Das Potenzial von Serien im DaF-Unterricht: Schloss Einstein und How To Sell Drugs Online (Fast) – ein Projektvorschlag

Kučan, Natalija

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:131:746151

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

zir.nsk.hr

DIGITALNI AKADEMSKI ARHIVI I REPOZITORIJI

Sveučilište u Zagrebu
Filozofski fakultet
Odsjek za germanistiku
Nastavnički smjer

Natalija Kučan

Das Potenzial von Serien im DaF-Unterricht: *Schloss Einstein* und *How To Sell Drugs Online (Fast)* – ein Projektvorschlag

Diplomski rad

Mentorica: dr. sc. Marija Lütze-Miculinić

Zagreb, srpanj 2023.

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung 2
2. Filme im Fremdsprachenunterricht – Entwicklung und Vorteile 4
2.1. Kurze Geschichte der Filmdidaktik 4
2.2. Warum Filme und Serien einsetzen 6
2.2.1. Interesse wecken und Redescheu bekämpfen 6
2.2.2. Kulturbezogenes Potenzial 8
2.3. Nicht-Verstehen und Untertitelungen 11
2.4. Auswahlprozess 12
3. Möglichkeiten der Didaktisierung 15
4. Didaktisierung – Projektvorschlag 19
4.1. Projektkonzept: Mit Serien Deutsch lernen – *Schloss Einstein* 19
4.2. Projektkonzept: Mit Serien lernen – *How To Sell Drugs Online (Fast)* 22
5. Die ausgewählten Serien 25
5.1. *Schloss Einstein* 25
5.1.1. Serienbeschreibung 25
5.1.2. Lernziele 27
5.1.3. Unterrichtsverlauf 27
5.1.4. Sozialformen und Medien 30
5.1.5. Didaktischer Kommentar 30
5.2. *How To Sell Drugs Online (Fast)* 33
5.2.1. Serienbeschreibung 33
5.2.2. Lernziele 34
5.2.3. Unterrichtsverlauf 34
5.2.4. Sozialformen und Medien 38
5.2.5. Didaktischer Kommentar 38
6. Fazit 42
Literaturverzeichnis 43
Zusammenfassung 45
Anhang 46

1. Einleitung

Im letzten Jahrzehnt ist der Film- und Serienkonsum dank des Satellitenfernsehens und verschiedener Streaming-Plattformen stark gestiegen. Serien und Filme sind ohne Zweifel Teil des Lebens nicht nur aller Jugendlichen, sondern auch der meisten Erwachsenen geworden und neue Serien werden immer wieder zum Gesprächsthema. Durch die immer größere Beliebtheit von Plattformen wie *Netflix, HBO Max, Prime Video, Disney+* und Anderen, die meistens alle Folgen einer Serie auf einmal veröffentlichen, hat sich eine Binge-Kultur entwickelt. Unter dem Begriff *bingen, Binge Watching* oder auf Deutsch „Komaglotzen" ist das stundenlange Ansehen vieler oder aller Folgen einer Serie, üblicherweise ohne Pause, gemeint (vgl. Anders, Staiger 2019: S.175). Es handelt sich dabei nicht mehr nur um englischsprachige Serien und Filme, auch andere Sprachen, unter denen auch Deutsch, sind immer mehr vertreten. So haben auch deutsche Serien wie *Dark* oder *How To Sell Drugs Online (Fast)* schon großen Erfolg gefeiert. Dieses führt mich zu meiner Frage: Warum sollte man solche Serien nicht auch im Fremdsprachenunterricht einsetzen?

Ich persönlich bin mit deutschem Satellitenfernsehen aufgewachsen und viele Stunden vor dem Fernseher haben mir dabei geholfen, meine Deutschkenntnisse ganz unbewusst zu entwickeln. Dank Kinderserien wie *Schloss Einstein* und *Die Pfefferkörner* war ich in täglichem Kontakt mit einer authentischen deutschen Sprache, obwohl ich selbst nicht in Deutschland war. Das deutsche Fernsehen hat mir die deutsche Kultur und die deutsche Sprache nähergebracht und mich letztendlich zu meinem Germanistikstudium geführt.

Während meiner Schulzeit sind jedoch deutsche Serien und Filme nur in meinem Zimmer geblieben, deren Einsatz im Deutschunterricht blieb aus. Obwohl beide ein großes Unterrichtspotenzial haben, werden Filme nur selten eingesetzt, während Serien oft nicht als Möglichkeit betrachtet werden. Diese Diplomarbeit soll deswegen aufzeigen, warum und wie man diese nicht betrachteten Serien in seinen Fremdsprachenunterricht einfügen kann. Serien ermöglichen im Unterschied zu Filmen eine potenzielle Kontinuität im Unterricht, falls man sie in diesen richtig einbaut.

Die Diplomarbeit ist in zwei Hauptteile gegliedert. Im ersten Teil wird die Filmdidaktik vorgestellt. Zuerst werden die wichtigsten Fortschritte in der Entwicklung der Filmdidaktik hervorgehoben und danach die Vorteile des Einbauens von Filmen bzw. Serien in den Unterricht erläutert. Anschließend werden die Didaktisierungsmöglichkeiten und verschiedene Aufgaben und Übungen präsentiert.

Im zweiten Teil werden die zwei schon benannten Serien vorgestellt: *Schloss Einstein* und *How To Sell Drugs Online (Fast)*. Diese Serien sollen im Rahmen eines Projektes, das ebenfalls im zweiten Teil weiter beschrieben wird, in den Unterricht eingeführt werden. Zum Schluss werden zwei unterschiedliche Unterrichtsvorschläge präsentiert, der erste für die Grundschule und der zweite für das Gymnasium. Beide Unterrichtsvorschläge sind als Einleitungsstunden in das Projekt gedacht.

2. Filme im Fremdsprachenunterricht – Entwicklung und Vorteile

Der Fremdsprachenunterricht soll abwechslungsreich sein und nicht nur an das Lehrwerk gebunden. Um das zu erreichen, werden unterschiedliche Medien als Mittel zur Erhöhung von Interesse und zur Auflockerung des Unterrichts eingesetzt. Sie teilen sich nach Heyd (vgl. 1990: 185) in zwei Gruppen auf, die zusätzlich für den Unterricht hergestellten bzw. spezifischen Medien und sogenannte nichtspezifische Medien, die auch unabhängig vom Unterricht eine Anwendung finden, wie der Rundfunk, Fernsehprogramme, geografische Karten und heutzutage auch Podcasts, soziale Netzwerke und Ähnliches. Zu solchen Medien zählen auch Filme und Serien, die einen authentischen Einblick in die Kultur des Zielsprachraumes ermöglichen und auch motivierend für die Lernenden wirken können.

Der Einsatz von unterschiedlichen audiovisuellen Medien im Fremdsprachenunterricht wurde schon oft thematisiert und in den nächsten Abschnitten werden deswegen die Entwicklung der Filmdidaktik und deren Vorteile für den Fremdsprachenerwerb dargestellt. Da es sich um die *Film*didaktik handelt und in den meisten Quellen der Begriff *Film* und nicht *Serie* oder *Video* verwendet wird, wird auch in den nächsten Abschnitten dieser Arbeit der Ausdruck *Film* benutzt. Dieser kann jedoch als Überbegriff für alle öffentlich zugänglichen Videomaterialien (z. B. Film, Kurzfilm, Serie, Werbespot, Musikvideo usw.) verstanden werden.

2.1. Kurze Geschichte der Filmdidaktik

Anfang des letzten Jahrhunderts erschien in *English Journal*, der amerikanischen Zeitschrift für Lehrkräfte, der Artikel *Making The Devil Useful*, der erste Artikel über den Einsatz von audiovisuellen Medien bzw. Filmen im Unterricht. Der Autor Robert W. Neal (vgl. 1913) hebt die Möglichkeiten hervor, die die Arbeit mit diesem Material bietet, um so den Vorurteilen gegenüber dem Film entgegenzuwirken. Erst einige Jahrzehnte später, in den 1960er-Jahren durch die Entwicklung eines Medienbewusstseins und Literaturverfilmungen, fingen Lehrkräfte damit an, Filme in die Unterrichtspraxis einzubinden (vgl. Thaler 2013: 142). In der deutschsprachigen Fremdsprachendidaktik wurden Filme als Unterrichtsmaterial erst in den 1970er-Jahren in Betracht gezogen. Man versuchte die Bedeutung und Relevanz, die das Sehen von audiovisuellen Materialien für die Fremdsprachelerner*innen haben könnte, herauszufinden und hervorzuheben. Ende der 1980er war es dann Inge Schwerdtfeger, die den Fokus auf das *Seh*verstehen als fünfte Fertigkeit im Fremdsprachenunterricht richtete und damit eine Wende in der deutschen Fremdsprachendidaktik vollzog (vgl. Lay, Koreik, Welke 2018: 1).

Neben den vier immer im Fremdsprachenunterricht behandelten Fertigkeiten *Lesen, Hören, Sprechen* und *Schreiben* widmet sich Schwerdtfeger auch dem Sehverstehen als der „übersehenen 5. Fertigkeit“ (vgl. 1989: 24). Ihrer Meinung nach sei die visuelle Wahrnehmung und deren Wert im Fremdsprachenunterricht lange nicht berücksichtigt worden. Sie deutet auf die non-verbalen Zeichen der Sprache wie Gestik, Mimik, Körpersprache und Bewegung im Raum hin und hebt deren Bedeutung für das Verstehen einer Fremdsprache hervor. Non-verbale Zeichen beeinflussen jede sprachliche Situation und sollen ebenfalls verstanden werden. Der Einsatz von Filmen stärkt dementsprechend auch die visuelle Literalität und erleichtert es, das mit dem Auge Wahrgenommene zu verstehen. Als Mensch ist man daran gewöhnt, Informationen aus mehreren Kanälen gleichzeitig zu erhalten, wobei der Großteil davon meistens visuell ist (vgl. Sass 2007: 7).

Nach Surkamp (vgl. 2017: 73) hat sich besonders dank Schwerdtfeger Beginn der 1990er-Jahre die Filmdidaktik als eine neue fremdsprachendidaktische Disziplin etabliert. Die Filmdidaktik untersucht, welche audiovisuellen Formate für den Unterricht geeignet sind, mit welchen Methoden sie in den Fremdsprachenunterricht eingesetzt werden sollten und welche Kompetenzen die Lernenden durch ihren Einsatz erwerben können.

Schwerdtfeger plädiert schon damals für den Einsatz von Filmen. Sie unterstreicht, dass diese zum festen Bestandteil des Unterrichts werden sollten. Visuelle Medien unterstützen den Menschen bei dem Versuch, die Welt und die Wirklichkeit um ihn herum zu verstehen und beeinflussen dadurch nicht nur das Leben aller Beobachter*innen bzw. Zuschauer*innen, sondern auch, in Bezug auf den Fremdsprachenunterricht, aller Lernenden. Trotzdem meinen Lay (vgl. 2018: 82) und Thaler (vgl. 2013: 142), dass obwohl audiovisuelle Medien und ihre Vorteile im Kontext des Fremdsprachenlernens schon lange erforscht wurden und in methodisch-didaktischen Arbeiten große Aufmerksamkeit genossen haben, sie in den letzten Jahrzehnten nur selten Verwendung gefunden hätten. Sie dienten meistens der Unterhaltung oder Illustration nach einer abgeschlossenen Lektürearbeit und wurden nicht selbst als Unterrichtseinheiten eingesetzt.

Die Entwicklung von DVDs und den heutigen digitalen Medien und Plattformen hat auch den Einsatz von audiovisuellen Materialien im Unterricht erleichtert. Man kann sie schnell und unkompliziert abspielen, bestimmte Szenen mehrmals zeigen und bei Bedarf Untertitel hinzufügen. Anfang dieses Jahrhunderts im Jahre 2001 wurde ihr Einsatz zur Förderung der Kompetenz des Hör-Seh-Verstehens im Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen beschrieben. Außerdem wurde die Bearbeitung von filmischem Material im Unterricht in den letzten Jahren immer intensiver untersucht und deren Vorteile stark betont. Tatsache ist, dass das Einsetzen von Filmen

im Fremdsprachenunterricht nicht nur sprachliches, sondern auch filmbezogenes und kulturbezogenes Lernpotenzial bietet. Deswegen ist es für die Lernenden vorteilhaft, wenn solche Medien, anstatt nur am Rande des Unterrichts zu bleiben, als selbstständige Unterrichtseinheiten eingesetzt werden (vgl. Lay, Koreik, Welke 2018: 2).

2.2. Warum Filme und Serien einsetzen

„Der Film ist kein Buch“, meint Schwerdtfeger (vgl. 1989:13) und setzt sich für dessen Einsatz im Fremdsprachenunterricht ein. Ihrer Meinung nach ergänzen audiovisuelle Medien, wie Filme und Serien, Bücher und andere Druckmedien, indem sie neue Elemente in den Unterricht miteinbringen. Filme sind dynamische Bilder, sie haben eine gesprochene lebendige Sprache und sprechen gleichzeitig mehrere Sinne (Auge und Ohr) an. Im Gegensatz zu geschriebenen Texten gibt es keine schriftlichen Beschreibungen, sondern konkrete bildliche Situationen und Personen. Die Dialoge werden von non-verbalen Zeichen, unterschiedlichen Akzenten, Intonationen und Hintergrundgeräuschen bereichert. Außerdem werden die Informationen nicht nur auf einer Ebene vermittelt, unbewusst und beiläufig nehmen die Lernenden zusätzliche Informationen entgegen (vgl. ebd.: 14).

Nach Solte (vgl. 2016: 5-6) werden durch den Einsatz von Filmen im Unterricht bei den Lernenden kommunikative, interkulturelle und methodische (in diesem Zusammenhang auch filmspezifische) Kompetenzen entwickelt. Einerseits wird das Hör-Seh-Verstehen mit Fokus auf sowohl verbaler als auch non-verbaler Sprache entwickelt, die Lernenden werden also mit der zweikanaligen Wahrnehmung von Informationen in der Zielsprache konfrontiert, was für die Entwicklung ihres Hör-Seh-Verstehens förderlich ist. Zudem können Wortschatz, Grammatik, Sprechen und Schreiben trainiert werden. Andererseits verfügen Filme und Serien über ein großes kulturbezogenes Potenzial. Sie bieten einen Einblick in den Zielsprachraum, zeigen reale Gegebenheiten und manche kulturspezifischen Elemente. Auf diesen Aspekt wird in den späteren Abschnitten weiter eingegangen.

2.2.1. Interesse wecken und Redescheu bekämpfen

Es kann vorkommen, dass bestimmte Schüler*innen sich im Unterricht nie zu Wort melden, weil sie Angst vor dem Sprechen oder, wie Schwerdtfeger (vgl. 1989: 19) es bezeichnet, eine Redescheu entwickelt haben. Sie sind mit ihrer Sprachkompetenz nicht zufrieden und sie möchten aus Angst oder aus Langeweile ihre Sprachkenntnisse nicht gebrauchen. Sie fürchten etwas Falsches zu sagen und korrigiert zu werden oder sie sehen keinen Sinn in ihrer Teilnahme im Unterricht. In solchen Situationen könnten sie ebenfalls davon ausgehen, ihre sprachliche Äußerung wäre korrekt

gewesen und benötige keine Korrektur, wodurch es zu Fossilisierungen von Fehlern kommen könnte. Eine solche Redescheu kann durch eine strenge und häufige Fehlerkorrektur und durch ein negatives Klima im Klassenzimmer entstehen (vgl. ebd.: 20). Setzt man Filme im Fremdsprachenunterricht ein, kann man diese Redescheu abbauen. Schwerdtfeger meint, eine allgemeine Neugier und eine Neugier am Menschen und seinem Alltag weckt in den Lernenden die Lust am Sprechen. Wird ein Film oder eine Serie richtig eingesetzt, begleitet mit angemessenen Übungen und Aufgaben, sind die Lernenden auch zur Kommunikation angeregt, wodurch die Angst vor dem Sprechen und die Meinung, der Unterricht sei sinn- und ziellos, wegfallen (vgl. ebd.).

Schon 1989 schrieb Schwerdtfeger in ihrem Buch zum Einsatz von Filmen im Fremdsprachenunterricht, dass „unsere Schüler der Videogeneration angehören“ (vgl.: 12). Diese Aussage trifft immer noch zu, doch die Sehkultur hat sich von Videoformaten im Fernsehen und auf DVDs weiter in die Richtung von Streaming-Plattformen und sozialen Netzwerken entwickelt. Das heutige Zeitalter wird wie auch vor dreißig Jahren von Bildern beeinflusst, seien diese statische, in Form von Fotos und Posts auf den sozialen Netzwerken, oder dynamische wie Film- oder Seriensequenzen. In der Zwischenzeit hat sich eine auf Bildern, Videos und visuellen Reizen basierende Kultur entwickelt. Diese ist heute auf digitalen Medien basiert, die für viele ein unersetzbarer Teil des Alltags sind. Deswegen ist es auch für die Lernenden attraktiv und motivierend, wenn Medien im Fremdsprachenunterricht mit angepassten Übungen und Aufgaben eingesetzt werden (vgl. Chudak 2008: 116).

Dabei ist aber zu berücksichtigen, dass obwohl das menschliche Gehirn durch audiovisuelle Medien eine große Menge an Informationen entgegennimmt, diese selektiert werden, wobei nur die für die einzelne Person relevanten und attraktiven Informationen in Erinnerung behalten werden (vgl. Sass 2007: 6). Das heißt, mit einem interessant gestalteten Unterricht ist die Aufmerksamkeit der Schüler*innen mit höherer Wahrscheinlichkeit zu gewinnen, wodurch sich bei ihnen die von der Lehrkraft vermittelten Informationen besser einprägen. Besonders interesseweckend sind dabei Informationen, die die Lernenden mit ihrem eigenen Leben vergleichen oder mit denen sie sich identifizieren können. Filme und Serien sollten jedoch im Unterricht nicht passiv gesehen werden, sondern mit klaren Aufgabenstellungen und Zielen verknüpft sein, um die Aufmerksamkeit der Schüler*innen aufrechtzuerhalten und ihren Spracherwerb zu unterstützen (vgl. ebd.).

Sowohl Solte als auch Huneke und Steinig (vgl. 2007: 56) bestätigen, dass bei den Lernenden das Interesse an der Sprache und die Lernmotivation steigen, wenn ihnen die Kultur und die Menschen

des Zielsprachelandes im Unterricht nähergebracht werden. Filme können bei den Lernenden nicht nur Gefühle, sondern auch Interesse an Informationen über die Menschen, deren Mentalität, Geschichte und das gesellschaftliche und politische System wecken (vgl. Solte 2016: 5).

2.2.2. Kulturbezogenes Potenzial

Informationen über die Menschen, deren Mentalität, Geschichte und das gesellschaftliche und politische System sind Teil der Landeskunde oder der Kultur eines Sprachraumes. Der Spracherwerb ist mit kulturellem Wissen über das eigene und das Zielsprachenland verknüpft, und schon seit Jahrzehnten wird in der Fremdsprachendidaktik auf die Bedeutung dieses Aspekts des Spracherwerbs aufmerksam gemacht. Im Laufe der Jahre wurde landeskundliches Wissen anhand unterschiedlicher Ansätze durchgenommen und unterrichtet. Als erstes wurde auf die Vermittlung vom faktischen kulturbezogenen Wissen zurückgegriffen, das neben dem Wissen über das Sprachsystem im Hintergrund blieb, danach auf die Alltagskultur und typische Sprechsituationen, die das Kommunizieren mit Muttersprachlern erleichtern sollten, und anschließend auf die Sensibilisierung für die Unterschiede zwischen der eigenen und fremden Kultur. Heutzutage begegnet man in bestimmtem Maße immer noch Elementen aller vorherigen Ansätze, wobei der interkulturelle Ansatz am stärksten vertreten ist, doch auch dieser wird langsam durch den sogenannten diskursiven Ansatz abgelöst. In den weiteren Absätzen wird auf das kulturbezogene Potenzial von Serien und Filmen, einmal aus der interkulturellen und einmal aus der diskursiven Perspektive, eingegangen.

Im vorherigen Kapitel wurde schon darauf hingedeutet, dass Projektionen von Filmen und Serien in der Schule den Lernenden einen Einblick in eine andere Lebenswirklichkeit ermöglichen. Sie bringen, wie schon Heyd (vgl. 1991: 192), Chudak (vgl. 2008: 115) und Lay (vgl. 2014: 109) behauptet haben, die Welt des Zielsprachlandes ins Klassenzimmer, wobei der Fokus auf den Alltag und das Funktionieren der Gesellschaft in allen ihren Sichten gerichtet ist.

Im Rahmen des kognitiven Ansatzes, dessen Fokus auf der Vermittlung von überwiegend faktischem Wissen lag, genoss die Hochkultur eines Landes bzw. Sprachgebiets die meiste Aufmerksamkeit. Damit ist die Kultur gemeint, die auf einer globalen Ebene Anerkennung genießt, wie Kunst, Architektur, Theater oder Geschichte und politische Ereignisse. Obwohl dieses weiterhin von Bedeutung ist und Teil unterschiedlicher Diskussionen sein kann, hat die schon erwähnte Alltagskultur seit Entwicklung des kommunikativen Ansatzes in den 1970er-Jahren einen höheren Stellenwert bekommen. Insbesondere bei Jugendlichen sind alltägliche Themen wie Filme, Popmusik oder Sport häufig ein Gesprächsthema. Zur Alltagskultur gehört ebenso der

Alltag selbst, der Mensch und seine Interaktion mit anderen. In Filmen und Serien werden unter anderem Probleme der Gesellschaft, der Wert von Familie und Freunden, Identitätsprobleme, Liebe, Unglück, Lebensziele, Beziehungen und Verhaltensmuster durchgenommen (vgl. Chudak 2008: 115). Für Lay (vgl. 2014) und Biechele (vgl. 2010) eignen sich insbesondere Filme und Serien für das interkulturelle Lernen bzw. für die Vermittlung von Landeskunde, denn sie „vermitteln […] in Bild und Ton Geschichten von und mit Menschen, Einsichten über das Land, die Geschichte und Kultur in vielen Facetten" (Biechele 2010: 14).

Die dargestellten Themen können bei manchen Zuschauer*innen bzw. Lernenden Empathie wecken, einen Perspektivenwechsel verursachen und bewirken, dass sie sich in die Szenen hineinversetzen. So entsteht ein Lernen, das an die Emotionen der Schüler*innen anknüpft und einerseits ihre Vorstellungskraft weckt, während es andererseits zu Diskussion und Vergleich mit der eigenen Lebenswirklichkeit einlädt (vgl. Lay 2014: 109). Die Lernenden können sich mit den Inhalten identifizieren, wodurch unterschiedliche Gefühle und Interessen zum Vorschein kommen bzw. sie für die Kultur des Zielsprachenlandes sensibilisiert werden, was das Lernziel des interkulturellen Ansatzes ist.

Der interkulturelle Ansatz setzt beide Kulturen (die Ausgangs- und die Zielkultur) gleich und stellt den/die Lernende*n in eine Zwischenposition. Er/sie soll für die Zielkultur sensibilisiert werden und sich bestimmte Strategien aneignen, die ihm/ihr ermöglichen sollen, fremde Bedeutungen und mögliche Unterschiede zu erkennen und zu überbrücken. Dabei ist bei der Interpretation der Wirklichkeit von den eigenen Erfahrungen auszugehen und diese mit der Zielkultur zu vergleichen (vgl. Nicolaescu, 2021: 249). Ein solcher Ansatz ist auch im kroatischen Kurrikulum für das Fach Deutsch als Fremdsprache in den Grundschulen und Gymnasien (*Kurikulum nastavnog predmeta Njemački jezik za osnovne škole i gimnazije*) unter dem Begriff *Međukulturna komunikativna kompetencija* zu finden. Es wird die interkulturelle kommunikative Kompetenz als eine Möglichkeit zum Verstehen und Kommunizieren zwischen den Sprechern der deutschen Sprache unterschiedlicher kultureller Hintergründe beschrieben. Die Lernziele sind dabei die Entwicklung der Fähigkeit Unterschiede und Gemeinsamkeiten zwischen Kulturen objektiv zu betrachten, das Gestalten von interkulturellen Beziehungen, die einem ermöglichen, eine gelungene Kommunikation mit Zugehörigen verschiedener Kulturen zu haben, und letztendlich die Stärkung der Empathie und des Verständnisses gegenüber den Sprechern und deren Kultur (vgl. ebd.: 10).

Der diskursive Ansatz, der hauptsächlich von Claus Altmayer eingeführt und beschrieben wurde, folgt der These, die Landeskunde könne in keine bestimmten Lernziele festgelegt werden, sondern

müsse „immer wieder ‚diskursiv' ausgehandelt werden" (2016: 1). Der Ausgangspunkt des diskursiven Ansatzes ist die heutige globalisierte Welt, in der die Meinungen und Handlungen eines Menschen nicht nur den Einflüssen seiner unmittelbaren Umgebung ausgesetzt sind, sondern ebenfalls denen aus aller Welt. Man kann nicht mehr von typischen Eigenschaften der deutschen Kultur oder des deutschsprachigen Raumes sprechen, da auch dieser stark durch die Globalisierung verändert wurde und man im deutschsprachigen Raum ein breites Spektrum an Eigenschaften und Gewohnheiten finden kann, die sich von Individuum zu Individuum unterscheiden. Konkrete Gegebenheiten und bestimmte historische Ereignisse oder Familienkonstellationen treten, so Altmayer, in den Hintergrund und an ihre Stelle kommt die Frage nach den Bedeutungen, die diesen Themen zugeschrieben werden. Es sind also nicht mehr die Fakten oder die Sensibilisierung, sondern die „Prozesse der Deutung" von bestimmten Fakten, Gegenständen und Geschehen, die im Mittelpunkt stehen (2017: 11).

Dementsprechend hat sich auch das, was man unter Kultur versteht, verändert. Kultur ist im diskursiven Ansatz nicht mehr die Ebene der Hochkultur oder Alltagskultur, sondern die der zugeschriebenen Bedeutung, wobei vom Individuum und seiner subjektiven Deutung der Welt um ihn/sie herum ausgegangen wird. Der Fremdsprachenunterricht sollte den Lernenden eine Möglichkeit bieten, ihre Deutungen auszutauschen, sie zu überprüfen und zu reflektieren. Dabei bezieht sich das Erlernen der Landeskunde oder Kultur nicht mehr auf ein bestimmtes Territorium, sondern auf Diskurse in einer bestimmten Sprache. Hier ist es wichtig hervorzuheben, dass es sich um keine typischen deutschsprachigen Diskurse handelt, sondern einfach um sprachliche Ausdrücke auf Deutsch, die zwischen Deutschsprachigen zur Verständigung verwendet werden. Die Sprache ist nur eine Hilfe oder ein Medium für die Diskurse. Ein Diskurs ist nach Altmayer „jede Form der sprachlichen Äußerung bzw. Interaktion", die sowohl verbal als auch non-verbal sein kann (2016: 7).

Im Fremdsprachenunterricht sollen die Lernenden an den Diskursen, die in der Zielsprache geführt werden, aktiv teilhaben können. Nach Altmayer erlernt man im Laufe des Lebens bestimmte kulturelle Muster, die einem dabei helfen, bestimmte Bedeutungen zu erschließen, um diese später in Diskursen zu verwenden. So können wir immer an den Diskursen teilhaben, für die wir über kulturelle Muster bzw. thematisches Wissen verfügen. Dies gilt sowohl für die Muttersprache als auch für die Fremdsprache (vgl. Altmayer 2016: 15). Serien und Filme, die Alltagssituationen darstellen, bieten sich als gute Diskursgrundlage, denn sie ermöglichen den Lernenden, in der Fremdsprache über etwas zu sprechen, worüber sie auch in ihrer Muttersprache diskutieren

könnten. Es ist die Aufgabe des Fremdsprachenunterrichtes, ihnen die benötigten sprachlichen Mittel dafür zu übermitteln.

Bei der Arbeit mit Filmen und Serien muss hervorgehoben werden, dass sie ein großes Potenzial an unterschiedlichen Deutungen bieten. Jede*r Lernende kann somit eine Szene oder Bild auf seine eigene Art und Weise deuten. Die Lernenden sind auch Individuen, die von verschiedenen Umständen geprägt sind und kulturelle Muster auf eine für sie spezifische Art erstellt haben. Man kann also nicht von richtigen oder falschen Deutungen sprechen, sondern nur von leichter oder schwieriger nachvollziehbaren (vgl. Lay 2018).

Abgesehen von dem interkulturellen und diskursiven Ansatz ist nicht zu leugnen, dass Filme und Serien eine wichtige Quelle von authentischer Sprache mit natürlichen Reaktionen von Muttersprachlern darstellen. Im Vergleich zu Hörtexten und Videomaterialien aus Lehrwerken begegnen die Lernenden in audiovisuellem Material unterschiedlichen nonverbalen Aspekten, spontanen Halbsätzen und Ausrufen (vgl. Rössler 2007: 17). Für manche Lernende sind diese auch die einzige Möglichkeit, mit einer im Alltag gesprochenen Sprache in Kontakt zu kommen. Natürlich sind die Dialoge auf Skripten basiert, doch die Schauspieler*innen bieten trotzdem unterschiedliche kommunikative Kontexte, sprachliche Reaktionen, Mimik und Gestik, die auch in der realen Welt vorkommen können. Die Lernenden können dadurch Muttersprachler und ihre Reaktionen richtig interpretieren und lernen, auf sie angemessen zu reagieren (vgl. Chudak 2008: 116).

2.3. Nicht-Verstehen und Untertitelungen

Tatsache ist, man kann bei Filmen und Serien im Fremdsprachenunterricht kein hundertprozentiges Verstehen sichern. Die Schüler*innen werden Ausdrücken und Sätzen begegnen, die sie nicht ganz oder überhaupt nicht verstehen, das ist aber kein Argument gegen den Einsatz von solchen audiovisuellen Medien im Unterricht. Ganz im Gegenteil, mit den Lernenden ist das *Nicht-Verstehen* zu üben, das heißt, sie sollen versuchen gelassen damit umzugehen, dass sie nicht immer jedes gesagte Wort verstehen. Als Nichtmuttersprachler werden sie sowohl im Unterricht als auch im Leben außerhalb des Klassenzimmers immer wieder Situationen begegnen, in denen sie mit neuen Kontexten, Ausdrücken und Wörtern konfrontiert werden. Solte (vgl. 2016: 9) verbindet mit solchen Konfrontationen den Begriff „Frustrationstoleranz“ und ist der Meinung, dass man die Lernenden schon früh damit vertraut machen sollte, dass sie nicht alles verstehen werden oder müssen. Eine solche Einstellung habe nämlich einen positiven Einfluss auf den Fremdspracherwerbsprozess. Als Lehrkraft sollte man dementsprechend nicht die Lernenden dazu

ermutigen oder auffordern, alles Ausgesprochene zu verstehen, man sollte lieber die Aufmerksamkeit auf ein Globalverständnis richten, das auch auf den visuellen Inhalten basiert. Die sprachlichen Verstehensdefizite, auf die die Schüler*innen beim Sehen von Serien und Filmen in der Originalsprache stoßen, werden meistens mit den visuell vermittelten Informationen ergänzt. Bei den Zuschauer*innen bzw. den Lernenden wird die Einbildungskraft aktiv und mithilfe dieser interpretieren sie zahlreiche nonverbale Komponenten, die die gesprochenen Sätze begleiten (vgl. Rössler 2007: 17). Die Lernenden müssen dementsprechend nicht jedes Wort verstehen, können aber trotzdem dem Handlungsverlauf folgen.

Um das Verstehen zu sichern, können einige Lehrkräfte zu Untertiteln greifen. Diese sollten dann intralingual sein, also in derselben Sprache wie der gezeigte Film oder die gezeigte Serie. Studien haben nachgewiesen, dass solcher Gebrauch von Untertiteln den Spracherwerbsprozess unterstützt, indem er zum Erwerb und zur Einprägung von neuem Wortschatz beiträgt. Untertitel in der Muttersprache der Lernenden oder in einer anderen Fremdsprache, wie z. B. Englisch, distanzieren die Lernenden von der Originalsprache der Dialoge, die sie infolgedessen nicht im gleichen Maße perzipieren, was sich negativ auf den Lernprozess auswirkt (vgl. Solte 2016: 13). Sollte man sich für die Anwendung von Untertiteln entscheiden, sind diese nicht während des ganzen Films oder der ganzen Serie einzublenden. Die Lernenden sollten sich nicht auf das Leseverstehen der Untertitel fokussieren müssen, sondern auf das Hör-Seh-Verstehen des ganzen Videomaterials. Untertitel sind in den Szenen, die für die Handlung wichtig sind, für den Lernprozess vorteilhaft oder z. B. in Szenen mit Hintergrundgeräuschen, die das Hören zu sehr beeinträchtigen, um sicherzustellen, dass die Lernenden die Szene verstehen (vgl. Solte 2016: 14).

Die Anwendung von Untertiteln bietet bei höheren Sprachniveaus auch eine zusätzliche Diskussionsmöglichkeit, da besprochen werden kann, inwiefern sich diese von den gesprochenen Dialogen unterscheiden (vgl. Solte 2016: 14).

2.4. Auswahlprozess

Die vorherigen Abschnitte heben die Vorteile des Einsetzens von Filmen und Serien im Fremdsprachenunterricht hervor, doch zu beachten ist, dass nicht jeder Film oder jede Serie dazu geeignet ist. Bei der Auswahl von audiovisuellem Material sollten verschiedene Komponenten in Betracht gezogen werden. Aus den Unterkapiteln über Interesse der Lernenden und kulturbezogenes Potenzial lässt sich weiterhin schlussfolgern, dass Filme, die spannende Geschichten erzählen, das Interesse für das Zielsprachenland wecken und einen Einblick in dieses

bieten, etwas Neues zeigen, zum Nachdenken oder zu Diskussionen anregen, die Art von Filmen und Serien sind, die für den Fremdsprachenunterricht geeignet sind (vgl. Sass 2007: 6-7).

Darüber hinaus wird das vermittelte sprachliche Material besser behalten, wenn man Serien und Filme auswählt, in denen die Hauptfiguren sich in ähnlichen Lebenssituationen befinden wie die Lernenden, die sich dann mit ihnen identifizieren können (vgl. Schwerdtfeger 1989: 22). Die Schüler*innen vergleichen sich mit den Protagonist*innen und dadurch wird in ihnen ein Spektrum an Gefühlen geweckt, die sowohl Lachen als auch Tränen hervorbringen können. Sie können das Verhalten der Muttersprachler kommentieren und analysieren, Beziehungen beschreiben und mit ihrem eigenen Leben vergleichen. So wird nicht nur sprachliches Wissen vermittelt, sondern auch eine Freude am Sprachgebrauch, die unmittelbar auch die Redescheu verdrängt (vgl. ebd.: 23). Für die Lernenden im adoleszenten Alter eignen sich z. B. am besten Teen-Dramas (wie z. B. *How To Sell Drugs Online (Fast)*, die auch für diese Arbeit ausgewählt wurde). Die Themen, die in solchen Serien thematisiert werden, sind meistens Themen, in denen sich die Jugendlichen wiederfinden können, so z. B. Identitätsfindung, die Frage nach dem Sinn des Lebens und der Zukunft, Sexualität, Übernahme von Verantwortung, Schule und Freundschaften (vgl. Anders & Staiger 2019: 176). Solche Themen sind meistens gleich oder größtenteils ähnlich und vergleichbar unabhängig vom Land der Produktion. Dementsprechend können die Lernenden ihre eigenen Erfahrungen in die Diskurse einbringen, sie haben also die kulturellen Muster, die sie brauchen, um die Themen der Serien weiter zu behandeln.

Abgesehen von den Aspekten, die mit Interesse und Identifikationspotenzial zu verbinden sind, müssen noch andere in Betracht gezogen werden. So meint Chudak (vgl. 2008: 122), ein Film sollte den Lernenden weder überfordern noch unterfordern. Das audiovisuelle Material sollte dem Sprachniveau der Schüler*innen angepasst sein, sie sollen einerseits dem Film folgen können und andererseits auch Herausforderungen begegnen, die es ihnen ermöglichen, weiter mit dem Material zu arbeiten und etwas Neues daraus zu lernen. Neben der sprachlichen Verständlichkeit ist auch die auditive zu betrachten, das heißt, ob die Audioqualität gut genug ist oder nicht. Ist die Hintergrundmusik zu laut oder die Stärke des Dialogaudios zu niedrig, ist der Film nicht verständlich genug, um im Unterricht gebraucht zu werden. Zusätzlich ergibt sich die Frage nach der inhaltlichen Verständlichkeit, also inwiefern die Schüler*innen der Handlung des Filmes oder der Serie folgen können. Anders gesagt, inwiefern sie die Geschehnisse und den Kontext nachvollziehen können.

Weiterhin ist die Verknüpfung mit dem Lehrplan zu bedenken. Dabei stellt sich die Frage, ob ein Film oder eine Serie inhaltlich mit dem Lehrplan zu verbinden ist und ob man mit Hilfe des Filmes bestimmte Lernziele erarbeiten kann. Um auf diese Frage zu antworten, muss man sich mit dem Lehrplan selbst auseinandersetzen und sehen, welche Themengebiete auf welcher Stufe durchgenommen werden und welches Videomaterial man mit welchen Lerninhalten verbinden könnte (vgl. Solte 2016: 7-8). Jeder Film oder jede Serie kann als Unterrichtsmaterial dienen, es ist nur die Aufgabe der Lehrkraft, diese richtig zu bearbeiten und angemessenes Begleitmaterial zu finden oder herzustellen.

Schließlich sind es nicht nur Filme in Langformaten, die im Unterricht gebraucht werden können. Zur Auswahl stehen nach Thaler (vgl. 2013: 143) auch Kurzformate wie Musikvideoclips oder Werbespots, die in der Regel bis fünf Minuten dauern, und auch Medienformate wie Sitcoms, Serien oder Soaps, diese dauern meistens von 20 bis 45 Minuten. Kürzere Sequenzen mit dazugehörigen Übungen und Aufgaben eignen sich nach Schwerdtfeger (vgl. 1989: 47) besser für den Fremdsprachenunterricht, weil man sie leichter und dementsprechend auch öfter und konsequenter einsetzen kann. Davon wird ebenfalls im zweiten Teil dieser Diplomarbeit ausgegangen, in dem kürzere Serien anstatt Filme im Unterricht bearbeitet werden.

Im Gegensatz zu Filmen kann man mit Serien eine Kontinuität erreichen. Im Laufe von mehreren Folgen können die Lernenden die Figuren kennlernen und sowohl die Entwicklung der Handlung als auch die der Protagonist*innen verfolgen. Die Handlung, die Themenvielfalt und auch die Figurenzeichnung sind in Serien detaillierter und tiefergehender erarbeitet als in Filmen und sie können als Grundlage für mehr Diskussionen und Sprechanlässe dienen (vgl. Anders & Staiger 2019: 177). Die Kontinuität, die durch das Verfolgen einer Serie im Laufe mehrerer Unterrichtsstunden hergestellt wird, dient als eine Art Vorentlastung für den Lernprozess, der in Verbindung zur Serie steht. Die Figuren, Räume und Handlungen wiederholen sich von Folge zu Folge oder entwickeln sich weiter. Die Lernenden begegnen nicht mit jedem eingesetzten Videomaterial neuen Informationen, die sie zuerst kennlernen und verstehen müssen, bevor sie mit ihnen weiterarbeiten können. Trotzdem bietet jede neue Folge eine Variation und neue Verfahren, die das Interesse der Lernenden erneut wecken und ihnen neue Sprachanlässe ermöglichen, an die sie die schon bekannten Informationen anknüpfen können. Die Motivation der Lernenden zum Weiterverfolgen der Serie wird aufgrund der seriellen Erzählform erhöht. Sie bekommen nicht alle Daten auf einmal und die Spannung wird von Folge zu Folge aufgebaut, bis es nach mehreren Unterrichtsstunden im Finale zu einem Höhepunkt und einer Auflösung kommt. Weiterhin werden

in Serien meistens mehrere Themenbereiche behandelt, insbesondere falls es sich um eine Kinder-Jugendserie wie *Schloss Einstein* handelt. Auf diese Art und Weise können die Lernenden ihre unterschiedlichen Interessen in der Serie wiedererkennen und sich auf eine eigene Art mit der Handlung auseinandersetzen (vgl. Anders & Staiger 2019: 182).

3. Möglichkeiten der Didaktisierung

Bevor man zu den Aufgaben und Übungen kommt, muss die Art der Filmpräsentation bzw. der Filmsichtung im Unterricht festgelegt werden. Egal, ob es sich um einen längeren Film handelt, eine halbstündige Serie oder einen kurzen Werbespot, es muss eine Entscheidung darüber getroffen werden, ob das Videomaterial in seiner ganzen Länge, ohne Pausen oder Wiederholungen von bestimmten Szenen abgespielt wird, oder ob z. B. nur bestimmte Teile zusammen im Klassenzimmer mehrmals angesehen werden. Sowohl Burger als auch Solte haben zur Präsentation von Videomaterial im Unterricht mehrere Verfahren beschrieben.

Beide nennen das Block- und Sandwichverfahren. Bei der Blockpräsentation einerseits wird der Film komplett ohne Pausen oder in zwei bis drei längere Blöcke geteilt gezeigt. Dafür wird oft eine ganze Doppelstunde benötigt. Auf diese Art und Weise erfassen die Lernenden die ganze Handlung des Films und können dieser ohne Unterbrechung folgen, dabei wird das Filmerlebnis nicht beeinträchtigt. Das Sandwichverfahren andererseits garantiert den Lernenden kein ungestörtes Filmerlebnis, da der Film in mehreren kürzeren Abschnitten gesehen wird. Einige Szenen werden dabei ausgelassen und durch Texte, die den Inhalt schriftlich wiedergeben, ersetzt (vgl. Burger 1995: 595-596, vgl. Solte 2016: 13).

Weiterhin nennt Burger das Intervallverfahren, wozu Solte noch ein Segmentverfahren unterscheidet. Im Rahmen des Intervallverfahrens wird der Film „in mehrere Handlungsabschnitte eingeteilt, die sukzessiv in mehreren Unterrichtseinheiten gesehen werden“ (Solte 2016: 13). Mit den einzelnen Abschnitten sind bestimmte Aufgaben und Übungen verbunden, die zum Besprechen dieser Sequenzen anregen und das weitere Sehen des Films vorbereiten sollen. Beim Segmentverfahren werden nach Solte nur einzelne Szenen oder Sequenzen aus dem Film im Unterricht gezeigt. Das sind z. B. die Eröffnungsszene oder Sequenzen, die zum Höhepunkt der Handlung gehören. Die ganze Aufmerksamkeit ist dabei den einzelnen thematischen Aspekten gewidmet, die von der restlichen Handlung isoliert werden (vgl. ebd.).

Zuletzt kann eine autonom organisierte Sichtung geplant werden. Dabei bekommen die Lernenden die Aufgabe, in ihrer Freizeit den Film zu finden und ihn sich selbst oder in Gruppen anzusehen,

um so im Unterricht bei der Arbeit mit dem Film mitmachen zu können (vgl. Solte 2016: 13). Bei diesem Verfahren muss man davon ausgehen können, dass alle Lernenden Zugang zum Film haben, wenn nicht, ist auf dieses Verfahren nicht zurückzugreifen.

Kein Film kann im Unterricht ohne dazugehörige Übungen und Aufgaben eingesetzt werden. Die Übungen und Aufgaben dienen einerseits zur Vertiefung und Festigung des sprachlichen Wissens und andererseits zur Motivierung der Lernenden. Die Schüler*innen können nicht zeitlich unbegrenzt motiviert bleiben, Lust und Unlust darauf, etwas Neues zu lernen, wechseln sich ab, ihr Interesse und ihre Motivation sind mit unterschiedlichen Aufgaben und Übungen immer wieder neu zu wecken. Die Übungen sollten sich stark voneinander unterscheiden, um einen abwechslungsreichen Unterricht zu gewährleisten (vgl. Schwerdtfeger 1989: 39). Übungen und Aufgaben sollte man in drei Phasen einsetzen, *vor*, *während* und *nach* dem Sehen.

Vor dem Sehen

Die Verfahren *vor dem Sehen* sollen auf den Film vorbereiten, die Inhalte den Lernenden näherbringen und ihr Vorwissen aktivieren, so wird das aktive Sehen gefördert und das Verstehen des Films erleichtert. Als Lehrkraft kann man die Entscheidung treffen, diese Übungen und Aufgaben auszulassen und den Lernenden unvorbereitet einen Film präsentieren, um somit einerseits ihre spontane Reaktion und ihre unvoreingenommene Interpretation der Inhalte zu bekommen, und andererseits, um zu sehen, wie viel sie ohne Vorentlastung verstehen (vgl. Solte 2016: 15).

In der Vorentlastungsphase können die Schüler*innen anhand von Filmplakaten oder Standbildern Hypothesen über die Handlung oder über die abgebildeten Charaktere äußern. Sie können Vermutungen zum Genre des Filmes oder zu den Beziehungen zwischen den Hauptfiguren im Film äußern. Es können ihnen vereinzelte Informationen wie der Titel des Films oder der Serie gegeben werden oder ein übergreifendes Thema, wozu sie weitere Assoziationen äußern können. Solche Aufgaben wecken die Neugier und Kreativität der Schüler*innen und beeinflussen das spätere aktive Sehen, wobei sie verfolgen können, ob sie mit ihren Hypothesen richtig lagen. Sie können in Kleingruppen geteilt werden, in denen sie frei die möglichen Handlungen besprechen können, oder man kann ihnen Aufgaben zum Recherchieren geben. Dabei kann sich eine Gruppe auf die Schauspieler*innen konzentrieren, während die andere etwas über den/die Regisseur*in oder den/die Drehbuchautor*in herausfindet (vgl. Solte 2016: 15-17).

Zusätzlich zu den Assoziationen und Hypothesen können vor dem Sehen auch neue Vokabeln eingeführt werden. Es können Schlüsselbegriffe vorgegeben werden, die weiter diskutiert werden. So versuchen die Lernenden, die neuen Begriffe anzuwenden, bevor sie mit ihnen im Film konfrontiert werden. Diese können auch z. B. durch Zitate aus dem Film eingeführt werden. Die Zitate können die Lernenden bestimmten Situationen oder Personen zuordnen (vgl. Heyd 1991: 194).

Während des Sehens

Vor dem Sehen können den Lernenden auch Aufgaben gegeben werden, die während des Anschauens bearbeitet werden. So können die Schüler*innen in Gruppen geteilt werden, wobei jede Gruppe eine Beobachtungsaufgabe bekommt. Eine soll sich auf eine bestimmte Figur fokussieren, die Hauptmotive seines Handelns erschließen und diese später im Plenum mit dem Rest der Klasse teilen. Eine andere Gruppe kann sich auf die unterschiedlichen Spielräume konzentrieren und diese präsentieren (vgl. Solte 2016: 17).

Die Übungen und Aufgaben während des Sehens sollten jedoch nicht zu umfangreich sein, das Notizenmachen und Lösen von Übungen soll nämlich nicht vom Sehen ablenken. Dafür eignen sich Raster oder tabellarische Übungen und Aufgaben (vgl. Heyd 1991: 194). Häufig sind dabei Richtig- oder Falschaussagen oder Multiple-Choice Fragen, bei denen man meistens nur ankreuzen oder abhaken muss, eine gute Option. Eine Tabelle mit W-Fragen zum Inhalt ist ebenfalls eine gute Aufgabe für die höheren Stufen des Fremdsprachenunterrichts. Man kann auch Übungen zum Abhaken von Gegenständen erstellen, wobei die Lernenden z. B. die Szenen oder Personen, die sie bis zu einem gewissen Augenblick gesehen haben, abhaken sollen. Dabei bleibt man größtenteils im Sehverstehen, was sich dementsprechend auch für die niedrigeren Stufen eignet (vgl. Solte 2016: 17).

Weiterhin kann man auch den Film zu einem bestimmten Zeitpunkt anhalten und die Lernenden dazu auffordern, das bis zu dem Augenblick Geschehene nachzuerzählen. Diese Aufgabe muss nicht nur ein*e Schüler*in übernehmen, es kann jede*r einen Satz sagen, bis der Inhalt wiedergegeben wurde. Danach können sie Vermutungen zu den weiteren Handlungsabläufen äußern. In diesem Moment können erneut Standbilder eingesetzt werden, diese können die Lernenden situieren, also bestimmen, wo das abgebildete Geschehen stattgefunden hat oder was davor oder danach kam. Außerdem können sie die Personen in den Bildern benennen und ihre Beziehungen zu den anderen Figuren im Film beschreiben (vgl. ebd.: 18).

Sowohl vor dem Sehen als auch währenddessen kann man zur einkanaligen Rezeption greifen. Dabei wird den Lernenden eine Szene ohne Ton oder ohne Bild abgespielt. Aufgrund der visuellen oder auditiven Eindrücke sollen die Lernenden Hypothesen zum Inhalt äußern, erraten, was gesagt wird oder wer die Sprechpersonen sind (vgl. ebd.: 19).

Nach dem Sehen

Die größte Arbeit mit dem Videomaterial erfolgt in den meisten Fällen jedoch nach dem Sehen. Dann kann der Inhalt des Films oder der Serie weiter thematisiert und wiedergegeben werden, wobei die Lernenden den neuerworbenen Wortschatz einsetzen. Es können sowohl filmästhetische Aspekte besprochen werden, so wie Bildsprache, Kameraführung oder Filmmusik. Eingehend auf die kulturbezogenen Elemente kann man den Film interkulturell bearbeiten und ihn mit der eigenen Kultur und dem eigenen Alltag vergleichen (vgl. Sass 2007: 10).

Das erste Gespräch nach dem Sehen sollte jedoch den persönlichen Eindrücken der Lernenden gewidmet sein. So verbalisieren die Lernenden ihre Filmerlebnisse, sie fühlen sich gehört und werden dazu motiviert, die Inhalte des Films weiter im Unterricht zu bearbeiten. Abhängig vom Sprachniveau können die Schüler*innen ihre Meinungen verbal oder nonverbal mit Bildkarten äußern. Diskussionen über den Film können auch zuerst in Kleingruppen besprochen werden, bevor sie im Plenum geteilt werden. Alternativ kann ein Stationenlernen organisiert werden, wobei die Lernenden an unterschiedlichen Stellen im Raum Teile des Films besprechen und ihre Meinungen für die nächste Gruppe oder Person auf einem Blatt Papier hinterlassen (vgl. Solte 2016: 21).

Die Aufgaben nach dem Sehen können ausführlicher sein als die Aufgaben, die vor oder während des Sehens eingesetzt werden. Die Lernenden können Vermutungen über die weitere Handlung äußern, welche schriftlich festgehalten oder selbst verfilmt werden können. Es bieten sich viele Möglichkeiten für schriftliche Aufgaben, z. B. das Ende des Films neu zu schreiben, die Handlung aus einer neuen Perspektive zu erzählen oder die Ort- und Zeitangaben zu verändern. Auf den höheren Sprachniveaus können die Schüler*innen auch eine Filmkritik verfassen. Außerdem können sich die Lernenden auf mündliche Aufgaben vorbereiten. Diese sind z. B. Rundgespräche über den Film oder Diskussionen darüber, ob eine solche Handlung auch in ihrem Land möglich wäre (vgl. Sass 2007: 11).

4. Didaktisierung – Projektvorschlag

In den vorherigen Kapiteln wurde mehrmals genannt, dass audiovisuelles Material nicht am Rande des Unterrichts bleiben sollte, es sollte öfter Anwendung finden. Wählt man anstatt von ein paar Filmen eine Serie mit mehreren kurzen Folgen, bietet sich die Möglichkeit, diese vielleicht regelmäßig im Fremdsprachenunterricht zu sehen. Aufgaben und Übungen zur Bearbeitung der Serie und deren Inhalte können auch von Folge zu Folge bzw. von Stunde zu Stunde variieren. Dabei werden die Schüler*innen mit jeder Folge nicht nur neuen Handlungen, sondern auch neuen Herausforderungen in Form von Aufgaben und Übungen ausgesetzt. Ausgehend davon wird in den weiteren Absätzen ein potenzielles Projekt vorgestellt, in dessen Rahmen eine Serie in den Unterricht eingebaut wird und im Laufe eines Halbjahres bzw. eines ganzen Schuljahres mit Hilfe von unterschiedlichen Aufgaben und Übungen bearbeitet wird.

Tatsache ist, der deutschsprachige Raum bietet zahlreiche Serien, die auf unterschiedliche Arten und Weisen für den Fremdsprachenunterricht geeignet sind. Es ist dabei die Aufgabe der Lehrkraft, die entsprechende Serie für die jeweilige Klasse zu finden. Selbstverständlich ist auch die Verfügbarkeit der Serie zu beachten. Viele können auf Webseiten wie YouTube oder Dailymotion oder auf diversen Streaming-Plattformen aufgefunden werden. Die Serien, die für dieses Projekt ausgewählt wurden, sind *Schloss Einstein* (verfügbar auf Dailymotion und in der ARD-Mediathek bzw. auf der Webseite des Fernsehsenders KiKa) und *How To Sell Drugs Online (Fast)* (verfügbar auf Netflix). Die zwei Projekte sind für die jeweiligen Abschlussklassen der Grundschule und des Gymnasiums gedacht. *Schloss Einstein* für die 8. Klasse (8. Lernjahr und 105 Deutschstunden im Jahr) und *How To Sell Drugs Online (Fast)* für die 4. Klasse (12. Lernjahr und 128 Deutschstunden im Jahr).

4.1. Projektkonzept: Mit Serien Deutsch lernen – *Schloss Einstein*

Im Rahmen des Projekts *Mit Serien Deutsch lernen – Schloss Einstein* wird im Laufe eines Schuljahres im Deutschunterricht der 8. Klasse der Grundschule (8. Lernjahr) die im Titel des Projekts erwähnte Serie angesehen und bearbeitet. Durch das Projekt sollen die Schüler*innen mit einer deutschen Serie vertraut gemacht werden und sich daran gewöhnen, längere audiovisuelle Inhalte auf Deutsch wahrzunehmen. Bei den Lernenden sollen die Motivation und das Interesse für die deutsche Sprache gestärkt werden.

Von den 105 Deutschstunden, die der 8. Klasse zur Verfügung stehen, werden für dieses Projekt 23 in Anspruch genommen. Davon werden zwanzig für das Sehen und Bearbeiten unterschiedlicher Folgen der 24. Staffel gebraucht (die Folgen 1, 10, 16, 18, 20 und 24 werden

nicht im Unterricht durchgenommen) und die restlichen drei Unterrichtsstunden sind für zusätzliche Austausche von Meinungen, Zusammenfassungen und Präsentationen der Schüler*innen gedacht. Im Laufe eines Schuljahres wäre das Projekt von Mitte Oktober bis Anfang April durchzuführen.

Für das Projekt wurde die 8. Klasse der Grundschule aus mehreren Gründen ausgewählt. Als Erstes muss hervorgehoben werden, dass es sich um die Abschlussklasse der Grundschule handelt, die Vollendung der ersten Stufe des obligatorischen Bildungssystems. Weiter ist wichtig, dass sich die Lernenden in ihrem achten Lernjahr befinden, weswegen sie schon über gewisse Deutschkenntnisse verfügen und im Stand sein sollten, einer Serie wie *Schloss Einstein* ohne große Probleme zu folgen. Letztendlich steht die Auswahl der Klasse mit der Auswahl der Serie in Verbindung. Die Hauptfiguren der Serie befinden sich im Alter zwischen 12 und 17 Jahren und begegnen in ihrem Alltag typischen Problemen, mit denen sich auch die Achtklässler, für die das Projekt gedacht ist, auseinandersetzen müssen. Die Kombination von Serie und Klassenstufe bietet dementsprechend ein hohes Identifikationspotenzial, das das Interesse der Lernenden für die zu bearbeitenden Inhalte aufrechterhält.

Eine Voraussetzung für die gelungene Durchführung des Projekts ist eine genügende digitale Ausstattung des Klassenzimmers. Dieses muss mit Zugang zum Internet, einem Laptop oder Computer und einem Projektor ausgestattet sein. Die Serie *Schloss Einstein* ist auf der Online-Plattform Dailymotion und in der ARD-Mediathek bzw. auf der Website des Fernsehsenders KiKa verfügbar und kann im Klassenzimmer aufgerufen werden. Es wird ebenfalls davon ausgegangen, dass die Schüler*innen zuhause Internetzugang haben und sich bestimmte Folgen und Ausschnitte an ihren eigenen Computern ansehen können.

Die zweite Voraussetzung basiert auf der Auseinandersetzung mit dem Kurrikulum und bezieht sich auf die schon erworbenen Deutschkenntnisse der Lernenden. Hier muss nochmal hervorgehoben werden, dass auch für die niedrigeren Stufen Serien zu finden sind, die für das Niveau ihrer Deutschkenntnisse angemessen sind. Die Schüler*innen der 8. Klasse (8. Lernjahr) können schon einfache und nicht zu lange Texte beim Hören (bzw. Sehen) verstehen und diesen Informationen entnehmen, falls diese klar und deutlich und in einem gemäßigten Tempo gesprochen werden. Sie können ebenfalls selbstständig kurze und einfache Texte mündlich und schriftlich verfassen, wobei sie schon bekannte Informationen einsetzen und ihre Meinungen äußern (vgl. Kurikulum 2019). Im Rahmen der interkulturellen kommunikativen Kompetenz (Međukulturna komunikacijska kompetencija) sind sie schon in der Lage, auf Unterschiede und

Gemeinsamkeiten zwischen den deutschsprachigen Kulturen und ihrer eigenen hinzuweisen (vgl. ebd.). Bei der Selbständigen Sprachaneignung (Samostalno ovladavanje jezikom) können die Schüler*innen Inhalte aus unterschiedlichen Medien kritisch betrachten, aktiv in Gruppenarbeiten teilnehmen und kurze Präsentationen über für sie relevante Alltagsthemen gestalten (vgl. ebd.). Diese Kompetenzen sollen im Laufe des Schuljahres und des Projekts erweitert werden.

Im Mittelpunkt dieses Projekts steht die Konfrontation mit dem Nicht-Verstehen und die Stärkung der Frustrationstoleranz bei den Schüler*innen. Die Lernenden sollen im Laufe des Projekts einsehen, wie viele Informationen sie unbewusst aufnehmen und verstehen können, wodurch ihr Vertrauen in ihre Sprachkenntnisse gestärkt und eine positive Einstellung gegenüber der deutschen Sprache geschaffen werden soll. Einer der Hauptgedanken ist, eine positive Atmosphäre im Klassenzimmer zu schaffen und die Welt des deutschen Fernsehens den Schüler*innen vorzustellen. Dies soll die Lernenden dazu bewegen, sich weiter mit deutschsprachigen Inhalten zu beschäftigen, sei es in ihrer Freizeit oder in ihrer weiteren Ausbildung. Auf diese Art und Weise wird einem der Ziele des Kurrikulums beigesteuert: Auseinandersetzung der Lernenden mit authentischer Sprache und authentischen Medien des Zielsprachenlandes (vgl. Kurikulum 2019).

Die konkreten Ziele des Projekts bzw. die Lernziele sind in den unterschiedlichen Domänen zu betrachten und wurden mit Bezug auf die im Kurrikulum genannten Ziele verfasst. Im Rahmen der kommunikativen sprachlichen Kompetenz werden das Hörsehverstehen, die grammatikalischen Konstruktionen und der Wortschatz weiter entfaltet. Die Lernenden können am Ende des Projekts komplexe Zusammenhänge zwischen den verschiedenen Inhalten und Figuren der Serie beschreiben und diese mit ihrem eigenen Leben vergleichen. Sie können ihre eigenen Schlussfolgerungen anhand des Gesehenen-Gehörten ziehen und diese in einfachen Sätzen im Präsens formulieren. Sie sind in der Lage, die Handlungsstränge der Folgen zusammenzufassen und ihre Meinung darüber zu formulieren. Weiterhin können die Schüler*innen häufig vorkommende Anglizismen (z. B. *Memes, Hater, Internettrolle* usw.) auf Kroatisch erklären und sie beim Sprechen in ihre Sätze einbauen. Sie können typische Aussagen, die für die deutsche Jugendsprache charakteristisch sind, auflisten und verwenden. Im Rahmen der interkulturellen kommunikativen Kompetenz sind die Schüler*innen in der Lage, ihren eigenen Alltag mit dem Alltag der Figuren aus der Serie zu vergleichen. Sie können die Rolle der sozialen Netzwerke in ihrem Alltag und in der Serie kritisch hinterfragen und deren Vor- und Nachteile auflisten. Die sozialen Netzwerke und der Umgang mit ihnen steht auch in direkter Verbindung mit der Entwicklung einer bewussten Medienkompetenz. Die Lernenden lernen so bewusst mit den

digitalen Medien umzugehen und das fiktive Leben, das in solchen Medien abgebildet wird, vom realen Leben zu unterscheiden. Sie setzen sich durch die Inhalte der Serie mit dem Thema *Sicherheit im Netz* auseinander und können die digitalen Medien auch kritisch betrachten. Außerdem wissen sie, wie sie zu unterschiedlichen Lernmaterialien Zugang bekommen und können die im Unterricht behandelten Folgen auch zuhause aufrufen. Zuletzt erkennen die Lernenden im Rahmen der selbstständigen Sprachaneignung ihre eigenen Fortschritte. Sie gehen bewusst das Risiko des Nicht-Verstehens ein und nehmen weiterhin aktiv am Unterricht und an Interaktionen in der Fremdsprache teil (vgl. Kurikulum 2019).

Auf die Themen, die im Laufe des Projekts behandelt werden, wird im nächsten Kapitel eingegangen. Hier ist nur hervorzuheben, dass das Hauptthema des Projekts die Sicherheit im Netz ist, was mit dem Hauptthema der 24. Staffel der Serie übereinstimmt.

4.2. Projektkonzept: Mit Serien lernen – *How To Sell Drugs Online (Fast)*

Das Projekt *Mit Serien Deutsch lernen – How To Sell Drugs Online (Fast)* ist für die 4. Klasse des Gymnasiums (12. Lernjahr) gedacht. Die erste Staffel der Netflixserie wird im Rahmen des Projekts angesehen und dient als Grundlage zu Diskussionen über Themen wie soziale Netzwerke, Drogenmissbrauch, Freundschaften, Abitur und Zukunftspläne. Es sollen für die Schüler*innen interessante und motivierende Sprachanlässe geschaffen werden, die sie dazu ermutigen sollen, sich in der Fremdsprache frei zu äußern.

Für das Projekt werden 10 Unterrichtsstunden in Anspruch genommen. Von denen werden in sechs Unterrichtseinheiten die Folgen der Serie angesehen und die anderen vier sind für zusätzliche Diskussionen über die Inhalte der Serie und deren Figuren gedacht. Außerhalb der 10 Unterrichtsstunden wird noch ein Sehen des Dokumentarfilms *Shiny_Flakes – The Teenage Drug Lord* in Erwägung gezogen, da dieser die wahre Geschichte, auf der die Serie basiert, thematisiert. Das Projekt soll in 10 konsekutiven Wochen durchgeführt werden und kann auch bei Bedarf verlängert werden. Dabei kann die zweite (+6 Unterrichtsstunden) und eventuell auch die dritte (+7 Unterrichtsstunden) Staffel bearbeitet werden.

Auch in diesem Projekt hat man sich für die 4. Klasse des Gymnasiums (12. Lernjahr) aus mehreren Gründen entschieden. Es handelt sich um die Abschlussklasse der zweiten Stufe des obligatorischen Bildungssystems und um Lernende, die schon über fortgeschrittene Deutschkenntnisse verfügen, die es ihnen ermöglichen, einer Serie mit komplexeren Themen zu folgen, deren Inhalte kritisch zu hinterfragen und sie zur Diskussion zu stellen. Darüber hinaus ist

ein großes Identifikationspotenzial vorhanden. Die Lernenden können sich mit den Protagonist*innen vergleichen und sowohl die Vorgehensweisen in der Serie als auch ihre eigenen hinterfragen, wodurch ihr Interesse an den in der Serie behandelten Inhalten und ihre Motivation für das Deutschlernen steigt.

Die Voraussetzungen für ein gelungenes Projekt sind auch in diesem Fall einerseits eine genügende digitale Ausstattung des Klassenzimmers mit Computer, Projektor und Internetzugang, da die Serie auf netflix.com verfügbar ist, und andererseits die fortgeschrittenen Deutschkenntnisse der Lernenden. Nach der Auseinandersetzung mit dem Kurrikulum wird deutlich, dass die Schüler*innen in der 4. Klasse des Gymnasiums (12. Lernjahr) lange und komplexere Texte beim Hören (bzw. Sehen) verstehen, diesen Informationen entnehmen und Schlussfolgerungen ziehen können. Sie deuten implizite Informationen und lesen den Kontext. Außerdem produzieren sie längere und durchdachte Texte sowohl mündlich als auch schriftlich, diese sind strukturiert und behandeln ein bekanntes Thema. Die Lernenden sind ebenso in der Lage, an Diskussionen und längeren Gesprächen teilzunehmen, wobei sie ihre Meinungen äußern, Informationen austauschen und überprüfen. Die interkulturelle kommunikative Kompetenz zeigt sich dadurch, dass die Lernenden in der Lage sind, Situationen aus dem Alltagsleben der deutschsprachigen Länder zu beschreiben und diese vom Einfluss ihrer eigenen Meinungen und Einstellungen abzugrenzen. Sie sehen die Kultur des Landes als ein komplexes System und nicht nur als ein Stereotyp. Die selbstständige Sprachaneignung wird dadurch sichtbar, dass sich die Lernenden bewusst Sprachanlässen aussetzen, aktiv mit ihren Mitschülern zusammenarbeiten und das Gelernte in neuen Themenbereichen anwenden. Außerdem sind sie schon in der Lage, Informationen zusammenzufassen und sie kritisch zu betrachten (vgl. Kurikulum 2019). Solche Kompetenzen sollen im Laufe des Projekts weiterentwickelt werden.

Die Schwerpunkte des Projekts fallen in drei Bereiche. Als erstes soll der Redescheu der Lernenden entgegengewirkt werden. Durch das Schaffen von unterschiedlichen Sprachanlässen, die an interessante und bekannte Themen anknüpfen, sollen die Lernenden zum freien Sprechen ermutigt werden. Dabei steht nicht die grammatikalische Korrektheit im Vordergrund und es sollen nicht alle Fehler korrigiert werden, im Fokus steht dagegen die Entwicklung eines fließenden Ausdrucks. Des Weiteren ist die kritische Auseinandersetzung mit den sozialen Netzwerken und digitalen Medien zu fordern. Letztendlich wird auf die Filmbildung eingegangen. Die Lernenden sollen der Serie gegenüber kritisch sein, nicht nur im Zusammenhang mit dem Inhalt, sondern auch angehend

der Produktion. Es wird weiter der Unterschied zwischen fiktiv und real behandelt sowie auch die Gefühle, die gewisse Kameraperspektiven oder Hintergrundmusik wecken können.

Die Lernziele des Projekts sind vielseitig und basieren auf dem Kurrikulum. In der Domäne kommunikative sprachliche Kompetenz wird der größte Fokus auf die mündliche sprachliche Produktion gelegt. Dementsprechend sind die Schüler*innen am Ende des Projekts sowohl in der Lage, in längeren Gesprächen ihre Meinung zu äußern und zu argumentieren als auch für unterschiedliche Aussagen Pro- und Kontraargumente zu finden und diese mit der Gruppe zu teilen. Ihre Argumente stammen dabei aus anderen Quellen, die sie durch Eigenrecherche gefunden haben. Auf der interkulturellen Ebene sind sie in der Lage, ihre eigene Position mit dem Sachverhalt der Serie zu vergleichen. Sie können sich von der fiktiven Welt, die in der Serie gezeigt wird, abgrenzen und die Unterschiede zur realen Welt hervorheben. Bei der Auseinandersetzung mit der Hauptfigur sind sie in der Lage, sein Handeln kritisch zu hinterfragen und dabei sowohl die Vorteile als auch die Nachteile seiner Taten zu identifizieren. Die selbstständige Sprachaneignung wird durch die aktive Teilnahme in Diskussionen und Gesprächen deutlich. Die Lernenden suchen auch außerhalb des Unterrichts Kontakt mit deutschsprachigen Medien, begegnen diesen aber immer kritisch. Im Rahmen der Medienkompetenz und Filmbildung wird ihr Filmwortschatz durch Fachbegriffe erweitert, die sie angemessen in Gesprächen über Filme und Serien auch außerhalb des Klassenzimmers anwenden können (vgl. Kurikulum 2019).

5. Die ausgewählten Serien

In den folgenden Unterkapiteln werden zuerst die zwei Serien vorgestellt und danach jeweils ein Unterrichtsentwurf für die jeweiligen Blockstunden angegeben. Diese Blockstunden sind als Einführung in das Projekt gedacht. Es wird deswegen einmal das übergeordnete Thema (Internet und Sicherheit) und einmal die Hauptfigur (Moritz Zimmerman) präsentiert und das Vorwissen der Schüler*innen geweckt. Sie werden ebenso mit den anderen Protagonist*innen und der Handlung bekannt gemacht. Dadurch wird die weitere Thematisierung der Serien aus verschiedenen Perspektiven und mit diversen Zielen erleichtert. Beim Sehen wird nicht jedes Mal die gleiche Form des Sehverfahrens eingesetzt. Abhängig vom Inhalt der Folge werden unterschiedliche Verfahren angewendet, darunter hauptsächlich das Blockverfahren, wobei die Folge ganz oder höchstens in zwei Blöcke geteilt gesehen wird, weniger das Sandwichverfaren und für manche Folgen wird auch auf das Autonome Sehen zurückgegriffen. Hier muss hervorgehoben werden, dass die Schüler*innen dazu ermutigt werden, sich die Folgen erneut zuhause anzusehen, mit oder ohne Untertitel und in einem Tempo mit Pausen, das ihnen am besten passt.

5.1. *Schloss Einstein*

5.1.1. Serienbeschreibung

Jugendliche von 12 bis 17 Jahren genießen das Leben in ihrem Internat in Erfurt, sie erleben Abenteuer, Schulstress, Liebeskummer, finden Freunde und Feinde und lernen sich selbst kennen. So kann in einem Satz die deutsche Kinder- und Jugendserie *Schloss Einstein* beschrieben werden. Die erste Folge der Serie wurde schon 1998 ausgestrahlt und bis heute wurden mehr als 1000 Folgen in 26 Staffeln gedreht. Die ersten zehn Staffeln spielen in einem fiktiven Dorf namens Seelitz, in dem sich das Internat und das Gymnasium namens Schloss Einstein befindet. Mit der elften Staffel wird die Handlung nach Erfurt versetzt, wo auch die neueste 26. Staffel spielt.

Die erste Folge fast jeder Staffel zeigt den ersten Tag eines neuen Schuljahres, einige Schüler kehren ins Internat zurück und andere ziehen dort fürs erste Mal ein. Auf diese Art und Weise werden in jeder Staffel die neuen Figuren vorgestellt und andere aus den vorherigen Staffeln wieder in den Vordergrund gebracht. Die Schauspieler*innen verlassen mit der Zeit die Serie, meistens in dem Moment, in dem ihre Charaktere das Gymnasium abschließen, und neue kommen als neue Schüler*innen hinzu.

Die Serie richtet den Fokus auf die Jugendlichen, ihre Entscheidungen und Eigenverantwortung. Die Erwachsenenrollen bleiben am Rande der Handlung und dienen eher als Ratgeber*innen für die Schüler*innen. Sie erleben unterschiedliche Geschichten, in denen verschiedene Themen

behandelt werden. Diese thematisieren einerseits alltägliche Themen, so wie z. B. schulische Leistung, erwachsen werden, Berufsträume, Freundschaften, erste Liebe, Probleme mit den Eltern, Scheidungen und neue Geschwister und andererseits etwas mehr extreme, aber auch wichtige Themen wie Alkoholmissbrauch, Schwangerschaft oder Mobbing. Ab der elften Staffel werden auch gelegentlich LGBTQ+ Beziehungen und Probleme thematisiert. Eines der Ziele der Serie ist, das reale Leben von Jugendlichen so stark wie möglich widerzuspiegeln[1].

Die Figuren der Serie unterscheiden sich stark voneinander. Man begegnet Figuren aus verschiedenen Hintergründen und Lebenslagen. Es gibt manche, die einen hohen Wert auf ihr Aussehen setzen, und andere, die sich nur für Sport interessieren. Manche sind kleine Mathegenies, andere fühlen sich zum Theater hingezogen. Einige sind nett und schüchtern, andere laut und dynamisch. Es bietet sich ein großes Identifikationspotenzial für junge Zuschauer*innen, die sich selbst und ihre eigenen Probleme in den Folgen wiedererkennen können.

Dementsprechend eignet sich die Serie auch für den Fremdsprachenunterricht. Zum einen können die in der Serie behandelten Themen leicht mit dem Leben der Schüler*innen und dem Inhalt der Lehrwerke verbunden werden und zum anderen wird das Interesse der Lernenden dank des Einblicks in den Alltag deutscher Internatsschüler*innen und dank der Vergleichsmöglichkeit mit ihnen geweckt. Da die Figuren von 12 bis 17 Jahre alt sind, ist die Serie beim Betrachten des Identifikationspotenzials am besten für die sechste, siebte und achte Klasse der Grundschule geeignet, in denen die Schüler*innen von 12 bis 15 Jahre alt sind. Es muss aber auch das Sprachniveau der Lernenden in Betracht gezogen werden, weswegen für dieses Projekt die 8. Klasse der Grundschule mit Deutsch als erster Fremdsprache ausgewählt wurde. Nach dem 8. Lernjahr sollten die Schüler*innen im Stande sein, der überwiegend leichten Handlung der Serie trotz des Nicht-Verstehens zu folgen.

Von den 26 zugänglichen Staffeln wurde für dieses potenzielle Projekt die 24. Staffel (Folgen 976-1000) ausgewählt. Diese Staffel hat als Motto *Internet & Sicherheit* und behandelt das Leben im Netz. Auf eine spannende Art und Weise werden die Themen Internet, Online-Mobbing, digitale Medien und Sicherheit durchgenommen. Die Handlung basiert auf dem neuen Unterrichtsmodul „Internet und Sicherheit“, geführt von einer ehemaligen Schülerin des Albert-Einstein-Gymnasiums. Doch nicht alle dürfen am Modul teilnehmen und dies sorgt für eine Aufteilung

[1] vgl. https://schlosseinstein.fandom.com/de/wiki/Schloss_Einstein

zwischen den Schüler*innen, die unter anderem herausfinden wollen, was die neue Lehrerin verbirgt und warum nicht alle dem Modul beitreten dürfen.

Die Staffel, die aus 26 Folgen besteht, soll im Laufe eines Schuljahrs bearbeitet werden. Dabei wird die erste Folge (975) übersprungen und es wird mit der zweiten (976), in der das Unterrichtsmodul zuerst thematisiert wird, angefangen. Es werden ausgewählte Folgen und Ausschnitte mit den Schüler*innen angesehen und im Unterricht durchgenommen. Die Serie ist online für alle verfügbar und kann mit deutschen Untertiteln angesehen werden.

5.1.2. Lernziele

Nach der Blockstunde, die als Einführung in das Projekt des Sehens der 26. Staffel der Serie *Schloss Einstein* dient, sind die Schüler*innen in der Lage, die Hauptfiguren aus der Staffel beim Namen zu nennen und sie zu beschreiben. Sie können einer Folge der Serie gezielte Informationen entnehmen und diese in Gesprächen und Diskussionen gebrauchen. Die Schüler*innen können den Begriff *Mobbing* und *Umzug* erklären und für solche Situationen Ratschläge und potenzielle Lösungen äußern. Dabei benutzen sie das Präsens und sind in der Lage, sprachliche Mittel wie *Ich finde, dass…; Ich glaube, dass …; Man sollte, …; Man muss, …* anzuwenden.

5.1.3. Unterrichtsverlauf

In diesem Unterkapitel wird der Unterrichtsablauf der Blockstunde beschrieben, wobei beide Stunden als einzelne Unterrichtseinheiten mit *Einleitung*, *Hauptteil* und *Schlussteil* ausgearbeitet werden. Es wird davon ausgegangen, dass die Schulstunden jeweils 45 Minuten dauern, dabei werden in beiden 10 Minuten für die Einleitung berechnet. In der ersten Stunde werden für den Hauptteil 20 Minuten und für den Schlussteil 15 Minuten genommen, während in der zweiten der Hauptteil 30 Minuten und der Schlussteil 5 Minuten dauern sollte.

Einleitung (1)

Die Lehrperson schaltet schon vor der Stunde den Laptop ein und beamt das Logo der Serie an die Tafel (Anhang 1), die Schülerinnen und Schüler[2] sehen so schon, wenn sie das Klassenzimmer betreten, das Logo und können sich darüber Gedanken machen. Nachdem sich alle SuS auf ihre Plätze setzen und für den Unterricht bereit sind, beginnt die Lehrperson Fragen an sie zu stellen: „Habt ihr das Logo schon gesehen? Wisst ihr, wer das ist? An wen erinnert euch das?“. Es wird davon ausgegangen, dass die SuS in ihrem Physikunterricht vielleicht Albert Einstein erwähnt haben und das Logo sie an ihn erinnert. Falls keine*r ihn erwähnt, stellt die Lehrperson die nächste

[2] Weiter im Text als SuS

Frage: „Hat jemand von Albert Einstein gehört? Wer war er? Kennt jemand seine berühmte Formel?“. Danach beamt die Lehrperson ein neues Bild an die Tafel, diesmal das Logo zusammen mit dem Namen der Serie (Anhang 2). Sie fordert eine*n Lernende*n auf, den Namen zu lesen und stellt danach weitere Fragen, auf die die SuS antworten: „Habt ihr schon von *Schloss Einstein* gehört? Was ist ein Schloss? Wer wohnt in einem Schloss? Wohnt Albert Einstein in einem Schloss?“. Falls keine*r von den Schüler*innen von der Serie gehört hat, erklärt die Lehrperson, es handle sich um eine deutsche Serie für Jugendliche. Die Lehrperson lässt die SuS Vermutungen über die Handlung der Serie äußern: „Was glaubt ihr, worum geht es in der Serie?“. Die Lehrperson gibt den SuS einen Hinweis und schreibt *Internat* an die Tafel. Die SuS äußern weitere Vermutungen. Die Lehrperson fügt das Wort *Gymnasium* hinzu. Sie erklärt, Schloss Einstein sei ein Internat und ein Gymnasium: „Was ist ein Internat? Wie alt sind die Schüler*innen, wenn sie ein Gymnasium besuchen?“. Die Lehrperson erklärt die Begriffe *das Internat* und *das Gymnasium* und ebenfalls, dass im deutschen Schulsystem das Gymnasium ab der fünften bis zur zwölften Klasse dauert, weswegen die Figuren also von 12 bis 17 Jahre alt sind.

Die Lehrperson erklärt weiter, dass sie sich jetzt eine Folge dieser Serie anschauen werden. Sie betont, dass es keine Untertitel geben wird und dass sie nicht jedes Wort verstehen müssen, sondern nur die Handlung allgemein.

Hauptteil (1)

Die Lehrperson spielt die ersten zehn Minuten der Folge 976 ab. Nach den ersten zehn Minuten (10:20) drückt sie auf Pause und richtet sich an die Schüler*innen: „Wie war es? Hat es euch gefallen? War es schwierig zu verstehen?“. Die SuS äußern zuerst ihre Meinungen und Eindrücke zu den ersten zehn Minuten, dann stellt die Lehrperson weitere Fragen: „Ist das eine Komödie, ein Drama oder ein Krimi? Ist es nur eine Geschichte oder mehrere?“. Zusammen mit den SuS kommen sie zu der Schlussfolgerung, es seien mehrere Handlungen, die gleichzeitig verlaufen, sich aber alle in der Schule abspielen. Die Lehrperson beamt drei Bilder und drei Titel an die Tafel (Anhang 3), diese sollen die SuS miteinander verbinden: Finja – Wird gemobbt, Jona – Zieht um, (Pia Pigalke) – Modul „Internet & Sicherheit“. Unter dem letzten Foto steht kein Name und es handelt sich um eine Figur, die in den ersten 10 Minuten nicht auftaucht. Nach dieser Person sollen die SuS beim weiteren Sehen Ausschau halten und ihren Namen und ihre Rolle herausfinden. Die SuS verbinden die Bilder mit den passenden Titeln des Handlungsverlaufes und die Lehrperson stellt zusätzliche Fragen: „Wie wird Finja gemobbt? Wie fühlt sie sich? Wohin zieht Jona? Ist sie froh oder traurig darüber? Was ist Internet & Sicherheit? Sind alle dabei?“. Die Lehrperson fragt ebenfalls, ob sich

die SuS auch andere Namen gemerkt haben. Desweiter richtet die Lehrperson die Aufmerksamkeit der SuS auf die Dame in Schwarz und zeigt ein Bild von ihr (Anhang 4): „Wer ist das? Ist sie böse oder gut? Was wird sie machen?“. Die SuS sollen Vermutungen zum weiteren Verlauf äußern.

Danach erklärt die Lehrperson, dass die SuS in drei Gruppen geteilt werden, jede Gruppe wird sich auf eine der drei genannten Handlungen fokussieren und zu dieser Informationen sammeln. Als Hilfe bekommen sie von der Lehrperson ein Arbeitsblatt (Anhang 5) mit Fragen, die sie beantworten sollen. Nach dem Sehen werden sie die Informationen zuerst in ihrer Gruppe teilen und anschließend mit dem Rest der Klasse.

Schlussteil (1)

Die Lehrperson spielt die letzten 15 Minuten der Folge ab. Die SuS folgen der Serie und versuchen dabei auf ihren Arbeitsblättern Informationen zu sammeln.

Einleitung (2)

Nach der fünfminütigen Pause geht die zweite Unterrichtseinheit los. Die Lehrperson fordert die Schüler*innen erneut auf, ihre Meinung zur Folge und zu ihrem Verstehen zu äußern. Sie verteilt an alle ein kleines Blatt Papier, auf dem sie von 1 bis 5 ankreuzen sollen, wie viel sie verstanden haben und wie schwierig es für sie war, der Handlung zu folgen. Die Lehrperson sammelt die Blätter ein.

Hauptteil (2)

Die Lehrperson bittet die SuS, sich mit ihren Gruppen zusammenzusetzen und sich über die Handlungen, denen sie folgen sollten, auszutauschen. Dabei sollen sie die Fragen, die sie auf dem Arbeitsblatt hatten, durchgehen und sie miteinander besprechen, anhand dieser sollen sie ihre Handlung den anderen SuS näherbringen. Dafür bekommen sie 8 Minuten. Danach teilt jede Gruppe ihre Ergebnisse im Plenum mit den anderen. Die anderen aus der Klasse bekommen eine Richtig-Falsch Aufgabe (Anhang 5), die sie anhand der Präsentationen der Gruppen lösen müssen.

Nach der Gruppenarbeit und dem Präsentieren stellt die Lehrperson neue Fragen an die SuS: „Welche Handlung gefällt euch am besten? Welche ist mysteriös, welche traurig?“. Die Lehrperson deutet auf die zwei negativen Themen: *Mobbing* und *Freunde verlieren* bzw. *Umzug* hin. Finja wird gemobbt und Herman verliert seine beste Freundin Jona, weil sie umzieht. „Wie fühlen sich Herman und Finja? War jemand von euch in so einer Situation?“, die Lehrperson schreibt stichwortartig die Antworten der SuS an die Tafel und fragt weiter: „Was können sie jetzt machen?

Habt ihr Ratschläge? Wie geben wir einen Rat?“. Die Lehrperson wartet auf die Antworten der SuS und schreibt danach Beispiele an die Tafel: *Man kann/sollte/muss, …*. Die Lehrperson wiederholt die Frage „Was können Finja und Herman jetzt machen?“ und schreibt die Ideen an die Tafel (z. B. *telefonieren, chatten, reden, neue Freunde finden, sich den Hatern stellen*). Die SuS sollen sich danach in Paaren zusammensetzen und für Finja und Herman mindestens drei Ratschläge schreiben. Diese liest jedes Paar später für den Rest der Klasse vor.

Schlussteil (2)

In den letzten fünf Minuten erklärt die Lehrperson, sie werden sich im Laufe des Schuljahres weiter mit der Serie *Schloss Einstein* beschäftigen und sich mehrere Folgen zusammen im Unterricht ansehen. Die Lehrperson richtet die Aufmerksamkeit der Lernenden auf die vielen englischen Wörter, die in der Folge ausgesprochen wurden: „Habt ihr auch englische Wörter gehört? Benutzen wir auch, wenn wir sprechen, manchmal Englisch?“. Die Lehrperson spielt erneut eine Szene (15:34-16:00) ab und schreibt dabei die Anglizismen, die gesagt werden, an die Tafel. Die SuS sollen zuhause versuchen, alle englischen Wörter in dieser Folge zu finden und sie aufzuschreiben. Diese werden sie in der nächsten Stunde weiter besprechen. Zum Schluss erklärt sie den SuS, wo sie die Serie finden können, um sie sich erneut zuhause anzusehen.

5.1.4. Sozialformen und Medien

Die Medien, die in diesen zwei Unterrichtseinheiten gebraucht werden, sind Tafel und Stift, von der Lehrperson angefertigte Arbeitsblätter, Bilder und Videomaterial (verfügbar auf KiKa.de[3]).

Es werden dabei unterschiedliche Sozialformen gebraucht. Am Anfang ein von der Lehrperson geleitetes Unterrichtsgespräch, im Rahmen dessen die Schüler*innen ihre Vermutungen äußern. Frontalunterricht in den Phasen, in denen die Lehrperson die Aufgaben oder die Serie erklärt. Einzelarbeit während des Sehens, wenn die SuS der Serie folgen und Informationen sammeln sollen. Gruppenarbeit nach dem Sehen, um Informationen auszutauschen und Plenum, wenn diese Informationen mit dem Rest der Klasse geteilt werden. Zum Schluss wird die Partnerarbeit eingesetzt, wenn die SuS Ratschläge an Herman und Finja schreiben sollen.

5.1.5. Didaktischer Kommentar

In der Einleitung zur ersten Stunde begegnen die Schüler*innen einem Logo an der Tafel ohne weitere Erklärungen der Lehrperson, die noch nicht eingetroffen ist. Das Logo ist an die Tafel gebeamt und nicht nur gezeichnet, wodurch man erwarten kann, dass die Lernenden sich denken,

[3] https://www.kika.de/schloss-einstein/schloss-einstein/videos/schloss-einstein-neunhundertsechsundsiebzig-100

dass es dafür einen Grund geben könnte. Dabei ist nicht zu erwarten, dass alle das Logo bemerken. Diese Art der Einführung soll dazu dienen, das Interesse bei den Lernenden zu wecken und sie zum Nachdenken zu bringen. Die Fragen, die die Lehrperson danach in Bezug auf das Logo stellt, sollen weiter die Schüler*innen aktivieren und ein Vorwissen, das sie haben könnten, wecken. Mit dem Erwähnen und Fragen nach Albert Einstein erstellt die Lehrperson eine Verbindung zum Wissen, das die Lernenden aus anderen Fächern haben, und leitet dadurch fachübergreifende Themen ein. In der Serie werden öfter unterschiedliche Unterrichtsmodule und -Fächer gezeigt und Wissen aus diesen präsentiert, worauf man im Laufe des Projekts eingehen wird, da dieses ein Potenzial für fachübergreifende Einheiten bietet.

Beim weiteren Vorstellen der Serie gibt die Lehrperson nicht gleich alle Informationen, sie lässt Raum für Vermutungen und Vorstellungen der Schüler*innen und lenkt ihre Gedanken mit zusätzlichen Fragen in die korrekte Richtung. Dadurch werden die Lernenden zum aktiven Teil der Unterrichtsstunde, sie haben ein Recht, sich frei zu äußern, indem sie ihre Meinungen und Gedanken mit der Klasse teilen. Auf diese Art und Weise wird bei ihnen die Lust am sprachlichen Äußern gestärkt, bzw. die Redescheu bekämpft. Dementsprechend fragt die Lehrperson auch die Schüler*innen nach den Erklärungen von den Internationalismen *Internat* und *Gymnasium* und erweitert diese danach mit den landeskundlichen Informationen, die den Lernenden möglicherweise fehlen könnten.

Bevor sie sich die ersten zehn Minuten der Folge anschauen, hebt die Lehrperson hervor, es sei nicht wichtig, alles zu verstehen und ermutigt die Lernenden, ihr Bestes zu geben. Auf diese Art und Weise versucht die Lehrperson die Frustrationstoleranz bei den Lernenden zu stärken und sie auf das Nicht-Verstehen als etwas ganz Übliches aufmerksam zu machen. Dadurch soll auch die Motivation der Lernenden aufrechterhalten werden. Ähnlich gibt es für die ersten zehn Minuten des Sehens keine Aufgabe oder Übung, die Lernenden sollen sich nämlich nur auf das globale Verstehen fokussieren und erstmal spüren, wie es ist, einer deutschen Serie zu folgen.

Das Anschauen der Serie wird, wie schon gesagt, in zwei Blöcke geteilt. Der Grund dafür ist hauptsächlich, dass es sich um das erste Sehen handelt und man die Lernenden nicht mit zu vielen Informationen bombardieren möchte, da man davon ausgeht, dass sie vorher kein längeres deutschsprachiges audiovisuelles Material bearbeitet haben. Nach beiden Blöcken werden die Lernenden nach ihren Meinungen gefragt, dadurch haben sie erneut einen Anlass, um frei zu sprechen. Dabei werden keine Fehler korrigiert, nur das Sprechen selbst ist wichtig. Dadurch fühlen die Lernenden, dass ihre Meinung einen Wert hat und gehört wird. Das Blatt, das sie nach dem

zweiten Block ausfüllen, bekommen sie mehrmals im Laufe des Projekts und es soll dazu dienen, ihren subjektiven Fortschritt festzuhalten und zu sehen, ob das Projekt eine positive Auswirkung auf ihren Spracherwerbsprozess hat.

Die Aufgabe nach dem ersten Block setzt den Fokus auf die Hauptdarsteller*innen und die drei Handlungsverläufe der Folge und hilft den Lernenden dabei, die erworbenen Informationen richtig zu ordnen. Durch die Aufgabe wird ihnen bewusst, dass sie trotz des potenziellen Nicht-Verstehens das Wichtigste (Figuren und Handlung) erfasst haben. Die zusätzlichen Fragen der Lehrperson lenken den Fokus der Lernenden weiter in die richtige Richtung. So wird ihnen das Anschauen des zweiten Blocks erleichtert. Das weitere Sehen wird durch eine zusätzliche Aufgabe gestützt. Es handelt sich dabei um eine Aufgabe mit Richtig-Falsch-Aussagen. Eine solche Aufgabe ermöglicht es, die Antwort schnell anzukreuzen und weiter der Handlung zu folgen, steuert aber dennoch die Konzentration der Schüler*innen in eine gewisse Richtung. Um das weitere Sehen zu erleichtern, werden die Lernenden in drei Gruppen geteilt. Auf diese Art und Weise müssen sie sich nicht stark auf jeden der drei Handlungsstränge konzentrieren, sondern nur auf die Handlung, zu welcher sie die Fragen bekommen haben. Alle Fragen werden vor dem Sehen durchgelesen, um sicherzustellen, dass alle Lernenden die Richtig-Falsch-Aussagen verstehen.

Die im vorherigen Absatz erwähnten Aufgaben können entweder als einzelne Arbeitsblätter an die SuS verteilt und in einer Präsentation an die Tafel gebeamt werden oder sie können zusammen auf einem Arbeitsblatt abgebildet sein, wodurch die SuS alle Informationen an einem Ort gesammelt bekommen (Anhang 6).

Nach dem zweiten Block setzen sich die Schüler*innen in Gruppen zusammen. Indem sie zuerst untereinander ihre Informationen vergleichen, überprüfen und sammeln, wird einerseits das soziale Klima in der Klasse positiv beeinflusst und andererseits einer möglichen Angst von Fehlermachen entgegengewirkt. Um später bei ihren Präsentationen die Aufmerksamkeit der anderen Gruppen zu behalten, bekommen diese ebenfalls Richtig-Falsch-Aussagen, die sie lösen müssen. Am Ende haben so alle Lernenden eine Einsicht in alle Handlungsstränge der Folge bekommen und können diese weiter besprechen.

Die Fragen der Lehrperson dienen als Übergang von einer Aktivität zur nächsten. Sie fragt dabei die Lernenden nach ihren Meinungen und Erfahrungen, wodurch sie erneut ein aktiver Teil des Unterrichts sind und die Freiheit haben zu sprechen. Die Lehrperson gibt wiederum nicht gleich die Antworten, sondern fragt zuerst die Schüler*innen, bevor sie die Beispiele für Ratschläge an

die Tafel schreibt. So haben die Lernenden das sprachliche Material, das sie für die letzte Aufgabe brauchen, und ihr Vorwissen wurde ebenfalls aktiviert. Die Ratschläge sollen sie in Partnerarbeit schreiben, denn so können sie Ideen austauschen und ein kreatives Umfeld gestalten.

Der Schlussteil und die Hausaufgabe dienen als Vorbereitung für die weitere Auseinandersetzung mit der Serie.

5.2. *How To Sell Drugs Online (Fast)*

5.2.1. Serienbeschreibung

Die Handlung der Netflixserie *How To Sell Drugs Online (Fast)* verfolgt ebenfalls das Leben einer Gruppe Jugendlicher, dieses Mal 18-Jährige, die das Gymnasium in der fiktiven Stadt Rinseln besuchen. Die Serie beruht auf wahren Ereignissen und die Hauptfigur *Moritz Zimmermann* basiert auf dem 18-jährigen Maximilian Schmidt aus Leipzig, in dessen Kinderzimmer die Polizei 2015 320 Kilogramm Narkotika fand.

Die Serie besteht aus drei Staffeln, die jeweils sechs 25–30-minütige Folgen haben. Die Szenen spielen sich nicht in einem fiktiven Internat ab, sondern in Einfamilienhäusern, Garagen, einer Pferdefarm und in den Gängen einer Schule. Der Hauptfigur Moritz wird in der ersten Folge das Herz gebrochen, als seine Freundin Lisa mit ihm nach ihrem Aufenthalt in den USA schlussmacht. Sie ist verwirrt und stellt sich selbst und ihr Leben infrage, dabei fängt sie an, wie auch der Großteil ihrer Mitschüler*innen Ecstasy zu nehmen. Diesen besorgt sie von Dan, dem typischen beliebten, gutaussehenden Typen, dem immer alles gelingt. Er kauft die Drogen von Buba dem Kleinstadt-Drogenverkäufer. Moritz möchte Lisa unbedingt zurückgewinnen und beschließt, dass die einzige Art und Weise, wie er das schaffen könnte, ebenfalls Drogen zu verkaufen ist. Mit seinem besten Freund Lenny, einem Computergenie, der im Rollstuhl sitzt und an einer unheilbaren Krankheit leidet, errichtet er eine Website und fängt an, Ecstasy zu verkaufen[4].

Man verfolgt in den weiteren Folgen der drei Staffeln Moritz und sein Unternehmen vom Aufstieg, über den Ruhm bis zum Absturz und der Festnahme. Gleichzeitig spielen unterschiedliche Themen eine Rolle: Liebeskummer wird schon in der ersten Folge thematisiert, danach kommen noch Familienbeziehungen hinzu. Moritz und seine jüngere Schwester leben mit ihrem alleinerziehenden Vater, Lisa andererseits ist ein Einzelkind und hat keine enge Beziehung zu ihren Eltern, Lenny ist Sohn einer alleinerziehenden Mutter und Dans Vater hat zu hohe Erwartungen von ihm. Weiterhin werden verschiedene Typen von Freundschaften veranschaulicht, einerseits

[4] vgl. https://www.goethe.de/ins/ae/de/kul/mag/sfu/21971560.html

Lenny und Moritz, die von klein an befreundet sind, deren Freundschaft auf die Probe gestellt wird, andererseits Dan, der in der Schule beliebt ist, aber keine wahren Freunde hat und am Ende zu Lenny und irgendwie auch zu Moritz findet.

Digitale Medien und soziale Netzwerke stehen im Vordergrund der Serie. Alle Charaktere haben Profile auf den verschiedenen Netzwerken und sind auf diesen aktiv. Nachrichten und Publikationen werden am Rande des Bildes eingeblendet und den Zuschauer*innen so veranschaulicht. Moritz selbst findet die heutige Welt, die von digitalen Medien gesteuert ist, absurd, seine kleine Schwester hingegen entwickelt sich durch die Staffeln zu einer *Influencerin*.

Von den Social Media, Liebeskummer, Familiendrama und Abitur, das die Figuren abschließen müssen, bieten sich viele Identifikationsmöglichkeiten für die Zuschauer*innen und Schüler*innen. Abgesehen davon können viele Inhalte der Serie auch zu Diskussionen anregen, wobei Drogenmissbrauch und Drogenverkauf zwei unumgängliche Themen sind. Es ist in dieser Situation die Aufgabe der Lehrperson, über dieses aufzuklären und die Schüler*innen zum kritischen Nachdenken über das Thema zu ermutigen. So können die Charaktere unter die Lupe genommen und ihre Handlungen und Motivation hinterfragt werden. Es handelt sich um eine auf wirklichen Geschehnissen basierende Serie und dieses darf nicht vergessen werden. Die Geschichte von Maximilian Schmidt sollte ebenso im Unterricht bearbeitet werden.

Im Laufe eines Halbjahres könnte so eine Staffel der Serie (sechs Folgen) mit den Schüler*innen durchgenommen werden. Dabei werden einige Folgen im Unterricht angesehen, aus anderen werden nur Szenen gezeigt und einige sollen die Lernenden allein zuhause ansehen. Die Serie ist auf Netflix zugänglich und kann auch mit Untertiteln angesehen werden.

5.2.2. Lernziele

Am Ende der ersten Folge bzw. Doppelstunde sind die Schüler*innen in der Lage, die Hauptfiguren der Serie aufzuzählen und zu beschreiben, dazu können sie auch die Themen, mit denen sich die Serie beschäftigt nennen. Sie können die Informationen, die sie über die Hauptfigur gesammelt haben, mündlich wiedergeben und so die Figur beschreiben und Argumente für und gegen die Richtigkeit seiner Handlung nennen.

5.2.3. Unterrichtsverlauf

In den nächsten Absätzen wird der Verlauf der Doppelstunde, die als Einführung in das Sehen der Serie *How To Sell Drugs Online (Fast)* dienen soll, beschrieben. Beide Stunden werden in drei Segmente geteilt (Einleitung, Hauptteil und Schlussteil), die jeweils unterschiedlich lang sind. Die

Einleitungen sind 10 und 5 Minuten lang, der Hauptteil hat die Länge von 35 bzw. 30 Minuten und für den Schlussteil werden in beiden Stunden 5 Minuten übriggelassen. Dabei ist auch im Sinne zu behalten, dass zwischen den zwei Stunden eine Pause von mindestens 5 Minuten vorgesehen wird. Die Dauer der Folge, die dabei angesehen wird, beträgt 32 Minuten und wird in zwei Blöcke geteilt (15+17).

Einleitung (1)

Am Anfang der Stunde schreibt die Lehrperson das Wort *online* an die Tafel und fragt die Schüler*innen, welche Ideen sie mit diesem Wort verbinden: „Was ist online? Was ist das Erste, woran ihr denkt? Wo kann man online gehen oder sein? Was gibt's online? Weiß jemand wie man Seiten wie Instagram, Facebook oder YouTube nennt (Soziale Netzwerke)? Was macht man alles online?". Die Lehrperson schreibt die Ideen der Schüler*innen schematisch an die Tafel auf, danach fragt sie weiter: „Kann man online auch Sachen verkaufen? Wo? Was?".

Die Lehrperson schreibt zum Wort *online*, weitere Wörter hinzu (*How to sell ____ online*), die Schüler*innen sollen das fehlende Wort erraten. Nach ein paar Versuchen schreibt die Lehrperson den ganzen Titel der Serie an die Tafel (*How To Sell Drugs Online (Fast)*) und stellt Fragen an die SuS: „Haben Sie schon davon gehört? Ist es möglich, Drogen im Internet zu verkaufen?". Die Lehrperson erklärt weiter, es handle sich hierbei um eine Serie und fragt, ob jemand sie gesehen hat und wovon sie handeln könnte.

Die Lehrperson informiert die SuS darüber, dass die Hauptfigur dieser Serie Moritz Zimmerman heißt und dass sie jetzt ein Zitat von ihm aus der Serie lesen werden.

Hauptteil (1)

Die SuS bekommen von der Lehrperson ein Blatt (Anhang 7), auf dem ein Monolog von Moritz zu lesen ist, sie sollen sich den Text in Ruhe durchlesen und sich überlegen, ob sie mit Moritz einig sind oder nicht. Dazu stellt die Lehrperson fragen an die SuS und sie antworten: „Hat Moritz eine positive oder negative Einstellung gegenüber der heutigen digitalen Welt? Was hebt er als negativ hervor? Gibt es seiner Meinung nach etwas Positives?". Die Lehrperson kommentiert mit den SuS die möglicherweise unbekannten Wörter (*Face Swap*, Außenseiter, berühmt-beliebt, Klick machen) und schreibt diese an die Tafel. Danach bittet sie die Schüler*innen zu sagen, ob sie der gleichen Meinung wie Moritz sind oder nicht und wie sie sich Moritz vorstellen: „Was ist ihre Meinung zum Thema? Wie sieht Moritz aus? Was für eine Person könnte Moritz sein?".

Die Lehrperson beamt vier Bilder an die Tafel (Anhang 8), es sind die vier Hauptprotagonist*innen der Serie (Moritz, Lenny, Dan und Lisa) und die SuS sollen erraten, welcher von ihnen Moritz ist und welche Beziehung er zu den anderen Figuren haben könnte. Die Lehrperson schreibt die Vermutungen der Lernenden an den Rand der Tafel. Danach erklärt sie, dass sie sich jetzt zusammen die erste Folge der Serie ansehen werden, und zwar in zwei Teilen. Sie gibt den SuS die Aufgabe, die Namen der anderen Figuren auf den Bildern herauszufinden und die Vermutungen über die Beziehungen zu überprüfen.

Die Lehrperson spielt die ersten fünfzehn Minuten der Folge ab (bis 15:07), die SuS sehen die Folge und machen sich dabei in ihren Heften Notizen zu den Figuren.

Schlussteil (1)

Nach dem Sehen stellt die Lehrperson erneut Fragen an die Schüler*innen: „Wie war es? War es schwierig, der Handlung zu folgen? Habt ihr alle Namen gehört?“. Die Lehrperson zeigt erneut die Bilder der Figuren und ermutigt die SuS dazu, sie zu benennen und zu beschreiben. Danach kommt sie wieder auf Moritz zurück: „Wie wirkt Moritz auf euch? Ist er eine positive oder negative Figur?“. Die Lehrperson sagt, die SuS könnten jetzt kurz mit ihrem/ihrer Banknachbar*in besprechen, wie sich Moritz in der Folge weiterentwickeln wird, dabei sollen sie auch den Titel der Serie im Sinne behalten.

Einleitung (2)

Nach der Pause teilen die SuS die Informationen, die sie zu den jeweiligen Figuren gesammelt haben, mit dem Rest der Klasse, dabei sollen sie den Namen, die Beziehung zu Moritz und eine Beschreibung der Person geben. Bevor sie mit dem Sehen weitermachen, fragt die Lehrperson die SuS nach Vermutungen: „Was hat Moritz vor? Was ist sein Plan? Wie wird sich die Handlung weiter entwickeln?“. Zu diesen Fragen mussten sich die SuS schon am Ende der ersten Stunde Gedanken machen, jetzt ruft die Lehrperson ein Paar auf und sie sollen ihre Vermutung mit dem Rest der Klasse teilen.

Die Lehrperson verteilt ein Arbeitsblatt mit W-Fragen (Anhang 9) an die SuS und erklärt, dass sie versuchen sollten, die Aufgabe im Laufe des zweiten Teils der Folge zu lösen.

Hauptteil (2)

Die Lehrperson spielt den zweiten Teil der Serie ab und die SuS sehen die Folge bis zum Ende. Dabei versuchen sie, auf die Fragen auf dem Arbeitsblatt zu antworten.

Nach dem Sehen richtet sich die Lehrperson an die SuS und stellt ihnen Fragen: „Wie hat euch die Folge gefallen? Ist es mehr eine Krimiserie oder eine Komödie? Konntet ihr der Handlung folgen? Was ist alles passiert?“. Die Lehrperson beamt Bilder aus der Folge an die Tafel (Anhang 10b) und ermutigt die SuS, den Inhalt der Folge wiederzugeben. Dabei sorgt sie dafür, dass die meisten Schüler*innen zu Wort kommen. Nachdem die SuS die Handlung nacherzählt haben, fragt die Lehrperson nach ihren Vermutungen aus der ersten Stunde: „Hat jemand richtig vermutet? Habt ihr sowas erwartet oder wart ihr überrascht?“. Die Lehrperson lässt die SuS frei sprechen und die Handlung kommentieren. Danach gehen sie die W-Fragen durch und kommentieren diese. Die letzte Frage bezieht sich auf die Schlussszene.

Die Lehrperson lenkt das Gespräch wieder in die Richtung der Hauptfigur: „Was hat Moritz getan? Was ist am Ende der Folge passiert? Wer hat Moritz den Kuchen geschickt und warum? Ist Moritz ein guter Freund?“. Die Lehrperson teilt die SuS in vier Gruppen auf. In diesen Gruppen sollen sie unterschiedliche Aspekte der Figur Moritz kommentieren: *Familie, Freundschaft, Beziehung, Schule und Hobbys*. Die Lehrperson erklärt, dass sie nach fünf Minuten Arbeit in der Gruppe ihre Ergebnisse mit dem Rest teilen sollen, dabei sollte einer an die Tafel kommen und die Stichpunkte zu ihrem Thema aufschreiben. Nach der Gruppenarbeit wird an der Tafel eine Mindmap skizziert.

Die Lehrperson lässt die Skizze an der Tafel stehen und beamt weitere Fragen an die Tafel: *Hatte Mo das Recht dazu, sich in Lisas Facebook Profil einzuloggen? Hatte er das Recht dazu, sein und Lennys Geld für Drogen auszugeben? Hatte er das Recht dazu, Dan anzumelden?* Diese Fragen sollen die SuS weiter in ihren Gruppen besprechen, dabei sollen sie Pro- und Kontraargumente finden. Die Lehrperson geht zwischen den Tischen entlang und hört den Gruppen beim Sprechen zu, dabei gibt sie ihnen Tipps, Korrekturen, Lob und Kommentare. Nach der Gruppenarbeit soll jede Gruppe im Plenum ihr stärkstes Pro- oder Kontraargument präsentieren. Die Lehrperson schreibt die Argumente stichpunktartig an die Tafel.

Schlussteil (2)

In den letzten Minuten der Doppelstunde erklärt die Lehrperson, dass sie sich in den folgenden Monaten weiter mit der Serie *How To Sell Drugs Online (Fast)* im Unterricht auseinandersetzen werden. Sie weist die SuS darauf hin, dass die Serie auf Netflix verfügbar ist, wo sie sich diese mit deutschen und kroatischen Untertiteln auch zuhause ansehen können. Zum Schluss gibt die Lehrperson auch eine Hausaufgabe an die SuS. Sie sollen im Internet herausfinden, wer *Maximilian*

Schmidt ist und wie dieser in Verbindung zu der Serie steht, die sie im Unterricht gesehen haben. Ihre Funde werden sie in der nächsten Stunde mündlich präsentieren müssen.

5.2.4. Sozialformen und Medien

Im Laufe der Doppelstunde werden unterschiedliche Sozialformen eingesetzt. Am meisten ist das von der Lehrperson geleitete Unterrichtsgespräch vorhanden, in den Augenblicken, in denen die Schüler*innen auf die Fragen der Lehrperson antworten oder ihre Meinungen, Vermutungen und Ideen äußern sollen. Weiterhin sind sowohl Partnerarbeit als auch Gruppenarbeit eingesetzt worden, als die SuS Vermutungen über das weitere Handeln von Moritz äußern und die Aspekte seiner Figur beschreiben sollen. Außerdem ist auch das Klassengespräch vertreten, wenn die Lernenden die Ergebnisse ihrer Gruppenarbeit präsentieren und diese an die Tafel aufschreiben sollen. Immer wenn die Lernenden Teile der Folge sehen, ist von Einzelarbeit auszugehen, dabei folgen sie der Handlung und lösen im Voraus gegebene Aufgaben für sich. Letztendlich handelt es sich um einen Lehrervortrag, wenn die Lehrperson Aufgaben erklärt, die Hausaufgabe aufgibt und den weiteren Verlauf der Stunden bzw. des Projekts erläutert.

Die Medien, die in diesen Unterrichtseinheiten gebraucht werden, sind die folgenden: Tafel und Stift, Videomaterial (zugänglich auf netflix.com), Bilder, von der Lehrkraft hergestellte Arbeitsblätter und Hefte.

5.2.5. Didaktischer Kommentar

Für den Anfang dieser Stunde wurde die Suche nach Assoziationen zum Wort *online* gewählt, weil es sich einerseits um einen Internationalismus handelt, den die Lernenden verstehen, und andererseits, weil das Wort viele unterschiedliche Assoziationsmöglichkeiten bietet und zum Gespräch einlädt. Auf diese Art und Weise wird das Thema auf eine langsame und gelassene Weise eingeleitet und setzt somit auch die Stimmung für den Rest der Stunde. Die Lehrperson stellt zusätzliche Fragen und lenkt so das Gespräch in die gewollte Richtung. Sie erhält das Interesse der Lernenden weiter, indem sie ihnen den ganzen Titel der Serie nicht auf einmal aufschreibt. So haben die Schüler*innen auch die Möglichkeit, weiter ihre Optionen zu äußern und vielleicht auch den richtigen Titel zu sagen, falls sie die Serie schon kennen, wodurch ebenfalls ihr Vorwissen geweckt werden kann.

In dieser Blockstunde, die als Einführung ins Projekt dient, wird die Hauptfigur *Moritz Zimmermann* unter die Lupe genommen. Der Grund dafür ist, dass er der Mittelpunkt der Serie ist und auch derjenige, auf dem das Thema Drogenverkauf und -Missbrauch aufbaut. Insofern ist es

wichtig, *Moritz* zu verstehen und seine Handlungen bzw. Motive kritisch zu betrachten, um überhaupt die restlichen Themen zur Diskussion zu stellen. Dementsprechend wird vor dem Sehen ein Monolog von Moritz aus der ersten Folge durchgelesen. Es handelt sich hierbei um eine Szene, in der Moritz durch die Gänge seiner Schule spaziert und über die heutige digitale Welt und die Generation Z, die nur auf den Handys lebt, seine hauptsächlich negativen Gedanken äußert. Um das Verständnis zu sichern, geht die Lehrperson die möglicherweise unbekannten Wörter mit den Lernenden durch. Danach leitet sie ein Gespräch über den Monolog und fordert die Schüler*innen auf, ihre Meinungen zu äußern. Es ist wichtig zu betonen, dass es hier keine falschen Antworten gibt, die Lernenden sind ganz frei in ihren Aussagen und der Monolog ist auch für ihr Leben relevant, man kann also erwarten, dass sie bestimmte positive und negative Meinungen dazu haben könnten. Auf diese Art und Weise werden sie zum Sprechen angeregt und die Redescheu wird schwächer. Man kann erwarten, dass die Lernenden nach dem Lesen des Monologs eine bestimmte Vorstellung von Moritz haben, deswegen und um weiter auf das Sehen vorzubereiten, werden den Lernenden Bilder von allen Protagonist*innen gezeigt. Sie sollen weiter Vermutungen über die Beziehungen zwischen den Figuren äußern, denn somit wird ihre Fantasie gefordert und ihr Interesse an der Serie gestärkt. Einige Vermutungen der Lernenden werden an den Rand der Tafel geschrieben, um auf sie später zurückzukommen und sie überprüfen zu können.

Auch hier wird das Sehen in zwei Blöcke geteilt. Dadurch werden die Schüler*innen langsam mit dem Inhalt der Serie konfrontiert und man kann ihren Fokus leichter in verschiedene Richtungen lenken. So baut auch die Aufgabe während des ersten Sehens auf die Aufgabe vor dem Sehen auf. Diese Aufgabe soll leicht sein und die Lernenden nicht zu sehr belasten, damit sie den ersten fünfzehn Minuten der Serie einfach folgen und die Stimmung der Serie fühlen können. Trotzdem wird ihre Aufmerksamkeit durch die Aufgabe aufrechterhalten und die Schüler*innen können sich auf die Beziehungen zwischen den Figuren, die ebenfalls die Handlung der ganzen Serie beeinflussen und deswegen wichtig zu verstehen sind, fokussieren.

Nach dem ersten Block kommt die Lehrperson auf die Meinungen der Lernenden zurück, dabei ist auch der Schwierigkeitsgrad zu beachten, die Schüler*innen sollen merken, dass sie auch in Bezug darauf gehört werden und ihre Meinung frei sagen können. Vor der Pause sollen die Lernenden in Partnerarbeit Vermutungen zum zweiten Teil der Folge äußern. In Partnerarbeit können sie sich gegenseitig in der Kreativität potenzieren und freier Vermutungen erstellen, als sie es vor der ganzen Klasse vielleicht tun würden.

Nach der Pause wird die Aufgabe korrigiert und man kann damit rechnen, dass man zusammen zu allen Antworten kommen kann. Dies ist eine weitere Motivation für die Lernenden, denn auch falls sie nicht den ganzen Dialog verstanden haben, konnten sie wahrscheinlich die Namen und die Beziehungen zwischen den Figuren herausfinden. Nach der Pause haben sich die Eindrücke der Lernenden gesammelt und sie können sich zusammen an mehr Handlungsfakten erinnern. Die Lehrperson lenkt danach das Gespräch zurück in die Richtung der Hauptfigur und gestaltet so einen natürlichen Übergang zu der vorherigen Partnerarbeit. Um Zeit zu sparen, wird auf die Vermutungen nur eines Paares eingegangen. Dabei soll sich das Paar freiwillig melden, um das positive Klima im Klassenzimmer zu erhalten.

Auch für den zweiten Block erhalten die Schüler*innen eine Aufgabe, die sie auf bestimmte Punkte der Handlung aufmerksam macht. Diesmal handelt es sich um eine Aufgabe mit W-Fragen. Eine solche Aufgabe ist immer noch leicht genug, um neben ihr der Handlung folgen zu können, ohne ständig Notizen machen zu müssen, sie richtet aber dennoch, wie schon gesagt, die Aufmerksamkeit auf bestimmte Handlungsstränge.

Die W-Fragen können als ein einziges Arbeitsblatt an die SuS verteilt werden oder im Rahmen eines größeren Arbeitsblattes zusammen mit dem Monolog und den Bildern zum Nacherzählen abgebildet sein. So haben die SuS alle Informationen, die sie zur weiteren Arbeit mit der Serie brauchen, an einem Arbeitsblatt gesammelt (Anhang 10a und 10b).

Nach dem Sehen sollen die Lernenden die Handlung der ersten Folge nacherzählen, dadurch werden alle wichtigsten Punkte für die weitere Arbeit mit der Serie hervorgehoben. Die Bilder, die dabei benutzt werden, dienen als visuelle Reize, die bestimmte Szenen in Erinnerung rufen und somit das Nacherzählen erleichtern sollen. Es ist dabei die Aufgabe der Lehrperson, dafür zu sorgen, dass alle Lernenden zu Wort kommen und sich am Nacherzählen beteiligen können. Auf diese Art und Weise sind die Schüler*innen ein aktiver Teil der Unterrichtsstunde, sie geben Informationen weiter, anstatt sie nur zu bekommen. Dabei haben sie auch die Möglichkeit, auf ihre eigenen Vermutungen über die Handlung zurückzugreifen und zu sagen, ob sie überrascht wurden oder nicht. Sie äußern sich einigermaßen frei und dadurch wird die Redescheu bekämpft und ihr sprachlicher Ausdruck gestärkt.

Die letzte W-Frage auf dem Arbeitsblatt dient auch dazu, den Unterricht weiter in die gewollte Richtung zu leiten, sie bezieht sich nämlich auf die Schlussszene, die für die Beschreibung der Hauptfigur Moritz von großer Bedeutung ist. Auf diese Art und Weise kann die Lehrperson einen

natürlichen Übergang zur nächsten Aktivität gestalten. Die darauffolgende Aktivität wird in Gruppen ausgeführt, weil die Lernenden sich dadurch komplett auf unterschiedliche Aspekte der Hauptfigur fokussieren können. So lernen die Schüler*innen auch voneinander und bekommen nicht alle Informationen von der Lehrkraft. Daraufhin wird der Unterricht fast ganz den Lernenden überlassen, sie sind erneut ein aktiver Teil und tragen den Unterricht selbst. Sie sollen eine Mindmap an die Tafel skizzieren und da die Notizen ihrer Gruppe mit dem Rest der Klasse teilen. Die Mindmap dient als Grundlage für die letzte Aktivität, sie fasst alle Informationen auf einem Platz zusammen und schafft so eine gute Übersicht über die Hauptfigur und was sie bewegt. Um die Hauptfigur anhand aller dieser Informationen kritisch unter die Lupe zu nehmen, sollen die Lernenden in Gruppen Pro- und Kontraargumente für sein Handeln finden. In Kleingruppen ist ein Austausch von Informationen und Meinungen, die sich stark voneinander unterscheiden könnten, leichter und die Lernenden können einfacher und öfter zu Wort kommen. Um Zeit zu sparen, soll jede Gruppe im Plenum nur ihr stärkstes Pro- oder Kontraargument präsentieren. Auf die Argumente wird man in der Stunde, in der die letzte Folge angesehen wird, zurückkommen, um die Entwicklung der Hauptfigur zur Diskussion zu stellen.

Im letzten Teil der Stunde gibt die Lehrperson die Hausaufgabe mündlich auf, diese dient als Vorbereitung für die nächste Auseinandersetzung mit der Serie. Dabei sollen die Schüler*innen selbst recherchieren. Sie verwenden dabei ein Medium (Internet), das ihnen bekannt und höchstwahrscheinlich auch ein Teil ihres Alltags ist. Die Hausaufgabe nimmt ergo nicht so viel Zeit in Anspruch, erhält aber trotzdem ihr Interesse an den in der Stunde bearbeiteten Inhalten.

6. Fazit

Die Filmdidaktik und ihre Vorteile wurden schon seit dem letzten Jahrhundert von mehreren Theoretikern beschrieben und hervorgehoben. Nichtdestotrotz hat sich der Fremdsprachenunterricht in den letzten Jahrzehnten hauptsächlich auf Lehrbüchern basiert und audiovisuelle Materialien wie Filme und Serien sind meistens nur am Rande geblieben und wurden nicht als selbstständige Unterrichtseinheiten in Betracht gezogen. Serien bieten im Gegensatz zu Filmen die Möglichkeit, regelmäßiger im Unterricht angewendet zu werden einerseits wegen ihrer Kontinuität und andererseits wegen der Länge der Folgen. Das Einsetzen von Serien kann das Interesse der Schüler*innen für den Unterricht und für die Fremdsprache selbst immer wieder aufs Neue wecken. Die Lernenden werden in jeder Folge mit einer authentischen Sprache konfrontiert und sie stellen sich der Herausforderung des Nicht-Verstehens. Das heißt, sie versuchen, obwohl sie die Dialoge nicht komplett verstehen, immer noch den Kontext und die Handlung zu entschlüsseln und ihr zu folgen. Es handelt sich hierbei um deutschsprachige Serien, die für den deutschen Fremdsprachenunterricht gedacht sind, sie bieten also einen Einblick in die Welt des deutschsprachigen Raumes und bringen somit ein großes kulturbezogenes Potenzial mit sich.

Im Rahmen des in dieser Diplomarbeit vorgestellten Projekts werden zwei Serien für den Unterricht vorgeschlagen. Diese Serien wurden aufgrund ihrer Themen und ihres Identifikationspotenzials ausgewählt und sollen im Laufe eines Schuljahres bearbeitet werden. Es ist wichtig hervorzuheben, dass es sich hier nur um einen Vorschlag handelt, der als Anregung zum Einsatz von Serien im Unterricht dienen soll. Das Hauptziel ist nicht, grammatikalisches Wissen zu vermitteln, sondern die Schüler mit dem Nicht-Verstehen vertraut zu machen und versuchen, ihr Interesse und ihre Motivation für die Serie und dadurch auch für die Sprache zu wecken. Die unterschiedlichen Folgen und Themen sollen als Sprachanlässe dienen, Diskurse schaffen und letztendlich die Redescheu bekämpfen und so das freie Sprechen in der Fremdsprache fördern.

Literaturverzeichnis

Altmayer, Claus (2016): *Mitreden. Diskursive Landeskunde für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Stuttgart: Klett.

Altmayer, C. (2017): *Landeskunde im Globalisierungskontext: Wozu noch Kultur im DaF-Unterricht.* In: „Kulturelles Lernen im DaF-/DaZ-Unterricht. Paradigmenwechsel in der Landeskunde“ 96, S. 3-22.

Anders, P., Staiger, M. u.a. (2019): *Einführung in die Filmdidaktik. Kino, Fernsehen, Video, Internet.* Berlin: J.B. Metzler Verlag.

Burger, G. (1995): *Fiktionale Filme im fortgeschrittenen Fremdsprachenunterricht*. In: „Die Neueren Sprachen“ 94, S. 592-608.

Biechele, B. (2010): *Verstehen braucht Sehen: entdeckendes Lernen mit Spielfilm im Unterricht Deutsch als Fremdsprache*. In: Welke Tina und Renate Faistauer (Hrsg.), „Lust auf Film heißt Lust auf Lernen. Der Einsatz des Mediums Film im Unterricht Deutsch als Fremdsprache“. Wien: Praesens Verlag, S. 13-33.

Chudak, S. (2008): *Einsatz der Textsorte ‚Film‘ im Fremdsprachenunterricht. Überlegungen zur Stellung von audiovisuellen Unterrichtsmitteln in neueren Lehrwerken für DaF*. In: „Studia Germanica Posnaniensia“ 31, S. 113-129.

Heyd, Gertraude (1991): *Deutsch lehren. Grundwissen für den Unterricht in Deutsch als Fremdsprache*. 2 Aufl. Frankfurt am Main: Verlag Moritz Diesterweg.

Lay, T. (2014): *Film und Video im Fremdsprachenunterricht. Eine empirisch quantitative Erhebung zur didaktisch-methodischen Implementierung filmspezifischer Arbeit im universitären Deutschstudium Taiwans*. In: „Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht“ 14, S. 107-153.

Lay, T. (2018): *Filmästhetik als Potential medienkultureller Bildung*. In: „Informationen Deutsch als Fremdsprache“ 45, S. 80-96.

Lay, T., Koreik, U., Welke, T. (2018): *Filme im DaF-/DaZ-Unterricht: Einführung in das Themenheft*. In: „Informationen Deutsch als Fremdsprache“ 45, S. 1-6.

Neal, Robert W. (1913): *Making the Devil Useful*. In: “The English Journal“ 2, N.10, S. 658-660. https://doi.org/10.2307/801522 (Stand: 24. Juni 2023).

Nicolaescu, A. (2021): *Landeskunde im DaF-Unterricht: kognitiv, kommunikativ, interkulturell oder diskursiv?*. In: „Germanistische Beiträge“ 47, S. 245-259.

Rössler, L. (2007): *Viel weniger an Film ist mehr!*. In: „Fremdsprache Deutsch“ 36, S. 17-20.

Sass, A. (2007): *Filme im Unterricht – Sehen(d) lernen*. In: „Fremdsprache Deutch“ 36, S. 5-13.

Schwerdtfeger, Inge C. (1993): *Sehen und Verstehen. Arbeit mit Filmen im Unterricht Deutsch als Fremdsprache*. Berlin, München: Langenscheidt.

Solte, Elena (2016): *Film im Fremdsprachenunterricht. Methoden, Tipps und Informationen*. Berlin: Vision Kino.

Steinig, W. und Huneke, H-W. (2007): *Sprachdidaktik Deutsch: eine Einführung*. Berlin: Erich Schmidt.

Surkamp, Carola (Hg.): *Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik. Ansätze – Methoden – Grundbegriffe*, Deutschland: Springer-Verlag, 2017.

Tahler, Engelbert (2013): *Filmdidaktik*. In: Haller, Wolfgang, Königs, Frank G. (Hg.), *Handbuch Fremdsprachendidaktik*, Seelze-Velber: Klett, Kallmeyer, S. 142-146.

Onlinequellen

https://skolazazivot.hr/wp-content/uploads/2020/06/NJ_kurikulum-OSiGM.pdf (Stand: 4. Juni 2023)

https://www.kika.de/schloss-einstein/schloss-einstein-190 (Stand: 18. Mai 2023)

https://www.kika.de/schloss-einstein/schloss-einstein/videos/schloss-einstein-neunhundertsechsundsiebzig-100 (Stand: 18. Mai 2023)

https://schlosseinstein.fandom.com/de/wiki/Schloss_Einstein (Stand: 18. Mai 2023)

https://www.goethe.de/ins/ae/de/kul/mag/sfu/21971560.html (Stand: 18. Mai 2023)

https://www.netflix.com/no-en/title/80218448 (Stand: 18. Mai 2023)

Zusammenfassung

Ziel dieser Arbeit ist es, die Vorteile des Einsetzens von Serien im DaF-Unterricht einmal in Theorie und einmal anhand eines Projektvorschlages, das auf der Kinder-Jugendserie *Schloss Einstein* und der Jugendserie *How To Sell Drugs Online (Fast)* aufbaut, hervorzuheben.

Im ersten Teil wird zuerst auf die Geschichte der Filmdidaktik eingegangen und anschließend werden die unterschiedlichen Vorteile von Filmen und Serien im Fremdsprachenunterricht dargestellt, wobei der Fokus auf das Interesse der Schüler*innen, ihre Redescheu und das Nicht-Verstehen sowie auf Landeskunde gelegt wird. Serien bieten eine Kontinuität im Unterricht und die Möglichkeit des Mitverfolgens von Stunde zu Stunde. Weiter werden Didaktisierungsmöglichkeiten, eingeteilt in Phasen *vor*, *während* und *nach dem Sehen*, beschrieben. Der zweite Teil der Arbeit widmet sich der Anwendung. Es wird ein Vorschlag für ein Projekt gegeben, in dem zwei Serien im Laufe eines Jahres mit den Schüler*innen gesehen werden. Das Hauptziel ist, neue Sprachanlässe zu erzeugen und das Interesse für die deutsche Sprache bei den Lernenden zu wecken und zu erhalten.

Anhang

Anhang 1: Schloss Einstein Logo

Anhang 2: Schloss Einstein Logo mit Titel

Anhang 3: Aufgabe 1 zur Serie Schloss Einstein

- *Welche Handlung passt zu den Figuren? Verbinde Nummer und Buchstabe (z. B. 1a).*

1. Finja	2. Hermann und Jona	3. ?

a. Umzug	b. „Internet & Sicherheit“	c. Mobbing

Anhang 4: Bild von *Dame in Schwarz*

Anhang 5: Aufgabe 2 zur Serie Schloss Einstein

- *Lies die Sätze. Was ist richtig und was falsch? Kreuze an.*

Mobbing	
1. Finja wird in der Schule von ihren Freunden gemobbt.	**R / F**
2. Finja und die Dame in Schwarz sprechen über Freunde.	**R / F**
3. Finja postet das Video für die Hater.	**R / F**
4. Finja und ihre Schwester werden Pfannkuchen backen.	**R / F**

Umzug	
1. Gustav juckt es, wenn er lügt.	**R / F**
2. Die Pflanze von Hermann und Gustav ist ein Zitronenbaum.	**R / F**
3. Jonas Vater kommt aus Australien.	**R / F**
4. Jona fährt mit dem Fahrrad zum Bahnhof.	**R / F**

„Internet & Sicherheit“	
1. Alle können am Modul teilnehmen.	**R / F**
2. Herr Chung hat schon von dem Modul gehört.	**R / F**
3. Die neue Lehrerin ging auch auf Schloss Einstein.	**R / F**
4. Doktor Berger hat gegen das neue Modul gestimmt.	**R / F**

Anhang 6: Vorschlag für Arbeitsblatt *Schloss Einstein*

SCHLOSS EINSTEIN

1. Ergänze die fehlenden Namen und verbinde die Figuren mit ihrer Handlung wie im Beispiel.

1. Finja C 2._____ 3._____

A. UMZUG – B. "INTERNET & SICHERHEIT" – C. MOBBING

2. Lies die Sätze. Was ist richtig und was falsch? Kreuze an.

Mobbing	
a. Finja wird in der Schule von ihren Freunden gemobbt.	R / F
b. Finja und die Dame in Schwarz sprechen über Freunde.	R / F
c. Finja postet das Video für die Hater.	R / F
d. Finja und ihre Schwester werden Pfannkuchen backen.	R / F
Umzug	
a. Gustav juckt es, wenn er lügt.	R / F
b. Die Pflanze von Hermann und Gustav ist ein Zitronenbaum.	R / F
c. Jonas Vater kommt aus Australien.	R / F
d. Jona fährt mit dem Fahrrad zum Bahnhof.	R / F
"Internet & Sicherheit"	
a. Alle können am Modul teilnehmen.	R / F
b. Herr Chung hat schon von dem Modul gehört.	R / F
c. Die neue Lehrerin ging auch auf Schloss Einstein.	R / F
d. Doktor Berger hat gegen das neue Modul gestimmt.	R / F

Anhang 7: Monolog von Moritz

Hei, ich bin Moritz Zimmerman, 17 Jahre alt und das hier ist meine Generation. Generation Z. Jeder von uns hat das gesamte Wissen der Menschheit in der Hosentasche, könnte mit einem Klick berühmt werden, von seinem Kinderzimmer aus die Welt verändern. Unbegrenzte technologische Möglichkeiten. Und was machen wir damit? *Face Swap*, keiner versucht mehr, etwas Besonderes zu sein. Warum auch? Man kann ja im Internet einfach so tun, als hatte man das aufregendste Leben der Welt und in der Realität … na ja. Und weil ich da nicht mitmache, bin ich ein Außenseiter. Für mich völlig okay. Schließlich waren alle erfolgreichen Menschen mal unbeliebte Nerds, Typen wie wir, die von allen für Loser gehalten werden, bis es irgendwann Klick macht und sie es allen zeigen. *Nerd today, boss tomorrow*.

Anhang 8: Bilder von den Protagonist*innen

Anhang 9: Aufgabe 1 für die Serie How To Sell Drugs Online (Fast)

- *Beantworte während des Sehens die folgenden Fragen.*

1. Wie heißt das Unternehmen von Moritz und Lenny?

_____

2. Wie hat Moritz herausgefunden, wo Daniel seine Drogen verkauft?

_____

3. Wie flüchtet Moritz vor dem Drogenverkäufer?

_____

4. Wer hat Daniel bei der Polizei angemeldet?

_____

5. Woher hatte Moritz das Geld?

_____

6. Was googelt Moritz am Ende der Folge?

_____

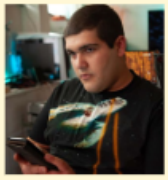
7. Wer hat Moritz den Kuchen geschickt?

_____

Anhang 10a: Vorschlag für Arbeitsblatt *How To Sell Drugs Online (Fast)* – Seite 1

HOW TO SELL DRUGS ONLINE (FAST)

1. **Was denkt Moritz über seine Generation? Ließ den Text.**



Hei, ich bin Moritz Zimmerman, 17 Jahre alt und das hier ist meine Generation. Generation Z. jeder von uns hat das gesamte Wissen der Menschheit in der Hosentasche, könnte mit einem Klick berühmt werden, von seinem Kinderzimmer aus die Welt verändern. Unbegrenzte technologische Möglichkeiten. Und was machen wir damit? Face Swap, keiner versucht mehr, etwas Besonderes zu sein. Warum auch? Man kann ja im Internet einfach so tun, als hatte man das aufregendste Leben der Welt und in der Realität … na ja. Und weil ich da nicht mitmache, bin ich ein Außenseiter. Für mich völlig okay. Schließlich waren alle erfolgreichen Menschen mal unbeliebte Nerds. Typen wie wir, die von allen für Loser gehalten werden, bis es irgendwann Klick macht und sie es allen zeigen. *Nerd today, boss tomorrow.*

2. **Beantworte die folgenden Fragen.**

a. Wie heißt das Unternehmen von Moritz und Lenny?

_____

b. Wie hat Moritz herausgefunden, wo Daniel seine Drogen kauft?

_____

c. Wie flüchtet Moritz vor dem Drogenverkäufer?

_____

d. Wer hat Daniel bei der Polizei angezeigt?

_____

e. Woher hatte Moritz das Geld?

_____

f. Was googlet Moritz am Ende der Folge?

_____

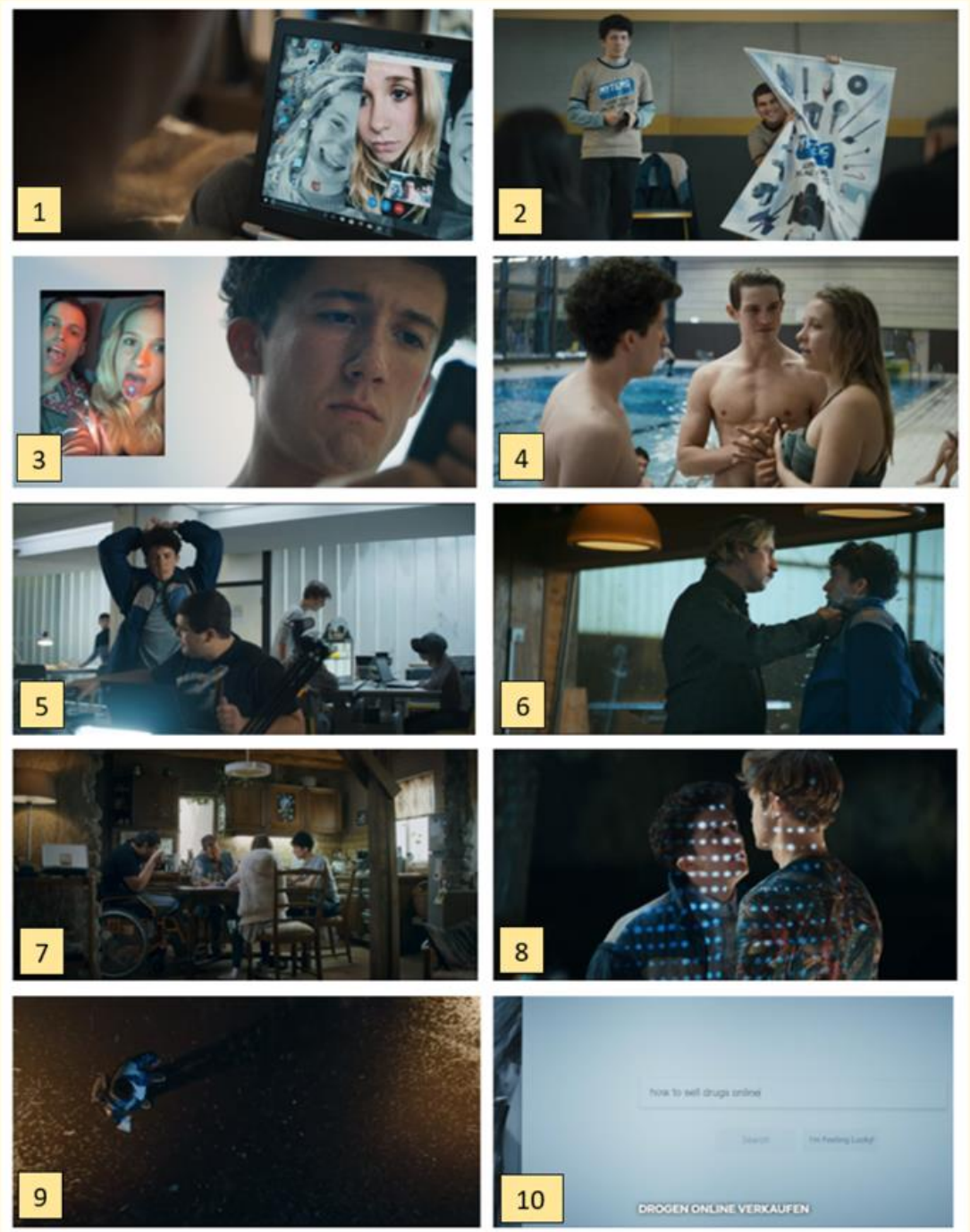
g. Wer hat Moritz den Kuchen geschickt?

_____

1

Anhang 10b: Vorschlag für Arbeitsblatt *How To Sell Drugs Online (Fast)* – Seite 2

3. **Was passiert in der Folge? Erzähl.**



2