustein/stummer-dialog/> (letzter Zugriff am 2. Oktober 2023)

²⁶ <https://www.sprachfoerderung.eu/baustein/spiel-was-du-siehst/> (letzter Zugriff am 2. Oktober 2023)

²⁷ <https://www.sprachfoerderung.eu/baustein/die-frage-nach-dem-wo/> (letzter Zugriff am 2. Oktober 2023)

In der zweiten Übungsreihe (ebd. 232-263) setzen sich die Lernenden zum ersten Mal mit filmischen Handwerkszeugen und Prinzipien des Kamerahandelns, der Bildkomposition und Montage auseinander. Jede filmische Übung in dieser Kategorie umfasst eine praktische Aufgabe, wobei die Lernenden an einem konkreten Beispiel filmische Grundbegriffe lernen und selbst ein Video produzieren sollen. In dieser Kategorie findet man weitere Einstiegsübungen („Popcorn-Spiel“²⁸, „Wo steht die Kamera?“²⁹, „Oh James!“³⁰), Übungen zur Kameraperspektive und Kamerabewegung („Wie sieht ein Hammer die Welt“³¹, „Das sieht ja aus wie echt!“³²), Übungen zur Kadrierung („Ich heiße...“³³, „Das Schreckliche lesen wir in den Gesichtern“³⁴, „Gummibärchenstudio“³⁵) und Übungen zur Montage („Das Kuleschow-Experiment“³⁶, „Five-Shot“³⁷).

Die nächste Übungsreihe (ebd. 264-277) befasst sich mit dem Status als einem Aspekt der Figurenentwicklung und -darstellung im filmischen Kontext. Die vorgeschlagenen Übungen in dieser Kategorie sind: „Der Raumlauf“³⁸, die auch als Übung zum Aufwärmen dient, „Wer ist der Stärkere“³⁹, „Dieser Raum gehört mir“⁴⁰ und „Ein Zwerg und ein Riese begegnen sich“⁴¹. Interessanterweise wird den Lernenden durch die letztgenannte Übung nicht nur vermittelt, wie man den Status durch die Körpersprache darstellt, sondern auch, wie die Perzeption vom Hoch- und Tiefstatus durch die Kamera dargestellt werden kann.

Die vierte Übungsreihe (ebd. 278-289) kann eigentlich mit der zweiten verknüpft werden, denn hier handelt es sich um die Figurenentwicklung, die Hand in Hand mit anderen filmischen Übungen geht. Zu diesem Zweck werden die folgenden Übungen empfohlen: „Figuren aus dem

²⁸ <https://www.sprachfoerderung.eu/baustein/das-popcorn-spiel/> (letzter Zugriff am 2. Oktober 2023)

²⁹ <https://www.sprachfoerderung.eu/baustein/wo-steht-die-kamera/> (letzter Zugriff am 2. Oktober 2023)

³⁰ <https://www.sprachfoerderung.eu/baustein/oh-james/> (letzter Zugriff am 2. Oktober 2023)

³¹ <https://www.sprachfoerderung.eu/baustein/wie-sieht-ein-hammer-die-welt/> (letzter Zugriff am 2. Oktober 2023)

³² <https://www.sprachfoerderung.eu/baustein/das-sieht-ja-aus-wie-echt/> (letzter Zugriff am 2. Oktober 2023)

³³ <https://www.sprachfoerderung.eu/baustein/ich-heisse/> (letzter Zugriff am 2. Oktober 2023)

³⁴ <https://www.sprachfoerderung.eu/baustein/das-schreckliche-lesen-wir-in-den-gesichtern/> (letzter Zugriff am 2. Oktober 2023)

³⁵ <https://www.sprachfoerderung.eu/baustein/gummibaerchenstudio/> (letzter Zugriff am 2. Oktober 2023)

³⁶ <https://www.sprachfoerderung.eu/baustein/das-kuleschow-experiment/> (letzter Zugriff am 2. Oktober 2023)

³⁷ <https://www.sprachfoerderung.eu/baustein/five-shot/> (letzter Zugriff am 2. Oktober 2023)

³⁸ <https://www.sprachfoerderung.eu/baustein/der-raumlauf/> (letzter Zugriff am 2. Oktober 2023)

³⁹ <https://www.sprachfoerderung.eu/baustein/status/> (letzter Zugriff am 2. Oktober 2023)

⁴⁰ <https://www.sprachfoerderung.eu/baustein/dieser-raum-gehört-mir/>

⁴¹ <https://www.sprachfoerderung.eu/baustein/ein-zwerg-und-ein-riese-begegnen-sich/> (letzter Zugriff am 2. Oktober 2023)

Nichts“⁴², „Wer ist das?“⁴³ und schließlich Rolleninterviews⁴⁴ als Methode der Figurenentwicklung.

Im Mittelpunkt der nächsten Übungsreihe (ebd. 290-303) steht Teamarbeit und konkretes Erlebnis einer Filmproduktion. Durch die ersten paar Übungen will man den Teamgeist unter den Lernenden schaffen („Der Ha-Kreis“⁴⁵, „Spiderball“⁴⁶, „Fanspiel“⁴⁷), während die letzten zwei Übungen („Ton steht, Kamera läuft...“⁴⁸, „Was muss ich jetzt sagen?“⁴⁹) schon in Teams durchgeführt werden sollen. Dabei sollen die Lernenden die Teams selbstständig formieren, die Aufgaben aufteilen und als Gruppe kommunizieren, um verschiedene Probleme zu lösen. Außerdem setzen sich die Lernenden zum ersten Mal mit dem grundlegenden Drehequipment auseinander und lernen die Sprachroutinen und Abläufe beim Drehprozess kennen.

Die letzte Übungsreihe (ebd. 304-321) befasst sich mit der Wortschatzweiterung und ist vor allem für sprachlich schwächere Deutschlernende bzw. diejenigen mit einem geringeren Wortschatz, vorgesehen. Diese Kategorie beinhaltet Übungen zum Auflockern („Rechts-Links-Geradeaus“⁵⁰), Übungen zum Erwerb von Nomen („Heute gehen wir auf Wortschatzfang“⁵¹, „Was ist das?“⁵²), Verben („Ich kann etwas, was du nicht kannst“⁵³, „Ich tue oder ich bin“⁵⁴), Adjektiven („Ich tue oder ich bin“) und Komposita („Ist Scheinwerfer ein Beruf?“⁵⁵) sowie zur Anwendung der bereits gelernten Filmbegriffe („Und zu meiner Linken sehen Sie...“⁵⁶).

Obwohl die Mehrheit dieser Aktivitäten an Film- und Videoarbeit orientiert ist, lassen sich die theaterspielerischen Übungen und die Wortschatzübungen im üblichen

⁴² <https://www.sprachfoerderung.eu/baustein/figuren-aus-dem-nichts/> (letzter Zugriff am 2. Oktober 2023)

⁴³ <https://www.sprachfoerderung.eu/baustein/wer-ist-das/> (letzter Zugriff am 2. Oktober 2023)

⁴⁴ <https://www.sprachfoerderung.eu/baustein/figurenentwicklung-durch-rolleninterviews/> (letzter Zugriff am 2. Oktober 2023)

⁴⁵ <https://www.sprachfoerderung.eu/baustein/ha-kreis-2/> (letzter Zugriff am 2. Oktober 2023)

⁴⁶ <https://www.sprachfoerderung.eu/baustein/spiderball-2/> (letzter Zugriff am 2. Oktober 2023)

⁴⁷ <https://www.sprachfoerderung.eu/baustein/das-fanspiel/> (letzter Zugriff am 2. Oktober 2023)

⁴⁸ <https://www.sprachfoerderung.eu/baustein/ton-steht-kamera-laeuft/> (letzter Zugriff am 2. Oktober 2023)

⁴⁹ <https://www.sprachfoerderung.eu/baustein/was-muss-ich-jetzt-sagen/> (letzter Zugriff am 2. Oktober 2023)

⁵⁰ <https://www.sprachfoerderung.eu/baustein/rechts-links-geradeaus/> (letzter Zugriff am 2. Oktober 2023)

⁵¹ <https://www.sprachfoerderung.eu/baustein/heute-gehen-wir-auf-wortschatzfang/> (letzter Zugriff am 2. Oktober 2023)

⁵² <https://www.sprachfoerderung.eu/baustein/was-ist-das/> (letzter Zugriff am 2. Oktober 2023)

⁵³ <https://www.sprachfoerderung.eu/baustein/ich-kann-etwas-du-nicht-kannst/> (letzter Zugriff am 2. Oktober 2023)

⁵⁴ <https://www.sprachfoerderung.eu/baustein/ich-tue-oder-ich-bin/> (letzter Zugriff am 2. Oktober 2023)

⁵⁵ <https://www.sprachfoerderung.eu/baustein/ist-scheinwerfer-ein-beruf-oder-ist-ein-bienenstich/> (letzter Zugriff am 2. Oktober 2023)

⁵⁶ <https://www.sprachfoerderung.eu/baustein/und-zu-meiner-linken-sehen-sie/> (letzter Zugriff am 2. Oktober 2023)

Deutschunterricht einsetzen, um den Unterricht dynamischer zu gestalten. Einige von diesen Übungen werden im Unterrichtsvorschlag verwendet, der im folgenden Teil dieser Arbeit präsentiert wird.

3. Unterrichtsvorschlag: Projektwoche

In diesem Kapitel wird ein Unterrichtsvorschlag für eine Projektwoche präsentiert, in der ein Kurzfilm im Rahmen des Schulfaches Deutsch als Fremdsprache in einer fachübergreifenden Kombination erstellt werden könnte. Das würde Lehrpersonen ermöglichen, verschiedene Themen, Bereiche und Lernziele gleichzeitig abzudecken. Demnach könnte es sich hier um ein interdisziplinäres Klassen- oder sogar Schulprojekt handeln. Für die Zwecke dieser Arbeit wird empfohlen, dass zwei oder drei Lehrpersonen das Projekt mit Lernenden aus mehreren Klassen derselben Generation oder eventuell verschiedener Klassenstufen organisieren. Im Hinblick auf das kroatische Nationalcurriculum wäre dieses Modell für eine Projektwoche für Klassen ab der siebten Klasse der Grundschule gedacht, denn es erfordert Kommunikation in der Fremdsprache auf einem für die früheren Jahrgangsstufen zu hohem Niveau. In Bezug auf den Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GER⁵⁷) gilt dieser Unterrichtsplan für Stufen A2 und B1. Es ist daher besonders gut geeignet für die Oberstufen der Grundschule und weiterführende Schulen bzw. für die Sekundarstufe I und II⁵⁸ wegen der möglichen Kombinationen mit anderen Schulfächern, wie im nächsten Abschnitt erklärt wird.

3.1 Interdisziplinarität und Themenauswahl

Wenn es von der Dimension der Interdisziplinarität die Rede ist, bieten sich in der Sekundarstufe I, also ab der fünften Klasse der Grundschule, neben Deutsch entweder Englisch oder Kroatisch oder aber Kunst als mögliche Kombinationen mit Deutsch an. Englisch lässt sich gut mit Deutsch verknüpfen, weil viele filmische Begriffe aus dem Englischen kommen,

⁵⁷ <https://www.europaischer-referenzrahmen.de/> (letzter Zugriff am 26. Oktober 2023)

⁵⁸ Die kroatische Grundschule, die aus acht Klassen besteht, entspricht der Primarstufe und Sekundarstufe I im deutschen Bildungssystem. Die Primärstufe dauert vier Jahre, wonach das Bildungssystem sich in verschiedene Schulformen einteilt. Die drei Hauptoptionen sind die Hauptschule, die Realschule und das Gymnasium, obwohl es auch Schulen mit zwei oder drei Bildungsgängen sowie integrierte Gesamtschulen gibt. Also die Sekundarstufe I entspricht zeitweise den Oberstufen der Grundschule und die Sekundarstufe II den vierjährigen weiterführenden Schulen in Kroatien. Der Unterschied liegt im Lehrplan – in kroatischen Grundschulen folgt man dem gleichen Lehrplan, während Sekundarstufe I verschiedene Schulformen umfasst. (<https://www.bpb.de/themen/bildung/dossier-bildung/163283/das-bildungssystem-in-deutschland/>, letzter Zugriff am 17. Oktober 2023)

sodass die und die Verwendung von Englisch die Kommunikation am Set insbesondere für die sprachlich schwächeren Deutschlernenden erleichtern kann. Darüber hinaus wird nach den curricularen Vorgaben im Englisch-⁵⁹ und Deutschunterricht die interkulturelle Kompetenz (kroat. *međukulturna kompetencija*) gefördert, die als Grundlage für das Thema des Films dienen kann. Eine fachübergreifende Kombination mit Kroatisch⁶⁰ wäre auch eine gute Option, weil im Rahmen des Fachbereichs „Kultur und Medien“ (kro. *Kultura i mediji*) auch die Erstellung kurzer Videos vorgeplant ist. Schließlich kann das Schulfach Kunst in diese Projektwoche einbezogen werden, da es sich bei der Filmerstellung vor allem um einen künstlerischen Ausdruck handelt. Daneben ist ab der sechsten Klasse der Grundschule im Curriculum für das Schulfach Kunst⁶¹ vorgeschlagen, dass die Lernenden sich mit Theaterkunst in Form von Kostümen, Requisiten, Szenografie usw. beschäftigen. Mögliche Filmthemen für Grundschullernende lassen sich im Bereich der Schule, des Alltagslebens oder des Heimatorts der Lernenden finden.

In weiterführenden Schulen gibt es weitere attraktive Möglichkeiten für die Durchführung einer interdisziplinären Projektwoche, nämlich in Verknüpfung mit einer anderen Sprache, mit der Soziologie⁶² oder Geschichte⁶³. Neben den schon erwähnten Gründen für die Einbeziehung einer Sprache neben Deutsch ist es wichtig zu erwähnen, dass laut dem Curriculum alle diese Fächer aktuelle gesellschaftliche Themen erarbeiten sollen. Auf diese Weise könnte im Film ein aktuelles Thema aus dem kulturellen und politischen Bereich bearbeitet werden, wie z. B. Geschlechterrollen (Abraham 2018: 26-27) oder Interkulturalität, die bereits im kroatischen Diskurs aufgrund der wachsenden Zahl der Einwanderer von Bedeutung ist. Der Schwerpunkt dieser Projektwoche liegt aber darin, dass das ausgewählte Thema für die Lernenden von persönlicher Bedeutung ist, denn „so lässt sich eine emotionale Identifikation und hohe Lernmotivation erzielen. Außerdem können die Lernenden ihr

⁵⁹Das Kerncurriculum für das Unterrichtsfach Englisch als Fremdsprache (kroat. Kurikulum za nastavni predmet Engleski jezik za osnovne škole i gimnazije u Republici Hrvatskoj) befindet sich unter diesem Link: https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2019_01_7_139.html (letzter Zugriff am 18. Oktober 2023).

⁶⁰ Das Kerncurriculum für das Unterrichtsfach Kroatisch (kroat. Kurikulum za nastavni predmet Hrvatski jezik za osnovne škole i gimnazije u Republici Hrvatskoj) befindet sich unter diesem Link: https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2019_01_10_215.html (letzter Zugriff am 18. Oktober 2023).

⁶¹ Das Kerncurriculum für das Unterrichtsfach Kunst (kroat. Kurikulum za nastavni predmet Likovne kulture za osnovne škole i gimnazije u Republici Hrvatskoj) befindet sich unter diesem Link: https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2019_01_7_162.html (letzter Zugriff am 18. Oktober 2023).

⁶² Das Kerncurriculum für das Unterrichtsfach Soziologie (kroat. Kurikulum za nastavni predmet Sociologije za osnovne škole i gimnazije u Republici Hrvatskoj) befindet sich unter diesem Link: https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2019_01_7_160.html (letzter Zugriff am 18. Oktober 2023).

⁶³ Das Kerncurriculum für das Unterrichtsfach Geschichte (kroat. Kurikulum za nastavni predmet Povijest za osnovne škole i gimnazije u Republici Hrvatskoj) befindet sich unter diesem Link: https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2019_03_27_557.html (letzter Zugriff am 18. Oktober 2023).

Vorwissen und ihre Vorerfahrung einbringen“ (Lekher 2003: 565-566). Die Lehrperson kann also einige Themenbereiche vorschlagen und die Lernenden selbst zu einer Idee kommen lassen. Wie dieser Prozess der Themenauswahl und Entwicklung einer Geschichte abläuft, wird später im Kapitel über Vorproduktion beschrieben.

3.2 Projektwoche Tag 1 – Theaterspielen und Videoarbeit

Am ersten Tag der Projektwoche wird der Schwerpunkt auf das Eintauchen in die kreative Atmosphäre gelegt, was durch eine Reihe von theaterpädagogischen Aktivitäten erreicht wird. Zuerst ist es wichtig, dass die Lernenden den Alltag hinter sich lassen und sich völlig für das (Theater-)Spielen öffnen. Folgende Lernziele sollen am ersten Tag der Projektwoche erreicht werden: Die SuS können den schon bekannten Basiswortschatz zum Thema Alltag in schauspielerischen Übungen kreativ verwenden. Die SuS können den Basiswortschatz zum Thema Film nennen (z. B. *Regie, Kamera, drehen* u. Ä..) und den erweiterten Wortschatz zum Thema Film erkennen (z. B. *Einstellungsgröße, Five-Shot* u. Ä.). Die SuS können selbstständig kurze Videos mit Tablets drehen und darüber auf Deutsch diskutieren.

Die Anweisungen werden im Prinzip auf Deutsch gegeben, können aber vor allem für A2-Lernende auf Kroatisch wiederholt werden, um Verwirrung und Angst bei den Lernenden zu vermeiden.

3.2.1 Theaterspielerische Übungen

Falls die Teilnehmenden zu unterschiedlichen Klassen oder Klassenstufen gehören, werden am Anfang ein oder zwei Kennenlernspiele gespielt. Um zeitlich effektiv zu sein, reicht nur ein Spiel, beispielsweise „Lügenreue“ (Bohle 2011: 22). Die Lernenden stehen in einem Kreis und überlegen sich zwei wahre und eine falsche Information über sich selbst und ihre Interessen. Der Reihe nach stellt sich jede Person vor und sagt drei Informationen über sich selbst. Die anderen erraten, was hier eine Lüge ist. Die Lehrperson gibt zuerst ein Beispiel, denn auf diese Weise lernen sich die Lernenden ein bisschen kennen und bereiten sich auf die Arbeit in der Fremdsprache vor, indem sie ein paar einfache Sätze über sich selbst sagen. Diese Übung dauert ungefähr 5-10 Minuten je nach der Gruppengröße und ist sowohl für die Stufe A2 als auch B1 angemessen, weil sie nur den Gebrauch vom schon bekannten Basiswortschatz und einfachen Sätzen im Präsens erfordert.

Jetzt kennen sich alle Lernenden ein bisschen besser, also kann man mit dem Aufwärmen anfangen. Das Aufwärmen ist aus mehreren Gründen ein wesentlicher Schritt. Erstens, da die Lernenden sich den ganzen Tag auf unterschiedlichste Weise bewegen werden, sollen sie aufgewärmt werden, um mögliche Verletzungen oder Pannen zu vermeiden. Zweitens helfen diese einfachen Aktivitäten den Lernenden, in eine verspielte Stimmung einzutauchen sowie dem Körper und dessen Nutzungsmöglichkeiten Aufmerksamkeit zu geben. Das „Au Ja!“ Spiel (Gmeinwieser 2016)⁶⁴ ist zu diesem Zweck gut geeignet, obwohl es viel Raum verlangt. Die Lernenden laufen durch den Raum und die Lehrperson gibt ihnen Handlungsanweisungen, wie z. B.: „Jetzt gehen wir alle rückwärts!“ oder „Streckt eure Arme aus und lauft wie Zombies!“. Die Lernenden antworten im Chor: „Au Ja!“ und tun, was gerade gesagt wurde. Nach einer Zeit wird den Lernenden die Aufgabe übertragen, Anweisungen zu geben. Da das Gesagte unmittelbar körperlich umgesetzt wird, können auch Lernende mit einem geringeren Wortschatz am Spiel problemlos teilnehmen. Dieses Spiel dient als Einleitung in die Improvisation. Die Lernenden akzeptieren die Ideen und spielerische Impulse der anderen – je kreativer und komischer diese sind, desto lustiger ist das ganze Spiel für die Lernenden. Zu diesem Zweck wäre es hilfreich, Instrumentalmusik über Lautsprecher im Hintergrund zu spielen. Dieses Spiel ist auch für die Einübung des Imperativs gut geeignet und dauert normalerweise zwischen 10 und 15 Minuten.

Als nächster Übergangsschritt zum Improvisationstheater und (nonverbalen) Schauspielen wird das Spiel „Ich bin ein Baum“ (ebd.)⁶⁵ genommen, das auch als „3 Statuen“ bekannt wird (Bohle 2011, Riedmüller 2016) (s. Kapitel 2.3.2 „Theaterpädagogische Methoden im Fremdsprachenunterricht“). Dieses Spiel fördert die Kreativität der Lernenden, indem sie eine Assoziation schnell mit dem Körper darstellen sollen. Es dauert ungefähr 15 Minuten und lässt sich mit allen Lernstufen durchführen, weil der Basiswortschatz zur Benennung der Gegenstände ausreicht.

Die Übung „Stummer Dialog“ (Stănescu 2016)⁶⁶ dient als echter Einstieg in die Improvisation und das Schauspielen. Die Lernenden bilden Paare und je nach der Gruppengröße und der Absicht der Übung gibt es zwei Möglichkeiten, wie gespielt wird. Sie können entweder alle gleichzeitig spielen, während die Lehrperson durch den Raum geht und beobachtet oder die Paare können einzeln spielen, während der Rest der Gruppe dem Paar beim

⁶⁴ <https://www.sprachfoerderung.eu/baustein/das-au-ja-spiel/> (letzter Zugriff am 2. Oktober 2023)

⁶⁵ <https://www.sprachfoerderung.eu/baustein/ich-bin-ein-baum/> (letzter Zugriff am 2. Oktober 2023)

⁶⁶ <https://www.sprachfoerderung.eu/baustein/stummer-dialog/> (letzter Zugriff am 2. Oktober 2023)

Spielen zusieht. Das Spiel funktioniert so: eine Person nimmt eine Pose ein, und die zweite entwickelt als Reaktion eine weitere Pose. So geht es weiter, bis ein ‚stummer Dialog‘ entsteht. Die Posen müssen nicht künstlerisch sein, sondern eher Standbilder, als wären die Menschen mitten in einem Dialog erstarrt. Weiterhin ist es zu empfehlen, dass Instrumentalmusik wieder im Hintergrund gespielt wird, sodass die Lernenden sich entspannen und auf das Spiel einlassen. Dazu soll ihnen auch genug Zeit gegeben werden, ein neues Standbild zu formen. Schließlich kann auch ein Thema für den ‚Dialog‘ festgelegt werden, sobald die Lernenden das Spiel begreifen. Diese Aktivität dauert ungefähr 15 Minuten.

Als nächster Schritt zum Schauspiel soll den Lernenden der Begriff ‚Status‘ vermittelt werden. ‚Status‘ bezieht sich auf „das Verhalten einer Figur in einer bestimmten Begegnung mit einer anderen Figur, auch unabhängig vom sozialen Status“ (Holdorf und Maurer 2017: 99) und man unterscheidet zwischen zwei Extremen: Hochstatus und Tiefstatus. Maïke Plath (2009: 17 in Bohle 2011: 11) unterscheidet folgende Merkmale von Hoch- und Tiefstatus: eine Person im Hochstatus ist durch langsame und ruhige Bewegungen und Sprechen charakterisiert und verhält sich generell entspannt, als ob er oder sie in jedem Raum sich zu Hause fühlte. Im Gegensatz dazu wird jemand im Tiefstatus erkannt, wenn er oder sie sich schnell und unruhig bewegt, schnell und entweder zu leise oder zu laut spricht. Diese Person ist sehr unsicher und versucht, so wenig Raum und Aufmerksamkeit wie möglich in Anspruch zu nehmen. Als Metapher dafür kann man sich einen Herrn und seinen Diener vorstellen (ebd.). Wenn sich die Lernenden des Statusbegriffs bewusst sind, können sie Figuren im Zusammenspiel sowie in Kameragestaltung größer oder kleiner machen, je nach ihrer Wichtigkeit und Persönlichkeit. Zuerst sollen sie aber die Status-Technik durch gezielte Nutzung der Körpersprache verinnerlichen.

Zu diesem Zweck wird das Spiel „Dieser Raum gehört mir!“ (Gmeinwieser 2016)⁶⁷ ausgewählt. Als Vorbereitung für das Spiel schreibt man auf Zettel oder Kärtchen Zahlen beginnend mit eins und endend mit der Gesamtzahl der Lernenden. Die Zahl auf dem Zettel bestimmt eine Statusstufe. Jede*r Lernende zieht einen Zettel, die Person mit der Zahl 1 hat den tiefsten Status, während die Person mit der größten Zahl den höchsten Status hat. Die Lernenden sitzen in einem Kreis und verlassen abwechselnd den Raum in beliebiger Reihenfolge. Sie betreten den Raum wieder mit dem Satz „Dieser Raum gehört mir!“ und stellen dabei ihre Statusstufe durch ihre Stimme, ihren Blick, ihre Körperhaltung und ihr

⁶⁷ <https://www.sprachfoerderung.eu/baustein/dieser-raum-gehoert-mir/> (letzter Zugriff am 2. Oktober 2023)

Auftreten dar. Die anderen erraten die gespielte Statuszahl. Diese Aktivität dauert ungefähr 5 bis 10 Minuten je nach der Gruppengröße, einschließlich der Diskussion nach jedem Auftreten. Da die Lernenden bei der Diskussion ihre Meinung erklären sollen, kann diese Aktivität auch als Einübung von weil- und dass-Sätzen dienen (z. B. „Ich denke, dass sie die Nummer 10 hat, weil sie sehr laut gesprochen hat.“). Diese Nebensätze sowie die Verwendung von Verben im Perfekt sind im Curriculum für das Schulfach Deutsch ab dem siebten Lernjahr vorgesehen. Demnach ist diese Übung für Lernstufen A2 und B1 angemessen.

Die letzte Übung in dieser Übungsreihe wäre „Spiel, was du siehst!“ (Gmeinwieser 2016).⁶⁸ Diese Übung verbindet alles, was früher gelernt wurde. Die Lernenden sollen eine kurze Szene darstellen, auf Impulse reagieren und das Gesehene nachspielen. Sie werden in mindestens drei Gruppen eingeteilt. Zwei Gruppen verlassen den Raum und eine bereitet eine kurze pantomimische Szene vor. Wenn sie bereit sind, wird eine der zwei Gruppen, die den Raum verließen, eingeladen, wieder hereinzukommen. Die Mitglieder dieser Gruppe sehen sich die Szene an und rufen die letzte Gruppe. Sie spielen der letzten Gruppe die Szene möglichst genau vor, die schließlich versucht, dasselbe zu tun. Am Ende wird diskutiert, ob die Szene am Ende erkennbar war, was sich veränderte und warum. Diese Aktivität dauert zwischen 15 und 20 Minuten – womöglich kann das ganze Spiel wiederholt werden, wobei sich die Gruppen diesmal abwechseln. Bei sprachlich stärkeren Gruppen soll die Szene keine Pantomime sein, sondern sie kann mit Ton vorgespielt werden. Die Diskussion kann für die Lernstufe A2 auch auf Kroatisch erfolgen, aber die B1-Lernenden sollen auf Deutsch diskutieren und dabei die Verben im Präteritum oder Perfekt verwenden.

Damit ist der erste Teil des ersten Projekttags abgeschlossen. Durch diese Übungsreihe lernten die Lernenden, ihre Körpersprache bewusst einzusetzen und auf die Impulse der anderen spielerisch zu reagieren. Der ständige Wechsel von ruhigen Beobachtungs- und Reflexionsphasen und aktiven Phasen des Spielens gesichert, dass die Lernenden motiviert und konzentriert bleiben. Falls man bemerkt, dass es ihnen an Energie fehlt, kann man kurze Pausen zwischen den Übungen machen. Das Wichtigste ist, dass die Lernenden keine Angst vor Fehlern spüren, sondern es soll eine angenehme Atmosphäre herrschen.

⁶⁸ <https://www.sprachfoerderung.eu/baustein/spiel-was-du-siehst/> (letzter Zugriff am 2. Oktober 2023)

3.2.2 Das „Jeopardy“-Quiz als Einführung ins Filmvokabular

Zuerst soll den Lernenden das Filmvokabular beigebracht werden, das sie die ganze Woche in weiteren Aufgaben verwenden sollen. Dazu handelt es sich hier nicht nur um am Set zu verwendende Ausdrücke, sondern auch um Begriffe der bestimmten filmischen Techniken. Den Lernenden werden also sowohl sprachliche als auch filmische Kenntnisse vermittelt. Zu diesem Zweck ist zu empfehlen, dass den Lernenden das notwendige Vokabular vor den praktischen Aufgaben vorgestellt wird. Das kann man auf unterschiedliche Weise machen, aber in diesem Unterrichtsplan ist ein Quiz in Form von der populären amerikanischen Gameshow „Jeopardy“⁶⁹ vorgeschlagen.

Das für diese Projektwoche adaptierte Quiz enthält Kategorien mit unterschiedlichen Filmbegriffen (z. B. *Kameraperspektiven*, *Aufgaben am Set* u. Ä.). Zum Beginn bekommen alle Lernenden ein Handout mit allen Filmbegriffen, die sie brauchen werden (s. Anhang 2). Als Vorbereitung auf das Quiz haben die Lernenden 5 Minuten Zeit, das Glossar durchzusehen, obwohl das Glossar ihnen die ganze Projektwoche zur Verfügung steht, falls sie Hilfe bei der Filmerstellung brauchen. Nachdem sie das Glossar durchgelesen haben, kann man mit dem Quiz anfangen. Das Quiz wird in Form einer PowerPoint-Präsentation (s. Anhang 3) gestaltet, wobei man mit dem Klick auf den Wert jeder einzelnen Frage die Folie mit dem passenden Hinweis öffnet. Ein Klick auf den Button in der Ecke der Folie führt zur Tafel zurück. Wenn die Lehrperson einen Hinweis vorliest, melden sich die Lernenden zur Antwort, die sie in Form einer Frage geben müssen (z. B. „Diese Perspektive zeigt die Szene aus einem 90° Blickwinkel. – Was ist die Vogelperspektive?“). Einige Hinweise können als weitere Mini-Spiele gestaltet werden oder die Hinweise können als Fotos angeboten werden. Weiterhin werden im vorgeschlagenen Quiz die Hinweise unter ‚1000€‘ einfach als traditionelle Fragen formuliert. Sie erfordern eine Erklärung des vorliegenden Begriffs von den Lernenden, die aber nicht unbedingt auf Deutsch sein muss, insbesondere wenn es sich um A2-Lernende handelt.

Die Gameshow ist eine dynamische Weise, das Filmvokabular vorzustellen, ohne dass man erwartet, dass die Lernenden die neuen Begriffe sofort verwenden können. Ganz im Gegenteil, der Jeopardy-Stil des Quiz verlangt nur die Erkennung und Benennung der Begriffe, wobei die Lernenden das Glossar als Unterstützung haben dürfen. Um das Quiz rechtzeitig zu beenden, kann man am Anfang einen Alarm auf 15 Minuten stellen. Das Spiel endet mit der

⁶⁹ Die Regeln zum Spielablauf sind auf der Website zu finden: <https://triviabliss.com/jeopardy-rules/> (letzter Zugriff am 15. November 2023)

Klingel oder man kann einfach spielen, bis alle Hinweise beantwortet werden. Der oder die Lernende mit den meisten Punkten ist der/die Gewinner/in. Die Lernenden behalten die Handouts mit dem Glossar zur leichteren Orientierung während der Projektwoche.

3.2.3 Übungen zur Filmarbeit

Durch die nächste Übungsreihe eignen sich die Lernenden Grundbegriffe im Bereich Film gründlicher an und erlernen durch praktische Aufgaben einige Techniken zur Bildkomposition, Kameragestaltung und Montage. Jede Übung umfasst die Erstellung eines kurzen Videos, das später von der gesamten Gruppe angeschaut und kommentiert wird. Alle Aufgaben lassen sich mit Smartphones und Tablets (durch verschiedene Apps) oder aber mit Kameras realisieren. Es ist zu empfehlen, dass alle Materialien (z. B. Beispielfideos) sowie die von den Lernenden erstellten Fotos und Videos auf eine Plattform wie z. B. Yammer hochgeladen werden, wo jeder darauf zugreifen kann. Auf diese Weise können die Lernenden sie die ganze Woche über erneut aufrufen und die hochgeladenen Videos können im Plenum via Beamer während der Diskussionsphasen angesehen werden.

Die erste Aktivität in dieser Phase ist die Übung „Wie sieht ein Hammer die Welt?“ (Maurer 2016).⁷⁰ Das Ziel dieser Übung ist, dass die Lernenden am Ende die verschiedenen Kameraperspektiven kennen und verwenden können, um unterschiedliche Sichtweisen zu simulieren. Zuerst zeigt die Lehrperson den Lernenden zwei oder drei Beispiele für die sogenannten Point-Of-View-Videos⁷¹ und bittet sie zu erraten, um welches Lebewesen oder welchen Gegenstand es sich handeln könnte. Nach dieser Einleitung bilden die Lernenden Dreiergruppen und bekommen 10 bis 15 Minuten für die Erstellung mindestens fünf solcher POV-Videos mit Tablets oder Handys. Dabei sollen sie möglichst kreativ sein – je lustiger oder ungewöhnlicher die Ideen, desto besser. Um die Lernenden dazu zu ermutigen, sich möglichst präzise und prägnant auszudrücken, sollte jedes einzelne Video nicht länger als 15 Sekunden dauern. Am Ende werden die Videos im Plenum angeschaut und es wird diskutiert, welche Sichtweise es ist. Durch diese Aktivität werden Grundbegriffe zur Kameraperspektive wie z. B. *Frosch-* und *Vogelperspektive* wiederholt und durch praktische Beispiele angenommen. Als

⁷⁰ <https://www.sprachfoerderung.eu/baustein/wie-sieht-ein-hammer-die-welt/> (letzter Zugriff am 2. Oktober 2023)

⁷¹ Hier ein Beispielfideo aus der Perspektive eines Mülleimers:

<https://www.youtube.com/watch?v=r84d9wH2aKQ> (letzter Zugriff am 16. Oktober 2023)

und einer Milchpackung: https://www.youtube.com/watch?v=pVgK4q5Oj_k (letzter Zugriff am 16. Oktober 2023)

Hilfestellung wird den Lernenden ein Plakat über Kameraperspektiven (s. Anhang 4) sowie ihr Glossar zur Verfügung gestellt. Die ganze Übung dauert ungefähr 30 Minuten und ist für Lernende sowohl auf Stufe A2 als auch auf Stufe B1 angemessen, weil sie nur alltägliche Gegenstände nennen sollen.

Nach der Kameraperspektive wird den Lernenden die Bildkomposition beigebracht, und zwar durch die Übung „Gummibärchenstudio“ (Maurer 2017).⁷² Diese Übung hat als Ziel, dass die Lernenden Emotionen auf dem Bildschirm zeigen, jedoch ohne Schauspieler. Als Figuren werden Gummibärchen genommen und Emotionen sowie die Stimmung sollen durch die Farben, die Beleuchtung und die Positionierung der Gummibärchen im Bild vorgestellt werden. Zuerst werden einige Emotionen an die Tafel geschrieben, z. B. Freude, Trauer, Liebe, Angst usw., und die Lehrperson zeigt ein Beispielfoto (s. Anhang 5) der Gummibärchen. Es wird diskutiert, welche Emotionen die Fotos vermitteln und warum die Lernenden vielleicht unterschiedliche Emotionen mit dem Foto assoziieren. Weiterhin sollen die Lernenden ein solches Foto produzieren. Sie bilden Dreiergruppen, jede Gruppe zieht eine Emotionskarte (s. Anhang 6) und bekommt dazu einige Gummibärchen. Ihre Aufgabe ist, ein passendes Foto zu der vorgegebenen Emotion mit dem Handy oder Tablet zu erstellen. Die Lehrperson geht von Gruppe zu Gruppe und unterstützt die Lernenden bei der Arbeit. Schließlich werden die Fotos im Plenum präsentiert und es wird diskutiert, um welche Emotionen es sich auf jedem einzelnen Foto handelt. In diesem Prozess werden auch die wichtigen Begriffe im Bereich Kadrierung (*Head room*, *Nose room* und *goldener Schnitt*) sowie Einstellungsgrößen (*totale*, *halbtotale*, *amerikanische* usw. *Einstellungsgröße*) wiederholt. Als Unterstützung bei der Filmarbeit werden den Lernenden Plakate (s. Anhang 4, Anhang 7) mit diesen Begriffen sowie ihr Glossar zur Verfügung gestellt. Diese Übung dauert ungefähr 30 Minuten.

Die nächste Übung umfasst die Inszenierung und Montage einer einfachen Handlung mit der *Five-Shot-Technik* (Dostler und Maurer 2016).⁷³ Den Lernenden wird vermittelt, wie man durch fünf Einstellungen, die jeweils eine bestimmte Frage beantworten, eine einfache Handlung zeigen kann. Zuerst werden den Lernenden zwei Beispielvideos⁷⁴ mit derselben Handlung via Beamer gezeigt. Der One-Take-Film⁷⁵ besteht aus nur einer Einstellung, und zwar aus Totaler, während der Five-Shot-Film verschiedene Einstellungsgrößen und sogar

⁷² <https://www.sprachfoerderung.eu/baustein/gummibaerchenstudio/> (letzter Zugriff am 2. Oktober 2023)

⁷³ <https://www.sprachfoerderung.eu/baustein/five-shot/> (letzter Zugriff am 16. Oktober 2023)

⁷⁴ <https://www.youtube.com/watch?v=h1QeTIWqQwA> (letzter Zugriff am 17. Oktober 2023)

⁷⁵ Als One-Take-Beispielvideo kann das Medium Shot in demselben Video genommen werden (00:21-00:27).

Perspektiven verwendet. Nach dem Ansehen der Videos werden die Vor- und Nachteile der beiden Versionen diskutiert, beispielsweise ob die Five-Shot-Technik beim Spannungsaufbau und bei der Hervorhebung des Wesentlichen in der Szene hilft.

Weiterhin bekommen die Lernenden ein Handout zum Video (s. Anhang 8) mit Standbildern von den fünf Aufnahmen, die im Video zu sehen waren. Daneben werden auch fünf Fragen bzw. W-Fragewörter vorgegeben: *Was?*, *Wer?*, *Wo?*, *Was/Wer/Wo?* und entweder *Warum?* oder *Wow!* Die Lernenden sollen den Standbildern der Aufnahmen die Fragen zuordnen. Danach werden die Antworten im Plenum diskutiert und es wird erklärt, dass das Publikum auf diese Weise die Informationen schrittweise erhält. Die A2-Lernenden können auf Kroatisch diskutieren, sollen aber dabei die Filmbegriffe (z. B. die Totale) auf Deutsch verwenden. Als Hilfe steht den Lernenden ein Plakat mit einer Abbildung der möglichen Kameraeinstellungen (s. Anhang 4) sowie das Glossar, das sie bekommen haben, zur Verfügung. Alle Materialien sind für die Lernstufen A2 und B1, also für alle Lernenden ab dem siebten Lernjahr, angemessen.

Jetzt filmen die Lernenden mit dem Handy oder Tablet in Kleingruppen selbst eine kurze Szene einer Alltagssituation (z. B. Gitarrespielen), indem sie die Five-Shot-Technik einsetzen. Dabei sollen sie auch auf die gelernten Einstellungsgrößen und ihre Wirkung aufpassen. Diese Übung dient aber nicht nur zum Schauspielen und Drehen, sondern auch zum Ausprobieren der Montage. Es gibt einfache Videoschnittsoftware und Apps (z.B. iMovie, KineMaster, Splice, Quik), mit deren Hilfe die Lernenden sich auch mit dem Schnitt auseinandersetzen können. Vor der Präsentation der Kurzfilme bekommt jede*r eine Wortkarte (s. Anhang 9) mit einer der fünf W-Fragen und beim Anschauen soll die Karte gezeigt werden, wenn die passende Einstellung vorkommt. Beispielsweise hebt eine Person die Wortkarte „Was?“, wenn eine Gitarre gezeigt wird, die zweite hebt die Wortkarte „Wer?“ hoch, wenn man das Gesicht der Gitarrenspieler sieht, usw. Schließlich können die Lernenden versuchen, die Einstellungen in unterschiedliche Reihenfolge im Schnittprogramm zu bringen, um zu beobachten, was für einen Einfluss das auf den Gesamteindruck des Videos haben könnte. Diese Aktivität dauert zwischen 60 und 90 Minuten, da den Lernenden genug Zeit für das Drehen und die Montage gegeben werden soll. Beim Filmen können die Lernenden auf Kroatisch sprechen, aber die Filmbegriffe sollen sie in deutscher Sprache gebrauchen.

Folgende Übung klassifizieren Holdorf und Maurer eigentlich unter „Übungen zur Figurenentwicklung“ (2017: 278). Die Übung heißt „Wer ist das?“ (Beer und Holdorf 2017)⁷⁶ und ihr Ziel ist der Erwerb von Techniken, mit denen eine Figur effektiv und prägnant dargestellt und charakterisiert wird. Die Lernenden teilen sich in Kleingruppen ein und bekommen die Anweisung, eine Person in fünf verschiedenen Einstellungen zu filmen, ohne dass ihr Gesicht gesehen wird.⁷⁷ Dabei sollen sie die Kameraeinstellungen, die Kameraperspektiven, das Licht und die Körpersprache beachten sowie verschiedene Kostüme und Requisiten verwenden. Weil diese Aufgabe verschiedene Rollen verlangt und komplizierter als die vorigen Aufgaben ist, können alle Lernenden einfach in zwei Gruppen eingeteilt werden und jede Gruppe erstellt ein Video. Am Ende werden die Videos im Plenum angeschaut, alle Lernenden erhalten ein Handout (s. Anhang 10), um Vermutungen über die von der anderen Gruppe gefilmte Person anzustellen. Jedoch handelt es sich hier nicht um die anwesenden Darsteller*innen, sondern es soll eine fiktive Figur beschrieben werden – ihr Charakter, ihr Beruf, ihre Vergangenheit und ihre Ziele. Dazu wird auch überlegt, wie bestimmte Charakteristiken noch stärker hätten betont werden können. Diese Phase kann bei A2-Lernenden zur Einübung von Modalverben dienen, während B1-Lernende hier auch Relativsätze und Nebensätze mit ‚weil‘ und ‚dass‘ verwenden können. Die ganze Aktivität dauert ungefähr 45 Minuten.

Die letzte Übung in dieser Übungsreihe befasst sich mit der technischen Seite des Filmemachens und ist eigentlich eine Kombination von zwei Übungen, die Holdorf und Maurer (2017: 298-302) empfehlen. Die erste ist „Ton steht, Kamera läuft...!“ (Dostler, Maurer und Trübly 2016)⁷⁸ und sie widmet sich sowohl den Aufgaben am Set als auch den passenden Kommandos, während die zweite Übung, „Was muss ich jetzt sagen?“ (Maurer 2016)⁷⁹ sich nur auf die Sprachroutinen am Set fokussiert. Die Lernenden sollen eine Idee vom Ablauf am Set und einige Erfahrungen mit dem Drehequipment und den unterschiedlichen Aufgaben bekommen, bevor tatsächlich mit dem Drehen begonnen wird. Am Anfang werden Achterteams gebildet und jedes Team bekommt ein grundlegendes Equipment (ein Tablet, ein Mikrofon, Kopfhörer, eine Klappe und gegebenenfalls ein Handlicht). Ihre Aufgabe ist, eine kurze und einfache Szene zu filmen. Es soll dabei erwähnt werden, dass jede

⁷⁶ <https://www.sprachfoerderung.eu/baustein/wer-ist-das/> (letzter Zugriff am 2. Oktober 2023)

⁷⁷ Als Beispiel kann das Video unter diesem Link gezeigt werden:

<https://www.youtube.com/watch?v=rmO8KjoorEQundt=2s> (letzter Zugriff am 17. Oktober 2023)

⁷⁸ <https://www.sprachfoerderung.eu/baustein/ton-steht-kamera-laeuft/> (letzter Zugriff am 2. Oktober 2023)

⁷⁹ <https://www.sprachfoerderung.eu/baustein/was-muss-ich-jetzt-sagen/> (letzter Zugriff am 2. Oktober 2023)

Person entweder eine schauspielerische oder technische Aufgabe haben sollte. Falls der Versuch, die Aufgabe zu erledigen, unerfolgreich verläuft, dann ruft die Lehrperson alle Gruppen zur Plenumsdiskussion und stellt Fragen, die den Lernenden zur Schlussfolgerung leiten, dass eine Arbeitsstruktur und Aufgabenteilung entwickelt werden müssen. Die Lehrperson bittet die Lernenden, über die professionelle Filmproduktion und Aufgaben am Set nachzudenken. Dabei werden die fünf wichtigsten Aufgaben am Set (außer Schauspielen) erklärt: Kamera, Regie, Klappe/Protokoll, Ton und Licht. Die Aufgaben und die passenden Sprachroutinen sind den Lernenden aus dem Jeopardy-Quiz bekannt, werden aber zusätzlich aufgrund eines Plakats (s. Anhang 11) wiederholt und das Plakat sowie das Glossar stehen den Lernenden die ganze Zeit zur Verfügung.

Schließlich wird die originelle Aufgabe durchgeführt, indem die Lernenden die Rollen am Set untereinander aufteilen und beim Drehen auf die Verwendung der Kommandos aufpassen. Die Sprachroutinen sind vor allem für die sprachlich schwächeren Lernenden hilfreich, denn sie dienen dazu, dass die Lernenden sich leichter orientieren und ausdrücken können, um ihre Aufgabe effektiv zu erledigen. Diese Aktivität dauert ungefähr 60 Minuten. Die Lernenden auf Stufe B1 (ab dem neunten Lernjahr) sollen versuchen, so viel wie möglich am Set Deutsch zu sprechen, können jedoch ins Kroatische oder Englische wechseln, insbesondere wenn die Projektwoche in Kombination mit diesen Schulfächern gestaltet ist. Allerdings sollen die Lernenden sowohl auf Stufe B1 als auch auf Stufe A2 die Filmbegriffe auf Deutsch verwenden. Bei Zeitbeschränkungen kann der erste Teil dieser Aktivität übersprungen werden und man kann sofort mit der Wiederholung von Kommandos und Aufteilung der Aufgaben am Set anfangen.

Am Ende dieser Übungsreihe bekommen die Lernenden den Eindruck, wie eine filmische Geschichte entwickelt wird und wie der Drehprozess am Set abläuft. Dabei bekommen sie auch einen Einblick in ihre eigenen Stärken und Schwächen und haben wahrscheinlich eine Idee, welche Rolle im Prozess der Filmerstellung sie haben wollen. Darüber hinaus verfügen sie über Grundbegriffe im Bereich des Filmemachens und praktisches Wissen über einige Filmtechniken. Die Lernenden haben also eine Vorbereitung darauf bekommen, einen kurzen Film selbst zu erstellen.

3.3 Projektwoche Tag 2 – Vorproduktion

Am zweiten Projekttag, nachdem den Lernenden alle theoretischen Grundlagen des Filmemachens vermittelt worden sind, kann man mit der Vorproduktionsphase beginnen. Je nach der Gruppengröße können entweder alle zusammen an einem Film arbeiten oder in Gruppen von mindestens acht Mitgliedern eingeteilt werden. Die an diesem Projekttag zu erreichenden Lernziele sind: Die SuS können ihren Basiswortschatz verwenden, um eine Filmidee zu entwickeln. Die SuS können eine kurze Geschichte in Form eines Drehbuchs mit Unterstützung schreiben. Die SuS können den Basiswortschatz zum Thema Personenbeschreibung verwenden, um fiktive Figuren zu entwickeln. Die SuS können die Geschichte in Form eines Fotobords visualisieren, indem sie ihre Kenntnis vom erweiterten Wortschatz zum Thema Film praktisch einsetzen. In dieser Phase können die Lernenden auf Stufe A2 auf Kroatisch kommunizieren, sollen jedoch die Geschichte auf Deutsch schreiben und bei Erstellung des Fotobords und des Drehbuchs Filmbegriffe auf Deutsch verwenden. Die Lernenden auf Stufe B1 sollen womöglich Deutsch sprechen, können aber in der Brainstorm-Phase ins Kroatische wechseln.

Der erste Schritt in dieser Phase ist die Ideenfindung, also die Lernenden sollen sich für ein Thema oder ein Konzept als Leitgedanke entscheiden und sich eine grobe Struktur der Geschichte überlegen. Die Lehrperson gibt einige Vorschläge im Rahmen des Curriculums, aber im Prinzip ist das Ziel, „dass die Grundidee zum Film aus der Gruppe der Teilnehmenden kommt und partizipativ weiterentwickelt wird“ (Holdorf und Maurer 2017: 197). Zu diesem Zweck können solche Methoden wie z. B. Brainstorming verwendet werden, wobei mehrere Ideen gleichzeitig entstehen und dann diskutiert und filtriert werden, bis die Gruppe zusammen zu einer Hauptidee kommt. Vielleicht taucht eine Idee schon am ersten Tag der Projektwoche auf, von der die Lernenden besonders begeistert sind. Wenn aber nicht, gibt es einige Übungen zur leichteren Entwicklung einer Geschichte.

Da das Schreiben von Geschichten eine sprachlich komplexere Aufgabe ist, bieten sich einige in Film und Literatur bekannte Strukturen als Vorbilder an, denn sie helfen unerfahrenen Erzählern, eine spannende und sinnvolle Narration zu schaffen. Es soll erwähnt werden, dass vor allem Grundschullernende Hilfe und Unterstützung bei der Geschichtenentwicklung brauchen. Jedoch soll die Lehrperson auf jeden Fall beim Schreiben von Dialogen Hilfe leisten, um sprachliche Fehler zu überprüfen. Da es sich um einen kurzen Film bei dieser Projektwoche handelt, muss es keine komplexe Geschichte sein, sondern es reicht, die Lernenden mit der

Drei-Akte-Struktur (ebd. 49) vertraut zu machen. Diese besteht aus der Einleitung, dem Hauptteil und dem Schluss. In der Einleitung werden die Hauptfiguren und Ereignisse eingeführt und es taucht ein Problem in der Geschichte auf. Der Hauptteil befasst sich mit der Problemlösung und am Schluss wird das Problem gelöst und gegebenenfalls kommt die Hauptfigur und damit auch das Publikum zu einer Schlussfolgerung. Eine weitere Möglichkeit ist die sogenannte *Heldenreise*, die als „Grundmuster mythischer Erzählungen“ (ebd. 50) gilt. Da dieses Modell schon weltweit bekannt und erkennbar ist, sichert es zu, dass das Publikum sich mit den Figuren identifiziert und dass die Ereignisse sich in einer sinnvollen Reihenfolge entfalten. In Abbildung 1 ist eine Bezeichnung der Heldenreise nach Vogler (2007: 324) dargestellt:



Abbildung 1: Schema der Heldenreise nach Vogler (2007: 324)

Es ist zu empfehlen, dass die Gruppen sprachlich balanciert werden – in anderen Worten, dass es in einer Gruppe sowohl sprachlich fortgeschrittene als auch sprachlich schwächere Lernende gibt. So können die fortgeschrittenen Lernenden anderen beim Schreiben Hilfe leisten, aber jede Person soll zu Wort kommen.

Die Phase der Charakterentwicklung lässt sich schwer vom Schreiben der Geschichte trennen, denn durch die Figuren wird eine Geschichte erzählt. Deshalb können die Lernenden, nachdem sie sich für ein Thema oder eine Leitidee entschieden haben, eine Hauptfigur ausdenken, die sie mit einer solchen Geschichte assoziieren. Hierzu kann man auf einem großen Blatt Papier (A3) den Umriss einer Person zeichnen und die Lernenden in den Umriss Emotionen, körperliche Eigenschaften, Berufe, Persönlichkeitsmerkmale und alles andere schreiben lassen, was sie mit dieser Person in Verbindung bringen könnten, z. B. ‚Detektiv‘, ‚schlank‘, ‚sehr klug‘ usw. Diese Methode wird in Abbildung 2 veranschaulicht. Danach tauchen im Tandem mit der Entwicklung der Geschichte auch andere Hauptcharaktere und Nebencharaktere auf.

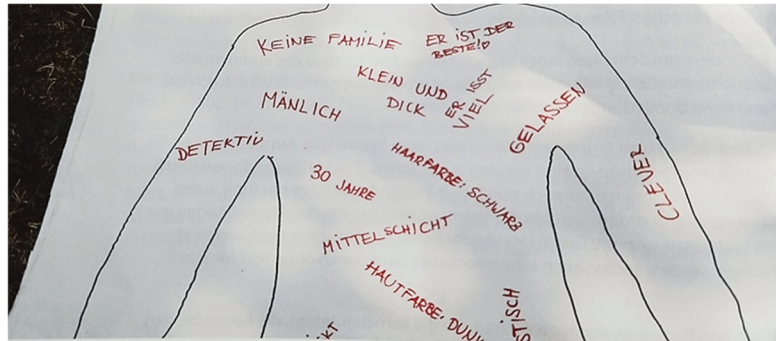


Abbildung 2: Figurenentwicklung durch Cluster (Holdorf und Maurer 2017: 52)

Wenn die Geschichte fertig ist, beginnt man mit der Szeneneinteilung. In diesem Prozess wird die Geschichte in verfilmbare Szenen geteilt, wobei es wichtig ist, die Handlungsorte sowie die chronologische Reihenfolge der Ereignisse zu bestimmen. Holdorf und Maurer schlagen vor, dass man die potenziellen Drehorte sofort aussucht, denn diese können auch Inspiration für die Geschichte auslösen, „da jeder Drehort eine eigene Atmosphäre bietet“ (Holdorf und Maurer 2017: 199). Es wäre auch hilfreich, wenn die Lernenden bei der Szeneneinteilung auf ein Szenenpapier die Drehorte und Notizen zu jeder Szene schreiben würden. Auf diese Weise lässt sich die Geschichte vollenden, bevor man mit dem Story- bzw. Fotoboard beginnt.

Nach der Szeneneinteilung wird das Drehbuch verfasst, das neben den Dialogen die konkreten Handlungen der Schauspieler enthält. Es ist zu empfehlen, dass die einzelnen Szenen in Kleingruppen erarbeitet werden und erst am Ende das ganze Drehbuch besprochen wird, um das Drehbuch zeiteffizient zu erstellen (ebd. 199). Falls es genug Zeit dafür bleibt, kann man die fertigen Szenen auch im Plenum präsentieren, wodurch die Geschichte als ein Ganzes betrachtet werden kann. Weiterhin wäre das noch eine Gelegenheit zum Sprechen, vor allem haben die Schauspieler*innen die Gelegenheit, die Dialoge vor dem Drehen auszuprobieren und lediglich einige Interaktionen zu improvisieren.

Der nächste Schritt ist die Visualisierung der Geschichte in Form eines Story- oder Fotoboards. Holdorf und Maurer definieren das Storyboard als „eine Folge gezeichneter Bilder, die den Handlungsverlauf des Films Einstellung für Einstellung abbilden“ (ebd. 201). In dieser Phase wird also nicht nur jede einzelne Einstellung durchdacht, sondern auch die Weise, wie diese in eine sinnvolle Szene zusammengebracht werden können. Dabei müssen die Kamerastandpunkte, die Einstellungsgrößen, die Kameraperspektiven und -bewegungen, die Beleuchtung, die Requisiten usw. geplant werden. Da es ziemlich kompliziert ist, jede Einstellung von Hand ins Detail zu zeichnen, wird das Fotoboard als eine eher praktische

Alternative verwendet. Anstatt Zeichnungen werden in diesem Fall Fotos verwendet, um die Einstellungen zu gestalten und das Fotoboard dient später beim Drehen als visuelle Vorlage für die Regie. Hier ein Beispiel eines Fotoboards⁸⁰:



Abbildung 3: Beispiel eines Fotoboards nach Maurer (2016)⁸⁰

Möglicherweise können die Dialoge vor Ort ausprobiert werden, um Zeit zu sparen und die besten Einstellungen zu finden. Es ist daher wichtig, spätestens vor der Erstellung des Fotoboards zu entscheiden, welche Rolle jede*r Lernende übernimmt.

Der letzte Schritt der Drehvorbereitung betrifft die organisatorische Ebene des Drehens. Wenn diese im Voraus festgelegt wird, vermeidet man leichter Fehler und Hindernisse am Set. Alle Kostüme und Requisiten sollen vorbereitet werden, man soll besprechen, welche Aufgabe jede Person in jeder Szene bzw. in jedem Schritt des Drehprozesses hat. Vorzugsweise kann auch ein Drehplan erstellt werden, mit einem Zeitplan für das Drehen und mit detaillierten Notizen, welche Szene an welchem Ort gedreht wird. Der Drehplan hilft beispielsweise bei der Planung des Drehens mehrerer Szenen hintereinander, wenn sie unabhängig von der

⁸⁰ <https://www.sprachfoerderung.eu/wp-content/uploads/fotoboard-beispiel.png> (letzter Zugriff am 16. Oktober 2023)

chronologischen Reihenfolge am selben Ort stattfinden, um das Drehen zeiteffizient durchzuführen.

3.4 Projektwoche Tag 3 – Produktion

Am dritten Tag der Projektwoche fängt das Drehen an. Der Produktionsprozess bringt viele unterschiedliche Aufgaben mit sich, das Schauspielen ist nur ein Teil des Ganzen. Da es hier aber um keine professionelle Filmproduktion geht, schließen einige Aufgaben und Rollen am Set mehrere Einzelaufgaben eines professionellen Sets ein. Je nach der Gruppengröße und der verfügbaren Zeit lassen sich einige Aufgaben mehreren Lernenden übertragen, sodass sie Erfahrungen in verschiedenen Jobs sammeln und wirklich alle am ganzen Produktionsprozess teilnehmen. Auf diese Weise werden die Aufgaben auch effizienter erfüllt und man vermeidet Langweile und Streiten unter den Lernenden. Folgende Lernziele sollen am dritten Tag erreicht werden: Die SuS können am Set kommunizieren, indem sie den Basis- und erweiterten Wortschatz zum Thema Film verwenden. Die SuS können den Imperativ verwenden, um über Probleme und Aufgaben am Set zu kommunizieren. Die SuS können grundlegendes Equipment selbständig verwenden, um einen kurzen Film zu drehen. Die SuS können den geschriebenen Text auf Deutsch vorspielen.

Es wird empfohlen, dass die Rolle des Regisseurs bzw. der Regisseurin nur einer Lernperson zugewiesen wird und dazu noch eine Person zur Regieassistentin bestimmt wird. Der Grund dafür ist, dass die Regie „die künstlerische Gesamtverantwortung“ (Holdorf und Maurer 2017: 204) bedingt – in anderen Worten, diese Person muss alle wichtigen Entscheidungen bezüglich der endgültigen Form des Films treffen, weswegen es unkonstruktiv wäre, zu viele Personen dafür verantwortlich zu machen. Diese Person könnte auch den Ablauf am Set organisieren, indem sie „ansagt, welche Szene und Einstellung gedreht wird, bittet alle um Ruhe und Konzentration und initiiert und beendet den Dreh jedes einzelnen Takes“ (ebd. 204). Falls es um eine kleinere Gruppe geht, könnte die Regie auch für die Klappe und das Protokoll verantwortlich sein, denn diese Aufgaben sind eng mit der Aufnahmeleitung verbunden: „Die Klappe nummeriert die Szenen, Einstellungen und Takes durch, während das Protokoll zu jedem gedrehten Take eine Notiz festhält“ (ebd. 206-207). Dieser Schritt ist später für die Montage sehr wichtig, denn es erleichtert die Sortierung der gelungenen und misslungenen Takes sowie die Zusammenfügung des Bilds und Tons. Die Aufgabe der Regie erfordert viel Sprechen, insbesondere die Aufnahmeleitung bietet viele sprachliche Routinen für die leichtere

Orientierung aller Teilnehmenden an, wie z. B. „Kamera läuft?“, „Ton läuft?“, „Action!“ und „Cut!“. Demzufolge wäre es zu empfehlen, eine sprachlich geschicktere Lernperson für die Regie verantwortlich zu machen und die Rolle der Regieassistentin vielleicht einer sprachlich wenig geschickter Lernperson zu übertragen. Auf diese Weise hat sie in der Regieperson ein sprachliches Vorbild, hat aber reichlich Gelegenheiten, selbst zu Wort zu kommen.

Die Regie muss vor allem eng mit dem Kamerateam zusammenarbeiten. Sie sind für die Bildgestaltung verantwortlich, müssen also beachten, sowohl ob im Bild alles, was zu sehen sein sollte, wirklich da ist, als auch ob etwas im Bild sichtbar ist, was da nicht sein sollte, wie z. B. die Tonangel. Sprachlich ist die Rolle der Kameraperson nicht so herausfordernd, weil sie auf Sprachroutinen wie „Kamera läuft!“ und „Die Angel nach links/rechts!“ basiert. Diese Aufgabe kann also mehreren Teilnehmenden erteilt werden und vor allem denen, „die zu Beginn Sprachhemmungen haben, im Laufe des Prozesses aber ‚auftauen‘ und an ihrer Aufgabe wachsen“ (ebd. 205).

Die Tonabteilung sorgt für die Tonebene des Films, also für die Sprache, Musik und Geräusche. Sie arbeitet eng mit dem Kamerateam zusammen, um die Tonangel in der besten Position zu halten, die Schauspieler gut zu hören, ohne dass sie im Bild sichtbar ist. Die Tonabteilung beachtet auch, ob die Schauspieler laut genug sprechen und ob es irgendwelche Nebengeräusche gibt, die das Drehen stören. Nach der Empfehlung von Holdorf und Maurer (ebd. 206) sollen zwei Lernende für diese Aufgabe verantwortlich sein – eine Person, die die Tonangel behandelt, und eine weitere Person, die die Tonaufnahme anhört. Diese Rolle ist auch für die sprachlich weniger geschickten Lernenden gut geeignet, denn sie müssen nicht viel sprechen außer den Sprachroutinen „Höher?“, „Lauter!“ und Ähnliches. Diese Aufgabe kann auch an mehrere Lernende übertragen werden, weil sie nicht so komplex ist und möglichst viele von ihnen Erfahrungen an mehreren Funktionen sammeln lässt.

Die Aufgabe der Continuity und Requisiten lässt sich je nach Gruppengröße nur einer Person oder der ganzen Gruppe überlassen. In beiden Fällen kann diese Funktion mit der Sorge für die Kostüme und das Make-up verknüpft werden. Wenn es um Continuity geht, ist beim Drehen also das Wichtigste zu beachten, ob alle Figuren und Requisiten in allen Einstellungen am selben Platz sind, ansonsten kann das Publikum verwirrt werden. Die für Continuity verantwortlichen Personen spielen auch beim Schnitt eine große Rolle, denn sie sollen überprüfen, ob die Sequenzen sinnvoll zusammengefügt sind.

Schließlich bleibt die Lichtabteilung, die sich laut Holdorf und Maurer „um die korrekte Ausleuchtung einer Szene nach qualitativen oder künstlerischen Aspekten, stets in Kooperation mit Regie und Kamera [kümmert]“ (ebd. 208). Demzufolge sind manchmal mehrere Personen für die Beleuchtung notwendig, und zwar vor allem, wenn es bei Nacht gedreht wird. Jedoch wird diese Funktion normalerweise der ganzen Gruppe überlassen, also alle Lernenden wechseln sich in der Rolle ab.

3.4.1 Ablauf am Set

Als Beginn des Drehprozesses empfehlen Holdorf und Maurer (2017) den Motivationskreis, wodurch die Lernenden sich aufwärmen und ihre Konzentration sammeln. Wenn alle bereit sind, erzählt die Regie noch einmal, welche Szene gedreht wird, also was in der Szene passiert, welche Requisiten verwendet werden und welche Aufgabe jede teilnehmende Person erfüllt, wobei das Fotoboard als Leitfaden für das Drehen der Szene dient.

Zuerst werden die Kamera, die Beleuchtung und die Schärfe bzw. die Einstellungsgröße dem entsprechenden Foto im Fotoboard angepasst. Das Mikrofon wird vorbereitet und das Tonteam überprüft den Sound. Die Regie positioniert die Schauspieler*innen und die notwendigen Requisiten. Die entsprechende Markierung von Szene, Einstellung und Take wird auf der Klappe vermerkt. Wenn alle technischen Vorbereitungen fertig und alle Teilnehmenden am Set bereit sind, bittet die Regie um Aufmerksamkeit und bespricht mithilfe der Sprachroutinen, ob der Ton und die Kamera bereit sind. Als Nächstes kommt die Klappe ins Bild, die entsprechende Bezeichnung wird vorgelesen und die Klappe geschlagen. Schließlich gibt die Regie das Signal zum Drehbeginn: „Action!“ und endet den Take mit dem Signal „Cut!“. Falls es zu technischen Problemen kommt, beendet die Person das Drehen, die den Fehler bemerkt, mit dem gleichen Kommando.

Die Aufnahme wird so oft wie nötig wiederholt, bis die Regie zufrieden ist. Nach jedem Take macht die Regie oder eine andere für das Protokoll verantwortliche Person dazu eine Notiz, ob der Take gelungen war oder nicht. Die Notizen können auch auf Kroatisch verfasst werden, insbesondere falls es sich um detaillierte Notizen handelt. Zwischen den Szenen, wenn der Drehort also verändert wird, soll man Pausen machen. Das Drehen soll am Ende des dritten Projekttags fertig sein.

3.5 Projektwoche Tag 4 – Postproduktion

Der vierte Tag der Projektwoche ist für die Postproduktion bestimmt. Notfalls können eine oder zwei Szenen gedreht werden, für die am Vortag nicht genügend Zeit zur Verfügung stand. Am besten ist es jedoch, die gesamte Aufnahme am dritten Tag fertigzustellen, damit genügend Zeit für die Montage bleibt. Die Lernziele an diesem Projekttag umfassen das Folgende: Die SuS können an einer einfachen Schnittsoftware arbeiten. Die SuS können die Montage besprechen, indem sie das Indefinitpronomen ‚man‘ sowie weil- und dass-Sätze verwenden (z. B. „Man sieht ihr Gesicht nicht.“ oder „Ich denke, dass diese Einstellung länger dauern soll.“). Die SuS können die Montage besprechen, indem sie den Basis- und erweiterten Wortschatz zum Thema Film verwenden.

Die Postproduktion besteht meistens aus dem Schnitt und der Montage, wobei die Lernenden Unterstützung von den Lehrpersonen brauchen. Bei diesem Schritt spielt auch die für die Kontinuität verantwortliche Person eine wichtige Rolle, denn sie muss die sinnvolle Folge von Einstellungen beachten. Holdorf und Mauer empfohlen, dass auch diese Phase der Filmerstellung in der Gruppe durchgeführt wird, nämlich dass den Lernenden das Teilnehmen durch einen Beamer ermöglicht wird (Holdorf und Maurer 2017: 208). Auf diese Weise kann eine Person schneiden und die anderen sie beraten und sich der Reihe nach im Wechsel rotieren, sodass alle die Möglichkeit haben, an der Software zu arbeiten.

Zuerst sollen das ganze Filmmaterial und getrennte Tonaufnahmen an dem Gerät gespeichert werden, an welchem der Schnitt erfolgt. Falls man mit mobilen Geräten wie Handys oder Tablets arbeitet, gibt es keinen komplexen Prozess der Datenübertragung, aber wenn man mit einer digitalen Kamera und einem Computer arbeitet, sollte das ganze Material auf der Festplatte des Computers oder auf einem USB-Stick gespeichert werden. Die erste Phase des Schnitts ist die Sortierung der zu verwendenden Takes und der misslungenen Takes. In dieser Phase sollen auch alle Clips, die zur gleichen Szene gehören, zusammen sortiert werden, sodass es in späteren Phasen einfacher ist, sie in finalen Sequenzen zusammen zu bringen. Nach der Szenenordnung und Sortierung kommt der Grobschnitt. In dieser Phase sollen die Lernenden die ausgewählten Takes nach dem Fotoboard zusammensetzen, was ziemlich lange dauern kann. Deshalb empfehlen Holdorf und Maurer, die Gruppe in diesem Moment einzuteilen und ihnen parallele Aufgaben zu stellen, um Langweile bei den Lernenden und Zeitdruck zu vermeiden (ebd. 208). Mögliche Aufgaben können die Erstellung und Suche nach Musik und Geräuschen oder das Statieren in Produktionen von anderen Gruppen umfassen.

Nach dem Grobschnitt können die fertigen Szenen zu einer sinnvollen Reihenfolge zusammengestellt werden, wobei vor allem die Übergänge zwischen Szenen und die Herstellung der Continuity beachtet werden sollen. Wenn der fertige Film entsteht, sollen noch Musik und Geräusche hinzugefügt werden. Diese kann man entweder selbst produzieren, via verschiedene Apps oder in Datenbanken finden. Man darf auch den Abspann nicht vergessen, denn er ist ein Bestandteil jedes üblichen Films und zeigt sehr konkret die Leistungen der Lernenden, was ihr Selbstwertgefühl fördert. Zum Abschluss des Schnitts sehen sich die Lernenden mindestens noch einmal den ganzen Film an.

3.6 Projektwoche Tag 5 – Präsentation

Am letzten Tag der Projektwoche werden an kroatischen Schulen normalerweise die Endprodukte der Projekte am Tag der offenen Tür präsentiert. Dazu sollten die Lernenden über den Lernprozess reflektieren und die Lehrpersonen sollen die Leistungen der Lernenden bewerten. Im Rahmen dieses Projektplans würde der Film dann in der Schule gezeigt, was sogar mehrmals im Tag getan werden könnte, da es sich um einen kurzen Film handelt.

4. Schlusswort

Das Thema dieser Arbeit ist die Erstellung eines kurzen Films im Rahmen einer fachübergreifenden Projektwoche mit Schwerpunkt auf Deutsch als Fremdsprache. Daher wurde ein Unterrichtsplan für eine fünftägige Projektwoche nach den curricularen Vorgaben vorgeschlagen.

Im theoretischen Teil wurden die Vorteile des Projektunterrichts als Form des schülerzentrierten Unterrichts sowie ihre Basis im kroatischen Nationalcurriculum präsentiert. Der Projektunterricht ist keine neue oder spezielle Methode, bringt aber viel Positives mit sich als Alternative zum üblichen Frontalunterricht. Er beruht auf praktischer Arbeit, verbindet kooperatives und individualisiertes Lernen und, da der Fokus auf dem Endprodukt liegt, garantiert hohe Motivation in den Lernenden, fördert ihre Kreativität und stärkt den Teamgeist. Aus diesen Gründen gilt eine Projektwoche als eine wertvolle Unterrichtsmethode, die schon in zahlreichen Schulen in Kroatien eingesetzt wurde.

Weiterhin wurde auf das didaktische Potenzial des Films und der Filmerstellung eingegangen. Heute haben wir alle einen schnellen und einfachen Zugriff zu Filmen, weswegen sie eine wichtige Rolle in der Ausbildung spielen können und sollen. Das filmische Schauspielen bietet eine interessante Gelegenheit, die Kommunikationskompetenz der Lernenden zu fördern, und lässt sich mit theaterpädagogischen Methoden im Unterricht verknüpfen. Darauf aufbauend wurden auch einige theaterpädagogische Methoden für den Fremdsprachenunterricht und ihre Vorteile dargestellt. Es gibt oft Vorurteile gegen diese Methoden, weil man davon ausgeht, dass man nur ein vollständiges Rollenspiel vorbereiten kann. Demgegenüber lassen sich theaterpädagogische Übungen auf unterschiedlichste Weise im Fremdsprachenunterricht einsetzen.

Aufgrund dessen wurde ein Unterrichtsplan für eine fachübergreifende Projektwoche entwickelt, im Laufe deren die Lernenden einen kurzen Film selbständig erstellen sollen. Der erste Tag der Projektwoche widmet sich dem Theaterspielen und dem Erlernen des Filmvokabulars sowie verschiedenen filmischen Techniken. Am zweiten Tag der Projektwoche beschäftigt man sich mit der Vorproduktion: mit der Entwicklung der Geschichte und Figuren, der Visualisierung der Geschichte in Form eines Fotobords und der Vorbereitung für den Drehprozess. Am dritten Tag der Projektwoche beginnt die Produktion bzw. der Drehprozess, wobei die Lernenden das Drehen selbständig organisieren, sodass jeder*m eine Rolle in der Filmerstellung zugewiesen wird. Der vierte Tag ist für den Schnitt und die Montage reserviert,

woran wieder alle Lernenden teilnehmen. Am letzten Tag wird das Endprodukt präsentiert und die Leistungen der Lernenden bewertet.

In dieser Arbeit wurde versucht, einen flexiblen Plan für eine dynamische Projektwoche zu entwickeln, der unterschiedlichen Lernstufen und Organisationsmöglichkeiten angepasst werden könnte. Hinsichtlich des normalen Ablaufs eines Projekts könnten die einzelnen Phasen dieser Projektwoche separat durchgeführt oder aber vereinfacht in den Unterricht einbezogen werden. Aufbauend auf dieser Arbeit können weitere Vorschläge zur Gestaltung des Projektunterrichts in Kroatien oder anderen Ländern gegeben werden, und vor allem wenn es sich um die Beschäftigung mit Filmen und Filmerstellung handelt. Beispielsweise könnte man einen ähnlichen Unterrichtsplan entwickeln, sich jedoch auf eine andere Sprache fokussieren oder aber das Projekt in einer anderen Schulfachkombination durchführen. Weiterhin könnte dieser Unterrichtsvorschlag zum Vorbild für einen Schüleraustausch werden, was weitere Entwicklung der Kommunikationskompetenz in der Zielsprache sowie mögliche Filmthemen im Bereich Interkulturalität anbieten würde. Filme und Filmerstellung stellen eine unerschöpfliche Quelle des didaktischen Potenzials im Allgemeinen, aber insbesondere für den Fremdsprachenunterricht, dar.

Literaturverzeichnis

- Abraham, Ulf. 2018. *Filme im Deutschunterricht*. Selzee: Klett/Kallmeyer.
- Baş, Gökhan. 2011. „Investigating the effects of project-based learning on students' academic achievement and attitudes towards english lesson.“ *The Online Journal of New Horizons in Education* 1 (4): 1-15.
<https://www.tojned.net/journals/tojned/articles/v01i04/v01i04-01.pdf>. (Zugriff am 20. 11. 2023)
- Bausch, Karl-Richard, und Herbert Hüllen Christ. 1989. *Handbuch Fremdsprachendidaktik*. Tübingen: Francke.
- Bognar, Ladislav, und Milan Matijević. 2002. *Didaktika*. Zagreb: Školska knjiga.
- Bohle, Kirsten. 2011. „Theatermethoden für den DaF/DaZ-Bereich: Konzept zur Nutzung theaterpädagogischer Methoden im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache.“ Bielefeld: Universität Bielefeld. <https://core.ac.uk/download/pdf/211826491.pdf>. (Zugriff am 04. 09. 2023)
- Bürkert, Joachim. 2011. „Theater im DaF-Unterricht.“ *Miteinander* 2 13-17.
<http://www.joachim-buerkert.de/Theater%20im%20DaF-Unterricht.pdf>. (Zugriff am 31. 08.2023)
- Christ, Herbert. 2020. *Geschichte des Fremdsprachenunterrichts im deutschsprachigen Raum, von den Anfängen bis 1995, eine Einführung mit einem Vorwort und einem Nachtrag*. Giessen: Giessen University Publications.
https://www.researchgate.net/publication/354162135_Herbert_Christ_Geschichte_des_Fremdsprachenunterrichts_im_deutschsprachigen_Raum_von_den_Anfaengen_bis_1995_eine_Einfuehrung_mit_einem_Vorwort_und_einem_Nachtrag_1995-2020_von_Franz-Joseph_Meissner. (Zugriff am 11. 08. 2023)
- Holdorf, Katja, Maurer, und Björn. 2017. *Spiel-Film-Sprache: Grundlagen und Methoden für die Film- und Theaterpädagogische Sprachförderung im Bereich DaZ/DaF*. München: Kopae.
- Juranko, Gordana. 2016. „Školski projekti: primjeri aktivnog učenja i poučavanja.“ Universität Zadar. <https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:162:135017>. (Zugriff am 17. 08. 2023)

- Koebner, Thomas. 2011. *Reclams Sachlexikon des Films*. Stuttgart: Philipp Reclam jun.
- Kumari, Payal. 2018. „Dramapädagogik als Unterrichtsmethode.“ GRIN. München: GRIN Verlag. <https://www.grin.com/document/468213>. (Zugriff am 02. 08. 2023)
- Lekher, Marianne. 2003. „Projektarbeit im DaF-Unterricht.“ *Info-DaF* 30 (6): 562-575.
- Matijević, Milan, und Diana Radovanović. 2011. *Nastava usmjerena na učenika: Prinosi razvoju metodika nastavnih predmeta u srednjim školama*. Zagreb: Školske novine.
- Mattes, Wolfgang. 2007. *Nastavne metode - 75 kompaktnih preloga za nastavnike i učenike*. Übersetzung: Bojana Zeljko Lipovščak. Zagreb: Naklada Ljevak.
- Tobias, Ronald B. 2016. *20 Master Plots – Die Basis des Story-Building im Roman und Film*. Berlin: Autorenhaus.
- Traub, Silke. 2012. „Projektarbeit - ein Unterrichtskonzept selbstgesteuerten Lernens? Eine vergleichende empirische Studie.“ Bad Heilbrunn: Klinkhards. https://www.pedocs.de/volltexte/2017/14078/pdf/Traub_2012_Projektarbeit.pdf. (Zugriff am 16. 08. 2023)
- Visković, Ivana. 2016. „Projektna nastava kao područje unaprjeđenja kvalitete.“ *Školski vjesnik - Časopis za pedagoški teoriju i praksu* (65): 381-391.
- Vogler, Christopher. 2007. *Die Odysee des Drehbuchschreibens: Über die mythologischen Grundmuster des amerikanischen Erfolgskinos*. Frankfurt a. M.: Zweitausendeins.
- Vrbanac, Mia. 2009. „Projektna nastava u nastavi stranih jezika.“ *Strani jezici* 3 (38): 321-330. https://stranijezici.ffzg.unizg.hr/wp-content/uploads/2018/10/sj38_3_str321-330.pdf. (Zugriff am 03. 10. 2023)
- Wagner, Angelika C. 1982. *Schülerzentrierter Unterricht*. München: Urban und Schwarzenberg.

Webseiten

Goethe Institut

- „3 Statuen.“ <https://www.goethe.de/resources/files/pdf96/3-statuen.pdf>. (Zugriff am 02. 10. 2023)
- „Das Bild der Anderen“. Wettbewerbe und Veranstaltungen. <https://www.goethe.de/ins/pl/de/spr/unt/kum/dfj/bld.html>. (Zugriff am 29. 09. 2023)

Riedmüller, Alexander. 2016. „So ein Theater!“
<https://www.goethe.de/ins/no/de/spr/mag/20871742.html>. (Zugriff am 16. 09. 2023)

Kroatisches Nationalcurriculum – „Narodne novine“

Das Kerncurriculum für das Unterrichtsfach Deutsch als Fremdsprache (kroat. Kurikulum za nastavni predmet Njemački jezik za osnovne škole i gimnazije u Republici Hrvatskoj)
https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2019_01_7_141.html. (Zugriff am 18. 10. 2023)

Das Kerncurriculum für das Unterrichtsfach Englisch als Fremdsprache (kroat. Kurikulum za nastavni predmet Engleski jezik za osnovne škole i gimnazije u Republici Hrvatskoj)
https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2019_01_7_139.html. (Zugriff am 18. 10. 2023)

Das Kerncurriculum für das Unterrichtsfach Geschichte (kroat. Kurikulum za nastavni predmet Povijest za osnovne škole i gimnazije u Republici Hrvatskoj)
https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2019_03_27_557.html. (Zugriff am 18. 10. 2023)

Das Kerncurriculum für das Unterrichtsfach Kroatisch (kroat. Kurikulum za nastavni predmet Hrvatski jezik za osnovne škole i gimnazije u Republici Hrvatskoj)
https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2019_01_10_215.html. (Zugriff am 18. 10. 2023)

Das Kerncurriculum für das Unterrichtsfach Kunst (kroat. Kurikulum za nastavni predmet Likovne kulture za osnovne škole i gimnazije u Republici Hrvatskoj)
https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2019_01_7_162.html. (Zugriff am 18. 10. 2023)

Das Kerncurriculum für das Unterrichtsfach Soziologie (kroat. Kurikulum za nastavni predmet Sociologije za osnovne škole i gimnazije u Republici Hrvatskoj)
https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2019_01_7_160.html. (Zugriff am 18. 10. 2023)

Spiel-Film-Sprache: Film- und theaterpädagogische Sprachförderung

Beer, Melanie, und Björn Maurer. 2017. „Wer ist das!“. 19. 01.
<https://www.sprachfoerderung.eu/baustein/wer-ist-das/>. (Zugriff am 02. 10. 2023)

- Beer, Melanie, und Katja Holdorf. 2016. „Ist Scheinwerfer ein Beruf?“ oder „Was ist ein Bienenstich?“. 20. 02. <https://www.sprachfoerderung.eu/baustein/ist-scheinwerfer-ein-beruf-oder-ist-ein-bienenstich/>. (Zugriff am 02. 10. 2023)
- . 2017. „Heute gehen wir auf Wortschatzfang.“ 03. 02. <https://www.sprachfoerderung.eu/baustein/heute-gehen-wir-auf-wortschatzfang/>. (Zugriff am 02. 10. 2023)
- . 2016. „Ich tue oder ich bin?“ 19. 01. <https://www.sprachfoerderung.eu/baustein/ich-tue-oder-ich-bin/>. (Zugriff am 02. 10. 2023)
- . 2016. „Wo steht die Kamera?“ 20. 01. <https://www.sprachfoerderung.eu/baustein/wo-steht-die-kamera/>. (Zugriff am 02. 10. 2023.)
- Dostler, Michael, Björn Maurer, und Daniel Trüby. 2016. „Ton steht, Kamera läuft...!“ 24. 11. <https://www.sprachfoerderung.eu/baustein/ton-steht-kamera-laeuft/>. (Zugriff am 02. 10. 2023)
- Dostler, Michael, und Björn Maurer. 2016. „Das Schreckliche lesen wir in den Gesichtern.“ 14. 11. <https://www.sprachfoerderung.eu/baustein/das-schreckliche-lesen-wir-in-den-gesichtern/>. (Zugriff am 02. 10. 2023)
- . 2016. „Five-Shot.“ 28. 09. <https://www.sprachfoerderung.eu/baustein/five-shot/>. (Zugriff am 16. 10. 2023)
- Dostler, Michael, und Katharina Gmeinwieser. 2016. „Figurenentwicklung durch Rolleninterviews.“ 19. 01. <https://www.sprachfoerderung.eu/baustein/figurenentwicklung-durch-rolleninterviews/>. (Zugriff am 02. 10. 2023)
- „Fotoboard-Beispiel.“ <https://www.sprachfoerderung.eu/wp-content/uploads/fotoboard-beispiel.png>. (Zugriff am 16. 10. 2023)
- Gmeinweiser, Katharina. 2016. „HA-Kreis.“ 20. 01. <https://www.sprachfoerderung.eu/baustein/ha-kreis-2/>. (Zugriff am 02. 10. 2023)
- Gmeinwieser, Katharina. 2016. „Ich bin ein Baum.“ 28. 02. <https://www.sprachfoerderung.eu/baustein/ich-bin-ein-baum/>. (Zugriff am 02. 10. 2023)

- 2016. „Das ‚Au-Ja!‘ Spiel.“ 24. 05. <https://www.sprachfoerderung.eu/baustein/das-au-ja-spiel/>. (Zugriff am 02. 10. 2023)
- 2016. „Das Fanspiel.“ 03. 09. <https://www.sprachfoerderung.eu/baustein/das-fanspiel/>. (Zugriff am 02. 10. 2023)
- 2016. „Das Popcorn-Spiel.“ 19. 01. <https://www.sprachfoerderung.eu/baustein/das-popcorn-spiel/>. (Zugriff am 02. 10. 2023)
- 2016. „Der Raumlaf.“ 19. 01. <https://www.sprachfoerderung.eu/baustein/der-raumlaf/>. (Zugriff am 02. 10. 2023)
- 2017. „Die Frage nach dem ‚Wo?‘.“ 08. 01. <https://www.sprachfoerderung.eu/baustein/die-frage-nach-dem-wo/>. (Zugriff am 02. 10. 2023)
- 2016. „Dieser Raum gehört mir!“ 27. 01. <https://www.sprachfoerderung.eu/baustein/dieser-raum-gehoert-mir/>. (Zugriff am 02. 10. 2023)
- 2016. „Rechts-Links-Geradeaus.“ 02. 09. <https://www.sprachfoerderung.eu/baustein/rechts-links-geradeaus/>. (Zugriff am 02. 10. 2023)
- 2016. „Wer ist der Stärkere?“ 19. 01. <https://www.sprachfoerderung.eu/baustein/status/>. (Zugriff am 02. 10. 2023)
- Gmeinwieser, Katharina, Björn Maurer, und Mirona Stanescu. 2016. „Oh, James!“ 11. 09. <https://www.sprachfoerderung.eu/baustein/oh-james/>. (Zugriff am 02. 10. 2023)
- Gmeinwieser, Katharina, und Mirona Stanescu. 2016. „Figuren aus dem Nichts.“ 28. 01. <https://www.sprachfoerderung.eu/baustein/figuren-aus-dem-nichts/>. (Zugriff am 02. 10. 2023)
- 2016. „Spiel, was du siehst!“ 27. 01. <https://www.sprachfoerderung.eu/baustein/spiel-was-du-siehst/>. (Zugriff am 02. 10. 2023)
- „Gummibärchenstudio-Beispielfoto“. <https://www.sprachfoerderung.eu/wp-content/uploads/beispielbild-baerchen-2-1.jpg>. (Zugriff am 16. 10. 2023)

- Holdorf, Katja, und Björn Maurer. 2016. „Ein Zwerg und ein Riese begegnen sich.“ 13. 11. <https://www.sprachfoerderung.eu/baustein/ein-zwerg-und-ein-riese-begegnen-sich/>. (Zugriff am 02. 10. 2023)
- Holdorf, Katja, und Daniel Trüby. 2017. „Was ist das?“. 19. 01. <https://www.sprachfoerderung.eu/baustein/was-ist-das/>. (Zugriff am 02. 10. 2023)
- Maurer, Björn. 2016. „Das sieht ja aus wie echt!“. 15. 11. <https://www.sprachfoerderung.eu/baustein/das-sieht-ja-aus-wie-echt/>. (Zugriff am 02. 10. 2023)
- . 2017. „Das Kuleschow-Experiment.“ 20. 01. <https://www.sprachfoerderung.eu/baustein/das-kuleschow-experiment/>. (Zugriff am 02. 10. 2023)
- . 2016. „Five-Shot.“ 28. 09. <https://www.sprachfoerderung.eu/baustein/five-shot/>. (Zugriff am 16. 10. 2023.)
- . 2017. „Gummibärchenstudio.“ 10. 01. <https://www.sprachfoerderung.eu/baustein/gummibaerchenstudio/>. (Zugriff am 16. 10. 2023)
- . 2016. „Ich heisse...!“ 03. 04. <https://www.sprachfoerderung.eu/baustein/ich-heisse/>. (Zugriff am 02. 10. 2023)
- . 2016. „Spiderball.“ 19. 01. <https://www.sprachfoerderung.eu/baustein/spiderball-2/>. (Zugriff am 02. 10. 2023)
- . 2016. „Und zu meiner Linken sehen Sie...!“ 05. 02. <https://www.sprachfoerderung.eu/baustein/und-zu-meiner-linken-sehen-sie/>. (Zugriff am 02. 10. 2023)
- . 2016. „Was muss ich jetzt sagen?“ 09. 03. <https://www.sprachfoerderung.eu/baustein/was-muss-ich-jetzt-sagen/>. (Zugriff am 02. 10. 2023)
- . 2016. „Wie sieht ein Hammer die Welt?“ 20. 02. <https://www.sprachfoerderung.eu/baustein/wie-sieht-ein-hammer-die-welt/>. (Zugriff am 02. 10. 2023)

Maurer, Björn, und Katharina Gmeinwieser. 2016. „Wach Auf!“ 29. 01.
<https://www.sprachfoerderung.eu/baustein/wach-auf/>. (Zugriff am 02. 10. 2023)

Spiel-Film-Sprache. <https://www.spielfilmsprache.org/>. (Zugriff am 13. 09. 2023)

Stanescu, Mirona. 2016. „Ich kann etwas, was du nicht kannst.“ 25. 02.
<https://www.sprachfoerderung.eu/baustein/ich-kann-etwas-du-nicht-kannst/>. (Zugriff am 02. 10. 2023)

—. 2017. „Stummer Dialog.“ 19. 03. <https://www.sprachfoerderung.eu/baustein/stummer-dialog/>. (Zugriff am 02. 10. 2023)

YouTube

2017. „1080 93.“ 19. 01. <https://www.youtube.com/watch?v=rmO8KjoorEQundt=2s>. (Zugriff am 17. 10. 2023)

2017. „5-Shot Sequences.“ 19. 05. <https://www.youtube.com/watch?v=h1QeTIWqQwA>. (Zugriff am 17. 10. 2023)

2016. „Wie sieht ein Hammer die Welt? Beispiel: Milchpackung.“ 20. 02.
https://www.youtube.com/watch?v=pVgK4q5Oj_k. (Zugriff am 17. 10. 2023)

2016. „Wie sieht ein Hammer die Welt? Beispiel: Mülleimer.“ 20. 02.
<https://www.youtube.com/watch?v=r84d9wH2aKQ>. (Zugriff am 16. 10. 2023)

Andere

Bowker, Daniela. 2021. „Filmmaking 101: What is the Rule of Thirds und How Filmmakers Use It (and break it).“ Artlist Blog. <https://artlist.io/blog/rule-of-thirds/>. (Zugriff am 27. 10. 2023)

Duden. <https://www.duden.de/>. (Zugriff am 26. 10. 2023)

Đorđić, Ana. 2020. „Film u edukaciji - namjenski film u nastavi.“ Profil Klett. 26. 04.
<https://www.profil-klett.hr/film-u-edukaciji-namjenski-film-u-nastavi>. (Zugriff am 25. 08. 2023)

- Edelstein, Benjamin. 2013. „Das Bildungssystem in Deutschland.“ Bundeszentrale für politische Bildung. 23. 07. <https://www.bpb.de/themen/bildung/dossier-bildung/163283/das-bildungssystem-in-deutschland>. (Zugriff am 17. 10. 2023)
- Eigenbauer, Karl. kein Datum. „Das dramapädagogische Unterrichtskonzept - Theater- und Dramapädagogik im Fremdsprachen Unterricht.“ Edugroup. https://www.edugroup.at/fileadmin/DAM/eduhi/data_dl/eigenbauer.pdf. (Zugriff am 02. 10. 2023)
- „eTwinning projekti.“ IX. gimnazija Zagreb. http://www.gimnazija-deveta-zg.skole.hr/etwinning_projekti. (Zugriff am 29. 09. 2023)
- „Filme schauen, Medienkompetenz fördern.“ Verbraucherbildung. 13. 03. 2023. <https://www.verbraucherbildung.de/meldung/filme-schauen-medienkompetenz-foerdern>. (Zugriff am 29. 09. 2023)
- „Filmpädagogisches Begleitmaterial - Kurzfilme.“ Lucas-Filmfestival. 2017. https://lucas-filmfestival.de/medien/2021/07/Kurzfilme_Filmpaedagogisches-Begleitmaterialpdf.pdf. (Zugriff am 24. 08. 2023)
- Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen (GER). <https://www.europaeischer-referenzrahmen.de/>. (Zugriff am 26. 10. 2023)
- “Grimm's Fairy Tales.” Osnovna škola braće Radić Botinec. http://os-brace-radic-zg.skole.hr/projekti/etwinning/_once_upon_a_time_the_grimm_s_fairy_tales. (Zugriff am 29. 09. 2023)
- „Kako najbolje koristiti film u nastavi njemačkog jezika?“ Profil Klett. 01. 12. 2020. <https://www.profil-klett.hr/kako-najbolje-koristiti-film-u-nastavi-njemackog-jezika>. (Zugriff am 25. 08. 2023)
- Negenborn, Daniel. 2019. „Die Einstellungsgröße.“ Filmemachen. 13.03. <https://www.filmmachen.de/film-grundlagen/bildgestaltung/einstellungsgroesse>. (Zugriff am 19. 10. 2023)
- . 2015. „Die Kameraperspektive.“ Filmemachen. 17. 04. <https://www.filmmachen.de/film-grundlagen/bildgestaltung/kameraperspektive>. (Zugriff am 19. 10. 2023)

- . 2015. „Kamerabewegungen im Überblick.“ Filmemachen. 09.02.
<https://www.filmmachen.de/technik/kamera/kamerabewegungen>. (Zugriff am 19. 10. 2023)
- Netflix. <https://www.netflix.com>. (Zugriff am 27. 10. 2023.)
- Oseman, Neil. 2017. “Lead room, Nose room or Looking Space.” Neil Oseman.
<https://neiloseman.com/lead-room-nose-room-or-looking-space/>. (Zugriff am 27.10.2023)
- Osnovna škola Šime Budinića Zadar. <http://www.os-sbudinica-zd.skole.hr/>. (Zugriff am 29. 09. 2023)
- Voloshina, Anastasia. 2023. “How to Play Jeopardy!: The Complete Rules Guide.”
TriviaBliss. 20.06. <https://triviabliss.com/jeopardy-rules/>. (Zugriff am 15. 11. 2023)
- Wessel, Reinhard. „Das kroatische Bildungssystem.“ Konrad Adenauer Stiftung.
<https://www.kas.de/hr/web/kroatien/laenderberichte/detail/-/content/das-kroatische-bildungssystem>. (Zugriff am 17. 10 2023)

Abbildungsverzeichnis



Abbildung 1: Schema der Heldenreise nach Vogler (2007: 324)

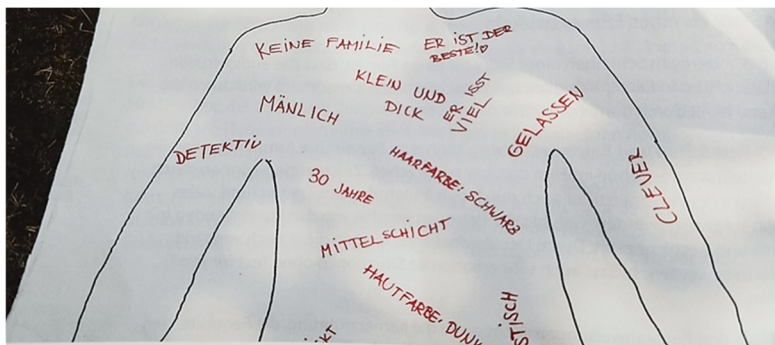


Abbildung 2: Figurenentwicklung durch Cluster (Holdorf und Maurer 2017: 52)



Abbildung 3: Beispiel eines Fotoboads nach Maurer (2016) (<https://www.sprachfoerderung.eu/wp-content/uploads/fotoboard-beispiel.png>)



Abbildung 4: totale Einstellung nach Negenborn (2019) (<https://www.filmmachen.de/filmgrundlagen/bildgestaltung/einstellungsgroesse>)



Abbildung 5: die halbtotale Einstellung nach Negenborn (2019) (<https://www.filmmachen.de/filmgrundlagen/bildgestaltung/einstellungsgroesse>)



Abbildung 6: amerikanische Einstellung nach Negenborn (2019) (<https://www.filmmachen.de/filmgrundlagen/bildgestaltung/einstellungsgroesse>)



Abbildung 7: die halbnaher Einstellung nach Negenborn (2019) (<https://www.filmmachen.de/filmgrundlagen/bildgestaltung/einstellungsgroesse>)



Abbildung 8: die nahe Einstellung nach Negenborn (2019) (<https://www.filmmachen.de/filmgrundlagen/bildgestaltung/einstellungsgroesse>)



Abbildung 9: die Großaufnahme nach Negenborn (2019) (<https://www.filmmachen.de/filmgrundlagen/bildgestaltung/einstellungsgrosse>)



Abbildung 10: die Detailaufnahme nach Negenborn (2019) (<https://www.filmmachen.de/filmgrundlagen/bildgestaltung/einstellungsgrosse>)



Abbildung 11: die Froschperspektive nach Negenborn (2015) (<https://www.filmmachen.de/filmgrundlagen/bildgestaltung/kameraperspektive>)



Abbildung 12: die Untersicht nach Negenborn (2015) (<https://www.filmmachen.de/filmgrundlagen/bildgestaltung/kameraperspektive>)



Abbildung 13: die Normalperspektive nach Negenborn (2015) (<https://www.filmmachen.de/filmgrundlagen/bildgestaltung/kameraperspektive>)



Abbildung 14: die Aufsicht nach Negenborn (2015) (<https://www.filmmachen.de/filmgrundlagen/bildgestaltung/kameraperspektive>)



Abbildung 15: die Vogelperspektive nach Negenborn (2015) (<https://www.filmmachen.de/filmgrundlagen/bildgestaltung/kameraperspektive>)

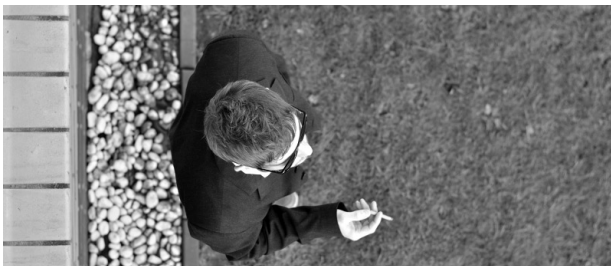


Abbildung 16: der Top-Shot nach Negenborn (2015) (<https://www.filmmachen.de/filmgrundlagen/bildgestaltung/kameraperspektive>)



Abbildung 17: Eigene Darstellung von Head room („Broadchurch“, <https://www.netflix.com>)



Abbildung 18: Nose room nach Oseman (2017) (<https://neiloseman.com/lead-room-nose-room-or-looking-space/>)



Abbildung 19: Nose room nach Oseman (2017) (<https://neiloseman.com/lead-room-nose-room-or-looking-space/>)



Abbildung 20: Eigene Darstellung des Over-the-Shoulder-Shots („The Dark Knight“ 2008, Netflix)



Abbildung 21: Eigene Darstellung des Point-of-View-Shots („The Amazing Spider-Man“ 2012, Netflix)

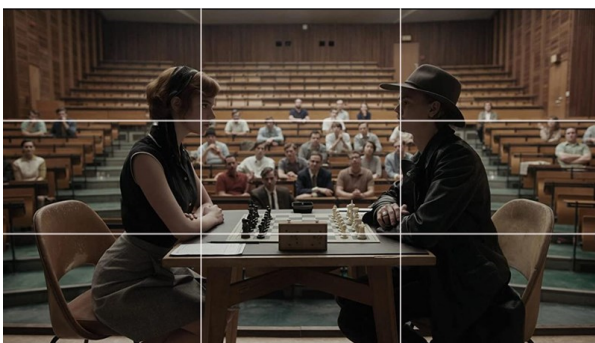


Abbildung 22: der goldene Schnitt nach Bowker (2021) (<https://artist.io/blog/rule-of-thirds/>)

Anhang

Anhang 1 – Filmglossar

die amerikanische Einstellung – Einstellungsgröße, die eine Person von den Knien bis zum Kopf zeigt

die Aufsicht – bei der wird das Objekt von oben gefilmt

die Continuity – die Etablierung von Zusammenhängen in einem Film durch eine sinnvolle Reihenfolge von Szenen und Einstellungen

Continuity (Aufgabe am Set) – auf Kostüme und Requisiten aufpassen

das Drehbuch – enthält die Dialoge der Figuren sowie die konkreten physischen Handlungen der Schauspieler

drehen – filmen

die drei Ebenen des Bildes: die Bildebene (was ist im Bild zu sehen), die geographische Ebene (Schauplatz), die Tiefebene (Vordergrund VS Hintergrund)

die Einstellung, -, en – Shot; ein ununterbrochener Blick aus der Kamera zwischen den Schnitten, mehrere Einstellungen bilden eine Szene

die Einstellungsgröße, -, n – der Bildausschnitt in einer Szene

die erzählte Zeit – der Zeitraum, von dem eine Geschichte erzählt

die Erzählzeit – die Dauer des Erzählungsvorgangs in der Realität

die Five-Shot-Technik – eine Methode, eine einfache Handlung in fünf Einstellungen zu zeigen

die Froschperspektive – man sieht die Handlung von unten aus wie ein Frosch

der goldene Schnitt – das Bild wird in Drittel eingeteilt und der Fokus des Bilds wird auf einer der zwei Drittellinien platziert

die Groß- und Detailaufnahme – Einstellungsgröße, die nur das Gesicht einer Person oder einen Gegenstand zeigt und den Blick auf wichtige Details lenkt (z. B. die Augen, den Titel eines Buchs usw.)

die Halbtotale – Einstellungsgröße, die eine Person vollständig von Kopf bis Fuß zeigt

die Halbnahe – Einstellungsgröße, die eine Person von der Hüfte bis zum Kopf zeigt, wobei der Haaransatz häufig angeschnitten ist („Haircut“)

der Headroom – der Abstand zwischen dem Umriss des Kopfes und dem Bildrand

der horizontale Schwenk – zeichnet den Blick von rechts nach links oder umgekehrt

im Bild – etwas ist auf der Kamera zu sehen

Kamera (Aufgabe am Set) – Kameraführung und Bildgestaltung, gibt Vorschläge betreffend die Perspektiven und Einstellungsgrößen

Sprachroutinen: Kamera ist klar! Kamera läuft! Die Tonangel ist im Bild. Das Bild ist unscharf. Bitte etwas weiter nach links/ rechts/ vorne/ hinten...

die Kamera, -, s – ein Gerät, mit dem man Filmaufnahmen macht (am Set kann man auch ein Tablet oder ein Handy als „Kamera“ bezeichnen, wenn damit gefilmt wird)

die Kamerafahrt – Bewegung der Kamera durch den Filmraum (hin- oder rückführend, im Kreis um die Szenerie usw.)

der Kameraschwenk – Bewegung der Kamera über eine Szene bzw. Aufnahme, um dem Publikum einen Überblick über das Geschehen zu geben

Klappe/Protokoll – bestimmt den Anfang und das Ende jeder Aufnahme, nummeriert die Szenen, Einstellungen und Takes; macht Notizen zu jeder Aufnahme

Sprachroutinen: Szene 1, Einstellung 1, Take 1, Action! (Klappe im Bild) Cut! (nach dem Ende einer Szene, Klappe im Bild)

die Klappe, -, n – ein Gerät, das aus einem Brett mit zwei Teilen besteht, die zu Beginn des Films zusammengeschlagen werden

das Kostüm, s, e – Kleidung für Schauspieler

Licht (Aufgabe am Set) – beachtet die Beleuchtung des Bildes

Sprachroutinen: Bitte mehr/weniger Licht! Mehr Licht auf XY! XY, du stehst im Licht. XY, gehe bitte aus dem Licht. Das Licht bitte mehr in diese Richtung!

das Mikrophon, s, e – ein Gerät zur Aufnahme von Sprache und Geräuschen

die Nahe - Einstellungsgröße, die die Person vom Kopf bis zur Mitte des Oberkörpers zeigt

die Normalperspektive – bei der Normalperspektive wird eine Person auf Augenhöhe aufgenommen, und wenn es sich um ein Objekt handelt, befindet sich die Kamera auf derselben Höhe wie das Objekt

der Noserroom – der Abstand der Nasenspitze der Person bis zum Bildrand (zeigt die Blickrichtung)

die Over-the-Shoulder-Einstellung – ein Shot, der eine Figur und die Schulter ihres Dialogpartners zeigt

die Perspektive, -, n – Blickwinkel der Kamera auf eine Figur, einen Gegenstand oder eine Szene

der Plot – die filmische Weise, wie die Story erzählt wird, wobei die Ereignisse nicht chronologisch gezeigt werden sollen (der Filmplot beginnt häufig in Mitte der Geschichte und die vorherigen Ereignisse werden z. B. durch Flashbacks gezeigt)

die Point-of-View-Einstellung – ein Shot, der den Blick eines Charakters zeigt

Regie (Aufgabe am Set) – leitet den Drehprozess, gibt den Darsteller*innen Anweisungen, trifft die filmischen Entscheidungen,

Sprachroutinen: Kamera klar? Ton klar? Klappe bitte! Ruhe bitte, wir drehen! Action! - Cut!
Das müssen wir noch einmal drehen. Das war gut so. Jetzt fehlt noch Szene X/Take Y.

das Requisit, s, en – ein Gegenstand, der bei einer Filmszene gebraucht wird

Schauspieler (Aufgabe am Set) – stellen die Figuren im Film dar

der Schnitt / die Montage – Auswählen, Schneiden und Verbindung von Einstellungen in Szenen und schließlich in den fertigen Film

der Schuss-Gegenschuss-Prinzip – eine Methode, einen Dialog in drei Einstellungen zu zeigen; besteht aus dem Mastershot (man sieht die beiden Figur), dem Schuss (Figur 1 wird gezeigt) und dem Gegenschuss (Figur 2 wird gezeigt)

die Story – eine chronologische Abfolge von Ereignissen, also eine Geschichte mit Anfang, Mitte und Ende

das Story-/Fotoboard – eine Folge von Fotos, die den Film Einstellung für Einstellung abbilden; dient später als visuelle Vorlage beim Drehen

die Szene, -, n – ein Teil der Geschichte, der durch mehrere Einstellungen gezeigt wird

der Take, s, s/die Aufnahme, -, n – ein Versuch, einen Shot bzw. eine Einstellung zu filmen

Ton (Aufgabe am Set) – überprüft, ob man die Schauspieler gut hört; verantwortlich für den Ton und die Geräusche

Sprachroutinen: Ist die Angel im Bild? Ton klar!/ Ton läuft! Ich höre nichts. Ton ist zu leise. Ruhe bitte! XY, du musst lauter sprechen.

die Tonangel, -, n – eine lange Haltestange für ein Mikrophon

der Top-Shot – die Kamera zeigt die Szene senkrecht nach unten (90° Blickwinkel von oben)

die Totale – eine weite Einstellung, die den Ort der Handlung und die Figuren von weitem zeigt

die Untersicht – es wird von unten gefilmt, aber der Blickwinkel ist weniger steil

der vertikale Schwenk – zeichnet den Blick von unten nach oben oder umgekehrt

die Vogelperspektive – bei der Vogelperspektive wird das Objekt von oben gefilmt, simulierend den Blickwinkel eines Vogels

GLOSSAR DER FILMBEGRIFFE

- Kamera und Bild
- Schnitt/Montage
- Dramaturgie
- Aufgaben am Set
- Sprachroutinen am Set
- Drehequipment und -begriffe

die Totale



die Halbtotale



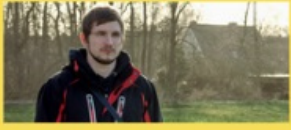
amerikanische



die Halbnahe



die Nahe



die Großaufnahme



die Detailaufnahme



die Froschperspektive



die Untersicht



die Normalperspektive



die Aufsicht



die Vogelperspektive



der Top-Shot



der Headroom



der Noseroom



Over-the-Shoulder



Point-of-View



der Kameraschwenk

Bewegung der Kamera über eine Szene bzw. Aufnahme, um dem Publikum einen Überblick über das Geschehen zu geben

horizontaler Schwenk

zeichnet den Blick von rechts nach links oder umgekehrt

vertikaler Schwenk

zeichnet den Blick von unten nach oben oder umgekehrt

die Kamerafahrt

Bewegung der Kamera durch den Filmraum (hin- oder rückführend, im Kreis um die Szenarie usw.)
= panorama

3 Ebene des Bildes

Bildebene:
was ist im Bild zu sehen,
geographische Ebene: Schauplatz,
Tiefebene:
Vordergrund VS Hintergrund

der goldene Schnitt



die Five-Shot-Technik

zeigt eine einfache Handlung in fünf Einstellungen

der Schuss-Gegenschuss Prinzip

eine Methode, einen Dialog in drei Einstellungen zu zeigen (Mastershot, Figur 1, Figur 2)

die Continuity

Etablierung von Zusammenhängen in einem Film durch eine sinnvolle Reihenfolge von Szenen und Einstellungen

die Erzählzeit die Dauer eines Films

die erzählte Zeit der Zeitraum, von dem eine Geschichte erzählt

die Story eine chronologische Abfolge von Ereignissen, also eine Geschichte mit Anfang, Mitte und Ende

der Plot die filmische Weise, wie die Story erzählt wird, wobei die Ereignisse nicht chronologisch gezeigt werden sollen

Regie

leitet den Drehprozess, gibt den Schauspielern Anweisungen, trifft die filmischen Entscheidungen

Sprachroutinen:

Action! - Cut! Kamera klar? Ton klar? Klappe bitte! Ruhe bitte, wir drehen! Das müssen wir noch einmal drehen. Das war gut so. Jetzt fehlt noch Szene X / Take Y.

Kamera

Kameraführung, Bildgestaltung, gibt Vorschläge für Perspektiven und Einstellungsgrößen

Sprachroutinen:

Kamera ist klar! Kamera läuft! Die Tonangel ist im Bild. Das Bild ist unscharf. Bitte etwas weiter nach links/ rechts/ vorne/ hinten...

Klappe/Protokoll

bestimmt den Anfang und das Ende jeder Aufnahme, nummeriert die Szenen, Einstellungen und Takes; macht Notizen zu jeder Aufnahme

Sprachroutinen:

Szene 1, Einstellung 1, Take 1, Action! (Klappe im Bild)
Cut! (nach Beenden einer Szene, Klappe im Bild)

Ton

überprüft, ob man die Schauspieler gut hört; verantwortlich für den Ton, die Musik und die Geräusche

Sprachroutinen:

Ist die Angel im Bild? Ton klar! / Ton läuft! Ich höre nichts. Ton ist zu leise. Ruhe bitte! XY, du musst lauter sprechen.

Licht

beachtet die Beleuchtung des Bildes

Sprachroutinen:

Bitte mehr/weniger Licht! Mehr Licht auf XY! XY, du stehst im Licht. XY, gehe bitte aus dem Licht. Das Licht bitte mehr in diese Richtung!

die Kamera, -, s

ein Gerät, mit dem man Filmaufnahmen macht
= kamera

die Tonangel, -, n

eine lange Haltestange für ein Mikrofon
= stalak za mikrofona, bum

das Mikrofon, s, e

ein Gerät zur Aufnahme von Sprache und Geräusche
= mikrofona

die Klappe, -, n

ein Gerät, das aus einem Brett mit zwei Teilen besteht, die zu Beginn des Films zusammengeschlagen werden
= (filmska) klapa

das Requisit, s, en

Gegenstand, der bei einer Filmszene gebraucht wird
= rekvizit

das Kostüm, s, e

Kleidung für Schauspieler
= kostim

die Szene, -, n

ein Teil der Geschichte, der durch mehrere Einstellungen gezeigt wird
= scena

die Einstellung, -, en

(eng. Shot) ein ununterbrochener Blick aus der Kamera zwischen den Schnitten, mehrere Einstellungen bilden eine Szene
= kadar

die Aufnahme, -, n

auch: der Take, s, s
ein Versuch, einen Shot bzw. eine Einstellung zu filmen
= pokušaj, snimak

die Einstellungsgröße, -, n

der Bildausschnitt in einer Szene = kadranje

Anhang 3 – das „Jeopardy“-Quiz

EINSTELLUNGS-GRÖßEN	PERSPEKTIVEN	BEWEGUNGEN & KADRIERUNG	DRAMATURGIE UND MONTAGE	AUFGABEN AM SET	DREHEQUIPMENT
200€	200€	200€	200€	200€	200€
400€	400€	400€	400€	400€	400€
600€	600€	600€	600€	600€	600€
800€	800€	800€	800€	800€	800€
1000€	1000€	1000€	1000€	1000€	1000€

DIESE EINSTELLUNGSGRÖßE ZEIGT DEN ORT DER HANDLUNG UND DIE FIGUREN VON WEITEM



DIESE EINSTELLUNGSGRÖßE ZEIGT NUR DAS GESICHT EINER PERSON ODER EINEN GEGENSTAND



**DIESE EINSTELLUNGSGRÖÖE ZEIGT
EINE PERSON VOLLSTÄNDIG VON
KOPF BIS FUÖ**



**WAS IST:
DIE NAHE?**



**BEI DIESER PERSPEKTIVE SIEHT MAN
DIE HANDLUNG VON UNTEN AUS WIE
EIN FROSCH**



**BEI DIESER PERSPEKTIVE STEHT DIE
KAMERA AUF EINEM SEHR HOHEN
STANDPUNKT UND SIMULIERT DEN
BLICK EINES VOGELS**



**DIESE PERSPEKTIVE ZEIGT DIE SZENE
AUS EINEM 90° BLICKWINKEL**



**BEI DIESER PERSPEKTIVE STEHT DIE
KAMERA AUF DER GLEICHEN HÖHE,
WIE DAS GEFILMTE OBJEKT**



**WAS IST:
DIE AUFSICHT?**



**DIESER KAMERASCHWENK ZEICHNET
DEN BLICK VON RECHTS NACH LINKS
ODER UMGEKEHRT**



**DIESER KAMERASCHWENK ZEICHNET
DEN BLICK VON UNTEN NACH OBEN
ODER UMGEKEHRT**



**DER ABSTAND ZWISCHEN DEM
UMRISS DES KOPFES UND DEM
BILDRAND**



**WAS IST:
DER GOLDENE SCHNITT?**



**DIESE MONTAGE ZEIGT EINE
EINFACHE HANDLUNG IN FÜNF
EINSTELLUNGEN**



**BUCH DER DIALOGE DER FIGUREN
UND ANWEISUNGEN FÜR DIE
SCHAUSPIELER**



**EINE GESCHICHTE MIT ANFANG,
MITTE UND ENDE**



DIE DAUER EINES FILMS



**WAS IST:
DIE ERZÄHLTE ZEIT?**



**DIESE PERSON SAGT:
"KAMERA IST KLAR!"
"KAMERA LÄUFT!"
"DIE TONANGEL IST IM BILD."**



**DIESE PERSON SAGT:
"TON KLAR!"
"ICH HÖRE NICHTS."
"ERIK, DU MUSST LAUTER SPRECHEN."**



**DIESE PERSON NUMMERIERT DIE
SZENEN, EINSTELLUNGEN UND TAKES;
MACHT NOTIZEN ZU JEDER
AUFNAHME**



**DIESE PERSON PASST AUF KOSTÜME
UND REQUISITEN AUF**



**WAS MACHT UND SAGT:
DIE REGIE?**



**EIN GERÄT, MIT DEM MAN
FILMAUFNAHMEN MACHT**



**EIN GERÄT ZUR AUFNAHME VON
SPRACHE UND GERÄUSCHEN**



KLEIDUNG FÜR SCHAUSPIELER



WAS IST:
DIE TONANGEL?

Anhang 4 – Plakat zur Kameraperspektiven und Einstellungsgrößen

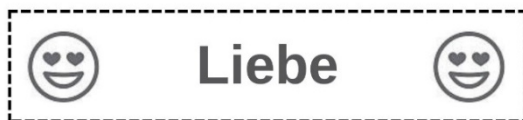
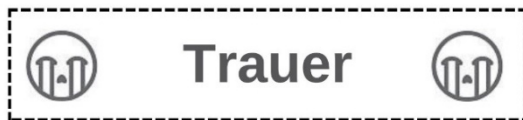
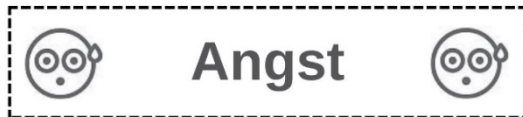


Anhang 5 – Beispielfoto für die Übung „Gummibärchenstudio“



<https://www.sprachfoerderung.eu/wp-content/uploads/beispielbild-baerchen-2-1.jpg>

Anhang 6 – Emotionskarten für die Übung „Gummibärchenstudio“



Anhang 7 – Plakat zur Kadrierung und Bildkomposition





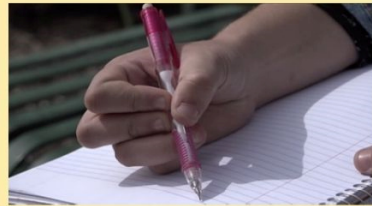
FIVE-SHOT

Ordne den angebotenen Standbildern die passenden Fragen zu und notiere die verwendete Einstellungsgröße!

WER/WAS/WO?
WO? WOW!
WER? WAS?



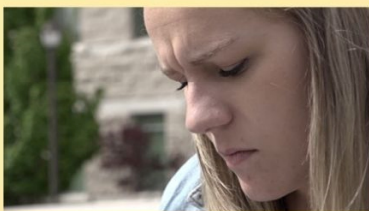
Frage:
Einstellungsgröße:



Frage:
Einstellungsgröße:



Frage:
Einstellungsgröße:



Frage:
Einstellungsgröße:



Frage:
Einstellungsgröße:



Anhang 9 – Wortkarten mit W-Fragen zur Übung „Five-Shot-Technik“



Wer ist das?

**Du siehst dir ein Video an, in dem eine Person gezeigt wird, ohne dass man ihr Gesicht sieht.
Was denkst du, was für eine Person es ist?
Schreibe deine Vermutungen auf:**

Name: _____

Alter: _____

Beruf: _____






Status-Nummer: ①②③④⑤



Beschreibe die Eigenschaften dieser Person:

Was macht diese Person gerne? Was mag sie nicht?

AUFGABEN AM SET

 KAMERA	 REGIE	 KLAPPE/ PROTOKOLL	 TON	 LICHT
<ul style="list-style-type: none">• Kamera ist klar!• Kamera läuft!• Die Tonangel ist im Bild.• Das Bild ist unscharf.• Bitte etwas weiter nach links/ rechts/ vorne/ hinten...	<ul style="list-style-type: none">• Kamera klar?• Ton klar?• Klappe bitte!• Ruhe bitte, wir drehen!• Action! - Cut!• Das müssen wir noch einmal drehen.• Das war gut so.• Jetzt fehlt noch Szene X / Take Y.	<ul style="list-style-type: none">• Szene 1, Take 1, Action! (Klappe im Bild)• Cut! (nach Beenden einer Szene, Klappe im Bild)	<ul style="list-style-type: none">• Ist die Angel im Bild?• Ton klar!/ Ton läuft!• Ich höre nichts.• Ton ist zu leise.• Ruhe bitte!• XY, du musst lauter sprechen.	<ul style="list-style-type: none">• Bitte mehr/weniger Licht!• Mehr Licht auf XY!• XY, du stehst im Licht.• XY, gehe bitte aus dem Licht.• Das Licht bitte mehr in diese Richtung!

