

**SỬ DỤNG PHIM****TRONG GIỜ HỌC TIẾNG ĐỨC**

VỚI VÍ DỤ BỘ PHIM CHUYỂN THỂ TỪ TÁC PHẨM VĂN HỌC “CÁI CHẾT Ở VƠ-NI-ĐƠ” CỦA LUCHINO VISCONTI

NGUYỄN HỒNG DUNG\*

ZSÓFIA LÁSZLÓ\*

**Tóm tắt**

Hiện nay, việc các trường học đều được trang bị các phương tiện kỹ thuật hiện đại để phục vụ việc học tập của học sinh và sinh viên một cách hiệu quả nhất đã trở thành tất yếu. Tuy nhiên, trước những câu hỏi như: “Có nên đưa các phương tiện nghe nhìn nói chung và phim video nói riêng vào giờ học tiếng?” thì không ít giáo viên phải cân nhắc, đắn đo trước khi đưa ra được câu trả lời. Bài viết sau đây xin được giới thiệu những ưu điểm và bất cập của việc sử dụng phương tiện nghe nhìn nói chung và phim video nói riêng trong giờ học ngoại ngữ (phần thứ nhất của bài viết). Ở phần thứ 2 của bài viết, các tác giả xin được mạnh dạn đưa ra một vài phương pháp giảng dạy có thể áp dụng trên cơ sở một bộ phim được chuyển thể từ tác phẩm văn học của nhà văn Đức đã từng đoạt giải Nobel về văn học Thomas Mann “Cái chết ở Vơ-ni-đơ” để bạn đọc tham khảo.

**DER VIDEOFILM IM DEUTSCHUNTERRICHT  
AM BEISPIEL DER LITERATURVERFILMUNG  
„TOD IN VENEDIG“ VON LUCHINO VISCONTI**

**1. Theoretischer Hintergrund****1.1. Erfahrungen mit Videofilmen aus der Lerner- und Lehrerperspektive**

Pro- und Contra-Argumente für und gegen den unterrichtlichen Einsatz

Ergebnis der Seminarumfrage unter fünf DaF-StudentInnen am 22.1.2004

\* ThS. Khoa tiếng Đức, Trường Đại học Hà Nội

\* GV. người Hung-ga-ri

-	+
keine Erfahrung mit Filmen im Unterricht (1) bzw. nur als Belohnung vor Weihnachten	Ausspracheschulung
großer Zeitaufwand in der Vorbereitungs- und Präsentationsphase (3)	natürliches Interesse, macht mehr Spaß (2), Motivation
Filme sind zu lang, Disziplinierungsprobleme	fördert Konzentration
man kann den Faden verlieren	Vermittlung von Landeskunde des Zielsprachenlandes (3)
Schwierigkeiten bei der Auswahl: Sprache? Kultur? (1), interessant für jeden? (1)	Abwechslung (2)
	mehrere Wahrnehmungskanäle erleichtern das Verstehen: (3) das Bild unterstützt den Inhalt
Schwierigkeitsgrad des gesprochenen Textes	abwechslungsreiche Präsentationsformen (mit/ ohne Ton, mit/ ohne Vorlage), Möglichkeit zum stoppen, zurückspulen (2)
	ästhetische Wirkung?
	Versprachlichung der Realität bzw. des Inhalts? (1) Visualisierung? (1)

Vorbehalte und Ängste hindern viele Lehrkräfte an dem Einsatz von Videofilmen im Unterricht. Der Stellenwert des Mediums Video wird demzufolge unterschiedlich ausgelegt: Es wird ihm zwar eine „beachtenswerte Position“ (von Faber 1983: 5) in der Fachliteratur zugeschrieben, jedoch schenken ihm LehrerInnen in der Praxis meistens wenig Aufmerksamkeit. Die Umfrage im Seminar zum Thema „Film im Fremdsprachenunterricht“ bestätigt diese Tatsache: Eine DaF-Studierende aus den fünf Befragten hat angegeben, *keine Erfahrungen mit der Arbeit mit Videofilmen* gemacht zu haben. Fernsehgerät und Video können heute an keiner Schule fehlen, dennoch haben sie viele von uns ausschließlich in der letzten Unterrichtsstunde vor Weihnachten getroffen, als der Klasse ein Kino-Film als *Belohnung* für ihre ganzjährige Arbeit abgespielt wurde. Die These, dass Filme zur *Entspannung* dienen und deshalb nichts

mit Lernen zu tun haben, ist weit verbreitet. TV-Programme bzw. Unterhaltungs- und Kinofilme in der Muttersprache stellen im Allgemeinen wirklich keine großen Ansprüche an die Zuschauer. Jedoch wäre es eine falsche Schlussfolgerung zum Ergebnis zu kommen, dass sie beim *Lernen* bzw. im DaF-Unterricht keine Rolle spielen können. Videofilme sind eine wahre Fundgrube für Möglichkeiten, die in den meisten Fällen nicht ausgenutzt werden. Häufig dienen Filme als Ersatz für *mangelnde Unterrichtsvorbereitung von Lehrenden* (Abraham/ Beisbart/Krejci 1993: 6) und werden als bloße *Pausenfüller* und „*Zeitkiller*“ (vgl. Ehnert und Bechtold/Gericke-Schönhagen 1991: 6) eingesetzt, obwohl sie zu mehr berufen sind.

Die Schwierigkeiten für die Lehrkräfte beginnen in der Vorbereitungsphase: Wie trifft man die richtige *Auswahl*? Wenn sich jemand nicht so gut in der deutschsprachigen Filmszene auskennt, kann es für ihn lange dauern, bis er das entsprechende Filmmaterial findet, das sowohl *sprachlich, kulturell und thematisch* für den jeweiligen Unterricht geeignet ist, als auch von den einzelnen Kursteilnehmern für *interessant* gehalten wird. Obwohl die technische Ausrüstung zur Verfügung steht, können sie nicht alle bedienen. Die meisten Schulen haben *keine Medienräume*, die Vorbereitung auf den Unterricht mit Videoaufnahmen verlangt ausgezeichnete *organisatorische Fähigkeiten*, eine *lange Planung* und *viel Geduld*. Jedesmal die Schlüssel abzuholen und nach der Stunde die ganze Gerätschaft in die Lehrmittelsammlung zurückzuschieben kann einem leicht davon abhalten, Videofilme im Unterricht einzusetzen.

*Die Länge des Filmes* ist häufig das nächste Problem. Für einen kurzen Abschnitt lohnt es sich der *große Zeitaufwand* in der Vorbereitungsphase nicht, für einen 90minütigen Film hat man dagegen keine Zeit. Zeigt man einen abendfüllenden Film *im Ganzen*, füllt dieser eine Doppelstunde aus, ohne den Film bearbeitet zu haben. Die *abschnittsweise* Präsentationsform scheint aus dieser Überlegung für Unterrichtszwecke geeigneter zu sein. Falls der Lehrer die Entscheidung getroffen hat, den Film in mehreren Sequenzen abzuspielen, muss er anfangs damit rechnen, dass diese Idee in der Klasse nicht sofort einen positiven Widerhall finden wird. Er muss auf die Reaktion der Schüler vorbereitet sein: Wer ärgert sich doch nicht, wenn ein guter Kinofilm mit unzähligen Werbespots zersplittert wird? Die Lösung ist auf keinem Fall auf den Film zu verzichten, mit interessanten Aufgabenstellungen und einem gut strukturierten Unterricht können die Lehrer ihre Schüler von der Richtigkeit ihrer Vorgehensweise überzeugen. Wenn der Film in Fortsetzungen dargeboten wird, sollten alle Sequenzen

etwa die gleiche Länge haben. Die Lehrkraft muss nur darauf achten, dass sie *das Videoband nicht zu oft*, oder sogar in der Mitte einer Schlüsselszene, zum Schaden des Films als Kunstwerk, *anhält* (vgl. Bechtold/Gericke-Schönhagen 1991: 15). Hypothesen bilden kann man natürlich während einer Sequenz, aber wenn der Lehrer ständig auf die Pausetaste drückt, besteht die Gefahr, dass er damit den Film kaputt macht.

Die Länge des Filmes kann aus mehrfacher Hinsicht problematisch sein, in der Seminarumfrage wurden noch die *Disziplinierungsschwierigkeiten* bei einer großen Gruppe erwähnt. Von einer anderen Mitstudentin wird dagegen nicht die *(Über)Forderung*, sondern die *Förderung der Konzentrationsfähigkeit* hervorgehoben. Die *Sprache* des Filmes wird für Nicht-Muttersprachler oft für zu schwierig gehalten. Das zu schnelle *Tempo* des Filmes überfordert die Verarbeitungskapazität des menschlichen Gehirns (Eppeneder 1984: 15). Der Zuschauer kann wegen diesen Störfaktoren leicht „*den Faden verlieren*“ (s. Umfrage). DaF-Lerner konfrontieren sich mit dem Phänomen der „*doppelten Fremdheit*“, wenn sie sich mit einem künstlerischen Werk (hier Film) beschäftigen. Nach dem hermeneutischen Ansatz von Gadamer müssen Nicht-Muttersprachler nicht nur die fremde Sprache (linguistische Differenz) dekodieren, sondern auch ihre „*künstliche*“ Ausdrucksformen“ (poethologisch-rhetorische Differenz) interpretieren können, wenn sie einen Text verstehen wollen. Während Muttersprachler die Distanz „*zwischen Fremdheit und Vertrautheit*“ (Gadamer 1972: 279) nur einmal zu überwinden haben, müssen Sprachlerner eine doppelte Arbeit leisten. Während der Autor in einem literarischen Text die Geschehnisse und die Umgebung ausschließlich mit verbalen sprachlichen Mitteln beschreiben kann, *arbeitet der Regisseur parallel mit parasprachlichen und nonverbalen Mitteln*. Bei der Wahrnehmung der komplexen Zeichenwelt des Filmes benutzen wir zwei Sinne: *Hören und Sehen*, die uns beim Dekodieren von Bild und Ton helfen. Zwischen Bild und Ton des Filmes besteht ein Spannungsverhältnis, das in der Fachliteratur mit dem Begriff „*Bild-Ton-Schere*“ (vgl. Ehnert 1984: 8f) gekennzeichnet ist. Im idealen Fall ergänzen sich die Kanäle Bild und Ton und erleichtern dadurch das Verständnis. Je mehr aber die „*Bild-Ton-Schere*“ auseinanderklafft, desto schwieriger wird es für Fremdsprachenlerner, die vom jeweiligen Film zu übermittelnde Botschaft zu verstehen (vgl. Brandt 1985: 88). Im Anfängerunterricht kann die weit geöffnete Bild-Ton-Schere zu großen *Sprechhemmungen* führen, im Fortgeschrittenenunterricht sind dagegen alle sprachlichen und medialen Schwierigkeiten gern gesehen: sie funktionieren nämlich eher als *Stimulanzen* und verursachen weniger Frustrationen

(von Faber 1983: 11). Wenn nämlich der Fremdsprachenlerner seine eigenen Gedanken und Intentionen versprachlichen möchte und ihm nur die Worte dazu fehlen, aber er von der Seite des Lehrers kommunikative Redemittel als Muster bekommt, wird er sich motiviert fühlen, etwas zu sagen (Bechtold 1998: 160).

*Motivation* gilt als Schlüsselwort, wenn man über den unterrichtlichen Einsatz von Video spricht. Im 21. Jh. sind die Menschen durch die Neuen Medien „primär audiovisuell und weniger printsozialisiert“ (Bechtold 1998: 159). *Kinofilme gehören zu den Alltagen der Jugendlichen*, sie haben ein „natürliches Interesse“ (s. Umfrage) für Video, eine grundsätzliche *positive Einstellung* dem Medium gegenüber. Pflichtlektüre finden SchülerInnen oft langweilig, aber ein Kinoerlebnis wird von ihnen nur selten als Zeitverschwendung empfunden.

Mit Videofilmen kann man unmittelbar *Landeskunde und Kultur* des Zielsprachenlandes (der Zielsprachenländer) vermitteln. Wegen ihren hohen Motivationscharakters können sie auch als *Sprech- und Schreibanlass* dienen und demzufolge *Teil des kommunikativ-interkulturellen Unterrichts* sein. Sie bringen *Abwechslung* in den Schulalltag: Video ist eine mögliche Variation unter den zahlreichen Unterrichtsmedien und sollte ihren festen Platz im Unterrichtsprogression haben.

### **1.2. Zusammenfassung: Konsequenzen für den DaF-Unterricht. Übungstypologische Überlegungen**

Das Medium Video bietet *abwechslungsreiche Präsentationsmöglichkeiten*: Von mehreren Autoren (vgl. Lonergan 1987: 83ff und Brandi 1996: 13ff und Brandi/Helmeling 1985: 11 und Eppeneder 1984: 22f) wird eine getrennte Arbeit mit dem Ton- und Bildkanal vorgeschlagen: ggf. kann ein kleiner Abschnitt ohne Ton gezeigt werden und mit der Aufgabenstellung versehen werden, die Szene nachträglich zu vertonen – oder umgekehrt: Ton ohne Bild, und die SchülerInnen sollen Hypothesen über die sprechenden Personen und ihre Umgebung bilden. Dies kann mit oder ohne Textvorlage geschehen. Eventuell kann man den Videorekorder *stoppen* und bei Schwierigkeiten und Missverständnissen *den Film zurückspulen*.

Als übergreifendes Konzept gilt, dass SchülerInnen zur Bewältigung der Informationsfülle eines Filmes *jegliche Hilfen* erhalten sollen. Zu diesem Zweck soll ihr *Vorwissen aktiviert* werden. Der Videofilm darf normalerweise erst dann beginnen, wenn Lerner mit vorbereitenden Aufgaben auf ihn eingestimmt worden sind. (Eine

Ausnahme unter dieser Regelung bedeutet der Fall, wenn z.B. Hypothesen erwartet werden.) Das Verständnis des Filmes kann mit einer konkreten Beobachtungsaufgabe erleichtert werden. Es ist wichtig, die Aufgaben während des Filmes noch *vor* dem Film zu verteilen. Im normalen Leben selektiert unser Gehirn ununterbrochen, im schulischen Unterricht wird jedoch oft unnatürlicherweise ein Detailverstehen erwartet, obwohl es in der überwiegenden Mehrzahl der Fälle viel sinnvoller wäre, eine globale oder selektive Wahrnehmung als Mittel zum Verstehen zu nutzen. *Notizen zu einer konkreten Beobachtungsaufgabe* fördert selektive Wahrnehmungsweise – für die effektive Bearbeitung eines Filmes ist es wünschenswert, dass jeder Fremdsprachenlerner während des Filmes sich auf einen bestimmten Aspekt konzentriert. Die Lehrkraft kann damit die *Aufmerksamkeit* ihrer SchülerInnen *lenken* und diese gleichzeitig mit einem Beobachtungsprotokoll gewissermaßen unter Kontrolle haben.

Für die Arbeit mit Videofilmen existiert keine spezifische Übungstypologie (Ehnert 2001: 1099). In der Fachliteratur herrscht die Ansicht, dass in einem kommunikativ-handlungsorientierten Unterricht der Typus und die Aufeinanderfolge der Aufgaben nicht vollkommen beliebig sind: man muss bei der Unterrichtsplanung in Betracht ziehen, dass bei der Zusammenstellung der Übungen eine vorgegebene Richtung *vom Verstehen zur freien Äußerung* einzuhalten ist (vgl. Neuner 1981: 44ff). Nach einer anderen übungstypologischen Auffassung ist bei der Arbeit mit audiovisuellen Texten der methodische Dreischritt maßgebend, d.h. der Unterricht wird in Arbeitsschritte *vorwährend-nach* der Betrachtung des Filmausschnitts eingeteilt (vgl. Bechtold 1998: 161ff): „Vor der Betrachtung des Films“ soll „eine gezielte Hinführung auf den Filmtext“ geschehen, d.h. der Lehrer/die Lehrerin soll bei SchülerInnen Neugier und Lust am Sehen erwecken und sie sowohl sprachlich, visuell als auch inhaltlich auf den Film vorbereiten. „Während der Betrachtung“ soll mit einer konkreten Beobachtungsaufgabe die lediglich ‚passive Fernsehhaltung‘ vermieden und das Verständnis der SchülerInnen erleichtert werden. Die letzte Phase bei der Bearbeitung „nach der Betrachtung“ soll der kommunikativen Aktivität gewidmet werden (Bechtold 1998: 162f und vgl. Brandi 1996).

Wenn der Film nicht im Ganzen gezeigt wird, sollen die Abschnitte nacheinander, möglichst an demselben Tag oder in derselben Woche abgespielt werden – das kann in der Schule wegen des festen Stundenplans organisatorische Schwierigkeiten bedeuten, *in Rahmen eines Fachseminars oder intensiven Sprachkurses* ist das einfacher zu

verwirklichen. Abendfüllende Filme sind deshalb eher für einen Kurs geeignet, wo 3-4x45 Minuten pro Tag zur Verfügung stehen.

Fremdsprachendidaktiker sind sich darüber einig, dass für einen idealen Unterricht der *wechselnde Einsatz der Sozialformen* charakteristisch sein soll (Dräxler 1998: 9). *Gruppenarbeit* hat eine hervorgehobene Stelle unter den Sozialformen, sie ist besonders in großen Klassen vorteilhaft, wo sonst nicht alle zu Wort kommen könnten. Fortgeschrittene Lerner haben schon ein sprachliches Fundament, worauf systematisch neue Informationen aufgebaut werden können. Gruppenarbeit ermöglicht durch gegenseitigen Gedankenaustausch der SchülerInnen ein effektiveres Fremdsprachenlernen. Der Gruppenarbeit geht in der Phase der Informationsentnahme immer eine Einzelarbeit voraus. Auf Präsentation, Vergleich und Wertung der Gruppenergebnisse muss man im Unterricht großen Wert legen, diese können in Form einer Diskussion im Plenum geschehen. Der Diskussion folgt in der Regel die schriftliche Zusammenfassung und Ausarbeitung der Stellungnahmen in Einzelarbeit, und schließlich soll die Lehrkraft auch der Korrektur und dem Kommentieren dieser Texte (Hausaufgaben) genügend Zeit widmen (vgl. Bechtold 1998: 164 und Bechtold/Gericke-Schönhagen 1991: 25).

Brandi (1996: 47ff) hält auch Aufgaben zu filmischen Aspekten bei der Bearbeitung eines Films für wichtig. Unseres Erachtens spielt die Analyse von Kameraperspektive, Einstellungsgrößen und Kamerabewegung im Deutschunterricht eine sekundäre Rolle. Bei Interesse kann auf sie ohne weiteres hingewiesen werden, aber sie sollen bei der Unterrichtsplanung eher als fakultative Möglichkeit angesehen werden.

## 2. Didaktisierungsvorschläge

### 2.1. Zielsetzungen und Zielgruppe

Ausgehend davon, dass Viscontis Film „Tod in Venedig“ im Sprachunterricht für Fortgeschrittene eingesetzt wird. Unsere Zielgruppe ist eine heterogene Gruppe mit ca. 20 Teilnehmern, die mehr als 400 Stunden Deutschunterricht belegt haben. Im Rahmen des fünfständigen Unterrichts sollen sich die Teilnehmer den Film „Tod in Venedig“ von Visconti ansehen und die begleitenden Aufgaben zu dem Film lösen sowie über den Inhalt des Filmes sprechen können. Daher sind folgende Ziele zu erreichen:

- Während sich die Teilnehmer den Film ansehen, werden sie aufgefordert, sich Notizen zu machen an Hand konkreter Beobachtungsaufgabe.

- Mit dem Einsatz von Viscontis Film „Tod in Venedig“ im Fremdsprachenunterricht wird erwartet, dass die Leselust der Teilnehmer geweckt wird und die Teilnehmer haben danach mehr Motivation, Manns Novelle zu lesen.
- Da die Teilnehmer aus verschiedenen Kulturen kommen, besteht es die Möglichkeit, sie für interkulturelle Unterschiede zu sensibilisieren. Mit geeigneter Aufgabenstellung ist es sicher spannend, zu erfahren, wie man im anderen Kulturkreis z.B. mit dem Thema „Tod und Sterben“ umgeht.
- Als Sprechanlass können Diskussionen und Erfahrungsaustauschen zwischen den Teilnehmern in Bezug auf den Inhalt des Filmes sowie auf die im Film dargestellten Todesmotive und Todesboten entwickelt werden.
- Als Schreibanlass sind kurze Zusammenfassung oder Bildergeschichte zur Nachschaffung der „Innenwelt“ der Hauptfiguren sowie Geschichte aus einer anderen Perspektive (evt. kreativ) zu schreiben.
- Personenbeschreibung üben
- Landeskunde vermitteln. Durch Recherchieren im Internet können die Teilnehmer evt. selbst Informationen über Kunst und Leben in Venedig sowie über die Epoche „fin-de-siècle“ herausfinden und im Kurs vortragen.

Auf Grund dieser Zielsetzungen wird der Film in 4 Abschnitten mit konkreten Aufgaben gezeigt, die die Teilnehmer entweder während des Filmes oder nach dem Film erledigen müssen. Danach wird es in kleiner Gruppe oder im Kurs besprochen.

## **2.2. Didaktisierung**

Die Teilnehmer bekommen das Arbeitsblatt 1 und lesen die Fragen. Nach einer Minute, wenn es keine Fragen dazu gibt, wird der 1. Abschnitt gezeigt. Dabei sollen die Kursteilnehmer sich Notizen zu den Fragen machen. Die Ergebnisse werden danach im Plenum besprochen, wobei es nicht immer nur um richtig oder falsch geht. Viel wichtiger ist es, dass die Teilnehmer die Gelegenheit haben, ihre Wahrnehmung, individuelle Erfahrungen sowie Gefühle zu äußern und mit den anderen im Kurs auszutauschen (s. Aufgabe 1 und 4).

Für den nächsten Abschnitt bekommen die KT das Arbeitsblatt 2, wobei sie in 2 Gruppen verteilt sind. Die Aufgaben 1, 3 und 4 sind jedoch bei 2 Gruppen gleich gestellt. Die zwei Gruppen bekommen unterschiedliche Aufgaben bei der 2. Frage, wobei sie auf verschiedene Personen und ihr Verhalten achten müssen. Mit diesen

Aufgaben können die Teilnehmer einerseits alles, was sie von der Sequenz wahrgenommen haben, zur Sprache bringen, andererseits ihre Vermutungen frei äußern (s. Aufgabe 3). Nachdem die Ergebnisse im Plenum besprochen wurden, werden an der Tafel Assoziationen zu der Stadt Venedig von den Teilnehmern gesammelt.

Danach wird das Arbeitsblatt 3 an die Kursteilnehmer verteilt. Nachdem die Teilnehmer die Fragen durchgelesen haben, wird der 3. Abschnitt gezeigt. Dabei sollen die Teilnehmer die Aufgaben lösen. In kleinen Gruppen sollen sie dann ihre Antworten und die Informationen darüber miteinander austauschen. Und gemeinsam wird es im Kurs versucht, ein Portrait von Aschenbach und Tadzio zu machen (evt. auch schriftlich als Hausaufgabe).

Die Teilnehmer werden außerdem aufgefordert, Hypothesen zu bilden, indem sie auf die Frage antworten, wie die Geschichte weitergeht.

Nach der Pause bekommen die Lernenden Arbeitsblatt 4 und schauen sich den letzten Filmabschnitt an. Hier wird der Kurs wieder in 2 Gruppen verteilt. In Partnerarbeit (einer aus Gruppe A setzt sich zusammen mit einem aus Gruppe B) tauschen sie ihre Ergebnisse aus und ergänzen einander. Im Plenum werden danach alle Aufgaben durch besprochen.

Die Frage, woran Herr Aschenbach gestorben ist, lässt sich kaum einfach beantworten, kann jedoch gestellt werden, damit die Teilnehmer ihre individuelle Lösung dafür finden und diese dann logisch begründen können.

Da den Lernenden der Titel des Filmes bisher nicht bekannt ist, können wir sie auffordern, den Film einen passenden Titel zu geben. Kärtchen werden verteilt, damit die Teilnehmer den Titel des Filmes individuell aufschreiben können. Diese werden dann gesammelt und an der Tafel geklebt. Im Plenum wird danach begründet, warum der Film so heißen könnte. Eine kurze Zusammenfassung ist dabei auch möglich und sogar erwünscht. Der Titel wird dann allen bekannt gegeben.

Darüber hinaus können die Teilnehmer die Aufgabe bekommen, wobei sie ihre Gefühle oder Stellungnahme zu dem Film an einer Zeitung oder Zeitschrift schreiben. Oder anhand der Bilder versuchen sie eine Geschichte zu schreiben, wobei die „Innenwelt“ der Filmfiguren nachgeschaffen wird. Als produktive Übung kann es Situation geben, in der die Kinder über ihre Ferien in Venedig sprechen, und beim Gespräch zwischen Tadzio und seinen Geschwistern erinnern sie sich an den deutschen Herrn, der sie immer beobachtet hat, wie sieht er damals aus, was macht er usw. und fragen sich, was aus ihm geworden sein kann.

In kleinen Gruppen können die Teilnehmer auch außer dem Unterricht den Film sehen, um die Todesmotive, Metaphern des Todes und Todesboten sowie deren Ähnlichkeiten in dem Film herauszufinden. Die Stadien des Untergangs von Herrn Aschenbach zu entwerfen, ist auch eine interessante und lösbare Aufgabe.

### **2.3. Schlussfolgerung**

Die oben genannten Vorschläge zur Didaktisierung des Filmes „Tod in Venedig“ sind im Prinzip geeignet für die gewählte Zielgruppe mit festgestellten Zielsetzungen. Selbstverständlich sind sie nur ein paar von tausend Möglichkeiten, die man im Deutschunterricht selbst entwickeln und anwenden kann. Je nach Situation, je nach dem Ziel und der Gruppe trifft man die Entscheidung, welche Möglichkeiten und wie man diese durchführt.

## **LITERATURVERZEICHNIS**

### **I. Primärliteratur**

Videocassette „Tod in Venedig“

### **II. Sekundärliteratur**

#### **Monographien/ Fernstudieneinheiten/ Nachschlagewerke**

Ackermann, K. (1997): Thomas Mann. Der Tod in Venedig. Lektüre - Durchblick. Band 320. München: Mentor Verlag

Gehrke, H./ Thunich, M. (1985): Thomas Mann. Tonio Kröger. Der Tod in Venedig. Interpretation und unterrichtspraktische Vorschläge. Analysen und Reflexionen. Band 55. Hollfeld: Beyer Verlag

Hansen, V. (Hrsg.) (1993): Thomas Mann. Romane und Erzählungen. Interpretationen. Stuttgart: Philipp Reclam jun.

Reed, T.J. (1983): Thomas Mann. „Der Tod in Venedig“. Text, Materialien, Kommentar mit dem bisher unveröffentlichten Arbeitsnotizen Thomas Manns. Literatur - Kommentare. Band 19. München/Wien: Carl Hanser Verlag

Sowinski, B./ Meurer, R. (Hrsg.) (1993): Thomas Mann. Der Tod in Venedig. Interpretation von Werner Frizen. Oldenbourg Interpretation mit Unterrichtshilfen. Band 61. München: Oldenbourg Verlag

Zimmer, T. (2001): Thomas Mann. Der Tod in Venedig. Interpretationshilfe Deutsch. Freising: Stark Verlag

Bechtold, G./ Gericke-Schönhagen, D. (1991): Spielfilme im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. Ein Kurs-Programm für Fortgeschrittene. München: Goethe-Institut

Brandi, M-L. (1986): Video im Deutschunterricht. Eine Übungstypologie zur Arbeit

mit fiktionalen und dokumentarischen Filmsequenzen. Fernstudieneinheit 13. Kassel/ München/ Tübingen: Langenscheidt

Brandi, M-L./ Helmling, B. (1985): Arbeit mit Video am Beispiel von Spielfilmen. Band 1. Projekt Didaktik und Methodik für den Unterricht Deutsch als Fremdsprache in Frankreich. München: Goethe-Institut

Gadamer, H-G. (1972): Wahrheit und Methode. Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik. Tübingen: o. V.

Lonergan, J. (1987): Fremdsprachenunterricht mit Video. Ein Handbuch mit Materialien. Übersetzt von Ulrich Rösner. Forum Sprache. München: Max Hueber Verlag

Neuner, G./ Krüger, M./ Grewer, U. (1981): Übungstypologie zum kommunikativen Deutschunterricht. Berlin: Langenscheidt

#### **Artikel aus Readern/ Anthologien**

Abraham, U./Beisbart, O./Krejci, M. (1993): Bestandaufnahme. Ergebnisse einer kleinen Umfrage unter Schülern, Studenten und Experten zum Thema. In: Abraham, U./Beisbart, O./Krejci, M. (Hrsg.) (1993): Film im Deutschunterricht. Literatur und Sprache – didaktisch (LUSD). Bamberger Schriftenreihe zur Deutschdidaktik, Heft 5/1993. Bamberg: Lehrstuhl Didaktik der deutschen Sprache und Literatur an der Universität Bamberg, 4-8

Abraham, U./ Beisbart, O. (1993): Lexikon für den Unterricht wichtiger Begriffe der Filmsprache. Anhang. In: Abraham, U./ Beisbart, O./ Krejci, M. (Hrsg.) (1993): Film im Deutschunterricht. Literatur und Sprache – didaktisch (LUSD). Bamberger Schriftenreihe zur Deutschdidaktik, Heft 5/1993. Bamberg: Lehrstuhl Didaktik der deutschen Sprache und Literatur an der Universität Bamberg, 3-44

Abraham, U./ Beisbart, O. (1993): Umgehen mit Filmen. Einige Überlegungen zum Thema „Film im Deutschunterricht“. In: Abraham, U./ Beisbart, O./ Krejci, M. (Hrsg.) (1993): Film im Deutschunterricht. Literatur und Sprache – didaktisch (LUSD). Bamberger Schriftenreihe zur Deutschdidaktik, Heft 5/1993. Bamberg: Lehrstuhl Didaktik der deutschen Sprache und Literatur an der Universität Bamberg, 9-13

Bechtold, G. (1998): Hörsehverstehen. In: Dräxler, H-D./ Kühn, B. (Hrsg.) (1998): Methodik des Fortgeschrittenenunterrichts. Handbuch für Spracharbeit. Teil 4. München: Goethe-Institut, 157-200

Degenhardt, I. (1978): AV-Medien im Deutschunterricht – Eine Einführung. In: Kuske, F./ Krankenhagen, G. (Hrsg.) (1978): Audiovisuelle Medien im Deutschunterricht. Schriftenreihe AV-Pädagogik. Institut für Film und Bild in Wissenschaft und Unterricht. Stuttgart: Ernst Klett Verlag, 10-32

Dronia, M. (1993): „Au fein! Was schauen wir denn an?“ Praxisbezogene Überlegungen zum Videoeinsatz im Fach Deutsch, speziell im Literaturunterricht.

- In: Abraham, U./ Beisbart, O./ Krejci, M. (Hrsg.) (1993): Film im Deutschunterricht. Literatur und Sprache – didaktisch (LUSD). Bamberger Schriftenreihe zur Deutschdidaktik, Heft 5/1993. Bamberg: Lehrstuhl Didaktik der deutschen Sprache und Literatur an der Universität Bamberg, 18-36
- Ehnert, R. (2001): Audiovisuelle Medien. In: Helbig, G. u. a. (2001): DaF. Ein internationales Handbuch. Berlin: Walter de Gruyter, 1093-1100
- Ehnert, R. (1984): Video im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. In: Binder, H./ Schöder, H. (Hrsg.) (1984): Video im allgemein- und fachsprachlichen Deutschunterricht. Dokumentation einer Seminarreihe. Reports from the Language Centre for Finnish Universities 20. University of Jyväskylä, 5-14
- Eppeneder, R. (1984): Chancen und Probleme authentischer Videotexte im Fremdsprachenunterricht. In: Binder, H./ Schöder, H. (Hrsg.) (1984): Video im allgemein- und fachsprachlichen Deutschunterricht. Dokumentation einer Seminarreihe. Reports from the Language Centre for Finnish Universities 20. University of Jyväskylä, 15-23
- van Soeren, J. B. A. (1993): Aus der Praxis des Umgangs mit Filmen. Sieben Thesen und ein Arbeitspapier. In: Abraham, U./ Beisbart, O./ Krejci, M. (Hrsg.) (1993): Film im Deutschunterricht. Literatur und Sprache – didaktisch (LUSD). Bamberger Schriftenreihe zur Deutschdidaktik, Heft 5/1993. Bamberg: Lehrstuhl Didaktik der deutschen Sprache und Literatur an der Universität Bamberg, 14-17

#### **Artikel aus Zeitschriften**

- Ehnert, R. (1983): Kleine Typologie für die Verwendung von Videotexten im Fremdsprachenunterricht. In: INFO DaF 4, 1983/1984: Dokumentation der 3. Internationalen Videotagung, 29-33
- Löschmann, M. (1991): Video im Fremdsprachenunterricht – Mittel für das Lernen und Lehren. In: Zielsprache Deutsch 2/1991. Max Hueber Verlag, 79-84
- von Faber, H. (1983): Video im Fremdsprachenunterricht. Technische, inhaltliche, formale, textmediale, didaktisch-methodische, dokumentarische Faktoren. In: INFO DaF 4, 1983/1984

#### **Internet**

- [http://homepages.compuserve.de/WunderlichDieter/Mann\\_venedig.htm](http://homepages.compuserve.de/WunderlichDieter/Mann_venedig.htm) (12.11.2003)
- [http://homepages.compuserve.de/WunderlichDieter/Visconti\\_venedig.htm](http://homepages.compuserve.de/WunderlichDieter/Visconti_venedig.htm) (12.11.2003)
- <http://www.beritz-verlag.de/thomasmann.html> (Peter Zander: Thomas Mann im Kino, erscheint im Januar 2004 (14.11.2003)
- [http://www.bildung.hessen.de/mversuch/tv-weiser/tmann\\_tod/tmann\\_tod\\_seq.htm](http://www.bildung.hessen.de/mversuch/tv-weiser/tmann_tod/tmann_tod_seq.htm) (Sequenzplan) (14.11.2003)
- <http://www.nthuleen.com/papers/Mmann.html> (Nancy Thuleen: Todesfiguren und Motive im Thomas Manns Tod in Venedig. 1992) (14.11.2003)