

**Hausarbeit - im Rahmen der Ersten Staatsprüfung für das Lehramt an  
Grund-, Haupt- und Realschulen**

**Name: Annika Winterhof**

**Datum: 17.10.2002**

**Thema: Literaturverfilmung im Unterricht – Praktische Medienarbeit in der  
Grundschule**

**Gutachter: Sabine Kaiser**

## Inhaltsverzeichnis

### Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung	3
2. Medienpädagogisches Handeln in der Grundschule	4
2.1. Kinder und Medien	4
2.2. Medien und Schule	6
2.3. Medienpädagogische Konzepte	7
2.3.1. Ältere Konzepte	8
2.3.2. Neuere Konzepte	9
2.4. Medienkompetenz	11
2.4.1. Dimensionen der Medienkompetenz	11
2.4.2. Aufgabenbereiche in der Grundschule	12
2.4.3. Schwächen des Medienkompetenzbegriffs	13
2.5. Rahmenbedingungen	14
2.5.1. Lehrpläne und Richtlinien	14
2.5.2. Schulorganisatorische Strukturen	15
2.6. Formen und Konzepte schulischer Medienerziehung	16
2.6.1. Integratives Konzept	16
2.6.2. Projektform	16
2.6.3. Produktive Medienarbeit	17
2.6.4. Chancen und Möglichkeiten	19
3. Medium Film	19
3.1. Begriff Film	20
3.2. Speichermedien	21
3.3. Leistungsspektrum des Mediums Film	23
3.4. Filmwahrnehmung	24
3.5. Kriterien eines guten Kinderfilms	25
3.6. Praktische Filmarbeit	27
4. Buch und Film im Unterricht	28
4.1. Ausgangssituation	28
4.2. Verhältnis von Buch und Film	30
4.2.1. Wechselbeziehungen	30
4.2.2. Unterschiede	31
4.3. Kombination	32

5. „Emil und die Detektive“	33
5.1. Inhalt	34
5.2. Erich Kästner	35
5.3. Buch	36
5.4. Verfilmung	38
5.4.1. Entstehung und Resonanz	38
5.4.2. Besonderheiten des Films	39
5.4.3. Unterschiede zwischen Buch und Film	40
5.5. Figuren	42
5.6. Themen	44
5.7. Gründe für die Auswahl des Films	45
5.7.1. Kriterienkatalog	47
5.7.2. Darstellung meiner Auswahlgründe	48
5.7.3. Weitere Verfilmungen	52
5.7.4. „Emil und die Detektive“ (2001)	52
6. Praktische Medienarbeit mit „Emil und die Detektive“ (1931)	54
6.1. Einführung	54
6.1.1. Didaktisch-methodische Überlegungen	54
6.1.2. Allgemeines	58
6.1.3. Hinweise zum weiteren Vorgehen	59
6.2. Arbeit mit Text und Film	59
6.2.1. Inhalt und Voraussetzungen	60
6.2.2. Vor dem Film	61
6.2.3. Nach dem Film	61
6.2.3.1. Allgemeine Beispiele für die Unterrichtspraxis	61
6.2.3.2. Beispiele für die Arbeit mit Buch- und Filmfiguren	64
6.2.3.3. Beispiele für die Arbeit mit filmspezifischen Gestaltungsmitteln	66
6.3. Filmprojekt „Kindheit früher“	70
6.3.1. Inhalt und Voraussetzungen	70
6.3.2. Vor dem Film	73
6.3.3. Nach dem Film	74
6.4. Filmtag in der Grundschule	76
6.4.1. Inhalt und Voraussetzungen des Klassen-Tages	77
6.4.2. Nach dem Film	79
6.4.3. Zwischenspiel	79
6.4.4. Nach dem Film	80
7. Außerschulische Lernorte für praktische Medienarbeit	81
8. Schluss	82

Literaturverzeichnis

Anhang

## 1. Einleitung

Praktische Medienarbeit mit Literaturverfilmungen bietet vielfältige Möglichkeiten im Grundschulunterricht. Bevor ich diese näher darstelle und praktische Beispiele dazu aufzeige ist es notwendig, auf die theoretischen Grundlagen einzugehen.

Ich beschäftige mich daher zunächst mit der Mediensituation allgemein, stelle die wichtigsten medienpädagogischen Konzepte vor und erläutere den Begriff Medienkompetenz. Außerdem schildere ich die schulorganisatorischen Schwierigkeiten praktischer Medienarbeit und zeige anschließend geeignete Unterrichtsformen dafür auf. Im Hinblick auf die nachfolgende Arbeit mit Literaturverfilmungen behandle ich danach das Medium Film. Die Ausführungen zu Speichermedien, Filmwahrnehmung, Filmauswahlkriterien und zur praktischen Medienarbeit sind Voraussetzung für das Verständnis des praktischen Teils. Als nächstes gehe ich dann auf das Verhältnis der Medien Buch und Film ein, vor allem auf die besondere Kombination von Buch und Film im Unterricht. Diese Erörterungen sind die theoretische Grundlage für den kombinierten Einsatz von Buch und Film im Rahmen praktischer Medienarbeit. Im Anschluss daran stelle ich die im Mittelpunkt meiner praktischen Ausführungen stehende Literaturverfilmung „Emil und die Detektive“ vor. Dabei gehe ich Inhalt, Buchautor, Buch, Verfilmung, Figuren und Themen ein. Ich beschreibe diese Punkte sehr genau, weil ich es für wichtig erachte, dass ich mich mit den Inhalten und Besonderheiten der Literaturverfilmung genau beschäftige. Denn nur dann kann ich ihren medienpädagogischen Wert und ihre Tauglichkeit für praktische Medienarbeit richtig einschätzen. Nach der Darstellung von „Emil und die Detektive“ erläutere ich meine Auswahlgründe für diese Literaturverfilmung. Diese stelle ich relativ ausführlich dar, weil es meiner Ansicht nach sehr wichtig ist, dass ich als Lehrerin hinter der ausgewählten Literaturverfilmung stehe. Andernfalls funktioniert die auf großem (Lehrer-)Engagement basierende praktische Medienarbeit nicht. Danach folgt dann der praktische Teil. Darin stelle ich drei Projekte in ganz verschiedenen Zusammenhängen und mit völlig unterschiedlichen Absichten vor: ein medienintegrierendes Buch-Film-Projekt, ein themenorientiertes Projekt und einen auf sinnliches Erleben und Filmvergnügen ausgerichteten Filmtag. Ich habe mich bewusst für ganz unterschiedliche Projekte entschieden, um die vielfältigen

(Einsatz-)Möglichkeiten praktischer Medienarbeit mit Literaturverfilmungen aufzuzeigen. Schließlich weise ich zum Schluss noch kurz auf außerschulische Lernorte hin und skizziere ein aufregendes Aktionsspiel.

## **2. Medienpädagogisches Handeln in der Grundschule**

Für die nachfolgenden Ausführungen zum Einsatz von Literaturverfilmungen im Unterricht ist es notwendig, sich zunächst mit den allgemeinen Voraussetzungen, Bedingungen, Zielen und Formen medienpädagogischen Handelns in der Grundschule zu beschäftigen.

### **2.1. Kinder und Medien**

Medien sind heute ein fester Bestandteil der gesellschaftlichen Wirklichkeit und auch aus der Lebenswelt von Grundschulkindern nicht mehr wegzudenken. Unter Medien versteht man technische Hilfsmittel, die Informationen gestalten, austauschen oder verbreiten und der Kommunikation dienen (vgl. Maier 1998, S. 14). In der Umgangssprache dient der Begriff meistens als zusammenfassende Bezeichnung für alle visuellen, auditiven und audiovisuellen Kommunikationsmittel, wie z.B. Presse oder Fernsehen (vgl. Schaub/Zenke 2000, S. 380).

Das Medienverhalten und die Medienpräferenzen von Kindern werden heute vor allem durch situationsspezifische Faktoren geprägt. Je weniger Entfaltungsräume das sozialökologische Umfeld der Kinder bietet, umso mehr wenden sie sich Film und Fernsehen zu, denn diese eröffnen ihnen eine attraktive Gegenwelt zu ihrem ansonsten tristen Alltag (vgl. Süß 2000, S. 30).

Die Palette der von Kindern verwendeten Medien umfasst nicht nur beliebte und „typische“ Kinder- und Jugendmedien wie Fernsehen oder Radio, sondern auch Bücher, Zeitungen, Zeitschriften, Filme, Bild- und Tonträger sowie Computer und Telekommunikation. Diese Medien bieten ein breites Programmangebot, das von Nachrichten und politischen Magazinen über Dokumentar- und Spielfilme, Kinder- und Jugendprogramme bis hin zu simulierten Gewalt- und Horrorszenarien reicht (vgl. Tulodziecki 2000, S. 17). Ein Aufwachsen in einer solchen Medienumwelt bzw. in einem solchen Medienverbund hat zur Folge, dass sich die Kinder für

bestimmte Medien entscheiden müssen. Das ist bei dem großen Angebot nicht einfach. Die freie Auswahl der Kinder wird zwar von der Medienausstattung im elterlichen Haushalt begrenzt und damit von den Eltern in gewisser Weise vorentschieden. Ohne zusätzliche Unterstützung erliegen sie aber trotzdem der (visuellen) Beeinflussung einzelner Medien (vgl. Daum u.a. 1993, S. 8, 10).

Die technischen Möglichkeiten der einzelnen Medien werden immer weiter verbessert und perfektioniert. Schlagworte wie Innovation, Integration oder Interaktivität kennzeichnen die aktuelle Medienentwicklung. Kinder gehen mit diesen Neuerungen und der Vielfalt von Medien ganz selbstverständlich um. Sie sind offen und kennen keine Ängste oder Vorbehalte gegenüber neuen Medienangeboten. Für sie eröffnet der Umgang mit diesen ganz neue Erlebnis- und Informationswelten und führt - entgegen dem gängigen Vorurteil - nicht zwangsläufig zu Passivität und Konsumverhalten (vgl. Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung 1995, S. 9f, 12).<sup>1</sup>

Denn Medien sind für Kinder nicht nur Spaß und Unterhaltung, sondern erfüllen soziale, emotionale und informative Funktionen: So geben sie beispielsweise Anlass zu Gesprächen und gemeinsamen Aktivitäten, bieten Tipps und Hilfen zur Gestaltung der eigenen Persönlichkeit und helfen bei der Identitätsfindung (vgl. Maier 1998, S. 20f). Medien tragen Informationen, Wertorientierungen und Rollenbilder an Kinder heran, gestalten Wissen, erfüllen Bedürfnisse und prägen Einstellungen und Erwartungen, haben also ganz erheblichen Einfluss auf deren Lebensgestaltung. Daher sind sie längst so etwas wie „heimliche Miterzieher“ der Kinder, die mit Familie und Schule um Bildung und Erziehung konkurrieren (vgl. Maier 1998, S. 29).

Medien mit all ihren positiven und negativen Auswirkungen gehören heute unabänderlich zur Lebenswelt von Kindern und werden die gesellschaftliche Wirklichkeit auch in Zukunft prägen. Die derzeitige Medienlandschaft mit ihren Entwicklungstendenzen ist aber so vielfältig und komplex, dass sich ein persönlichkeits- und gesellschaftsförderlicher Umgang mit Medien nicht von selbst einstellt, sondern immer medienpädagogische Unterstützung notwendig ist. Insofern stellt die dargestellte Mediensituation mit ihren Chancen und Problemen eine Herausforderung für die Schule dar (vgl. Tulodziecki 2000, S. 17).

---

<sup>1</sup> Nachfolgend wird Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung als BLK bezeichnet.

## 2.2. Medien und Schule

Diese Herausforderung haben Schule und die für sie zuständigen Einrichtungen inzwischen angenommen und arbeiten jetzt angesichts zunehmender Mediatisierung der kindlichen Lebenswelt, fortschreitender technischer Möglichkeiten und medienpädagogisch nicht aufgearbeiteter, negativer Medieneinflüsse verstärkt an medienpädagogischen Konzepten für Schule und Unterricht.

In Anbetracht der veränderten und sich ständig verändernden Medienwelt, der gesellschaftlichen Entwicklung zur Informations- und Kommunikationsgesellschaft und der geradezu explosionsartigen Erweiterung des Erfahrungs- und Wissenshorizontes muss Schule die Schüler<sup>2</sup> dazu befähigen, Medien bewusst, kritisch und verantwortungsvoll zu nutzen und für die eigene Kommunikation auch aktiv zu verwenden (vgl. Maier 1998, S. 29). Diese Fähigkeit hat mittlerweile den Stellenwert einer Kulturtechnik, so dass Medienerziehung<sup>3</sup> mehr und mehr zu einer Kernaufgabe der Schule wird (vgl. Bertelsmann Stiftung 2001, S. 11).

Im Unterricht haben Medien eine Art Doppelrolle: Sie können sowohl als Mittel zur Unterrichtsgestaltung verwendet werden als auch selbst Gegenstand von Unterricht sein (vgl. Maier 1998, S. 21f). In meiner Arbeit geht es primär darum, den Film in den Mittelpunkt zu stellen und als Gegenstand von Unterricht zu untersuchen. Da ich mit Hilfe von „Emil und die Detektive“ (1931) aber auch etwas über Kindheit früher vermitteln möchte, ist er zugleich Lernmittel, dient also der Unterrichtsgestaltung. Entscheidend ist, dass der Film entgegen der gängigen Unterrichtspraxis nicht nur Unterrichtsmedium, sondern auch Gegenstand meiner Betrachtungen ist.

Der durch die technischen Möglichkeiten erheblich gestiegene Einfluss elektronischer Medien in den meisten Lebensbereichen ist weitgehend unbestritten, wird aber ganz unterschiedlich bewertet: Von kulturpessimistischer Betonung möglicher Gefahren durch neue Medienangebote zu (technologie-)begeisterter Zustimmung auf Grund der vielen Möglichkeiten sind alle Positionen vertreten (vgl. BLK 1995, S. 13). Schule muss zwischen diesen Positionen bzw. den Vor-

<sup>2</sup> Wenn im Folgenden von Schülern oder Lehrern gesprochen wird, sind selbstverständlich immer beide Geschlechter gemeint, also auch Schülerinnen und Lehrerinnen.

<sup>3</sup> In theoretischen Erörterungen im Zusammenhang mit Schule folge ich der BLK und Tulodziecki und verwende weiterhin den bewahrpädagogisch besetzten Begriff „Medienerziehung“, aber in einem modernen, auf Handlungsorientierung ausgerichteten Sinne (vgl. Tulodziecki 1995, S. 22f).

und Nachteilen, die aus Nutzung und Wirkung elektronischer Medien resultieren können, abwägen und die geeigneten Ansätze und Konzepte für den Unterricht nutzbar machen. Dabei wird sie von der Medienpädagogik, einer Teildisziplin der Erziehungswissenschaft, die sich mit allen pädagogisch relevanten handlungsanleitenden Fragen mit Medienbezug sowie ihren medientechnisch und medientheoretisch bzw. empirisch und normativen Grundlagen beschäftigt, unterstützt (vgl. Tulodziecki 1997, S. 45). Ziel der gemeinsamen Bemühungen ist die Vermittlung und Förderung von Medienkompetenz, dem derzeit erfolgversprechensten Konzept mit dem die Medienpädagogik auf die Herausforderungen der Mediengesellschaft reagieren kann (vgl. Vollbrecht 2001, S. 53).

Bevor ich den Begriff Medienkompetenz näher ausführe, ist es wichtig und hilfreich die medienpädagogische Entwicklung aufzuzeigen, also auf die wesentlichen Stationen der medienpädagogischen Entwicklung bzw. auf die zur jeweiligen Zeit als richtig erachteten medienpädagogischen Konzepte einzugehen.

### **2.3. Medienpädagogische Konzepte**

Die medienpädagogische Entwicklung bzw. die wesentlichen medienpädagogischen Richtungen und Konzepte stelle ich im Folgenden am Beispiel des Mediums Film dar. Ich habe mich für Film entschieden, weil dieses Medium im Mittelpunkt meiner Arbeit steht und Medienerleben und Medienwirkung daran besonders deutlich werden. Genauer gesagt sind es also filmpädagogische Konzepte, die ich darstelle. Filmpädagogik ist eine auf das Medium Film spezialisierte Form der Medienpädagogik, die sich im Zuge der medienpädagogischen Debatte um das Kino entwickelt hat. Insofern gelten die Ausführungen zum Film weitgehend auch für andere Medien.

Die anschließende Darstellung der medienpädagogischen<sup>4</sup> Konzepte umfasst die Entwicklung im 20. Jahrhundert, geht also bis an die Anfänge der Filmgeschichte zurück. Die frühen medienpädagogischen Ansätze gelten heute unter den veränderten Bedingungen selbstverständlich nicht mehr. Für das Verständnis der „aktuellen“ medienpädagogischen Konzepte, insbesondere der dahinterstehenden

---

<sup>4</sup> In den folgenden Ausführungen verwende ich überwiegend die allgemeinere Bezeichnung *medienpädagogische* Entwicklung bzw. *medienpädagogische* Konzepte, obwohl es hauptsächlich um das Medium Film geht.



Gedankengänge und zugrundeliegenden Erfahrungen, ist es aber erforderlich, die medienpädagogische Entwicklung als Ganzes aufzuzeigen, also auch die älteren Konzepte.

### **2.3.1. Ältere Konzepte**

Die medienpädagogische Debatte im letzten Jahrhundert wurde von zwei unterschiedlichen Richtungen bestimmt: eine auf Ablehnung und Abwehr ausgerichtete, die die Kinder vor schädlichen Einflüssen der Medien bewahren wollte und eine, die die Chancen erkannte und die medialen Möglichkeiten für Bildungsprozesse nutzbar machen wollte (vgl. Vollbrecht 2001, S. 25).

Zu Beginn des 20. Jahrhunderts dominierte eine („Schund-“)Medien abwehrende Haltung, die sich erst in den zwanziger Jahren unter dem Einfluss des Kinos zu einer zunehmenden Akzeptanz der Medien in der Bevölkerung wandelte (vgl. Vollbrecht 2001, S. 25 ff).

Nach intensiver Nutzung der Medien für Propagandazwecke im Dritten Reich, ging es in den fünfziger Jahren darum, hinter die (Medien-)Kulissen zu gucken und „emotionale Distanz“ zu erreichen. Die Kinder sollten vor allem „Stilgefühl“ entwickeln und mit Hilfe filmerzieherischer Beispiele zum „wertvollen Film“ hin erzogen werden. Diese Richtung, die sog. Bewahrpädagogik, ging normativ von allgemein verbindlichen, ästhetischen und sittlichen Überzeugungen aus, nach denen die „guten“ und „schlechten“ Filme sortiert wurden. Erfahrungen und Interessen von Kindern im Zusammenhang mit dem Medium Film wurden dabei völlig außer Acht gelassen, es ging ausschließlich um Kontrolle und Erziehung zum „richtigen Gebrauch“ von Medien (vgl. Baacke 1994, S. 161f).

Erst in den sechziger und siebziger Jahren kam es zu einem vollständigen Richtungswechsel in der medienpädagogischen Tradition. Die bis dahin vorherrschende normativ-konservative Medienerziehung wurde durch ein kritisch-emanzipatorisches Konzept abgelöst. Dieser Richtungswechsel von einem bewahrpädagogisch, auf Schutz vor Mediengefahren ausgerichteten Ansatz zu einem kritischen, auch auf die Bedürfnisse und Interessen des Mediennutzers eingehenden Konzept ist der bisher radikalste Bruch in der medienpädagogischen Entwicklung. Das kritisch-emanzipatorische Konzept hat sich aber nicht

durchgesetzt, weil es zu wenig Bezug zur Lebenswelt der Kinder und Jugendlichen hatte und diese sich einer gesellschaftskritisch engagierten, pädagogisch überwachten Aufklärung durch Filme verweigerten. Beibehalten wurde nur das Durchschaubarmachen von Filmszenarien und die Hinwendung zum Mediennutzer, die auch in neueren filmpädagogischen Konzepten zu finden sind (vgl. Baacke 1994, S. 163ff).

### **2.3.2. Neuere Konzepte**

Zwar orientieren sich die neueren Konzepte alle an den Interessen und Bedürfnissen der Mediennutzer und haben die Forderung von Medienkompetenz als Ziel, sie setzen jedoch an unterschiedlichen Stellen an und haben andere Schwerpunkte.

Seit den achtziger Jahren bemüht sich die filmpädagogische Arbeit verstärkt um eine Annäherung an kindliche Erlebnisformen. Das wird besonders am *Identifikationskonzept* deutlich, das davon ausgeht, dass Identifikation die Grundlage des Filmerlebens überhaupt ist. Filme werden danach als psychosoziale Vermittlungsformen verstanden, die Kinder in ihren Bann ziehen und damit zur Strukturierung ihrer Ich-Identität über Identifikationsprozesse beitragen (vgl. Vollbrecht 2001, S. 49). Diese Identifikationsprozesse bestehen darin, dass sich bestimmte Wahrnehmungsinhalte eines bestimmten Wahrnehmungsfeldes zu bereits vorhandenen Erinnerungsfeldern und deren Inhalten zuordnen (vgl. Baacke 1994, S. 168). Damit die Identifikationsprozesse nicht misslingen oder zu falschen Folgerungen führen, werden pädagogische Maßnahmen zur Stützung und Unterstützung des kindlichen Filmerlebens eingesetzt. So soll Filmerleben beispielsweise kommunikativ geschehen, also Gespräche und Interaktion einschließen und außerdem eine praktische Auseinandersetzung mit dem Medium Film beinhalten, z.B. die Kinder selbst etwas filmen lassen (vgl. Kahrman/Ehlers zit. nach Baacke 1994, S. 171). Dieses Konzept hat neben vielen positiven Neuerungen den Nachteil, dass es das kindliche (Film-)Erleben ganz klar steuert und nach pädagogischen Vorstellungen gestaltet (vgl. Kahrman/Ehlers zit. nach Vollbrecht 2001, S. 50).

Ein anderes Konzept, das Anfang der neunziger Jahre unter dem Stichwort *Faszination* von der Filmpädagogik entdeckt wurde, stellt die Filmwirkung in den Mittelpunkt und eröffnet erstmals die Möglichkeit, dass Kinder ohne gelenkte pädagogische Verarbeitungshilfen ästhetische Erfahrungen machen können. Dabei wird es auch nicht als notwendig erachtet, dass sich die ästhetischen Erfahrungen aus der Sphäre des Genusses zu ästhetischer Reflexion erheben (vgl. Vollbrecht 2001, S. 51). Das Faszinationskonzept arbeitet mit filmpädagogischen Elementen und Wirkungen, also mit dem, was das Filmerlebnis eigentlich ausmacht. Allerdings bleibt es fraglich, inwieweit diese Erlebnisform pädagogisch ergiebig ist und welche weiterführenden Lehren daraus gezogen werden können (vgl. Baacke 1994, S. 172).

Das Konzept der *visuellen Wahrnehmung* ist das neueste medienpädagogische Konzept. Wahrnehmungsbildung ist heute eine grundlegende Aufgabe der Medienpädagogik (vgl. Baacke 1994, S. 183f) (siehe 6.2.3.3.). Die Entwicklung zu einem weniger handlungs- und mehr wahrnehmungsorientierten Ansatz in der Medienpädagogik zeigt sich vor allem daran, dass es mittlerweile an diesen Ansatz angelehnte Methoden und Konzepte für Medienarbeit gibt, z.B. produktive Medienarbeit (siehe 2.6.3.). Das Konzept der visuellen Wahrnehmung wurde unter anderem als Reaktion auf die enorm gestiegene Menge von Wahrnehmungsmaterial und das hohe Tempo, mit denen die Wahrnehmungen heute abgewickelt werden müssen, entwickelt. Bestes Beispiel dafür sind die bei Kindern und Jugendlichen beliebten Action-Filme und Video-Clips, die ohne Wahrnehmungsbildung nicht vollständig erschlossen werden können (vgl. Baacke 1994, S. 183). Wahrnehmung meint die Art und Weise, wie wir die Vielfalt der Wahrnehmungen in unseren Alltag und in unsere Lebenswelt integrieren. Beispielsweise steuern wir über Wahrnehmung unsere sozialen Rollen und unser Selbstverständnis. Durch Bilden der Wahrnehmung entsteht ein Vorrat von Erfahrungsbildern und möglichen Deutungen, die jeder Wahrnehmende nach seinen Zwecken und Zielen ordnen muss. Wahrnehmungsgebildet ist, wer diese Wahrnehmungsbilder auf seine Interessen, Bedürfnisse, sozialen Kontakte etc. bezieht, also für sich individuell verwertet (vgl. Baacke 1994, S. 184). Die Fähigkeit, die heute so zahlreichen Medienbotschaften für sich individuell zu verwerten, ist nicht nur Voraussetzung, um Filme zu erschließen. Sie ist zentraler Bestandteil von Medienkompetenz und daher eine grundlegende Aufgabe schulischer Medienerziehung.

Was mit diesem häufig gebrauchten Begriff gemeint ist bzw. was dieses Ziel medienpädagogischer Arbeit alles umfasst, zeige ich nachfolgend auf.

## **2.4. Medienkompetenz**

Medienkompetenz ist ein sehr umfassender vieldeutiger Begriff, der je nach Kontext unterschiedlich verwendet wird. Meine Ausführungen beziehen sich überwiegend auf Medienkompetenz im schulischen Kontext. Im Zusammenhang mit Medienarbeit in der (Grund-)Schule ist Medienkompetenz ein wichtiges Lernziel. Mit anderen Worten: Ziel schulischer Medienerziehung ist die Vermittlung von Medienkompetenz.

Dieser Begriff bzw. dieses Konzept stammt ursprünglich von Dieter Baacke<sup>5</sup>, ist aber insbesondere in den letzten Jahren von zahlreichen Medienpädagogen weiterentwickelt und in unterschiedlichen Kontexten verwendet worden.

Was unter Medienkompetenz zu verstehen ist und im Rahmen welcher Aufgabenbereiche diese gefördert werden kann, führe ich im Folgenden aus.

Dabei beziehe ich mich auf die Ausführungen von Gerhard Tulodziecki, der sich besonders mit Medienpädagogik im schulischen Kontext beschäftigt hat.

### **2.4.1. Dimensionen der Medienkompetenz**

Tulodziecki unterteilt Medienkompetenz in fünf Medienkompetenzdimensionen.

Danach ist Medienkompetenz „die Fähigkeit

- Medienangebote sinnvoll auszuwählen und zu nutzen,
- eigene Medienbeiträge zu gestalten und zu verbreiten,
- Mediengestaltungen zu verstehen und zu bewerten,
- Medieneinflüsse zu erkennen und aufzuarbeiten und
- Bedingungen der Medienproduktion und Medienverbreitung zu durchschauen und zu bewerten“ (Tulodziecki 2001, S. 6).

---

<sup>5</sup> Der Kompetenzbegriff taucht erstmals in der Habilitationsschrift „Kommunikation und Kompetenz“ von Dieter Baacke im Jahre 1973 auf. Darin entfaltet er den Begriff einer „kommunikativen Kompetenz“, der Grundlage für die spätere Bezeichnung „Medienkompetenz“ ist (vgl. Vollbrecht 2001, S. 53f). Ich zeige diese Entwicklung hier nicht weiter auf, weil das zu weit abführt und für die weitere Darstellung auch nicht Voraussetzung ist.

Medienkompetenz umfasst demnach ganz unterschiedliche Lernerfahrungen und (Medien-)Bereiche und bezieht sich auch auf das gesamte Medienspektrum – von Printmedien über audiovisuelle Medien bis zu Telekommunikation.

Die Dimensionen sind aufeinander bezogen und teilweise miteinander verknüpft. Sie stellen in dieser Unterteilung zugleich mögliche Aufgabenbereiche schulischer Medienerziehung dar. Die genannten Dimensionen sind also medienpädagogische Felder, die mit Inhalten gefüllt werden können und dann eine Art Gerüst für Medienarbeit in der Schule bilden.

#### **2.4.2. Aufgabenbereiche in der Grundschule**

Fraglich ist, ob die dargestellten Dimensionen bzw. Aufgabenbereiche auch für Medienerziehung in der Grundschule gelten. Kann medienpädagogische Arbeit Kindern im Grundschulalter helfen, mit den Angeboten, Möglichkeiten und „Verführungen“ der Medien so umzugehen, dass sie zu kompetent-kritischen Mediennutzern werden oder sind sie dafür zu jung, zu unerfahren und zu wenig betroffen? Mit anderen Worten: Soll und kann bereits in der Grundschule Medienkompetenz vermittelt werden und wenn ja in welchem Umfang?

Vor dem Hintergrund der unter 2.1. und 2.2. dargestellten Mediensituation ist auch und gerade in der Grundschule eine umfassende Medienerziehung vonnöten.

Dazu einige exemplarische Zahlen zur Verdeutlichung:

Die Tatsache, dass mittlerweile von den Haushalten, in denen Kinder aufwachsen, 100% einen Fernseher haben, 95% auch über einen Videorekorder und immerhin 57% über einen PC verfügen, hat natürlich Auswirkungen auf die kindliche Mediennutzung (vgl. Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest<sup>6</sup> 2001, S. 14). So ist beispielsweise Fernsehen bei den 6- bis 13-jährigen Kindern die häufigste Freizeitaktivität (98%), noch vor Hausaufgaben/Lernen (97%) und Freunde treffen (95%) (vgl. MPFS 2001, S. 8) und bereits Vorschüler verbringen im Durchschnitt 75 Minuten täglich vor dem Fernseher, ca. 5% der Vorschüler sogar über drei Stunden pro Tag (vgl. Bundeszentrale für politische Bildung 2001, S. 8). Auch die Zahl der kindlichen PC-Nutzer ist gestiegen, z.B. nutzen ca. 60% der 6- bis 13-Jährigen den PC zumindest selten und dann am häufigsten mit 63% für Computerspiele allein (vgl. MPFS 2001, S. 20, 29). Die häufige Mediennutzung

---

<sup>6</sup> Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest wird im Folgenden als MPFS bezeichnet.

liegt unter anderem daran, dass 14% der Kinder heute einen eigenen PC und sogar 34% einen eigenen Fernseher haben (vgl. MPFS 2001, S. 16).

Auf diese Fakten muss die Grundschule reagieren, zumal im Grundschulalter das Fundament für spätere Medienkompetenz gelegt wird. Vor allem der unreflektierten Nutzung von Medienangeboten muss dringend mit einem pädagogischen Korrektiv begegnet werden. Wichtig ist dabei, dass Medienarbeit in der Grundschule altersangemessen gestaltet wird und die Bedürfnisse und Erfahrungsvoraussetzungen der Kinder berücksichtigt werden. Für Grundschüler sind beispielsweise der Austausch eigener Medienerfahrungen und das Sprechen über Gefühle und Vorstellungen im Zusammenhang mit Medienangeboten wichtig; eine Auseinandersetzung mit Medienerlebnissen ist nur in spielerischer Form möglich (vgl. BLK 1995, S. 29).

Zusammengefasst und in Anlehnung an die oben ausgeführten Dimensionen sind

- reflektiertes Auswählen und Nutzen von Medienangeboten für Unterhaltung, Information, Lernen und Spielen,
- Gestalten und Verbreiten eigener Medienbeiträge, z.B. von Fotos, Hörbeiträgen, Druckerzeugnissen und einfachen Videoarbeiten,
- Verstehen und Bewerten von Darstellungsformen, Gestaltungstechniken und Gestaltungsabsichten und
- Erkennen und Aufarbeiten von medienbeeinflussten Gefühlen, Vorstellungen und Verhaltensorientierungen,

die für die Grundschule relevanten Aufgabenbereiche bzw. ist die Beherrschung dieser Fähigkeiten so etwas wie „grundschulspezifische Medienkompetenz“ (vgl. Tulodziecki 2000, S. 22).

### **2.4.3. Schwächen des Medienkompetenzbegriffs**

Medienkompetenz hat sich in den letzten Jahren zu einem sehr populären Leitbegriff medienpädagogischer Zielsetzung entwickelt, der zwar unspezifisch und vieldeutig ist, aber dennoch mehr oder weniger einheitlich verwendet und inhaltlich konkretisiert wird (vgl. Wermke 1997, S. 135). Trotzdem hat dieser

häufig verwendete Begriff durchaus Schwächen: Er ist sehr weit, wenig körperlich, pädagogisch unspezifisch, also schwer zu greifen. Wie Medienkompetenz im Einzelnen aussehen soll oder welche Reichweite das Konzept hat, können aus dem Begriff und seinen theoretischen Hintergründen nicht ohne Weiteres geschlossen werden. Vor allem sagt der Begriff nichts darüber, wie die oben ausgeführten Medienkompetenzdimensionen praktisch, didaktisch und methodisch zu vermitteln sind (vgl. Vollbrecht 2001, S. 56). Im Hinblick auf schulische Medienerziehung kann das Probleme verursachen. Außerdem kam es durch den kompletten Richtungswechsel in der medienpädagogischen Entwicklung (siehe 2.3.1.) auch zu einem Begriffswechsel: von kommunikativer Kompetenz zu Medienkompetenz (vgl. Vollbrecht 2001, S. 56ff). Das führt zu begrifflichen Unsicherheiten, auf die ich - ebenso wie auf Hintergründe und bildungstheoretische Fragen zum Medienkompetenzbegriff - im Rahmen dieser Arbeit nicht weiter eingehen kann.

## **2.5. Rahmenbedingungen**

Für die Beschäftigung mit medienpädagogischem Handeln in der Grundschule ist es wichtig, sich mit den Rahmenbedingungen bzw. der schulorganisatorischen Einbindung von Medienerziehung auseinander zusetzen (siehe 6.1.2.).

Dafür ist es hilfreich einen Blick auf die bestehenden Lehrpläne und Richtlinien zu werfen.

### **2.5.1. Lehrpläne und Richtlinien**

Medienerziehung hat in Lehrplänen und Richtlinien keine verbindliche „Muss-Stellung“, sondern (nur) eine „Kann- und Sollfunktion“. Zwar hat sie sich von einer „wichtigen Nebensache“ (Eschenauer 1992, S. 75) zu einem relevanten Bestandteil neuerer Lehrpläne und Richtlinien entwickelt, aber einen eigenen Lernbereich mit verpflichtendem Anspruch gibt es nach wie vor nicht dafür. „Kann- und Sollfunktionen“ werden in der an Themenüberfrachtung leidenden Grundschule meistens nur ungenügend erfüllt. Daher findet Medienerziehung in der Schulpraxis auch eher am Rande statt und wird nicht in dem geforderten Maße umgesetzt (vgl. Tulodziecki 2000, S. 18).

### **2.5.2. Schulorganisatorische Strukturen**

Die geringe Umsetzung in der Praxis hat aber noch weitere, vor allem schulorganisatorische Gründe. Hauptgrund ist sicherlich die Tatsache, dass Medienerziehung kein eigenständiges Unterrichtsfach ist, sondern in Sonderveranstaltungen wie Arbeitsgemeinschaften oder Projektwochen und im allgemeinen Unterricht, d.h. innerhalb anderer Unterrichtsfächer stattfindet. So beispielsweise im Deutschunterricht, wo neben schriftlichen Texten auch audiovisuelle Produkte behandelt werden, im Kunstunterricht, der für die Produktion eigener Videofilme genutzt werden kann oder im Musikunterricht. Diese Fächer können als Leitfächer bezeichnet werden. Problematisch an diesem Ansatz ist allerdings die Tatsache, dass medienerzieherische Fragestellung in der Regel über Fächergrenzen hinausweisen, also fächerübergreifende Konzepte benötigen. Daher ist es sinnvoll und notwendig die fachlichen Arbeitsansätze in den Leitfächern zugunsten fächerübergreifender Fragestellungen zu erweitern (vgl. BLK 1995, S. 19f).

Ein anderes Problem der Umsetzung von Medienerziehung in der schulischen Praxis ist die organisatorische Gliederung der Schule nach Jahrgangsklassen, nach Schulformen und nach Bildungsgängen. Die in diesen Gruppen auf Grund der vorhandenen Entwicklungs- und Bildungsunterschiede gegebene Heterogenität der Lernvoraussetzungen führt häufig zu Schwierigkeiten bei der gemeinsamen Medienarbeit (vgl. BLK 1995, S. 20).

Darüber hinaus erschweren auch noch zeitliche und schulzeitorganisatorische Gründe, die schlechte und häufig veraltete Medienausstattung vieler Schulen sowie die Tatsache, dass viele Lehrer für Medienerziehung gar nicht oder nur unzureichend ausgebildet sind, die Umsetzung medienpädagogischer Aufgaben in der Praxis.

Insgesamt lässt die Betrachtung der Rahmenbedingungen mögliche Schwierigkeiten und damit auch Grenzen von Medienerziehung im schulischen Kontext klar erkennen.



## **2.6. Formen und Konzepte schulischer Medienerziehung**

Eine Möglichkeit die ungünstigen schulorganisatorischen Rahmenbedingungen zu umschiffen und schulische Medienerziehung zu optimieren, ist ihre Durchführung im Rahmen bestimmter Formen und Konzepte (siehe 6.1.2.).

### **2.6.1. Integratives Konzept**

Ein Konzept, das auf die dargestellten Probleme medienpädagogischen Handelns in der Schule reagiert, ist das integrative Konzept. Es setzt genau an den oben dargestellten (Problem-)Punkten an und versucht, herkömmlich getrennte Bereiche zu verknüpfen und einen Zusammenhang zwischen diesen herzustellen. Erfolgreiche Medienerziehung erfordert die Ablösung von den üblichen schulorganisatorischen Strukturen, die mehr behindern als nutzen und die Öffnung für eine übergreifende, vernetzte Medienarbeit. Ziel des integrativen Konzepts ist die Integration und das Zusammenwirken verschiedener medienpädagogischer Aktivitäten, Medienarten und Medien sowie unterschiedlicher Altersgruppen, Schulformen, Unterrichtsfächer, Lernbereiche und außerschulischer Einrichtungen (vgl. BLK 1995, S. 21). Praktisch heißt das, dass Medienerziehung beispielsweise nicht mehr an bestimmte Fächer gebunden ist, sondern fächerübergreifend von verschiedenen Fachlehrern gemeinsam unterrichtet wird, dass getrennte Bereiche wie Lese- und Medienerziehung teilweise verknüpft und aufeinander bezogen behandelt werden oder dass eine Kooperation mit außerschulischen Partnern in jahrgangsübergreifenden Gruppen erfolgt. Das integrative Konzept gleicht die schulstrukturbedingten Schwierigkeiten schulischer Medienerziehung teilweise aus und entspricht der allgemeinen schulpädagogischen Forderung nach übergreifendem, verknüpftem Lernen und nach mehr Kooperation, Austausch und Vernetzung der verschiedenen Bereiche.

### **2.6.2. Projektform**

Schulische Medienerziehung kann nur im Rahmen bestimmter Unterrichtsformen erfolgreich durchgeführt werden. Am besten eignen sich Projekte, weil sie offen und flexibel auf ein ganzheitliches, prozessorientiertes Lernen ausgerichtet sind. Im

Projektunterricht kann Medienarbeit ohne zeitliche, stoffliche und fachliche Zerstückelung, situations-, sach-, produkt-, handlungs- und problemorientiert erfolgen (vgl. Schaub/Zenke 2000, S. 441f). Projekte werden als Unterrichtsform schulischer Medienerziehung vor allem deshalb bevorzugt, weil sie besonders schülerorientiert sind, also die Lernenden und nicht das Lernziel in den Mittelpunkt stellen und den Kindern Sinn und Nutzen des Gelernten vor Augen führen (vgl. Baacke 1999, S. 90). Außerdem fördern Projekte in besonderem Maße die Freisetzung intrinsischer Motivation, also von Motivation, die in der Sache selbst liegt (vgl. Baacke 1999, S. 91). Kinder machen nur das gern und mit Überzeugung, was für sie wichtig ist. Mit anderen Worten lernen und begreifen sie nur die Dinge freiwillig und mit Interesse, die sie persönlich betreffen bzw. die für sie relevant sind. Nur mit intrinsischer Motivation gehen Kinder interessiert, konzentriert und mit innerer Beteiligung an Aufgabenstellungen und Inhalte heran. Beim medienpädagogischen Projektunterricht schaffen vor allem die Sach- und Produktorientierung die intrinsische Motivation, z.B. setzt der Wunsch und das Interesse, einen eigenen Videofilm zu produzieren, die notwendige Motivation frei, um die dafür notwendigen Arbeiten zu erlernen und auszuführen.

Projektunterricht ist für den im schulischen Kontext schwer umsetzbaren Bereich Medienerziehung eine erfolgversprechende Unterrichtsform. Denn mit Medienarbeit im Rahmen von Projekten kann auf die für Medienarbeit ungünstigen schulorganisatorischen Bedingungen reagiert bzw. können die negativen Rahmenbedingungen (teilweise) ausgeglichen werden. Daher ist Projektunterricht auch für medienpädagogisches Handeln in der (Grund-)Schule die am häufigsten gewählte Unterrichtsform.

### **2.6.3. Produktive Medienarbeit**

Produktive Medienarbeit ist ein beliebter Teilbereich eines handlungsorientierten, integrativen Arbeitsansatzes, der gleichermaßen auf eine kompetente, kritische und kreative Nutzung von Medien und auf einen bewussten Einsatz ihrer unterschiedlichen Produktions- und Darstellungsformen abzielt (vgl. Thiele 1999, S. 62f). Im Rahmen schulischer Medienerziehung fördert und fordert sie fächerübergreifendes Lernen, produktorientiertes Arbeiten, kreative Aktivität und erweitert die Wahrnehmungsfähigkeit der Schüler. Da produktive Medienarbeit die

aktive Nutzung und Gestaltung von Medien, die Wahrnehmung ihrer unterschiedlichen Darstellungsformen und eine themen- und adressatengemäße Auseinandersetzung mit Medienerlebnissen, Medienerfahrungen, Medienprodukten und Medieninstitutionen umfasst, gilt sie als „Königsweg medienpädagogischer Arbeit“ (Thiele 1999, S. 63).

In der Praxis produktiver Medienarbeit geht es vor allem darum, dass die Schüler lernen, die audiovisuellen Medien zur Bearbeitung und kreativen Artikulation eigener und gruppenorientierter Interessen, Sichtweisen und Befindlichkeiten produktiv zu nutzen (vgl. Thiele 1999, S. 63f). Dazu müssen die gestellten Aufgaben so sein, dass sie individuelle und unterschiedliche Ausdrucks- und Darstellungsformen zulassen oder sogar hervorrufen (vgl. BLK 1995, S. 27). Neben der Fähigkeit Medien zu nutzen und eigene Medienbeiträge zu gestalten, fördert dieser Ansatz auch die Reflexion der eigenen Mediennutzung oder die Ausbildung von Medienkritik (vgl. Thiele 1999, S. 64). Denn produktive Medienarbeit ist nicht nur auf „Nutzen“ und „Machen“, sondern auf ein Ineinandergreifen von produktiver Nutzung, kreativer Entfaltung, bewusster Auseinandersetzung und konstruktiver Reflexion ausgerichtet (vgl. BLK 1995, S. 27). Besonders wichtig ist daher die Präsentation des fertigen Produktes, beispielsweise einer Wandzeitung oder eines selbst erstellten Videofilms, zum Abschluss des Projektes (siehe 6.2.3.1., 6.3.3.). Die Vorstellung des Arbeitsergebnisses ermöglicht Rückmeldungen und setzt den notwendigen Austausch über das erstellte Produkt bzw. über die Erfahrungen mit produktiver Medienarbeit in Gang (vgl. Thiele 1999, S. 64).

Insgesamt ist produktive Medienarbeit eine sehr anspruchsvolle Form schulischer Medienarbeit, für die es nicht ausreicht, dass die technischen Geräte und Lehrer mit medienpädagogischem Interesse zur Verfügung stehen. Hier werden neben technischer Ausstattung vor allem qualifizierte Lehrer mit hohem Engagement, die über mediale und medienpädagogische Kompetenz verfügen, Eigenerfahrung in medienpädagogischer Projektarbeit mitbringen und besondere gestalterische und technische Fähigkeiten aufweisen, benötigt (vgl. Thiele 1999, S. 62ff). Nur wenn diese Voraussetzung in der Schule erfüllt ist, kann der „Königsweg“ erfolgreich beschritten werden.

#### **2.6.4. Chancen und Möglichkeiten**

Wird Medienerziehung in der Grundschule im Rahmen oder in Anlehnung an die dargestellten Formen und Konzepte durchgeführt, so bietet sie neben der Vermittlung von Medienkompetenz weitere (Lern-)Chancen. Das ist neben sozialem Lernen in arbeitsteiliger (Projekt-)Gruppenarbeit vor allem eine ästhetische Sensibilisierung durch verschiedene Arten der Wahrnehmungsförderung (vgl. Eickmeier 1992, S. 281f).

Außerdem eröffnet Medienarbeit in der Grundschule in besonderem Maße die Möglichkeit zur Zusammenarbeit mit Eltern und außerschulischen Einrichtungen. Medienerziehung ist eine gesamtgesellschaftliche Aufgabe, die primär von Familie, Schule und Medieninstitutionen geleistet wird (vgl. BLK 1995, S. 17f). Da Medienerziehung nicht an den Lernort Schule gebunden ist (siehe 7.) und die außerschulischen Einrichtungen meistens personell und technisch gut ausgestattet sind, ist im Bereich Medienarbeit eine Kooperation zwischen Schule und außerschulischen Partnern sinnvoll und sehr zu empfehlen (vgl. BLK 1995, S. 33f). Diese Empfehlung entspricht der allgemeinen Forderung, dass sich Schule der Lebenswelt der Kinder mehr öffnen soll, z.B. Kontakte in und zu ihrer Umgebung suchen, Lern- und Erfahrungsmöglichkeiten außerhalb der Schule einbeziehen und schulische Themen und Anliegen nach außen tragen (vgl. Eickmeier 1992, S. 283f) (siehe 6.3.1.). Öffnung von Schule bedeutet in diesem Fall, die Schule und ihre Belange umfassend (medial) darzustellen und die Kommunikation und Kooperation zwischen Schule und außerschulischem Umfeld zu intensivieren, was ohne Medieneinsatz gar nicht mehr möglich ist. Das beweist, welche enorme Bedeutung medienpädagogisches Handeln in der (Grund-)Schule heute hat.

### **3. Medium Film**

Kinder wachsen heute ganz selbstverständlich in einem von Bildern überfluteten Alltag auf und sind an verschiedenste filmische Präsentationsformen gewöhnt. Bereits in der Grundschule haben viele Kinder Erfahrungen mit Kinobesuchen, Videonachmittagen oder gemeinsamen Fernsehenden und nutzen ausgewählte

Medien nach eigenen Bedürfnissen und Präferenzen (vgl. Ernst 2000, S. 19). Das kann dazu führen, dass sie altersunangemessenes Wissen ansammeln, dem sie ohne filmpädagogische Aufarbeitung nicht gewachsen sind und außerdem die für ihre Entwicklung wichtigen Erfahrungen nicht mehr direkt, sondern nur noch mittelbar über das im Film gezeigte machen. Vor allem bei unkontrolliertem Film- und Fernsehkonsum besteht die Gefahr, dass die direkten Erfahrungen hinter den medialen Erfahrungen zurücktreten, was einen Realitätsverlust zur Folge haben kann. Mit filmpädagogischer Arbeit in der Grundschule, also einer gezielten, grundschuladäquaten Arbeit mit Filmen im Unterricht, kann der medialen Überforderung der Kinder und dem zunehmenden Mangel primärer Erfahrungen entgegengewirkt werden.

Bevor ich näher ausführe, wie Medienarbeit mit Filmen im Rahmen schulischer Medienerziehung aussehen kann, gehe ich zunächst auf das Medium Film selbst ein und kläre einige grundlegende Fragen.

### **3.1. Begriff „Film“**

Der Begriff „Film“ umfasst je nach Einsatzort und Intention unterschiedliche Inhalte, beispielsweise können damit nur bestimmte Filmarten oder Filme auf bestimmten Speichermedien gemeint sein.

In meinen Ausführungen geht es – wie aus dem Thema der Examensarbeit ersichtlich – hauptsächlich um Kinderfilme. Ich verwende zwar überwiegend den allgemeineren, kürzeren Begriff „Film“, meine damit aber immer Kinderfilme und zwar solche, die auf kinderliterarischen Vorlagen basieren, also kinderliterarische Filme. Im Folgenden ist mit den unterschiedlichen Begriffen Film, Kinderfilm, (kinder-)literarischer Film, Kinderbuch-Verfilmung und (Literatur-)Verfilmung mehr oder weniger das Gleiche gemeint: Ein Film für Kinder, der ein Kinderbuch als Vorlage hat, die verfilmt wurde. Die feinen Unterschiede zwischen den Begriffen können daher weitgehend außer Acht gelassen werden.

Außerdem sind im Kontext dieser Arbeit mit „Film“ immer Spielfilme gemeint. Spielfilme spielen im Alltag der Kinder eine bedeutenden Rolle. Sie stellen mit ihrem speziellen Erlebnischarakter einen wichtigen Bestandteil kultureller Sozialisation von Kindern dar und ermöglichen ihnen einen Zugang zu ganz

unterschiedlichen Themen und Fragen (vgl. Ehlers/Hütte 1998, S. 3). Außerdem können sie in der Schule vielfältig eingesetzt werden: als Kunstwerk, als Einstieg in lebensweltliche Themenbereiche oder zur Behandlung allgemeiner Medienfragen (vgl. Ammann 2000, S. 7). Vor allem zeitgenössische Spielfilme machen eine Vielzahl sozialer Themen erlebbar und bieten sich daher für die schulische Arbeit besonders an, z.B. „Emil und die Detektive“ von 1931, der seine Entstehungszeit, also die dreißiger Jahre, durch die alten Filmaufnahmen wieder zum Leben erweckt.

Für die gesamte Arbeit gilt schließlich auch, dass ich mit „Film“ immer das Produkt Film meine, ohne mich dabei auf ein bestimmtes Speichermedium festzulegen. In meinen Ausführungen zur Filmarbeit in der Schule geht es vor allem um Inhalte, Filmerleben, Filmwirkung usw. und weniger um den Filmträger. Kommt es doch einmal auf das Speichermedium an bzw. spielt es für die Art und Weise des Filmeinsatzes eine Rolle, werde ich im Einzelnen darauf eingehen.

Dafür muss aber zunächst einmal geklärt werden, welche Speichermedien überhaupt als Filmträger in Frage kommen.

### **3.2. Speichermedien**

Als geeignete Filmträger für Filmvorführungen in der Schule kommen 16-mm-Film, VHS-Videokassette und DVD (= Digital Versatile Disc) in Betracht.

Die bis vor einigen Jahren für Filmeinsatz in der Schule und außerschulische Filmveranstaltungen ausschließlich zur Verfügung stehenden 16-mm-Filme haben durch neuere Medien, insbesondere durch Videofilme, an Bedeutung verloren und werden heute eher selten eingesetzt. Videofilme bieten gegenüber 16-mm-Filmen zahlreiche Vorteile: Sie sind z.B. leichter in der Handhabung und Bedienung, laufen auf jedem Videorekorder, können aufgezeichnet, kopiert und selbst erstellt werden, haben eine bessere Tonqualität, sind preisgünstiger und stehen daher in vielen Haushalten zur Verfügung (vgl. Maier 1998, S. 95f) (siehe 6.2.1.). Allerdings haben Videofilme auf Grund niedrigerer Auflösung eine schlechtere Bildqualität als 16-mm-Filme und ohne Zuhilfenahme moderner Projektionsmethoden bleibt das Bild auf (Fernseher-)Bildschirmgröße beschränkt. Das ist nicht für alle Unterrichtszwecke ausreichend, insbesondere Detailbetrachtungen sind so nicht möglich. Vor allem in großen Klassen können Probleme auftreten, weil nicht alle

Schüler in einem günstigen Abstand zum Bildschirm Platz finden. Mit zunehmender Entfernung sinkt dann die Erkennbarkeit des Unterrichtsgegenstandes immer mehr. Trotzdem bleibt der Videofilm das bei Lehrern beliebtere Speichermedium. Nur in besonderen Fällen werden 16-mm-Filme bevorzugt, z.B. wenn es um das Filmerlebnis als solches geht und Kinoatmosphäre simuliert werden soll (vgl. Maier 1998, S. 96) (siehe 6.4.1.).

Die momentan noch gängige Videokassette bekommt zunehmend Konkurrenz von der im Aufstieg begriffenen DVD. Im Vergleich zur DVD ist die Videokassette ein sehr beschränktes, heute fast umständlich erscheinendes Speichermedium mit begrenztem Speichervolumen, bescheidener Bild- und Tonqualität, die sich durch häufiges Benutzen weiter verschlechtert und relativ aufwendiges Hin- und Herspulen zwischen den einzelnen Sequenzen erfordert (vgl. Hildebrand 2001, S. 356). Die DVD dagegen zeichnet sich durch eine sehr hohe Speicherkapazität und demzufolge auch bessere Bild- und Tonqualität aus, weist auf Grund der digitalen Speicherung praktisch keine Abnutzungserscheinungen auf und lässt sich verhältnismäßig einfach bedienen, z.B. haben die für den Unterrichtseinsatz wichtigen Funktionen wie Standbild, Zeitraffer und Zeitlupe ein wesentlich klareres Bild und sind auch leichter einzustellen als beim Videofilm (vgl. Hildebrand 2001, S. 356ff). Diese Vorteile machen die DVD zu einem hervorragenden Unterrichtsmedium. Vor allem die Möglichkeit, bestimmte Kapitel bzw. Szenen eines Films ohne aufwendiges Spulen, einfach per Knopfdruck sekundengenau abzuspielen, erleichtert schulische Filmarbeit erheblich. Insofern kann die DVD als (Film-) Medium der Zukunft bezeichnet werden. So wie die Audio-CD die Schallplatte verdrängt hat, verdrängt nun die DVD die Videokassette als Speichermedium für Filme (vgl. Hildebrand 2001, S. 356). Damit eröffnen sich auch für Medienarbeit im Grundschulunterricht neue Chancen. Bisher verfügen allerdings nur wenige Schulen über die notwendigen technischen Voraussetzungen. DVD-Technik ist (noch) relativ teuer, zumindest zu teuer für den flächendeckenden Einsatz in Grundschulen, aber dennoch geht – nicht zuletzt wegen der komfortablen Handhabung und der damit verbundenen Möglichkeiten – auch im schulischen Bereich die Tendenz ganz klar in Richtung DVD.

Zur Zeit sind aber längst noch nicht alle (Kinder-)Filme auf DVD erhältlich. Neuere Filme erscheinen dagegen kaum noch auf 16-mm-Film. So gibt es „Emil und die Detektive“ von 1931 beispielsweise als 16-mm-Film und als Videokassette,

aber (noch) nicht als DVD, wohingegen „Emil und die Detektive“ von 2001 nur als Videofilm und DVD erhältlich ist. Bei dem „Stück Filmgeschichte“ von 1931 muss die schlechte Qualität in Kauf genommen werden, die aber andererseits den Kindern durch sicht- und hörbare Mängel die Entwicklung des Mediums Film eindrucksvoll vor Augen führt.

Neben der Bildqualität ist für Filmvorführungen in der Schule vor allem die Größe des sichtbaren (Film-) Bildes von Bedeutung. Die beste Möglichkeit zur Vergrößerung der Bildfläche ist der Einsatz von Videoprojektoren (= Beamern) (vgl. Hildebrand 2001, S. 354) (siehe 6.2.1.). Diese erreichen Heimkino-Qualität, machen unabhängig von situativen Bedingungen wie Klassengröße, schaffen Kinoatmosphäre und lassen sogar Details des Unterrichtsgegenstandes auf dem projizierten Bild erkennen. Allerdings haben sie den entscheidenden Nachteil, dass sie sehr teuer sind und daher von (kleinen) Grundschulen nicht angeschafft werden können. Einen Ausweg bieten Medienzentren, die technische Geräte, wie z.B. Projektoren oder Videobeamer, für Medienarbeit in der Schule (kostenfrei) verleihen (siehe 6.2.1., 6.3.1.).

### **3.3. Leistungsspektrum des Mediums Film**

Unabhängig davon, für welches Speichermedium man sich letztendlich entscheidet, leisten und bewirken Filme ganz unterschiedliche Dinge.

Filme im Unterricht können beispielsweise

- Einstieg in ein Thema bieten,
- Motivation zur Auseinandersetzung erzeugen,
- Informationen liefern,
- Aussagen veranschaulichen,
- ein Thema vertiefen oder zur differenzierten Betrachtungsweise anregen,
- Meinungen verstärken oder hinterfragen,
- kreatives Verhalten anregen,
- Probleme verdeutlichen,
- einen Kommunikationsprozess einleiten,
- die normale sonstige Zielgruppenarbeit ergänzen,
- Diskussionshilfen bieten,



- Verständnis für Probleme aus Geschichte und Gegenwart fördern,
- Interesse für Konflikte und schwierige Themen wecken,
- eigene Probleme erkennbar und verbalisierbar machen,
- oder auch für sich stehen, z.B. als Kunstgenuss, Unterbrechung oder Ablenkung (vgl. Franken/Riekenberg zit. nach Baacke 1994, S. 170).

Das breite Leistungsspektrum macht Filme zu einem vielseitig einsetzbaren Medium, das zahlreiche Möglichkeiten für Medienarbeit in der Grundschule bietet. Wie das im Einzelnen aussehen kann, zeige ich unter 6. auf.

### **3.4. Filmwahrnehmung und Filmaneignung**

Dass gerade das Medium Film bei Kindern so beliebt ist, hängt unter anderem mit den Besonderheiten kindlicher Filmwahrnehmung und Filmaneignung zusammen. Filme gehören zu den audiovisuellen Medien, denn Film bzw. Filmerleben ist durch akustische und optische Zeichen/Reize gekennzeichnet, d.h. Augen und Ohren sind gleichzeitig oder einander ergänzend an den Wahrnehmungsvorgängen beteiligt (vgl. Bundeszentrale für politische Bildung 1991, S. 108). Was Kinder im Einzelnen verstehen, also inwieweit sie beispielsweise Handlungs- und Sinnzusammenhänge erfassen, Abläufe voraussehen, Gestaltungsmittel filmischer Inhalte wie Frosch- und Vogelperspektive oder musikalische Muster erkennen sowie Absichten, Gefühle und Motive von Figuren nachvollziehen können, kann nicht generell gesagt werden (vgl. Hildebrand 2001, S. 21f). Denn es hängt vom Alter des Kindes, seiner individuellen Alltags- und Welterfahrung und seinem psychischen Entwicklungsstand ab (vgl. Rogge 1991, S. 29f). Diese Faktoren wirken sich auch auf das kindliche Filmerleben aus. Im Gegensatz zu Erwachsenen ist kindliches Filmerleben aktiv, erlebnisorientiert und gefühlsmäßig. Unmittelbare Ausdrucksformen wie plötzliches Aufspringen, heftige Bewegungen, laute Kommentare, Gestik und Mimik sind vorherrschend (vgl. Rogge 1991, S. 30f). Erst allmählich entwickeln Kinder die nötige Distanz zu Filmgeschehen und nutzen vermehrt die Sprache als Mitteilungsförm (vgl. Rogge 1991, S. 30). Insgesamt spielen bei der kindlichen Filmwahrnehmung bzw. Filmaneignung neben den kognitiven also vor allem emotionale Aspekte eine Rolle.

Die kindliche Filmwahrnehmung und Filmaneignung unterscheiden sich also wesentlich von der Erwachsener. Diese Tatsache müssen sich Pädagogen und Eltern immer vergegenwärtigen, um die Kinder nicht zu überfordern und dadurch wichtige Entwicklungsprozesse zu behindern. Wenn sie nun die Kinder bei der Aneignung von Filmen unterstützen wollen, dann müssen sie die Besonderheiten kindlichen Filmverstehens und Filmerlebens respektieren, anstatt ihre eigenen Filmaneignungsmuster und Ausdrucksformen vorauszusetzen. Medienarbeit mit Filmen muss auf die Kinder zugehen, d.h. an kindliches Wissen und kindliche Ausdrucksformen anknüpfen und sich die Chancen und Möglichkeiten kindlicher Filmwahrnehmung bzw. Filmaneignung zu Nutzen machen.

### **3.5. Kriterien eines guten Kinderfilms**

Fraglich ist, was Filme erfüllen müssen, um im Rahmen von Medienarbeit verwendet zu werden bzw. nach welchen Auswahl- und Beurteilungskriterien Kinderfilme als „gut“ eingestuft werden.

Gute Kinderfilme greifen die für Kinder wichtigen Situationen und Themen auf und zeigen ihnen ihre eigene Lebenssituation, unterstützen sie bei der Identitätsfindung, zeigen ihnen Lösungen und Konfliktlösestrategien auf und helfen bei der Suche nach sozial akzeptablen Handlungs- und Entwicklungsmöglichkeiten (vgl. MPFS 2002, Nr. 4f). Das sind zwar einige Anhaltspunkte, aber die Frage, was denn nun genau einen guten Kinderfilm ausmacht bzw. woran man diesen erkennt, ist damit nur ungenügend beantwortet. Das liegt daran, dass diese Frage sehr problematisch und umstritten ist. Kinderfilme können aus der Sicht von Kindern oder aus der Sicht von Erwachsenen beurteilt werden, was ganz unterschiedliche Beurteilungskriterien zur Folge hat. Außerdem beinhalten Beurteilungen Wertungen, sind also immer subjektiv. Insofern ist auszuschließen, dass es jemals einen verlässlichen, allgemein anerkannten Kriterienkatalog zur Beurteilung von Kinderfilmen geben wird, der dann als Rezept oder Schablone schematisch verwendet werden könnte (vgl. Sahr 1997, S. 29).

Statt dessen gibt es eine Vielzahl von Vorschlägen zur Filmbeurteilung, die von der Übertragung von Kriterien für Erwachsenenfilme bis zu absolut kindzentrierten Kriterienkatalogen reichen (vgl. Sahr 1997, S. 30f). Ohne jetzt jeden dieser Vorschläge detailliert untersucht und analysiert zu haben, finde ich die Kriterien zur

Kinderfilmbeurteilung von Hans Strobel sehr sinnvoll. Sie sind speziell auf Kinderfilme zugeschnitten, beziehen sich auf unterschiedliche Bereiche, sind konkret, greifbar und somit für meine Arbeit gut geeignet.

In Anlehnung an Hans Strobel hat ein guter Kinderfilm folgende Aufgaben bzw. muss er Folgendes leisten:

Auf der kognitiven Ebene soll er

- mit der Wirklichkeit vertraut machen,
- ohne pädagogischen Zeigefinger Wissen vermitteln,
- die Umwelt der Kinder verständlicher machen,
- durch unterhaltsames Zuschauen zum Lachen, Mitdenken und Verstehen motivieren,
- Vertrautheit im Umgang mit dem Massenmedium Film herstellen,
- Wissen über filmische Gestaltungsmöglichkeiten vermitteln,
- Herstellungs- und Produktionsbedingungen durchschaubar machen,
- Filmgeschichte aufzeigen und
- durch Vergleich zur (Weiter-)Entwicklung von Beurteilungskriterien beitragen.

Außerdem soll er auf der sozialen Ebene

- Vorbilder zeigen,
- Raum für Fantasie und Kreativität schaffen,
- Gefühle ansprechen,
- Kinder aus der möglichen Isolation herausholen,
- Kinder mit anderen Kindern zusammenbringen,
- durch gemeinsames Filmesehen Gemeinschaftserlebnisse schaffen,
- Kindern einen Raum schaffen, der frei von Leistungsdruck und –denken ist,
- Konfliktsituationen und Konfliktlösungsstrategien entwickeln,
- Kinder zu selbständigem, sozialverantwortlichem, solidarischem und kooperativen Handeln ermutigen und
- den Kindern bei der bewussten und kreativen Aneignung ihrer Welt helfen (vgl. Strobel 1990, S. 106).

Unter Berücksichtigung der oben ausgeführten Mängel und Probleme bzw. der Relativität solcher Beurteilungskonzepte können Strobels Kriterien als unverbindliche Vorschläge und Hilfsmittel zur Beurteilung von Kinderfilmen eingesetzt werden. Sie können dann die Auswahl eines Films für medienpädagogische Zwecke erleichtern und darüber hinaus im Rahmen der Filmarbeit als „Kontrolle“ für den gesehenen Film herangezogen werden (siehe 5.7.1.).

### **3.6. Praktische Filmarbeit**

Filmarbeit ist die manchmal vor, aber meistens nach dem Film erfolgende Auseinandersetzung mit dem Gesehenen in verschiedenen Variationen und Spielformen (vgl. Baacke 1994, S. 170). Diese Auseinandersetzung ist für filmpädagogische Arbeit mit Kindern sehr wichtig. Beobachtet man Kinder nach einem Film, so zeigt sich, dass ihre ungesteuerten Spiele und Gespräche dazu dienen, das (unbegriffene) Filmgeschehen zu begreifen, d.h. in ihre eigene Realität zu übersetzen (vgl. Rogge 1991, S. 29).

Genau da setzt praktische Filmarbeit an, die auf einen aktiven, begreifenden, handelnden Umgang mit Filmen ausgerichtet ist. Das sind z.B. Rollenspiele, Sport- und Kommunikationsspiele, Schminkaktionen, Verkleiden, Malen, Basteln, Kleben, Kneten, Fotografieren, Musizieren, Tanzen, Singen oder - die „höchste Form“ praktischer Filmarbeit – selbst filmen, d.h. Erstellen eines eigenen Videofilms (vgl. Baacke 1994, S. 170). Damit kommt sie dem kindlichen Bedürfnis nach Handlung entgegen und unterstützt durch den praktischen Umgang das Lernen und Verstehen. Praktische Filmarbeit umfasst zwei Bereiche: die thematische Auseinandersetzung mit dem jeweiligen Film und das Kennenlernen filmspezifischer Gestaltungsmittel wie Kameraperspektive oder Ton. Sowohl für die thematisch-ganzheitliche als auch für die formale Filmbetrachtung stehen interessante Bearbeitungsmöglichkeiten zur Verfügung, auf die ich bei der praktischen Medienarbeit unter 6. eingehe.

Grundschüler äußern im Gegensatz zu älteren Schülern gerne ihre Gefühle und Vorstellungen im Zusammenhang mit dem Film. Daher spielt für sie neben der praktischen Auseinandersetzung auch das Filmgespräch eine wichtige Rolle, insbesondere das freie Äußern ihrer Filmeindrücke und Filmerfahrungen als unmittelbare Reaktion auf den Film (vgl. Sahr 1997, S. 45). Insofern fördert

Filmarbeit nicht nur Wahrnehmung und technisches Können, sondern auch in besonderem Maße die Kommunikationsfähigkeit.

Darüber hinaus unterstützt die Arbeit mit Literaturverfilmungen die schulische Leseförderung und schafft einen anderen bzw. einen zusätzlichen Zugang zu Literatur. Denn bei (guten) Literaturverfilmungen interessieren sich die Kinder auch für das zu Grunde liegende Buch<sup>7</sup>. Das führe ich im Anschluss genauer aus.

## 4. Buch und Film im Unterricht

Grundsätzlich können literarische Kinderfilme allein oder in Verbindung mit dem zu Grunde liegenden Kinderbuch<sup>8</sup> im Unterricht behandelt werden.

Sowohl für meine Arbeit als auch für die unterrichtliche Praxis ist vor allem die medienintegrierende Form, also die Kombination von Film und literarischer Vorlage interessant. Diese Form reagiert in besonderem Maße auf die medialen Veränderungen, vor allem auf die Tatsache, dass Kinder Literatur bzw. literarische Inhalte heute nicht mehr nur über Bücher, sondern hauptsächlich über andere Medien kennen lernen.

### 4.1. Ausgangssituation

Schüler wachsen heute ganz selbstverständlich in einer multimedial geprägten Umwelt auf (siehe 2.1.). Sie sind an ein gleichberechtigtes Neben- und Miteinander verschiedener Medien gewöhnt und wollen auch die ganze Bandbreite der zur Verfügung stehenden Medien nutzen (vgl. Heidtmann 1995, S. 92f). Da macht es wenig Sinn, wenn in der Schule die Überlegenheit des guten, seriösen, intellektuell höherwertigen Kulturmediums Buch gegenüber dem schlechten, unedlen, anspruchslosen Massenmedium Film propagiert wird. Zwar ist Lesen eine wichtige Basiskompetenz, die Kinder dazu befähigt, sich im Leben zu orientieren, Entscheidungen zu treffen und die Umwelt bewusst und sozial zu gestalten (vgl. Geiger 2002, S. 25), trotzdem ist ein generelles Vorziehen von Büchern gegenüber

<sup>7</sup> Mit dem allgemeinen Begriff „Buch“ ist in meiner Arbeit immer *Kinderbuch* gemeint.

<sup>8</sup> Im Mittelpunkt meiner Arbeit stehen Literaturverfilmungen. Daher gehe ich auf das Medium (Kinder-)Buch nur in Verbindung mit der entsprechenden Literaturverfilmung ein, stelle es also nicht so ausführlich wie das Medium Film dar.

Filmen falsch. Denn beide Medien haben ihre Vor- und Nachteile: So regen Bücher beispielsweise die Fantasie an, fördern Vorstellungsfähigkeit, Ausdrucksvermögen und Rechtschreibung und ermöglichen bzw. verlangen eine intensive Beschäftigung des Lesers mit dem Lesestoff. Sie sind aber auf der anderen Seite zeitaufwendig zu lesen und stellen dabei Anforderungen an den Leser. Bei Filmen ist der Zeitaufwand vergleichsweise gering, sie sind unterhaltend, bieten auch leseschwachen Schülern einen Zugang zu literarischen Stoffen. Sie sprechen verschiedene Sinne an, haben eine große emotionale Wirkung und binden den Zuschauer mit Hilfe filmspezifischer Mittel in das Geschehen ein. Nachteilig ist jedoch, dass sie eine verkürzte, vereinfachte Darstellung haben und die Inhalte und Elemente stark vorgeben, was leicht zu einer passiven Haltung des Betrachters führt. Statt pauschaler Propagierung oder Diffamierung bestimmter Medien, muss Schule das Medienverhalten der Kinder ernst nehmen und entsprechend reagieren, d.h. sich für die von den Schülern genutzten Medien öffnen und das Buch als ein mögliches Medium unter anderen gleichberechtigten Medien akzeptieren (vgl. Heidtmann 1995, S. 93).

Derzeit sieht es aber (noch) überwiegend so aus, dass sich der Einsatz von Filmen im Unterricht, insbesondere von literarischen Kinderfilmen, auf Lückenfüller- bzw. Unterhaltungsfunktionen in einzelnen (Rest-) Stunden beschränkt, also eine nachgeordnete Stellung hat. Literaturverfilmungen gelten als exotisches Nebengebiet, dem die meisten Lehrer skeptisch und zurückhaltend gegenüberstehen. Teilweise werden sie sogar als Gefahr betrachtet, die Kinder vom Lesen abhält und zum Fernsehen animiert. Wenn Filmarbeit stattfindet, was nicht der Regelfall ist, bleibt sie zumeist auf rezeptive Formen beschränkt (vgl. Sahr 1997, S. 19f). Insgesamt bietet so eine „halbherzige“ Medienarbeit den Kindern bei der Rezeption und Verarbeitung von Filmen keine große Hilfe.

Die unterrichtliche Vernachlässigung des für Kinder „privat“ so wichtigen (literarischen) Kinderfilms ist mehr als unbefriedigend. Schule muss darauf reagieren, dass das Medium Film für Kinder eine wichtige Rolle spielt und (literarische) Kinderfilme verstärkt im Unterricht einsetzen. Vor allem die bei Literaturverfilmungen nahe liegende Kombination von Buch und Film, d.h. von literarischer Vorlage und der darauf basierenden Verfilmung bietet zahlreiche Möglichkeiten.

Bevor ich diese Kombination näher ausführe, gehe ich zunächst auf das besondere Verhältnis von Buch und Film ein.

## **4.2. Verhältnis von Buch und Film**

Das Verhältnis von Buch und Film zeichnet sich durch Gemeinsamkeiten, Unterschiede und intensive Wechselbeziehungen zwischen den beiden Medien aus.

### **4.2.1. Wechselbeziehungen**

Seit es Film gibt, haben Regisseure auf literarische Vorlagen zurückgegriffen, also Literatur als „Stofflieferanten“ für Filme benutzt. Das trifft auch auf Kinderfilme zu, die sehr häufig auf kinderliterarischen Geschichten basieren. Ohne kinderliterarische Vorlagen ist die Entwicklung und Existenz des Kinderfilms eigentlich gar nicht vorstellbar. Die Erwartung, dass Kinder eine Geschichte, die sie in einem Medium kennen und mögen auch im anderen Medium kennen lernen möchten und mögen werden, hat sich bestätigt (vgl. Sahr 1997, S. 24f). Das hat aber in letzter Zeit auch dazu geführt, dass ein Teil der Kinderliteratur ausschließlich mit hoffnungsvollem Blick auf filmische Umsetzung geschrieben wurde, was literarische Qualitätseinbußen zur Folge hatte (vgl. Schneider 1991, S. 37f). Allerdings besteht bei verfilmter Kinderliteratur immer die Gefahr, kommerziellen Interessen zu dienen. Sie erreicht aber andererseits durch den Film viel mehr Rezipienten und gewinnt neue Leser dazu. Insofern nutzt nicht nur das Buch dem Film, sondern die Popularität des Films fördert auch umgekehrt die Rezeption des Buches. Denn der Film weckt Interesse am Buch, schafft Lesemotivation und leistet damit einen Beitrag zur Leseförderung. Der Buchhandel hat das schon lange erkannt und nutzt die Tatsache, dass Literaturverfilmungen die Nachfrage nach der entsprechenden literarischen Vorlage ansteigen lassen, zur Steigerung seiner Verkaufszahlen (vgl. Heidtmann 1995, S. 92). Beispiele dafür sind die Verfilmungen von „Die unendliche Geschichte“, „Momo“, „Ronja Räubertochter“ und in letzter Zeit von „Der kleine Vampir“, „Das Sams“ oder die Kästner-Neuverfilmungen.

Buch und Film, d.h. literarische Vorlage und filmische Umsetzung bereichern sich also gegenseitig und ermöglichen Kindern einen Zugang zu Literatur und zum Kulturgut „Film“.

Die intensive Wechselbeziehung der beiden Medien ist nicht selbstverständlich, denn sie unterscheiden sich so wesentlich voneinander, dass ein fruchtbares Zusammenwirken auf den ersten Blick schwer vorstellbar ist.

#### **4.2.2. Unterschiede**

Da sich die Unterschiede zwischen Buch und Film auch auf ihre Nutzung im Grundschulunterricht auswirken, stelle ich hier kurz die für meine Arbeit relevanten Unterschiede dar. Dabei geht es ausschließlich um formale Unterschiede und nicht um eine Unterscheidung, welches Medium sich besser oder schlechter für Medienarbeit eignet.

Im Hinblick auf Produktion und Rezeption unterscheiden sich Buch und Film beispielsweise dahingehend, dass Bücher eher zurückgezogen in privater Sphäre produziert und rezipiert werden, wohingegen Filme im Team hergestellt und meistens auch im Beisein anderer angesehen werden (vgl. Sahr 1997, S. 26).

Außerdem liegen den beiden Medien unterschiedliche Zeichensysteme mit verschiedenen Ausdrucksweisen zu Grunde: Beim Buch erfolgt die Aussagenübermittlung über das geschriebene/gedruckte Wort, also visuell, während Film ein mehrsinniges Kommunikationsmedium ist, das vom Zusammenspiel von Wort, Bild und Ton lebt. Die audiovisuelle Präsentation des Films ist für die meisten Kinder attraktiver und faszinierender, hat eine große emotionale Wirkung und entspricht daher eher ihren Bedürfnissen und Wünschen als die mühevollen Übersetzungsarbeit beim Lesen (vgl. Sahr 1997, S. 26).

Lesen erfordert im Gegensatz zum Filmesehen nämlich ein hohes Maß an aktiver und kreativer Beteiligung und setzt Konzentration, Aufmerksamkeit und Eigenaktivität des Rezipienten voraus. Dieser Unterscheidung ist aber hinzuzufügen, dass gute, anspruchsvolle Kinderfilme auch hohe Anforderungen an die Zuschauer stellen, d.h. eine aktive und produktive Teilnahme voraussetzen. Insofern kann nicht generell vom anregenden, aktivierenden Buch im Gegensatz zum passiven, wenig Eigenleistung erfordernden Film gesprochen werden - in Anbetracht der Kinderfilmsituation in Deutschland aber leider häufig davon



ausgegangen werden (vgl. Sahr 1997, S. 27f). Schließlich unterscheiden sich Buch und Film auch und gerade in ihrer sehr unterschiedlichen Wertschätzung, die eine feste Funktionszuweisung zur Folge hat. Danach dienen Bücher der Wissensbereicherung, während Filme „nur“ für Vergnügen, Spaß und Spannung zuständig sind (vgl. Sahr 1997, S. 25f).

Dieser Funktionszuweisung bzw. der geringen Wertschätzung von Filmen kann durch einen kombinierten Einsatz von Buch und Film entgegengewirkt werden. Wie die beiden unterschiedlichen Medien dabei zueinander stehen, zeige ich nachfolgend auf.

### **4.3. Kombination von Buch und Film**

Bei der Beschäftigung mit der Kombination von Buch und Film stellt sich zunächst die Frage, ob es auf eine möglichst genaue Übertragung der literarischen Vorlage in den Film ankommt.

Diese Frage kann heute nach überwiegender Ansicht mit nein beantwortet werden. Literaturverfilmungen müssen und sollen nicht werkgetreu sein, sondern eigenständige, vom Buch unabhängige Produkte (vgl. Strautz 1996, S. 6ff). Mit anderen Worten: Literaturverfilmungen basieren zwar auf literarischen Vorlagen, sollen und wollen aber keine Übersetzung von Literatur sein, sondern als eigenständiges Werk mit filmspezifischen Qualitäten verstanden werden (vgl. Geiger 2002, S. 24). Buch und Film können zwar kombiniert werden, sind aber ganz verschiedene ästhetische Werke, die Geschichten auf ganz unterschiedliche Art und Weise erzählen und sich dabei unterschiedlicher Sprachen bedienen (vgl. Schneider 1991, S. 37). Insofern ist die geläufige (Laien-)Ansicht, dass eine gute Literaturverfilmung möglichst werkgetreu sein muss bzw. nur eine genaue Übersetzung der literarischen Vorlage auch eine gute Literaturverfilmung ist, falsch. Das ginge am Ziel vorbei, mit dem Medium Film einen anderen Zugang zum literarischen Stoff zu schaffen und würde außerdem die übersteigerte Wertschätzung zu Gunsten des Buches weiter verfestigen (vgl. Schneider 1991, S. 38). Eine Literaturverfilmung ist vielmehr dann gut, wenn sie den literarischen Text neu und anders erzählt und sich auch als Interpretation der literarischen Vorlage zu erkennen gibt.

Zusammengenommen gilt für die medienpädagogische Arbeit mit Buch und Film, dass es nicht so sehr auf die Unterscheidung und Bewertung, sondern auf die Verbindung und Verknüpfung der beiden eigenständigen, gleichberechtigten Medien ankommt. Ziel der Kombination ist neben doppeltem Literatur- bzw. Filmzugang, vor allem doppeltes Rezeptionsvergnügen und eine (ästhetische) Aufwertung des Mediums Film (vgl. Paefgen 1999, S. 140).

Wie die Kombination von Buch und Film im Einzelnen aussieht und vor allem praktisch umzusetzen ist, zeige ich unter Arbeit mit Text und Film am konkreten Beispiel von „Emil und die Detektive“ auf.

Bevor ich zu den praktischen Ausführungen komme, stelle ich den Film aber erst einmal vor und begründe, warum ich gerade diesen Film für praktische Medienarbeit in der Grundschule ausgewählt habe.

## **5. „Emil und die Detektive“ (1931)**

„Emil und die Detektive“ von 1931 ist der erste speziell für Kinder gedrehte Film und zählt heute zu den sog. Kinderfilm-Klassikern (vgl. Hütte 1994, S. 5, 27). Trotz oder gerade wegen seines hohen Alters bietet er zahlreiche Möglichkeiten für praktische Medienarbeit. Um diese vielfältigen Möglichkeiten besser und für den Leser verständlicher darzustellen, gehe ich zunächst theoretisch auf die Hintergründe und Besonderheiten des Films ein und zeige die grundschulrelevanten Inhalte und Elemente auf. Bei den anschließenden Ausführungen zur praktischen Medienarbeit kann ich dann auf die theoretischen Erläuterungen verweisen und vermeide dadurch ein Durcheinander von theoretischen und praktischen Ausführungen zum Film. Mit anderen Worten liefere ich unter 5. die grundlegenden Informationen, um mich dann unter 6. auf die praktische Durchführung konzentrieren zu können. Insofern gehören die beiden Teile eng zusammen.

Zum besseren Verständnis der weiteren Darstellung skizziere ich vorab den Inhalt von „Emil und die Detektive“.

## 5.1. Inhalt

Emil Tischbein, ein aufgeweckter Junge aus Neustadt, fährt in den Ferien zu seiner Großmutter nach Berlin. Hundertvierzig Mark hat ihm seine Mutter für die Reise von ihrem mühsam Ersparten mitgegeben. Im Zug schenkt ihm ein undurchsichtiger Mann mit dem Namen Grundeis einen Bonbon, der es in sich hat: Emil lutscht den Bonbon, fällt in einen sonderbaren Schlaf und träumt den merkwürdigsten Traum seines Lebens. Als er wieder erwacht, ist sein Geld verschwunden und der undurchsichtige Mann auch. Auf dem Bahnsteig in Berlin sieht Emil ihn noch davon eilen und in der Menge verschwinden. Eigentlich ist das ein Fall für die Polizei. Die traut er sich aber nicht einzuschalten, weil er zuvor selbst bei einem Jungenstreich in Neustadt beinahe erwischt worden wäre. Also bleibt Emil nichts anderes übrig, als den Dieb selbst zu verfolgen. Dabei bleibt er zum Glück nicht lange allein. Bei seinem Streifzug durch die Großstadt begegnet ihm der gleichaltrige Gustav, ein waschechter Berliner Junge, der ihn fortan bei der Suche nach dem Dieb unterstützt. Um den Gauner rund um die Uhr zu beschatten, trommelt er mit seiner Hupe eine Jungenbande aus dem Viertel zusammen, zu der sich dann auch noch Emils Kusine Pony Hütchen gesellt. Es beginnt eine gemeinsame Verfolgungsjagd durch Berlin-Mitte, durch dichtes Verkehrsgewühl mit Straßenbahnen, Bussen, Autos, Taxis, Radfahrern und Fußgängern. In diesem Gewimmel organisieren die Jungen ein perfektes Beschattungssystem, wobei Emil den Großstadtkindern an Fantasie und Mut in nichts nachsteht. Der Dieb wird schließlich bei der Einzahlung des Geldes auf der Bank gestellt, überführt und landet hinter Schloss und Riegel. Die Polizei bedankt sich bei Emil und den Detektiven für diesen „Fang“, denn der Dieb war kein Gelegenheitsdieb, sondern ein steckbrieflich gesuchter Bankräuber. Daher bekommt Emil nicht nur sein Geld zurück, sondern auch noch eine hohe Belohnung von 1000 Mark. Zum Schluss werden Emil und die Detektive mit einem Flugzeug nach Neustadt (zurück-) gebracht, wo sie von den Einwohnern als Helden empfangen und groß gefeiert werden.

## 5.2. Erich Kästner

Für die nähere Beschäftigung mit einem literarischen Kinderfilm ist es hilfreich, etwas über den „Erfinder“ der verfilmten Geschichte, also über den Autor der literarischen Vorlage zu erfahren. Das ist im Fall von „Emil und die Detektive“ Erich Kästner (1899-1974), einer der international bekanntesten und erfolgreichsten Kinderbuchautoren des zwanzigsten Jahrhunderts.

Da ich hier nicht umfassend auf diesen bei Kindern beliebten und von Pädagogen bzw. pädagogischen Institutionen akzeptierten und geschätzten Autor eingehen kann, beschränke ich mich auf die für die Verfilmungen seiner Kinderbücher relevanten Aspekte, insbesondere auf die hinter seinen literarischen Stoffen stehenden Überzeugungen, Werte, Ziele und Intentionen.

Neben den zahlreichen Parallelen zwischen Erich Kästners eigener Lebenssituation als Kind und der Figur Emil, z.B. hatte auch Erich Kästner eine außerordentlich enge Beziehung zu seiner Mutter, die wie Frau Tischbein einen Frisiersalon in ihrer Wohnung betrieb und deren einziger Lebensinhalt ihr Sohn war, fällt seine für damalige Zeit ungewöhnliche Nähe zu den Kindern und zur kindlichen Lebenswelt auf. Denn anders als in den meisten Kinderbüchern dieser Zeit nimmt Erich Kästner die Kinder ernst und behandelt sie gleichberechtigt (vgl. Lutz-Kopp 1993, S. 13f). Sinn und Zweck des Ganzen ist es, sie auf diese Weise in seinem Sinne zu erziehen, also zu Tugenden und Werten wie Solidarität, Selbstdisziplin, Zivilcourage, Verantwortungsgefühl, Ehrlichkeit, Hilfsbereitschaft und vernünftigem Handeln (vgl. Tornow 1998, S. 32). Diese Werte und Tugenden hat Erich Kästner in die Charaktere und Verhaltensweisen der Detektive gelegt, sie sollen den kleinen Lesern bzw. Zuschauern als Vorbilder für ihr eigenes Handeln dienen (vgl. Tornow 1998, S. 38).

Die tugendhafte Charakterisierung der kindlichen Figuren zeugt von Erich Kästners positivem Kinder- bzw. Menschenbild und seinem Glauben an die Erziehbarkeit von Kindern zu „gelungenen“ Menschen (vgl. Richter 2001, S. 10f). Auch bei „Emil und die Detektive“ setzt er auf Erziehungsfähigkeit, Einsicht und Engagement der Rezipienten und suggeriert die von ihm als richtig erachteten Werte und Verhaltensweisen – zum Teil (leider) mit erhobenem Zeigefinger. Die Überzeugung vom Wert der Erziehung zieht sich durch Erich Kästners gesamtes Werk und ist ein wesentlicher Grund dafür, dass er sich überhaupt mit

kinderliterarischen Stoffen und ihrer Verfilmung beschäftigt (vgl. Bemann 1998, S. 92). Insgesamt ist Erich Kästner zugleich Moralist, Anhänger der Aufklärungspädagogik und humorvoller Fürsprecher der Kinder (vgl. Lutz-Kopp 1993, S. 12). Das sollte bei der weiteren Beschäftigung mit seinen Kinderbüchern und Kinderfilmen immer im Hinterkopf behalten werden.

Erich Kästners Überzeugungen, Werte und Ziele sind in der Verfilmung von 1931 deutlich zu erkennen. Sie zeigen sich vor allem in der Darstellung der Themen und Personen, prägen aber auf Grund seiner festen pädagogischen Intention die gesamte Verfilmung.

Mehr noch als im Film treten die pädagogischen Intentionen aber im Buch hervor.

### 5.3. Buch

„Emil und die Detektive“ ist Erich Kästners populärstes Kinderbuch<sup>9</sup>, das seinen Verfasser berühmt und unsterblich gemacht hat. In seinem Erscheinungsjahr 1929 von etlichen Pädagogen als autoritätszersetzend abgelehnt und heute teilweise wegen der hervorgehobenen moralischen Werte als altmodisch bezeichnet, erfreut sich das Kinderbuch bis heute großer Beliebtheit.

Zum Zeitpunkt seines Erscheinens war „Emil und die Detektive“ ein ganz und gar zeitgemäßes und modernes Buch. Denn es beinhaltet einige Elemente, die heute gängige Praxis in Kinderbüchern sind. Damals waren sie jedoch völlig neu und andersartig: So hat Erich Kästner z.B. einen ganz neuen Kindertyp als Kinderbuchhelden erschaffen, erstmals die Umgebung und das soziale Umfeld in das Kinderbuch einbezogen und die in den zwanziger Jahren übliche Umgangssprache der Großstadtkinder verwendet (vgl. Lutz-Kopp 1993, S. 17). Auf diese „Kinderbuch-Neuheiten“ gehe ich unten noch näher ein. Statt der üblichen „Kindertümelei“ erzählt Erich Kästner in „Emil und die Detektive“ eine spannende, witzige Detektivgeschichte, die eigentlich jedem Kind jeden Tag passieren kann. Diese für die damalige Zeit ungewöhnliche Gegenwartsnähe wird viel gelobt und Erich Kästner sogar als Überwinder der altmodischen Feen- und Zaubermärchen bezeichnet (vgl. Harbusch 1999, S. 10f).

<sup>9</sup> Anzumerken ist, dass der Begriff (Kinder-)Buch ungenau und aus literaturwissenschaftlicher Sicht bedenklich ist. Die korrekte Bezeichnung ist (Kinder-)Roman. Da es in meiner Arbeit um Literaturverfilmungen geht, ist diese Unterscheidung nicht so bedeutend. Daher verwende ich auch weiterhin den allgemeinen, unspezifischen, aber – wie ich finde – für die Gegenüberstellung bzw. Kombination mit dem Medium Film geeigneteren Begriff (Kinder-)Buch, obwohl es sich bei „Emil und die Detektive“ genau genommen um einen (Kinder-)Roman handelt.

Das allein reicht aber natürlich nicht aus, um Kästners Kinderbuch zu einem Klassiker der Kinderliteratur werden zu lassen. Es ist vielmehr die Mischung aus Spannung, pädagogischer Souveränität und dem Glauben an das Gute im Menschen und in der Welt, die Kinder bis heute fasziniert und überzeugt (vgl. Bemann 1998, S. 89f).

Dabei folgt „Emil und die Detektive“ formal einer Erzähltradition, wie sie bereits in Kinderbüchern des neunzehnten Jahrhunderts anzutreffen ist: Durch direkte Anrede, eingeschobene Dialoge und lebendig gestaltete Unterhaltung soll die Distanz zwischen Autor und Leser aufgehoben und der Kontakt zum Leser gehalten werden (vgl. Bemann 1998, S. 89). Deutlich wird das vor allem im betont witzigen Vorwort „Die Geschichte fängt noch gar nicht an“ (siehe Kästner 1978, S. 5-15), in dem Erich Kästner im Dialog mit dem Leser die angebliche Entstehung des Buches auf liebenswürdig umständliche Weise beschreibt. Dabei lässt er Fiktion als Wirklichkeit erscheinen, was von Kindern nicht immer verstanden und akzeptiert wird (vgl. Lutz-Kopp 1993, S. 13). Ebenfalls dialogisch gehalten ist die für Erich Kästner typische Schlussfrage „Lässt sich daraus was lernen?“ (siehe Kästner 1978, S. 164), die in engem Zusammenhang mit seinen pädagogischen Intentionen steht.

Ungewöhnlich für Kinderbücher bzw. Kinderromane ist die nach dem Vorwort und vor der eigentlichen Geschichte platzierte Kurzbeschreibung der wichtigen Personen und Schauplätze in Wort und Bild (siehe Kästner 1978, S. 17-26). Diese Mischung aus literarischer Personenbeschreibung und Steckbrief ist lustig geschrieben, weckt Interesse an der Geschichte und gibt erste Informationen zum Geschehen. Durch die Bilder/Zeichnungen werden aber auch das Äußere bzw. aus dem Äußeren zu erschließende Eigenschaften und Verhaltensweisen der Personen vorgegeben, was die Fantasie und Eigenaktivität der (kindlichen) Leser einschränkt. Auf die Zeichnungen gehe ich unten im Zusammenhang mit ihrem möglichen Einsatz im Rahmen praktischer Medienarbeit in der Grundschule nochmal ein (siehe 6.2.3.2.).

Das Buch „Emil und die Detektive“ gehört zu den meist gelesenen Kinderbüchern weltweit. Es ist so beliebt, weil sich Erich Kästner gut an seine eigene Kindheit erinnerte und mit ganzem Herzen Kinderbuchautor war. Mit seiner Arbeit beim Film hat er sich weitaus weniger identifiziert. Zwar war er aus finanziellen Gründen an einer Mehrfachverwertung seiner (Kinder-)Bücher interessiert,

ansonsten war ihm im Zusammenhang mit der Verfilmung seiner Bücher nur wichtig, einen gewissen Einfluss auf die filmische Umsetzung zu behalten (vgl. Tornow 1998, S. 8f).

Auf die erste Verfilmung des erfolgreichen Buches gehe ich nun ausführlich ein.

## **5.4. Verfilmung**

Dabei geht es mir neben der Analyse des produzierten Films, vor allem um das Verfilmen selbst, also um den Prozess vom beliebten Kinderbuch zur eigenständigen Literaturverfilmung. Daher gehe ich nicht nur auf den fertigen Film, sondern auch auf seine Entstehung und auf Unterschiede zur literarischen Vorlage ein.

### **5.4.1. Entstehung und Resonanz**

Das Buch war so erfolgreich, dass schon kurz nach seinem Erscheinen über eine Verfilmung verhandelt wurde. Erich Kästner selbst sollte das Drehbuch erarbeiten. Sein Entwurf wurde jedoch, wie damals üblich, zwei anderen Autoren zur Überarbeitung gegeben, die dann verschiedene Änderungen vornahmen (vgl. Lutz-Kopp 1993, S. 22). Um dem vermeintlichen Geschmack der Kinder entgegenzukommen, wurden beispielsweise Szenen mit Indianerspiel eingebaut und die Figur Emil handelt nicht mehr vorbildlich, sondern klaut Blumen und Fahrscheine (vgl. Tornow 1998, S. 32). Das gefiel Erich Kästner natürlich gar nicht, weil seine mit dem Kinderbuch verfolgten pädagogischen Intentionen dadurch vollkommen untergraben wurden. Er war ärgerlich, intervenierte und bekam schließlich den damals noch unbekanntem Billy Wilder als dritten und endgültigen Drehbuchautor, was sicherlich ein Glücksfall war. Denn Billy Wilder war, wie sich später zeigte, ein sehr guter Drehbuchschreiber: Er wich nur in wenigen Punkten von der literarischen Vorlage ab, blieb also - ganz in Erich Kästners Sinne – eng am Buch (vgl. Lutz-Kopp 1993, S. 23).

Das hat sich ausgezahlt: Der Film wurde ein Riesenerfolg. Die Uraufführung fand am 2. Dezember 1931 vor einem begeisterten Publikum in Berlin statt und auch die späteren Wiederholungen waren Publikumserfolge (vgl. Lutz-Kopp 1993, S. 16). Auch neuere Filmkritiken beurteilten „Emil und die Detektive“ von 1931 durchweg

positiv und bestätigten, dass er auch nach siebzig Jahren nichts von seiner Wirkung verloren hat. Er hält trotz seines Alters auch den Sehgewohnheiten mediengewöhnter Kinder stand und gilt bis heute als beste und beliebteste Verfilmung eines Kästner-Buches (vgl. Tornow 1998, S. 34).

Warum sich „Emil und die Detektive“ bei Kindern und Erwachsenen so großer Beliebtheit erfreut, versuche ich im Folgenden darzustellen.

#### 5.4.2. Besonderheiten des Films

Die Faszination des Films liegt vor allem in der universellen Geschichte von Hilfsbereitschaft, kindlichem Zusammenhalt, Ideenreichtum und Abenteuer, die Erich Kästner in eine spannende Kriminalgeschichte verpackt erzählt (vgl. Kinder- und Jugendfilmzentrum in Deutschland<sup>10</sup> 1997, S. 33). Sie bietet den Kindern zahlreiche Anknüpfungspunkte und bindet sie in das Filmgeschehen ein: Wie Emil beobachten und verfolgen die Filmzuschauer den Dieb und hoffen gespannt auf einen glücklichen Ausgang der Geschichte (vgl. Medienpädagogisches Zentrum Land Brandenburg<sup>11</sup> 1995, S. 20). Positiv an der Verfilmung ist vor allem die sich durch den ganzen Film ziehende „niveaувolle“ (Situations-)Komik, die sich von den zur damaligen Zeit üblichen Albernheiten für Kinder unterscheidet, z.B. zu Beginn des Films als Emil dem Wachtmeister seine Hände für die Handschellen vorstreckt, obwohl gar keine Verhaftung droht.

Zusätzliche Komik entsteht durch die Verwendung des Berliner Gassenjargons der zwanziger Jahre: Die Detektive sprechen in einem schnoddrigen Tonfall mit Berliner Dialekt und benutzen kinder- und jugendsprachliche Ausdrücke, die für uns heute teilweise ungewohnt sind (vgl. Lutz-Kopp 1993, S. 14, 19). Die verwendeten Ausdrücke und der manchmal raue, aber doch freundlich gemeinte Umgangston, rufen manchen Lacher hervor – auch wenn die heutigen Kinder sicherlich nicht alle der damals gängigen Ausdrücke und Wendungen ohne Weiteres kennen und verstehen. Beispiele dafür sind Ausdrücke wie „kolossal“ oder „knorke“, die die kindlichen Zuschauer nach dem Film in der Regel gerne aufgreifen und in ihren Wortschatz übernehmen.

Im Vergleich zu neueren Filmen enthält „Emil und die Detektive“ aber wenig Dialoge. Über lange Passagen wird die spannende Geschichte allein durch Bilder

<sup>10</sup> Kinder- und Jugendfilmzentrum in Deutschland wird im Folgenden als KJF abgekürzt.

<sup>11</sup> Medienpädagogisches Zentrum Land Brandenburg wird im Folgenden als MPZ abgekürzt.



und gezielt eingesetzte Musik erzählt (vgl. MPZ 1995, S. 20). Das liegt daran, dass der Film nur vier Jahre nach dem ersten Tonfilm gedreht wurde und in seiner Inszenierung noch weitgehend den Mustern der Stummfilmära entspricht (vgl. Die Zauberlaterne 1997, S. 6). Zur Erzeugung von Spannung und Dynamik, insbesondere bei der Verfolgung des Diebes, werden hier nicht Dialoge und (Hintergrund-)Geräusche, sondern Bilder, vor allem Hell-Dunkel-Effekte, schnelle Schnitte und Mimik sowie unterstreichende Musik eingesetzt (vgl. Lutz-Kopp 1993, S. 24ff). Insgesamt nutzt „Emil und die Detektive“ die 1931 zur Verfügung stehenden optischen und akustischen Möglichkeiten zur Erzeugung von Dramatik nahezu perfekt und zählt daher ohne Frage zu den Höhepunkten des Filmschaffens in der aufkommenden Tonfilmzeit (vgl. KJF 1997, S. 33) (siehe 6.2.2.3.).

Vor allem seine Entstehungszeit macht „Emil und die Detektive“ zu einem ganz besonderen Film. Es gibt nicht viele alte Filme, die sich noch heute so großer Beliebtheit erfreuen und so wohlwollende Kritiken bekommen. Das ist darauf zurückzuführen, dass er zwar in den dreißiger Jahre spielt, aber ansonsten zeitlos ist bzw. eine überzeitliche Geschichte erzählt, die auch heute noch spannend und lustig ist. Vor allem liegt es aber an der im Film gut erkennbaren und damit auch gut nachvollziehbaren und vermittelbaren Filmgeschichte, dass er eine solche Rarität unter den deutschen Kinderfilmen ist.

Die Verfilmung bleibt zwar eng an der literarischen Vorlage und stand ihr auch im Erfolg nicht nach, trotzdem unterscheiden sich Kinderbuch und Kinderfilm in einigen Punkten.

### **5.4.3. Unterschiede zwischen Buch und Film**

Erich Kästner sehr darauf geachtet, dass das Drehbuch möglichst wenig von seinem Kinderbuch abweicht (siehe 5.2.). Dennoch gibt es mehr oder weniger auffällige Unterschiede zwischen Drehbuch bzw. Film und literarischer Vorlage, von denen ich jetzt einige exemplarisch nenne. Wenn ich von Änderungen bzw. Unterschieden spreche, meine ich nur „echte“ Abweichungen, also keine Unterschiede auf Grund unterschiedlicher medialer Darstellung, wie z.B. die Traumsequenz, auf die ich später noch eingehe (siehe 6.2.3.3.).

Besonders auffällig unterscheiden sich Buch und Film vor allem am Anfang und am Schluss. So gibt es das Vorwort und die Kurzbeschreibung im Film nicht. Dafür beginnt er mit der ausführlichen und spannenden Darstellung eines Jungenstreiches am Denkmal, der im Buch nur im Nachhinein erwähnt wird. Auch der Schluss unterscheidet sich dahingehend, dass Erich Kästners erzieherische Schlussfrage (siehe 5.3.) im Film überhaupt nicht vorkommt, aber dafür ein – ich finde etwas übertriebener - Schluss mit Heimflug und pompösem Empfang der Detektive in Neustadt.

Ein weniger auffälliger Unterschied ist der, dass es die Filmszene, in der Emil Herrn Grundeis im Hotel einen seiner Schlafmittel-Bonbons ins Wasserglas tut, um ihn zu betäuben, im Buch gar nicht gibt. Sie ist spannend, weil der Zuschauer nicht weiß, wie Herr Grundeis reagiert und sie ist lustig, weil die Betäubung ja nicht gelingt; die Handlung wird dadurch aber nicht voran gebracht. Im Film wiederum fehlt die im Buch mehrfach auftretende, mit Erich Kästner identische Figur des Reporters, allerdings ohne dass man sie im Film vermisst.

Erst bei genauer Betrachtung fallen jedoch feine Unterschiede auf. So gibt es z.B. die mit Schlafmittel versetzten Bonbons nur im Film, wohl um dem im Buch etwas konstruiert wirkenden Diebstahl, mehr Glaubwürdigkeit zu verleihen.

Vor allem die Unterschiede, die Erich Kästner besonders geärgert haben, weil sie seine pädagogischen Intentionen untergraben, fallen ohne entsprechendes Hintergrundwissen nicht auf. Bestes Beispiel dafür ist Emils Versuch, Herrn Grundeis das Geld zurückzustehlen. Diese Szene gibt es nur im Film. Erich Kästner war darüber gar nicht erfreut, denn sie widerspricht seinen Vorstellungen von Recht und Unrecht. In seinen Kinderbüchern wird die Möglichkeit, Emils Geld zurückzustehlen nach kurzer Diskussion von den Detektiven als unrecht abgelehnt und verworfen (vgl. Kästner 1978, S. 87f). Sie handeln vernünftig und nach moralischen Grundsätzen, verhalten sich also - wie von Kästner beabsichtigt - ganz und gar vorbildlich. Für den Drehbuchschreiber ist dagegen die spannende Szene im Hotel wichtiger als die moralischen Bedenken (vgl. Lutz-Kopp 1993, S. 26). Die Verfilmung verzichtet ohnehin häufiger zu Gunsten der Spannung auf den pädagogischen Zeigefinger. Daher ist sie insgesamt weniger moralisch und erzieherisch-belehrend als das Buch.

Die Ausführungen zeigen, dass die Unterschiede zwischen Buch und Film ganz verschiedene Gründe haben, die von persönlichen Vorlieben und subjektiven

Überzeugungen über zufällige und situativ-zweckmäßige Entscheidungen bis hin zu (den damals eingeschränkten) optischen und akustischen Umsetzungs- und Gestaltungsmöglichkeiten reichen.

Neben den bereits aufgezeigten Abweichungen der Verfilmung von der literarischen Vorlage unterscheiden sich Buch und Film auch in der Darstellung einiger Figuren (siehe 6.2.3.2.). Auf die Filmfiguren gehe ich nun näher ein und zwar insbesondere auf die für Grundschulkinder interessanten und erkennbaren Merkmale,

### 5.5. Figuren

Erich Kästner erschuf Ende der zwanziger Jahre einen ganz neuen, danach oft kopierten und heute in weiterentwickelter Form gängigen Kindertyp, der das Ideal des gehorsamen, braven Kindes aus dem neunzehnten und beginnenden zwanzigsten Jahrhundert ablöste (vgl. Bemann 1998, S. 93). Der neue Kindertyp ist aktiv, selbständig, selbstbewusst, klug, mutig, solidarisch und nimmt sein Leben vernünftig und furchtlos selbst in die Hand (vgl. Lutz-Kopp 1993, S. 14).

Auch *Emil*, die zentrale Figur der Verfilmung, ist so ein Held: höflich, vernünftig und im Ernstfall zupackend und couragiert. Ihm haften gewisse Grund-Tugenden wie Anständigkeit, Ehrlichkeit und Hilfsbereitschaft an und er handelt aus Rücksicht auf seine Mutter bewusst vernünftig und erwachsen. Trotzdem ist er kein langweiliges Muttersöhnchen, sondern ein „Pfundskerl“, der gerne Streiche mitmacht und auch mal in fremde Hotelzimmer schleicht, also ein Musterknabe mit Schattenseiten (vgl. Lutz-Kopp 1993, S. 18). Der Charakter des Musterknaben mit Ecken und Kanten kommt im Film deutlicher und kindgerechter zum Ausdruck als in der literarischen Vorlage, z.B. durch den ausführlich gezeigten Jungenstreich am Denkmal oder die Prügeleien mit Gustav. Im Buch erscheint Emil wesentlich braver, vor allem durch die Zeichnung, die ihn kleinjungenhaft-kindlich darstellt (siehe Kästner 1978, S. 17).

Bei „Emil und die Detektive“ stehen die kindlichen Helden im Mittelpunkt, Erwachsene spielen nur am Rande eine Rolle. Das liegt vor allem daran, dass sich

die Kinder selbst organisieren, um den Dieb zu überführen, also keine erwachsenen Helfer benötigen.

Negative Ausnahme ist *Herr Grundeis*, der perfekte Bösewicht, der von Anfang an sehr unsympathisch und unheimlich auftritt. Zwar weicht er optisch etwas von der Beschreibung und Zeichnung im Buch ab (siehe Kästner 1978, S. 20, 45), entspricht aber mit seiner „fiesen Visage“ genau dem damaligen Bild vom Verbrechertyp. Genau solche klischeehaften Typen, die sie kennen und auf die sie zurückgreifen können, brauchen Kinder für die Filmaneignung (vgl. Rogge 1991, S. 29). Herr Grundeis wird in der Verfilmung öfter „nah“ gezeigt und dadurch genauer charakterisiert als im Buch. Auffallend sind seine schlechten Zähne, sein gemeines Lachen und seine für einen Mann hohe Stimme. Seine böse Natur wird zusätzlich durch flegelhafte (Tisch-)Manieren und unsoziales Verhalten unterstrichen, z.B. beleidigt er den Kellner im Café und behandelt den Hotelpagen herablassend. Dieser dämonisch-bösen Figur, die Leute beschimpft, Kinder bestiehlt und Banken ausraubt, haben dank der guten filmischen Darstellung schon Generationen von Kindern die größten Antipathien entgegengebracht.

Wesentlich sympathischer sind dagegen *die Detektive* dargestellt. Stellvertretend für die ganze Kindergruppe gehe ich hier auf den pfiffigen Gustav mit der Hupe, den intellektuellen Professor und den kleinen Dienstag ein. Gustav und der Professor haben eine Anführer-Rolle in der Geschichte: Gustav, weil er gewitzt und clever ist und der Professor, weil er sehr intelligent ist und daher von den anderen Jungen als Autoritätsperson akzeptiert wird. Gustav wird sehr sympathisch, als typische Berliner Göre in Buch und Film dargestellt. Bei der Figur des Professors gibt es ebenfalls keine wesentlichen Abweichungen zwischen Buch und Film, aber durch seine ständigen Befehle und Forderungen wirkt er in beiden Medien sehr bestimmend und autoritär. Positiv an beiden Figuren ist ihre vernünftige, realistische Denkweise und ihr Organisationstalent. Daher sind beide Detektive Identifikationsfiguren für die kleinen Zuschauer (vgl. MPZ 1995, S. 21).

Ganz anders ist die Rolle des kleinen Dienstag, der pflichtbewusst am Telefon, also außerhalb des Geschehens ausharrt, obwohl er viel lieber bei den Detektiven wäre. Sein Verhalten dient hier als Vorbild für die Kinder und soll ihnen Werte und Tugenden wie Selbstdisziplin, Treue und Solidarität vermitteln.

Etwas außen stehend und doch mittendrin hat Erich Kästner die Figur von *Pony Hütchen* angesiedelt. Während sie im Buch allerdings eher burschikos und kumpelhaft auftritt und gerade wegen dieser ungezierten, natürlichen Art von den Jungen akzeptiert wird, ist sie in der Verfilmung ein etwas altkluges und kokettes Mädchen, das seine Sonderrolle zwischen all den Jungen, insbesondere zwischen Gustav und Emil, sehr genießt (vgl. Tornow 1998, S. 33). Diese („Liebes-“) Beziehung und die daraus resultierende Rivalität zwischen Gustav und Emil gibt es nur im Film. Sie bringt das Motiv Liebe in die Geschichte ein, was meiner Ansicht nach aber mehr für die erwachsenen Zuschauer in die Verfilmung eingebaut wurde. Alles in allem ist Pony Hütchen eine mehrschichtige Figur: Zwar verkörpert sie durch das, was sie sagt und tut, das Frauenbild der frühen dreißiger Jahre, z.B. sorgt sie als Frau für die Verpflegung der männlichen Detektive, ist aber andererseits durchaus modern, denn sie fährt zur damaligen Zeit allein in der Großstadt Berlin mit dem Fahrrad herum und radelt auch bei der Verfolgung des Diebes ganz vorne mit (vgl. Lutz-Kopp 1993, S. 18f).

Insgesamt handeln bzw. wirken die Film-Figuren durchweg unverkrampft und lebensecht. Das ist wohl darauf zurückzuführen, dass die kindlichen Schauspieler bei der Verfilmung nicht besonders auf die Rollen vorbereitet wurden, sondern sich die Szenen mehr oder weniger frei und im natürlichen Spiel der Kinder entwickelten (vgl. Lutz-Kopp 1993, S. 29).

Die Entstehungszeit der Films hat aber nicht nur Einfluss auf die Figuren, sondern wirkt sich auch auf die in der Verfilmung behandelten Themen und ihre Darstellung aus.

## 5.6. Themen

„Emil und die Detektive“ von 1931 beinhaltet verschiedene für Kinder interessante und für praktische Medienarbeit in der Grundschule geeignete Themen.

Für die Filmzuschauer steht natürlich die Geschichte des Films, genauer gesagt die *Kriminalgeschichte* mit Verfolgungsjagd und Beweissuche im Vordergrund. Sie dient hauptsächlich als spannungserzeugendes Mittel und entspricht vom Handlungsmuster dem altbekannten Räuber-und-Gendarm-Spiel. Mit Bildern und

unterstreichender Musik werden im Laufe des Films immer wieder Spannungsbögen aufgebaut, die die Zuschauer gebannt verfolgen lassen, ob Emil im Hotelzimmer erwischt wird oder doch irgendwie sein gestohlenen Geld zurückbekommt. Kinder finden solche Geschichten mit Verbrechern, die am Ende von Kindern überführt werden, meistens sehr aufregend.

Dass Emil letztendlich sein Geld zurückbekommt, verdankt er Gustav und seinen Freunden, von denen er solidarische, uneigennützig Hilfe erfährt<sup>12</sup>. Die zunächst lose auftretenden Jungen aus dem Viertel schließen sich angesichts des gemeinen Diebstahls zu einer gut organisierten *Kindergruppe* zusammen, der es gemeinsam gelingt, den Dieb zur Strecke zu bringen. Daran zeigt sich, dass Kinder durch solidarisches Handeln und festen Zusammenhalt durchaus etwas zu Wege bringen können (vgl. Bemann 1998, S. 91). Diese Kindergruppe steht im Zentrum der Kriminalgeschichte: Sie treibt die Handlung voran, ist aber im Hinblick auf ihre Organisation und die Beziehungen der Kinder untereinander zugleich Thema der Verfilmung. So wird beispielsweise gezeigt, wie die Jungen ihr (Taschen-)Geld als „Betriebskapital“ zusammenwerfen, eigene Interessen für die gemeinsame Sache zurückstellen und bandeninterne Meinungsverschiedenheiten und Streitigkeiten lösen (vgl. MPZ 1995, S. 21).

Sowohl die solidarische Kindergruppe als auch die Kriminalgeschichte um Herrn Grundeis sind idealisiert dargestellt. Die Kinderwelt im Film entspricht weder der damaligen noch der heutigen gesellschaftlichen Wirklichkeit, sondern bietet vielmehr den notwendigen Raum zur Verwirklichung von Erich Kästners Idealen und Überzeugungen (vgl. Richter 2001, S. 10). Die Geschichte ist aber im Vergleich zu vielen anderen Kriminalgeschichten für Kinder nicht so utopisch dargestellt, dass das ganze Geschehen von vornherein völlig unrealistisch erscheint. Gerade dieser schmale Grad, also die Möglichkeit, dass es vielleicht doch so sein könnte, die durch die lebensechte Darstellung untermauert wird, fasziniert die Kinder an „Emil und die Detektive“.

Weiterhin vermittelt die Verfilmung einen Eindruck vom (*Großstadt-*)Leben der Menschen Anfang der dreißiger Jahre. Dank der guten filmischen Darstellung ist

<sup>12</sup> Nach der KIM-Studie 2000 ist „Freunde/Freundschaft“ das Thema, das Kinder zwischen sechs und dreizehn Jahren am meisten interessiert (vgl. MPFS 2001, S. 11).

Emils Verfolgungsjagd durch Berlin für die kindlichen Filmzuschauer nämlich zugleich eine Entdeckungsreise durch die Großstadt bzw. das (Großstadt-)Leben vor über siebenzig Jahren.

Dabei kommt vor allem dem Phänomen *Großstadt* eine besondere Bedeutung zu: Sie ist nicht nur Schauplatz der Handlung, sondern selbst Protagonistin (vgl. Harbusch 1999, S. 8). In der Verfilmung sind bekannte und bedeutende Berliner Bauwerke zu sehen, z.B. die damals noch unzerstörte Gedächtniskirche oder der Berliner Dom. Vor allem die Umgebung und das soziale Umfeld der Kinder werden stark in die Darstellung einbezogen: die Straßenbahnlinie 177, das Café Josty, Schumannstraße 10, Taxis, Leuchtreklamen, Litfasssäulen, das Hotel Biedermann etc. Sie spielen bei der Verfolgung des Diebes eine Rolle und vermitteln zugleich einen authentischen Einblick in das Berliner Großstadtmilieu um 1930. Insofern ist „Emil und die Detektive“ ein hervorragendes Zeitdokument aus dem Berlin der frühen dreißiger Jahre (vgl. Schäfer 1998, S. 2).

Dieses Zeitdokument beschreibt überwiegend durch Bilder das (*Zusammen-*)*Leben der Menschen* in der damaligen Zeit. Da hier fast nur kindliche Figuren agieren, wird auch das Thema *Kindheit früher* (mit-)behandelt (siehe 6.2.1.). Grundschüler interessieren sich in der Regel sehr dafür, wie die Menschen früher gelebt haben und finden die für uns heute fremden Gewohnheiten und Verhaltensweisen meistens sehr lustig. Bei der Betrachtung des Films fallen sofort zahlreiche Unterschiede zwischen der damaligen und der heutigen Zeit auf, die von Kleidung über Sprache bis zu Spiel- und Freizeitverhalten reichen (siehe 6.3.3.). Das liegt daran, dass Spielfilme Produkte ihrer Zeit sind und die jeweils geltenden Ansichten, Gewohnheiten und Weltbilder transportieren (vgl. Ernst 2000, S. 23). Auch „Emil und die Detektive“ ist stark vom Denken der frühen dreißiger Jahre geprägt, z.B. entsprechen die Figur Pony Hütchen und das „gesittete“ Verhalten zwischen Jungen und Mädchen den damals herrschenden Vorstellungen. Auf Grund der besonderen filmischen Mittel sind die historischen Unterschiede in der Verfilmung wesentlich besser zu erkennen als in Erich Kästners Buch. Denn während das Buch die historische Situation mühsam beschreibt, bietet der Film mit Hilfe eindrucksvoller Bilder einen umfassenden Einblick in das (Großstadt-)Leben der Menschen vor siebenzig Jahren. Das gelingt so gut, weil er das (Großstadt-)Milieu realitätsnah darstellt und auf historisch- verfälschende Zusätze weitgehend verzichtet. Insofern erzählt „Emil und die Detektive“ also nicht nur eine spannende

Kriminalgeschichte, sondern dokumentiert gleichzeitig einen Ausschnitt des Berliner (Großstadt-)Lebens Anfang der dreißiger Jahre (siehe 6.3.1.).

Aus dieser „Doppelfunktion“ ergeben sich zahlreiche Einsatzmöglichkeiten im Rahmen schulischer Medienerziehung.

## **5.7. Gründe für die Auswahl des Films**

Zum Abschluss der theoretischen Ausführungen zu „Emil und die Detektive“ von 1931 begründe ich nun, warum ich diese Literaturverfilmung in den Mittelpunkt meiner Arbeit stelle und im Rahmen praktischer Medienarbeit behandle.

### **5.7.1. Kriterienkatalog**

Damit praktische Medienarbeit erfolgreich sein kann, müssen „gute“ Kinderfilme dafür ausgewählt werden. „Emil und die Detektive“ von 1931 ist ein beliebter Kinderfilm-Klassiker, der seit Jahrzehnten in verschiedensten Situationen und (medienpädagogischen) Zusammenhängen eingesetzt wird. Daher ist davon auszugehen, dass der Film gut ist bzw. als gut eingestuft werden kann.

Trotzdem ziehe ich für meine Entscheidung den unter 3.5. dargestellten Kriterienkatalog von Hans Strobel heran. Mit Hilfe dieser Kriterien kann ermittelt werden, ob „Emil und die Detektive“ ein guter Kinderfilm ist, also ob er sich überhaupt für Medienarbeit eignet. Dabei sind die Kriterien nicht als fixe Ausschlusskriterien zu verstehen, sondern mehr als Hilfsmittel zur Vorentscheidung für oder gegen einen Film.

Danach ist „Emil und die Detektive“ ein guter Film, denn er macht unter anderem mit der Wirklichkeit der frühen dreißiger Jahre vertraut und zeigt auf geradezu perfekte Weise Filmgeschichte auf. Durch seine Komik und Spannung motiviert er die Kinder zum Mitdenken und Verstehen und vermittelt dank seiner einfachen Darstellung ein sicheres Grundwissen über filmische Gestaltungsmöglichkeiten. Außerdem spricht er Gefühle an, zeigt den Kindern in Gestalt der Detektive klare Vorbilder auf, bietet ihnen Konfliktlösestrategien an und ermutigt sie zu selbständigem, sozialverantwortlichem, solidarischem Handeln. Problematisch ist eigentlich nur die Forderung, dass gute Kinderfilme ohne pädagogischen Zeigefinger Wissen vermitteln sollen. Das ist in Erich Kästners Werken allerdings



nie der Fall (siehe 5.2.). Da in der Verfilmung der pädagogische Zeigefinger nicht durch einen belehrenden Erzähler, sondern wenn überhaupt mal, durch die Anmerkungen der Figuren erhoben wird, fällt er nicht so ins Gewicht.

Ohne jetzt auf alle Kriterien einzeln einzugehen, sind Hans Strobels Forderungen erfüllt, d.h. „Emil und die Detektive“ hat die Vorentscheidung bestanden. Dieser Kriterienkatalog hat mir als grobes Schema bei der Suche nach geeigneten Literaturverfilmungen geholfen. Bei der Endauswahl haben dann aber vor allem subjektive Kriterien, d.h. meine eigenen Auswahlgründe eine Rolle gespielt.

Was mir an „Emil und die Detektive“ gefällt und warum ich ihn für praktische Medienarbeit in der Grundschule ausgewählt habe, führe ich nachfolgend aus.

### **5.7.2. Darstellung meiner Auswahlgründe**

Meine subjektiven Auswahlgründe sind wichtig, weil ich als Lehrer den Film mögen bzw. hinter ihm stehen muss, um ihn den Schülern vermitteln zu können.

Im Zentrum meiner Hausarbeit stehen Literaturverfilmungen. Bei diesen liegt es nahe, nicht nur die Verfilmung zu behandeln, sondern die Medien Buch und Film zu kombinieren (siehe 4.3.). Daher war es mir wichtig, nicht nur einen guten Film zu finden, sondern auch eine gute literarische Vorlage (siehe 6.1.1.). An dieser Stelle schieden schon einige Filme, die auf schwachen, für den Unterrichtseinsatz ungeeigneten Büchern basieren aus, z.B. „Kannst du pfeifen, Johanna?“.

Da gute Kinderbücher häufig zu Kinderbuchklassikern zählen, habe ich diese nach geeigneten Verfilmungen durchgesehen. Da die Verfilmung im Vordergrund steht, suchte ich nach einem guten Buch mit einer guten Verfilmung. Mit weniger guten Filmen kann man nur schlecht Medienkompetenz vermitteln, weil Spaß und Vergnügen dabei natürlich auf der Strecke bleiben. Insofern schieden wiederum einige Literaturverfilmungen aus, die eine gute kinderliterarische Vorlage haben, aber schlecht verfilmt wurden, z.B. „Wir pfeifen auf den Gurkenkönig“.

Schließlich kam ich auf „Emil und die Detektive“, das in den letzten Jahrzehnten mehrfach verfilmt wurde. Die populärste Verfilmung, die Schwarzweißproduktion aus dem Jahre 1931, wies sicht- und hörbare Mängel in der Bild- und Tonqualität auf und erinnerte auch sonst an frühere (Film-)Zeiten (siehe 6.2.3.3.).

Das hat Vor- und Nachteile:

Man kann daran gut Filmgeschichte bzw. Filmentwicklung aufzeigen und sie sind eine echte Alternative zu den von Kindern täglich konsumierten neueren Produktionen. Die aus heutiger Sicht langsame Erzählweise und die einfachen Gestaltungsmittel begünstigen das Lernen, weil sie auf das für Grundschüler Wesentliche beschränkt sind und diese nicht überfordern. Daher können an den zur Entstehungszeit von „Emil und die Detektive“ zur Verfügung stehenden Mitteln gut filmspezifische Gestaltungsmittel und Wirkungsweisen vermittelt werden, z.B. das Zusammenspiel von Bild und Ton (siehe 5.4.2.).

Alte Produktionen haben aber den Nachteil, dass neuere (technische) Möglichkeiten daran nicht demonstriert werden können. Außerdem sind sie für die Kinder fremd und ungewohnt, vor allem wegen der langen musikuntermalten Sequenzen ohne Dialoge. Sie erscheinen ihnen langatmig und mangels „Action“ auch teilweise langweilig. Inhaltlich geben sie natürlich die Themen und Vorstellungen ihrer (Entstehungs-)Zeit wieder. Bei „Emil und die Detektive“ ist das unter anderem ein überholtes Geschlechterrollenverständnis, z.B. gehören der Kindergruppe nur Jungen an und Pony Hütchen verkörpert durch ständiges Betonen ihrer weiblichen Eigenarten ein heute fragwürdiges Frauenbild (siehe 5.5.). Solche Darstellungen sind in neueren Kinderfilmen kaum noch zu finden bzw. werden ganz bewusst anders dargestellt, z.B. starke Mädchen und ängstliche Jungen. Trotz oder gerade weil „Emil und die Detektive“ eine alte Produktion ist, überwiegen bei dieser Verfilmung die positiven Seiten.

Ich habe sie für meine Arbeit auch ausgewählt, weil sie eine spannende, bei Kindern beliebte Kriminalgeschichte erzählt und dabei eng an der kinderliterarischen Vorlage bleibt. Letzteres ist zwar keine Voraussetzung dafür, dass die Verfilmung gut ist (siehe 4.3.), aber meiner Ansicht nach ist eine relativ textnahe Verfilmung für den kombinierten Einsatz von Buch und Film im Grundschulunterricht geeigneter als eine vom Buch stark abweichende und in eine andere Richtung tendierende Literaturverfilmung. Denn zu große inhaltliche Unterschiede lenken den Blick von der Umsetzung ab. Außerdem ist echtes Vergleichen bei extremen Abweichungen sowieso kaum noch möglich. Für Grundschüler ist ein solcher Vergleich von nicht bzw. schwer Vergleichbarem auf jeden Fall zu schwierig. Eine weitgehend werkgetreue Verfilmung dagegen lässt sie den roten Faden erkennen und intendierte bzw. umsetzungsbedingte Unterschiede

aufspüren. Denn obwohl die Verfilmung werkgetreu ist, erzählt sie die Kriminalgeschichte neu und anders als die literarische Vorlage. Sie ist ein von Kästners Kinderbuch unabhängiges, eigenständiges Werk und auch ohne Kenntnis des zu Grunde liegenden Kinderbuches gut und umfassend zu verstehen. Das ist gar nicht so selbstverständlich. Viele Verfilmungen setzen nämlich für ein tieferes Verständnis die Lektüre der kinderliterarischen Vorlage voraus. Bestes Beispiel ist die Verfilmung von „Harry Potter“, wo Hintergründe und Verwicklungen nicht immer ausreichend erläutert werden, weil von entsprechendem Vorwissen aus dem von den meisten Kindern wohl auch gelesenen Kinderbuch ausgegangen wird (vgl. Geiger 2002, S. 25).

Ein weiterer Grund, warum ich mich für die Verfilmung von „Emil und die Detektive“ entschieden habe, ist ihre Eignung für die 3./4. Klasse. Zwar ist der Film ab sechs Jahren freigegeben<sup>13</sup>, aber auf Grund der relativ hohen Leseanforderung kann er in Kombination mit dem Buch frühestens ab Mitte der dritten Klasse eingesetzt werden. Die höheren Grundschulklassen waren meine favorisierte Altersgruppe, weil praktische Medienarbeit für sie viel mehr Möglichkeiten bereithält als für Schulanfänger, die noch nicht richtig lesen und schreiben können. Mit Dritt- und Viertklässlern kann Filmarbeit vielfältiger gestaltet werden, weil sie über mehr Kenntnisse und Wissen verfügen, an das im Rahmen praktischer Medienarbeit angeknüpft werden kann. Das ist für meine Arbeit, insbesondere für die anschließende Darstellung der praktischen Medienarbeit natürlich sehr wichtig.

Schließlich waren auch noch die guten inhaltlichen Anknüpfungspunkte in „Emil und die Detektive“ für meine Auswahl entscheidend. Die Verfilmung bietet interessante, altersgemäße Themen, die sich für praktische Medienarbeit wunderbar eignen und sich vielseitig bearbeiten lassen, z.B. ganzheitlich in fächerübergreifenden Projekten, im einzelnen Unterrichtsfächern, in Gruppen- oder Einzelarbeit, handlungsorientiert, kreativ, produktiv und an verschiedenen Lernorten. Die leicht verständlichen, positiven Themen haben mich sofort angesprochen und machen „Emil und die Detektive“ zu einem vielfältig einsetzbaren Film im Rahmen praktischer Medienarbeit. Aber nicht nur an die Themen, sondern auch an die Figuren können die Kinder gut anknüpfen. Dadurch,

---

<sup>13</sup> Ich weise darauf hin, dass die Altersfreigabe eine problematische Sache ist, weil sie nicht immer unter pädagogischen Gesichtspunkten erfolgt, sondern stark von kommerziellen Interessen geleitet wird.

dass mehrere Detektive agieren, haben sie die Wahlmöglichkeit zwischen verschiedenen Identifikationsfiguren. Dass für Mädchen eigentlich nur Pony Hütchen zur Verfügung steht, finde ich nicht weiter schlimm. Denn in einer spannenden Geschichte können sich auch Mädchen mit Jungen und Jungen mit Mädchen identifizieren.

Insgesamt gefällt mir die Verfilmung von „Emil und die Detektive“ sehr gut und gehört zu meinen Lieblingsfilmen. Das hat natürlich auch eine Rolle bei der Filmauswahl gespielt. Die in dieser Form einzigartigen Filmaufnahmen der lebendigen Großstadt Berlin faszinieren mich immer wieder. Die Darstellung des (Großstadt-)Lebens ist für mich ein hervorragendes Zeitdokument, das die besondere Atmosphäre in der Vorkriegsmetropole widerspiegelt. Die Verfilmung erzählt leicht und locker, mit komischen Elementen und überwiegend im Berliner Gassenjargon Emils Geschichte. Dieser filmische Erzählstil erzeugt wehmütige Vorstellungen von der „damals noch heilen Kinderwelt“, die es so natürlich nie gab, aber trotzdem eine schöne Illusion ist. Für mich ist die Verfilmung eine gelungene Verbindung von spannender Kriminalgeschichte, Komik, Kinderweltillusionen und historischer Berлиндokumentation,

Die Kinder sehen den Film natürlich mit ganz anderen Augen. Trotzdem sind meine subjektiven Vorstellungen, Empfindungen, Eindrücke etc. im Zusammenhang mit dem Film wichtig. Denn ich kann Kindern einen Film nur dann näher bringen bzw. Spaß und Interesse daran wecken, wenn ich ihn selbst mag und mich aktiv mit seinen Inhalten und Wirkungen auseinandergesetzt habe.

Neben der von mir ausgewählten Verfilmung aus den Jahre 1931 gibt es noch weitere Verfilmungen des beliebten Kinderbuches. Warum ich keine von diesen Versionen für die praktische Medienarbeit ausgewählt habe, vor allem nicht die Verfilmung von 2001, erläutere ich nachfolgend.

### **5.7.3. Weitere Verfilmungen**

Vor allem in den fünfziger und sechziger Jahren wurde „Emil und die Detektive“ mehrfach verfilmt, sogar in Japan (1956) und Brasilien (1958) (vgl. Lutz-Kopp 1993, S. 40). Keine der Versionen hat die Erstverfilmung annähernd erreicht. Sie

haben zwar alle die Emil-Geschichte mehr oder weniger stark abgewandelt als Grundlage, weisen aber zeit- und ortsbedingt nicht den Charme und die Werktreue der Verfilmung von 1931 auf. Zwar sind nicht alle Neuverfilmungen der Nachkriegsjahrzehnte komplett schlecht, aber gegenüber der Erstverfilmung treten sie doch weit zurück. Daher sind sie für „Emil und die Detektive“ von 1931 keine Konkurrenz und kamen bei meiner Suche nach einer geeigneten Literaturverfilmung auch nie ernsthaft in Betracht. Eine echte Alternative zur Erstverfilmung stellt allein die Neuverfilmung von 2001 dar.

#### **5.7.4. „Emil und die Detektive“ (2001)**

In dieser Version wird Erich Kästners Kinderbuch in die heutige Zeit versetzt, also „modernisiert“. Statt in der idealisierten heilen Kinderwelt der Erstverfilmung spielt die Geschichte nun in der realen Lebenswelt heutiger Kinder.

Der Kern der Emil-Geschichte ist aber so geblieben:

Emil, einem aus sozial schwachen Verhältnissen, werden im Zug nach Berlin seine Ersparnisse gestohlen. Täter ist wieder Herr Grundeis. Emil will sein Geld zurückbekommen und folgt ihm durch Berlin. Dabei trifft er auf eine eng zusammenhaltende Kindergruppe, die ihn fortan bei der Verfolgung des Diebes unterstützt.

„Emil und die Detektive“ von 2001 unterscheidet sich indes in vielen Punkten ganz erheblich von der literarischen Erstverfilmung:

So wird beispielsweise zur Verstärkung des komödiantischen Aspektes ein ganz neuer Handlungsstrang in Form einer Verwechslungsgeschichte in die Verfilmung eingebaut. Auch die Figur Pony Hütchen ist völlig verändert: Sie ist nicht mehr Emils Kusine, sondern die Anführerin einer Berliner Kinderbande. Aus der mädchenhaften Nebenfigur von 1931 ist eine kesse, selbstbewusste, gleichberechtigte Hauptfigur geworden, die sich besser als weibliche Identifikationsfigur und als Rollenvorbild für heutige Mädchen eignet (vgl. Schäfer 2001, S. 6). Neben der Aufwertung der Mädchenrolle wurden zur Modernisierung bzw. zur Anpassung an die heutige Zeit noch ein allein erziehender, arbeitsloser Vater, eine aus verschiedenen Milieus stammende Kindergruppe, die sich aus gleich vielen Jungen und Mädchen zusammensetzt und zahlreiche zeitgemäße

Accessoires, z.B. Handy statt Telefon oder Laptop statt Hupe, eingebaut (vgl. Schäfer 2001, S. 2f).

Insgesamt ist „Emil und die Detektive“ von 2001 sicherlich eine gelungene, von Kritikern auch gelobte und von den kindlichen Filmzuschauern begeistert aufgenommene Neuverfilmung, die den Vergleich mit dem großen Vorgänger von 1931 nicht zu scheuen braucht. Sie gefällt mir gut, weil sie die Lebensverhältnisse heutiger Kinder zeigt - und zwar mit allen Chancen und Problemen. Daher erzählt die Neuverfilmung nicht nur eine spannende Geschichte, sondern eignet sich grundsätzlich auch für Medienarbeit.

Ich habe aber dennoch die Verfilmung von 1931 ausgewählt, weil mir die Atmosphäre der Erstverfilmung besser gefällt (siehe 5.7.2.) und ich die Themen (Großstadt-)Leben und Kindheit früher für praktische Medienarbeit sehr geeignet finde. Meiner Ansicht nach ist die Erstverfilmung von „Emil und die Detektive“ ein ganz besonderer Film: Er ist im Gegensatz zu den meisten anderen Kinderfilmen, die im Vorkriegsberlin spielen, ein zeitgenössischer Film, also keine Nachahmung der damaligen Situation aus heutiger Sicht. Es ist heute eher selten, dass Kinderfilme aus den frühen dreißiger Jahren, also der aufkommenden Tonfilmzeit gezeigt werden. Daher sollte gerade die Schule solche Raritäten aufgreifen und für Medienarbeit nutzen, vor allem weil man daran gut filmische Entwicklungen aufzeigen kann. Anders als bei der Neuverfilmung kann man mit der Erstverfilmung auch wunderbar Filmgeschichte vermitteln. Diese Möglichkeit hat bei meiner Filmauswahl eine Rolle gespielt.

Der Hauptgrund mich gegen „Emil und die Detektive“ von 2001 zu entscheiden, war aber letztendlich die Tatsache, dass er für meine Darstellung von praktischer Medienarbeit in der Grundschule zu viele Elemente beinhaltet und überladen ist. Unserer komplexen Welt entsprechend enthält auch die Neuverfilmung verschiedenste Themen und Aspekte. Das zeigt sich vor allem an der Emil-Geschichte, die durch eine Reihe von Nebenhandlungen erweitert wurde. Zwar bringt das – dem allgemeinen Trend folgend – einerseits ein Plus an Tempo, „Action“ und Gags, schafft aber andererseits Unruhe und Verwirrung. Denn die Filmzuschauer müssen jetzt wesentlich mehr Elemente aufnehmen und verarbeiten. Die Verfilmung bietet zwar zahlreiche zeitgemäße Anknüpfungspunkte und Identifikationsmöglichkeiten (sogar für Hunde gibt es eine Promenadenmischung als Identifikationsfigur...), aber um möglichst viel in die Handlungen

hineinzupacken, geht sie so schnell von einem Handlungspunkt zum nächsten über, dass letzten Endes kein Element wirklich vertieft wird. Durch die Themenvielfalt und das umfassende Handlungsgeschehen wird die Neuverfilmung aber nicht nur oberflächlich, sondern für Grundschüler meines Erachtens auch zu anspruchsvoll. Zwar ist sie ab acht Jahren freigegeben, eine intensive schulische Bearbeitung empfiehlt sich aber eher in höheren Klassen (vgl. Hildebrand 2001, S. 27).

Alles in allem ist die vollgepackte Version von 2001 aus verschiedenen Gründen für die Darstellung in meiner Arbeit ungeeignet – zumindest weniger geeignet als die meiner Ansicht nach rundum stimmige Erstverfilmung.

Im Anschluss komme ich nun zur praktischen Medienarbeit am Beispiel der von mir ausgewählten Verfilmung von 1931.

## **6. Praktische Medienarbeit mit „Emil und die Detektive“ (1931)**

### **6.1. Einführung**

Wie unter 3.3. aufgezeigt, können Filme ganz unterschiedliche Dinge leisten und bewirken. Durch den Einsatz praktischer Medienarbeit kann das „natürliche Leistungsspektrum“ optimal genutzt oder sogar erweitert werden.

Bevor ich konkrete Vorschläge für praktische Medienarbeit mit „Emil und die Detektive“ mache, stelle ich vorab einige didaktisch-methodische Überlegungen dazu an, behandle allgemeine Fragen, die für alle drei Projekte gelten und erläutere zum Schluss meine weitere Vorgehensweise.

#### **6.1.1. Didaktisch-methodische Überlegungen**

Eine Kinderbuch-Verfilmung kann entweder alleiniger Unterrichtsgegenstand sein oder in Kombination mit dem zu Grunde liegenden Kinderbuch behandelt werden (siehe 4.3.). Letzteres bietet sich bei einer Literaturverfilmung natürlich besonders an und ist auch im Hinblick auf die Forderung nach Integration verschiedener Medien im Unterricht durchaus wünschenswert. Aber auch ohne die (ausführliche) Behandlung des Kinderbuches sind Literaturverfilmungen ein legitimer

Unterrichtsgegenstand (vgl. Frey 1999, S. 16). Daher zeige ich in meiner Arbeit auch Unterrichtsmöglichkeiten für beide Konstellationen auf.

Werden Buch und Film kombiniert, sollte auf jeden Fall ein Vergleich der beiden eigenständigen, gleichberechtigten Medien erfolgen (siehe 6.2.3.1.). Dadurch gewinnen die Schüler grundlegende Einsichten in die unterschiedlichen Darstellungsformen, Wirkungsweisen und Leistungen der beiden Medienarten. Wichtig ist dabei, dass der Vergleich auf das Aufspüren relevanter Unterschiede ausgerichtet ist und nicht auf eine Abwertung des einen oder anderen Mediums abzielt. Didaktisch ist es nämlich völlig unsinnig, den fruchtbaren Vergleich der beiden unterschiedlichen Medien auf die Alternative „Buch oder Film“ bzw. „Lesen contra Sehen“ zu reduzieren, also das interessante Verhältnis nur noch unter dem Gesichtspunkt der Konkurrenz zu betrachten (vgl. Sahr 1997, S. 45). Das würde der Sache nicht gerecht werden und wäre auf Dauer auch ziemlich langweilig. Im Folgenden ist daher mit Vergleich immer ein „positiver“, auf Medienverknüpfung und gegenseitige Bereicherung ausgerichteter Vergleich gemeint.

Geht man von zwei eigenständigen Medien aus, stellt sich die Frage, ob mit dem Buch oder dem Film begonnen wird. Für den Einsatz von Literaturverfilmungen kommen folgende didaktische Orte in Betracht:

- *vor* der Lektüre, also am Anfang der Unterrichtssequenz, als interessanter Einstieg, Ausgangspunkt oder Einstimmung,
- *während* der Lektüre, d.h. Stück für Stück und in ständigem Vergleich mit dem Buch oder
- *nach* der Lektüre, also am Ende der Unterrichtssequenz als Zusammenfassung, Vertiefung, andere mediale Darstellungsform des Stoffes oder Ausklang

(vgl. Sahr 1997, S. 39). Grundsätzlich sind alle drei Einsatzorte möglich, am häufigsten ist jedoch die letzte Variante.

Für praktische Medienarbeit mit Buch und Film ist meiner Ansicht nach die letzte Variante am besten geeignet. Denn beim Filmeinsatz nach dem Buch ist die zeitaufwendige, für Grundschüler anstrengende Lesearbeit erledigt und die Schüler können sich voll auf den Film bzw. den Buch-Film-Vergleich konzentrieren. Außerdem sind die Inhalte, Themen, Gedanken usw. der Geschichte durch das



Buch bereits bekannt, so dass die Filmarbeit darauf aufbauen kann. Vor allem wird der Film bei dieser Variante nicht in mehrere Teile zerstückelt, sondern kann in voller Länge, also als Ganzes betrachtet werden. Das hat den großen Vorteil, dass die Spannung erhalten bleibt und der Filmeinsatz als einheitliches Filmerlebnis wahrgenommen wird.

Damit erübrigt sich auch die Überlegung, ob eine Pause während der Filmvorführung eingeplant werden sollte. Meiner Meinung nach ist eine Pause bei „Emil und die Detektive“ überflüssig: Der Film dauert nur 72 Minuten und die Filmzuschauer sind nicht mehr so junge Kinder, dass sie zu langes Stillsitzen überfordert. Eine Pause würde die Spannung unterbrechen und das Eintauchen in die faszinierende Welt der dreißiger Jahre erheblich stören.

Wichtig ist außerdem, dass vor jedem Einsatz von Literaturverfilmungen genau überlegt wird, welche didaktischen Absichten damit verfolgt werden. Denn eine Literaturverfilmung kann z.B. in einem thematischen Zusammenhang stehen, als Stimulanzmedium für produktive und kreative Weiterarbeit dienen oder zur Verdeutlichung filmspezifischer Gestaltungsmittel eingesetzt werden. Die didaktischen Absichten bestimmen die Art und Weise der Durchführung praktischer Medienarbeit, entscheiden also darüber, welche Verarbeitungsformen wie, wann und wo eingesetzt werden.

Bei der Planung praktischer Medienarbeit ist zu überlegen, ob die Schüler bereits bei der Filmauswahl einbezogen werden sollen. Dafür spricht die Tatsache, dass Schüler, die am Zustandekommen von Unterricht aktiv beteiligt werden, wesentlich motivierter sind als Schüler, die Unterricht nur als etwas von außen Aufgezwungenes erleben (vgl. Sahr 1997, S. 40). Dem stimme ich grundsätzlich zu. Es können beispielsweise Wunschlisten im Klassenzimmer ausgelegt oder ausgehängt werden, in denen die Kinder ihren Lieblingsfilm eintragen und begründen, warum sie ihn gerne in der Schule sehen würden (siehe 6.4.1.). Bei Literaturverfilmungen ist das allerdings ein wenig problematisch, insbesondere wenn Buch und Film kombiniert eingesetzt werden. Denn nicht jeder bei Kindern beliebte Film hat eine für Unterrichtszwecke geeignete kinderliterarische Vorlage (siehe 5.7.2.). Diese Möglichkeit muss man als Lehrer zumindest in Erwägung ziehen, um gegebenenfalls darauf vorbereitet zu sein. Denn nichts ist schlimmer als einen bei Schülern beliebten, über die Wunschlisten „offiziell“ von der Klasse ausgewählten Film im Nachhinein mit einer Erwachsenen-Begründung abzulehnen.

Besser ist es, sich vorab einen Ausweg zu überlegen, z.B. vom Buch nur einige Ausschnitte zu behandeln oder ausschließlich die von den Kindern gewählte Literaturverfilmung einzusetzen.

Vor der Filmvorführung spielt vor allem die (spielerische) Einstimmung eine wichtige Rolle. Sie ist wesentlich besser geeignet, Interesse am Film zu wecken als Filmeinführungen, die den Inhalt des Films vor seiner Vorführung erzählen oder sogar ganz vorschreiben, wie er gesehen werden muss (vgl. Eberle 1998, S. 102). Die Art und Weise der Einstimmung hängt vom Film und von den mit dem Film verfolgten Absichten und Zielen ab. Daher stelle ich meine Beispiele im Zusammenhang mit dem jeweiligen Projekt vor (siehe 6.2.2., 6.3.2., 6.4.2.).

In methodischer Hinsicht ist schließlich auch noch das nach der Filmvorführung erfolgende Filmgespräch von besonderer Bedeutung: zunächst als freier, ungelenkter, unmittelbarer Erfahrungsaustausch und danach als intensives Filmgespräch über Inhalte, Form, Wirkungen usw. (vgl. Sahr 1997, S. 40f). Es ist umstritten, ob das Filmgespräch Teil praktischer Medienarbeit ist oder nicht. Da es aber mit Grundschulern sowieso nur sehr begrenzt möglich ist, über Filme zu sprechen, gehe ich auf das Filmgespräch und rein mündliche Verarbeitungsformen in den Projekten nicht weiter ein.

Solche didaktisch-methodischen Überlegungen sind zweifelsohne wichtig und notwendig für erfolgreiche Medienarbeit. Zu warnen ist jedoch vor einer starren Didaktisierung und Pädagogisierung beim Umgang mit dem Medium Film (vgl. Sahr 1997, S. 45). Statt der schulüblichen rein kognitiv-analytischen Herangehensweise ist es in der Regel sinnvoller, an Filme über Gefühle und mit allen Sinnen heranzugehen. Denn Emotionen, sinnliches Erleben und Vergnügen spielen bei der kindlichen Filmaneignung eine wichtige Rolle (siehe 3.4.). Diese Tatsache haben vor allem die neueren filmpädagogischen Konzepte aufgegriffen (siehe 2.3.2.).

Was sonst noch für die nachfolgenden Projekte wichtig ist und von welchen Voraussetzungen ich ausgehe, stelle ich jetzt dar.

### **6.1.2. Allgemeines**

Hinter den Projekten stecken zwar ganz unterschiedliche Absichten (siehe 1.), dennoch gibt es einige allgemeine Punkte, die ich vorab gemeinsam behandle:

Da ist zunächst die Frage nach einer für die vielen Bearbeitungsmöglichkeiten günstigen Form. Wie unter 2.5.2. ausgeführt, eignen sich die üblichen schulorganisatorischen Rahmenbedingungen überhaupt nicht für praktische Medienarbeit. Um auf die dargestellten Schwierigkeiten zu reagieren, habe ich mich für produktive Medienarbeit in integrativen Projekten entschieden. Vorzüge und Chancen dieser Form schulischer Medienarbeit habe ich unter 2.6. ausführlich behandelt. Sie gelten auch für die praktische Medienarbeit mit „Emil und die Detektive“. Ohne die auf diese Weise umschifften schulorganisatorischen Barrieren hätte ich meine Ideen so nicht umsetzen können. Praktische Medienarbeit erfordert immer gewisse Freiräume und würde durch zeitliche oder fachliche Vorgaben stark eingeschränkt werden bzw. wäre in „normalem“ Unterricht, der nach Fächern, Schulstunden und Klassen(-stufen) usw. gegliedert ist, gar nicht möglich.

Praktische Medienarbeit mit Text und Film kann frühestens Ende der dritten Klasse, am besten im vierten Schuljahr durchgeführt werden. Das liegt daran, dass der Text relativ umfangreich ist, also hohe Leseanforderungen an die Schüler stellt (siehe 5.7.2.). Ansonsten lasse ich die Zusammensetzung der Klasse bzw. die Schüler der Schule weitgehend offen. Denn es ist meiner Ansicht nach problematisch, Projekte für ein fiktives Klassenprofil darzustellen, z.B. von 21, 23 oder 27 Schülern auszugehen, von denen drei die deutsche Sprache nicht so gut beherrschen, ein Kind als verhaltensauffällig diagnostiziert wurde usw. Statt dessen weise ich an den entsprechenden Stellen auf solche „Besonderheiten“ hin.

Bei den von mir dargestellten Projekten gehe ich mit Ausnahme des Filmtages, der andere Ziele verfolgt, von mehrtägigen Projekten aus. Da ein Grundschultag vier bis sechs Schulstunden hat, also ca. von 8.00-12.30 Uhr dauert, ist nur ein einzelner Projekttag für die Projekte 6.2. und 6.3. auf jeden Fall zu wenig.

Außerdem ist bei allen Projekten die Raumgestaltung von besonderer Bedeutung. Sie stimmt die Schüler auf den Film ein und ermöglicht Filmarbeit in einer besonderen Atmosphäre, die sich bewusst vom Schulalltag unterscheidet. Insofern bereitet die Raumgestaltung nicht nur auf den Film vor, sondern ist ein wichtiger Teil des Filmerlebnisses. Für die Raumgestaltung kommen Dekorationen verschiedener Art in Frage: (Film-)Plakate, Bilder, mitgebrachte Sachen, die zum Thema des Films passen usw. Eine solche Gestaltung des Klassenzimmers bzw. der Schule setzt natürlich die Eingliederung des Projektes in den Schulalltag voraus.

Weiter gehe ich bei der Durchführung der Projekte davon aus, dass die dafür notwendige technische Ausstattung vorhanden ist, klammere also die unter 2.5.2. kritisierte schlechte technische Ausstattung vieler (Grund-)Schulen aus.

### **6.1.3. Hinweise zum weiteren Vorgehen**

Nachfolgend mache ich nun im Rahmen von drei Projekten Vorschläge zur praktischen Medienarbeit mit „Emil und die Detektive“. Es sind verschiedene Möglichkeiten, den Film zu bearbeiten, die zeitlich und inhaltlich über das in wenigen Projekttagen Mögliche hinausgehen. Das soll auch so sein. Denn es geht mir nicht darum, einen festen Unterrichtsentwurf mit wenigen, zeitlich genau festgelegten und bis in Detail beschriebenen Bearbeitungsformen zu entwerfen, sondern um eine Zusammenstellung von Beispielen, die ich für praktische Medienarbeit mit „Emil und die Detektive“ geeignet finde. Diese können ganz unterschiedlich kombiniert werden und sind weitgehend austauschbar. Daher nenne ich auch nicht bei jedem der drei Projekte alle in Betracht kommenden Möglichkeiten, sondern zeige meine Beispiele an einem der Projekte exemplarisch auf. Aus diesem Ideen-Fundus könnten theoretisch andere Lehrer die für ihre schulischen Bedingungen und didaktischen Absichten geeigneten Verfahren auswählen bzw. individuell zusammenstellen.

Im Anschluss stelle ich nun die drei Projekte vor. Dazu gehe ich zunächst kurz auf das Projekt und seine Voraussetzungen ein, nenne danach Beispiele zur Einstimmung auf den Film und stelle im Anschluss die von mir als gut befundenen Bearbeitungsmöglichkeiten mit dem Film dar.

## **6.2. Arbeit mit Text und Film**

Da bei praktischer Medienarbeit mit Literaturverfilmungen die medienintegrierende Form nahe liegt, beginne ich mit der Kombination von Text und Film.

### **6.2.1. Inhalt und Voraussetzungen**

Der kombinierte Einsatz von Text und Film ist didaktisch reizvoll und bietet zahlreiche Möglichkeiten für praktische Medienarbeit. Ziel ist das Kennenlernen

und „positive“ Vergleichen zweier unterschiedlicher Medien und ihrer spezifischer Darstellungs- und Gestaltungsformen (siehe 4.3.).

Voraussetzung für mein Projekt mit Text und Film ist die schulische Beschäftigung mit dem Text. Auf die didaktisch-methodisch korrekte Bearbeitung einer Ganzschrift im Deutschunterricht kann ich hier nicht weiter eingehen. Im Hinblick auf die praktische Medienarbeit mit Buch und Film gehe ich von einer angemessenen Bearbeitung des Textes aus.

Außerdem ist es notwendig, die Videofassung von „Emil und die Detektive“ zu besorgen. Für die Arbeit mit Text und Film ist sie auf Grund der unter 3.2. dargestellten Vorteile besser geeignet als der 16-mm-Film. Die bessere Bildqualität und vor allem die zusätzlichen Möglichkeiten durch Standbild und Suchlauf sind für meine Wahl entscheidend. Um den Film bei der Filmvorführung größer und damit besser sehen zu können, ist außerdem ein Videobeamer notwendig. Damit kann der Film an die Wand projiziert werden, so dass ihn alle Schüler gut sehen können (siehe 3.2.).

Im Hinblick auf die Raumgestaltung gehe ich hier von einer „Emil-Dekoration“ aus der vorangegangenen Beschäftigung mit dem Kinderbuch aus, so dass keine weiteren Dekorationen vorbereitet werden müssen. Es hängen also beispielsweise Emil-Poster, selbst erstellte Plakate zur Geschichte oder eine Wandzeitung an den Wänden. Darüber hinaus haben die Kinder zur Geschichte passende Gegenstände mitgebracht und das Medium Buch bildlich thematisiert. Die filmspezifische Dekoration erfolgt dann im Laufe der Nacharbeit (siehe 6.2.3.).

Aus den unter 6.1.2. genannten Gründen eignen sich die folgenden Beispiele am besten für eine Durchführung im vierten Schuljahr. Das gilt insbesondere für die medienvergleichenden Aufgaben. Zu bedenken ist, dass Medienarbeit mit Text und Film für leseschwache Kinder relativ schwierig ist. Das liegt vor allem am umfangreichen Lesestoff von „Emil und die Detektive“. Auf der anderen Seite ist der kombinierte Einsatz aber eine Chance, bei Nicht-Lesern Interesse am Buch zu wecken und sie über die Freude am Medium Film auch zum Medium Buch und damit zum Lesen(-lernen) zu bewegen.

### **6.2.2. Vor dem Film**

Bei der von mir gewählten Abfolge sind den Kindern die Figuren aus der Buchbearbeitung bekannt. Eine gute Möglichkeit zur Vorbereitung auf den Film ist

die Verteilung von Sympathiepunkten (= runde Aufkleber) an die Buchfiguren. Sie werden unter die Namen der Hauptfiguren auf Plakate oder eine Wandzeitung geklebt. Nach dem Film werden wieder Punkte vergeben, dann allerdings an die Filmfiguren. Die Punkte werden anschließend ausgewertet. Interessant ist, welche Figur als besonders positiv von den Kindern empfunden wird und vor allem, ob sich die Anzahl der Sympathiepunkte zwischen Buch- und Filmfigur unterscheidet, also ob die Medien Buch und Film die Figuren gleich sympathisch darstellen. Auf jeden Fall hat man mit dieser Vorbereitung einen guten Einstieg in die Nacharbeit.

### **6.2.3. Nach dem Film**

Trotz der Beschränkung auf die von mir als gut und grundschulgeeignet befundenen Verarbeitungsmöglichkeiten, sind diese immer noch sehr zahlreich. Daher setze ich Schwerpunkte und zwar auf eine vertiefte Beschäftigung mit den Buch- und Filmfiguren und auf Verarbeitungsmöglichkeiten im Zusammenhang mit filmspezifischen Gestaltungsmitteln.

Zunächst zeige ich aber allgemeine Beispiele für die Unterrichtspraxis auf.

#### **6.2.3.1. Allgemeine Beispiele für die Unterrichtspraxis**

Nachfolgend unterteile ich die Beispiele für die Unterrichtspraxis nach ihren Verarbeitungsformen und arbeite außerdem zur besseren Übersichtlichkeit mit Spiegelstrichen.

##### Schriftsprachliche Verarbeitungsformen

Die Kinder können z.B.

- Inhaltsangaben, Berichte, Werbetexte, Filmkritiken usw. zu „Emil und die Detektive“ erstellen,
- einen anderen Titel oder Zwischentitel für einzelne Filmabschnitte erfinden,
- erlebte oder ausgedachte Kriminalgeschichten schreiben,
- ihre Lieblingsszene beschreiben und begründen, warum ihnen diese Szene so gut gefällt oder
- Emils Geschichte in abgewandelter Form oder mit einem anderen Ende

aufschreiben (vgl. Sahr 1997, S. 46).

Die Arbeitsergebnisse können dann auf einer Wandzeitung im Klassenzimmer oder auf Plakaten in der Pausenhalle veröffentlicht werden.

In ähnlicher Form können auch auffällige Unterschiede zwischen Text und Film dokumentiert werden. Ich halte es nicht für sinnvoll, Grundschüler nach zu feinen Unterschieden zwischen den beiden Medien suchen zu lassen, z.B. nach fehlenden Szenen oder unterschiedlichen Intentionen, aber grobe Unterschiede können doch erkannt und dokumentiert werden, z.B. am Anfang und am Ende von Buch und Film (siehe 5.4.3.). Darum können und sollen der Text und der Film zu Hilfe genommen werden, denn die gemeinsame, verknüpfte Arbeit mit beiden Medien ist ja gerade das Ziel praktischer Medienarbeit mit Buch und Film. Ich habe bewusst das Speichermedium Videofilm ausgewählt (siehe 6.2.1.), um die wiederholte Betrachtung einzelner Szenen zu ermöglichen. Allerdings sollte dieser Text-Film-Vergleich nicht zu intensiv betrieben werden und auf wenige interessante Stellen beschränkt bleiben. Ein schlichter Strukturvergleich der beiden Medien bzw. das Abhacken inhaltlicher Elemente ist nämlich nicht das Ziel praktischer Medienarbeit und überfordert und langweilt Grundschüler zugleich (vgl. Sahr 1997, S. 45).

#### Bildlich-gestalterische Verarbeitungsformen

Dazu zählen beispielsweise

- Malen, Zeichnen, Basteln, Drucken, Kleben, Kneten usw. im Zusammenhang mit „Emil und die Detektive“, also z.B. Malen oder Zeichnen einer Comicfassung des Films oder einzelner Szenen oder Basteln von Emils Maske beim Jungenstreich, aber auch die Gestaltung von

- Wandzeitungen, die sich sehr gut zur Dokumentation der Ergebnisse von produktiver Medienarbeit eignen (siehe 2.6.3.),

- Tafelbildern, Plakaten, Spielen zum Film, Bild-Text-Collagen usw.

(vgl. Sahr 1997, S. 47).

#### Spielerische Verarbeitungsformen

Sie eignen sich sehr gut für praktische Medienarbeit und sollten unbedingt in die Filmarbeit integriert werden, weil im Schulalltag solche Dinge meist zu kurz kommen. Das sind z.B.

- Rollenspiele, d.h. die Kinder spielen in Gruppen einzelne Szenen aus „Emil und die Detektive“ nach und zwar entweder möglichst unverändert oder bewusst anders, also als Alternative zum tatsächlichen Handlungsgeschehen,
  - mimische und pantomimische Darstellungen, mit denen entweder Szenen ohne Sprache nachgestellt oder Szenen mit Sprache anders dargestellt werden und
  - Schattenspiele, d.h. die Kinder agieren zwischen Projektor und Leinwand
- (vgl. Niedersächsisches Kultusministerium<sup>14</sup> 1994, S. 365).

#### (Medien-)technische Verarbeitungsformen

Diese äußerst effektive Verarbeitungsform, bei der sich Kinder sozusagen Medien mit Hilfe anderer Medien aneignen umfasst beispielsweise

- einfache Tonbandaufnahmen und die Produktion von Hörspielen,
- die Synchronisation eines kurzen Films oder einzelner Filmszenen und
- eigene Filmproduktionen, d.h. die Kinder selbst filmen lassen, z.B. einzelne Filmszenen nachfilmen oder Textstellen verfilmen

(vgl. Hellberg/Liebelt 1999, S. 3f).

Schließlich möchte ich meinen Beispielen noch die eher buchzentrierte, aber trotzdem auf Verbindung von Buch und Film ausgerichtete „Bücherkiste zum Film“ hinzufügen (vgl. LAG Jugend & Film 2002, S. 4). Das können sowohl Bücher sein, die sich auf den Film beziehen, als auch solche, die das Thema des Films behandeln. Für die Arbeit mit Text und Film kommen Sachbücher zum Thema „Film“, z.B. „Herbert Günther erzählt, wie ein Film entsteht“, Bücher über „Emil und die Detektive“, vergleichbare (Kinder-)Kriminalgeschichten oder andere verfilmte Kästner-Bücher, insbesondere die Fortsetzung „Emil und die drei Zwillinge“.

Diese Beispiele sind nur einige Verarbeitungsmöglichkeiten von „Emil und die Detektive“. Weitere Möglichkeiten sowie die dargestellten Möglichkeiten in abgewandelter bzw. konkretisierter Form stelle ich nun am Beispiel praktischer Medienarbeit mit Buch- und Filmfiguren dar.

---

<sup>14</sup> Niedersächsisches Kultusministerium wird nachfolgend als MK abgekürzt.



### 6.2.3.2. Beispiele für die Arbeit mit Buch- und Filmfiguren

Eine interessante Möglichkeit für praktische Medienarbeit mit „Emil und die Detektive“ ist die (vergleichende) Betrachtung der Buch- und Filmfiguren (siehe 5.5.). Die filmische Darstellung der Figuren unterscheidet sich oftmals erheblich von der in der literarischen Vorlage. Das liegt daran, dass sie nach den Vorstellungen des Regisseurs umgesetzt wurde, also für die Zuschauer fremde Konstruktionen sind (vgl. Hellberg/Liebelt 1999, S. 2). Das führt häufig zu enttäuschten Reaktionen, weil die Filmfiguren nicht den individuellen Vorstellungen entsprechen, bietet aber für schulische Medienarbeit gute Ansatzpunkte.

Ich habe mich in meiner Arbeit für eine vertiefte Beschäftigung mit dem Bereich Figurenvergleich/Figurenbeschreibung entschieden, weil Personenbeschreibungen ein wichtiges Thema im Deutschunterricht der vierten Klassen sind, das auf diese Weise gut aufgegriffen bzw. weitergeführt werden kann. Außerdem spielen die sympathisch dargestellten Figuren in „Emil und die Detektive“ eine zentrale Rolle und waren letztendlich für meine Filmwahl (mit-)entscheidend (siehe 5.7.2.). Vor allem bieten die Figuren viele gute Möglichkeiten im Hinblick auf praktische Medienarbeit mit Text und Film. Diese beziehen sich nicht nur auf den Filmvergleich, der sowieso relativ schwierig für Grundschüler ist, sondern auch auf ein allgemeines Arbeiten mit den Buch- und Filmfiguren.

Wird der Film wie unter 6.2.2. vorbereitet, können nach dem Film die Ergebnisse, insbesondere die Frage, ob es Sympathieunterschiede zwischen Text und Film gibt, bearbeitet werden. Das kann mit Hilfe einer Gegenüberstellung von Buch- und Filmfigur erfolgen. Auf großen Plakaten wird jeweils eine der Hauptfiguren dargestellt und zwar auf der einen Plakathälfte als Buchfigur und auf der anderen Hälfte als Filmfigur. In Gruppenarbeit (ca. vier bis fünf Kinder, die die zu bearbeitende Figur frei auswählen können) wird die jeweilige Figur durch Malen, Zeichnen, Schreiben, Kleben usw. dargestellt. Nach Beendigung erfolgt eine Gruppenpräsentation, an die sich ein Meinungsaustausch anschließen kann. Die Plakate werden anschließend aufgehängt und verdeutlichen auch nach Abschluss der Gruppenarbeit die unterschiedliche mediale Darstellung der Figuren.

Ähnlich informativ ist ein von den Kindern erstelltes Tafelbild, das die Beziehungen der Figuren zueinander durch Striche und Symbole darstellt. Zunächst wird jeder Figur ein typisches Symbol zugeordnet, z.B. Pony Hütchen ein Fahrrad oder Gustav die Hupe. Danach sollen sich die Kinder Beziehungssymbole überlegen, z.B. Pony Hütchen ---- Gustav ein Herz. Dabei sind selbst erfundene, begründete Fantasiesymbole erlaubt. Insgesamt ist so eine graphisch-symbolische Darstellung für Grundschüler relativ schwer. Daher habe ich bewusst die Tafel als Medium gewählt, weil darauf Fehler weggewischt werden können. An dieser Aufgabe können die Schüler während der gesamten Projektzeit (weiter-)arbeiten: Wer eine Idee hat, fügt dem Tafelbild etwas hinzu und erläutert es kurz.

Außerdem eignen sich die Figuren für Schreibkontexte verschiedener Art: So können die Schüler den Filminhalt wiedergeben oder das Geschehen nacherzählen, ihre Lieblingsfigur charakterisieren, Briefe an die Figur schreiben oder als Figuren selbst Briefe oder Berichte verfassen, z.B. beschreiben, wie der Dieb gefasst wurde, die Geschichte über das Buch- bzw. Filmende hinaus weitererzählen, ein Erlebnis-Tagebuch führen usw. Es können sich auch Schreibkorrespondenzen zwischen Schülern, die sich in die Rolle der Figuren versetzen, ergeben, z.B. schreibt Susi als Pony Hütchen aus Berlin an Peter als Emil nach Neustadt.

Das bei Kindern beliebte Hineinversetzen in die Figuren kann auch mit technischen Medien fortgeführt werden. Beispielsweise kann ein Schüler als Reporter mit Tonband und Mikrophon die einzelnen Figuren interviewen und ein Interview aufzeichnen oder die als Figuren verkleideten Kinder werden während ihres Berichtes über die Verbrecherjagd gefilmt. Das ist nicht so schwierig, weil sich die Kinder nicht bewegen und dadurch die Kamera immer auf die gleiche Stelle gerichtet ist.

Schließlich bietet sich bei der Beschäftigung mit Buch- und Filmfiguren auch der Einsatz von Filmbildern an.<sup>15</sup> Diese vertiefen die Eindrücke des Films und können für einen formalen und inhaltlichen Vergleich mit den Zeichnungen im Buch herangezogen werden (siehe 5.3.). Das kann allein oder in kleinen Gruppen geschehen. Interessant sind vor allem auch persönliche Eindrücke und Bewertungen der Kinder. Beide bildlichen Darstellungen sind zwar schwarzweiß, aber ansonsten haben sie nicht viel gemeinsam. Fraglich ist, welche bildliche Form den Kindern besser gefällt, insbesondere im Hinblick auf ihre eigenen

---

<sup>15</sup> Filmbilder können entweder gekauft oder mit Hilfe eines Videoprinters selbst hergestellt werden.

Vorstellungen der Figuren. Zu überlegen ist auch, ob die Zeichnungen im Buch überhaupt notwendig sind oder ob sie vielleicht die Fantasie beim Lesen eher einschränken. Neben dem Vergleich geht es hier also besonders um subjektive Eindrücke und Empfindungen im Zusammenhang mit den Buch- und Filmfiguren. Die Ergebnisse der Bildbetrachtungen werden dann ebenfalls auf einer Wandzeitung veröffentlicht.

### **6.2.3.3. Beispiele für die Arbeit mit filmspezifischen Gestaltungsmitteln**

Die Geschichte von „Emil und die Detektive“ ist zwar zeitlos, trotzdem bemerken auch Kinder relativ schnell, dass es sich dabei um einen sehr alten Film handelt. Das liegt daran, dass er erhebliche Mängel in der Bild- und Tonqualität aufweist. Beispielsweise flimmert und flackert das Bild, ist teilweise unscharf und es sind helle und dunkle Streifen, Punkte und Flächen zu sehen. Außerdem gibt es regelrechte Brüche/Sprünge im Bild. Es sieht so aus, als ob ein Verbindungsbild fehlt. Denn der Ton, insbesondere die Sprache der Figuren, geht weiter und dann laufen Mundbewegungen und Worte nicht mehr synchron. Solche altersbedingten Mängel sind beim 16-mm-Film wesentlich stärker als beim Videofilm (siehe 3.2.), an dessen Tonqualität gearbeitet wurde, so dass er deutlich weniger knistert und rauscht. Trotzdem legen beide Versionen Zeugnis vom Filmschaffen der beginnenden Tonfilmzeit ab (siehe 5.4.2.). Die alten Bilder sind charakteristisch für den Film und zeigen ein Stück Filmgeschichte auf. Das ist bei unterrichtlich geeigneten Filmen heute (zeitbedingt) eine Seltenheit. Insofern ist die Vermittlung von Filmgeschichte bei „Emil und die Detektive“ von besonderer Bedeutung. Das Alter des Films wird vor allem an der zur Entstehungszeit üblichen Art der Darstellung bzw. an den zur Verfügung stehenden Gestaltungsmitteln deutlich. Diese waren relativ einfach und können daher mit Grundschulern gut erarbeitet werden. Da sich die Vermittlung von Filmgeschichte und das Kennenlernen filmspezifischer Gestaltungsmittel gut verbinden lassen, stelle ich nun einige Beispiele praktischer Medienarbeit dazu vor.

Das erste, was farbfilmgewöhnten Kindern bei der Filmvorführung auffällt, sind die Schwarzweißbilder. Um heutige Kinder damit (wieder) vertraut zu machen und die Schwarzweißdarstellung hervorzuheben, können beispielsweise zwei

motivgleiche Bilder, eines mit Farbstiften und eines mit Blei- und Schwarzstiften, angefertigt und verglichen werden.

Interessant ist auch ein Vergleich von Farb- und Schwarzweißfotos. Die Unterschiede werden aufgeschrieben und zusammen mit den Beispielfotos auf Plakaten dargestellt. Diese vergleichende Betrachtung von Bildern bzw. Fotos schult die visuelle Wahrnehmung, ist also ganz im Sinne des Konzepts der visuellen Wahrnehmung (siehe 2.3.2.).

Eine spielerisches Beispiel zur Verdeutlichung der Schwarzweißbilder sind Schattenspiele. Diese können entweder „live“, indem die Kinder selbst zwischen Projektor und Leinwand agieren, oder als Figuren-Schattenspiel mit selbst gebastelten kleinen Spielfiguren aus Pappe, die sich mit Hilfe von dünnen Drähten auf dem Projektor bewegen, durchgeführt werden (vgl. MK 1994, S. 364ff). Die Kinder können sich dazu einzelne Szenen aus „Emil und die Detektive“ aussuchen und frei umsetzen. Zur besseren Unterscheidung der Filmfiguren müssen ihre typischen Merkmale, z.B. Hut oder Hupe, übertrieben deutlich erkennbar sein.

Eine andere Möglichkeit die Schwarzweißbilder hervorzuheben, ist die Herstellung von Chemogrammen, die dadurch zustande kommen, dass die Kinder einfache Motive mit Fotochemikalien (Entwickler oder Fixierer) auf Fotopapier malen und von Fotogrammen, also Schattenbildern von gut erkennbaren Gegenständen, z.B. Büroklammern oder Scheren (vgl. MK 1994, S. 352f). Diese Verfahren sind relativ aufwendig, zeigen aber gut die Wirkung von Schwarzweißkontrasten auf. Neben Entwickler, Fixierer und Tonpapier ist vor allem ein stabiler Tisch wichtig, damit die Fotochemikalien nicht verschüttet werden.

Die alten Schwarzweißbilder in „Emil und die Detektive“ sind ein Hinweis darauf, dass der Film aus der Zeit stammt, „als die Bilder laufen lernten“ (Klinner/Lange-Fuchs 1993, S. 152ff). Im Zusammenhang mit diesem für Kinder sehr alten Film können gut Filmgeschichte, genauer gesagt die frühen Entwicklungsstadien dieses Mediums, und Filmentwicklung aufgezeigt werden. Möglich ist das beispielsweise durch Herstellung einfacher Apparate und Modelle, die dazu geeignet sind, auf Grundschulniveau die wesentlichen Faktoren zu verdeutlichen, die dafür verantwortlich sind, dass wir Film als kontinuierlichen Bewegungsablauf wahrnehmen, z.B. den Nachbildeffekt (vgl. MK 1994, S. 330). Je nachdem welcher Filmeffekt bzw. welche Filmentwicklung verdeutlicht werden soll, können die Kinder ganz unterschiedliche optische Spielzeuge herstellen, z.B. Rollbilder,

Wunderscheiben/Drehbilder, Daumenkinos, Lebensräder, Wundertrommeln usw. (vgl. Klinner/Lange-Fuchs 1993, S. 152ff). Da ich die optischen Spielzeuge und ihre Herstellung hier nicht alle theoretisch beschreiben kann, habe ich im Anhang 1 die Bastelvorschläge für Rollbild, Wunderscheibe und Daumenkino aus Praxis Grundschule 1991 beigelegt. Die Möglichkeiten praktischer Medienarbeit mit den historischen Modellen sind so vielfältig, dass sie auch als alleiniges Thema eine Projektwoche ausfüllen (vgl. Klinner/Lange-Fuchs 1993, S.152 f).

Nicht nur an den Bildern, sondern auch am *Ton*, also an Sprache, Musik und Geräuschen kann Filmgeschichte aufgezeigt bzw. erarbeitet werden. Wie unter 5.4.2. dargestellt, wird zur Vermittlung von Handlungen und Atmosphäre überwiegend Musik eingesetzt. Vor allem bei Außenszenen mit mehreren Personen und viel Bewegung wird nicht mit Hintergrundgeräuschen und Sprache, sondern ausschließlich mit Musik gearbeitet. Das wird vor allem an der ersten Szene am Denkmal bei der Verfolgungsfahrt im Taxi oder an der Szene im Hotelzimmer deutlich. Es wird nicht gesprochen, nur durch spannende Musik, Gestik und Mimik wird die Stimmung vermittelt. Zur Verdeutlichung können Kinder z.B. einzelne Szenen mit und ohne Einsatz von Sprache und/oder selbst erzeugten Hintergrundgeräuschen nachspielen und gegebenenfalls filmen. Letzteres hat den Vorteil, dass man den Film hinterher vergleichend betrachten und dadurch die tonbedingten Unterschiede nochmal am eigenen Produkt nachvollziehen kann. Außerdem bietet es sich an, den Film bei abgeschaltetem Ton von den Kindern erzählen oder kommentieren zu lassen und einzelne Szenen zu synchronisieren (vgl. Hellberg/Liebelt 1999, S. 3). Das macht Kindern in der Regel Spaß, weil sie gerne ihre Stimmen auf Band hören. Ziel ist kein perfekt synchronisierter Film, sondern die Beschäftigung mit der Audiokomponente des Films. Eine Alternative zur Synchronisation ist die Neuverfilmung mit von den Schülern ausgewählter Musik. Dazu kann entweder eine ähnlich spannende oder ganz bewusst eine unpassende Musik verwendet werden. Kinder finden solche „falschen“ Varianten meistens sehr lustig. Schließlich können auch noch die bei der Verfolgungsjagd im Taxi nicht vertonten (typischen) Hintergrundgeräusche der Großstadt, z.B. Hupen der Autos, Klingeln der Straßenbahn usw. durch wiederholtes Betrachten der Szene erkannt bzw. erschlossen, gesammelt und auf Plakaten schriftlich und bildlich

dargestellt werden. Auf diese Weise werden formale und thematische Betrachtung des Films fruchtbar verbunden.

Eine im Hinblick auf Gestaltungsmittel interessante Szene, an der auch gut die unterschiedliche Darstellungsweise von Buch und Film hervorgehoben werden kann, ist die *Traumsequenz* im Zug nach Berlin. Diese enthält keine Dialoge, sondern zeichnet sich durch eine für damalige Zeit geradezu virtuose Bild- und Musikgestaltung aus (vgl. Lutz-Kopp 1993, S. 24). Emil sieht darin immer verschwommener Bilder zwischen Traum und Wirklichkeit, die schließlich in verrückten Fantasievisionen gipfeln: zwei riesigen Augen auf Grundeis' Zeitung, Leuchtraketen und Nebel im Zug, einem Turm mit Wachtmeister Jeschke – zusammengenommen ein Wirbel aus optischen Eindrücken, die durch entsprechend unruhige Musik unterstrichen werden. Die filmische Darstellung des Traums weicht teilweise erheblich von der im Buch ab, in der Pferde den Zug ziehen und das sogar auf zweihundert Stockwerke hohe Hochhäuser (vgl. Kästner 1978, S. 48ff). Da eine solche Darstellung zur Entstehungszeit des Films filmisch nicht möglich war, wurde die Traumsequenz in einigen Punkten verändert. Insgesamt eignet sich diese Szene gut für einen grundschuladäquaten Vergleich zwischen Text und Film, der Kindern die Eigenarten beider Medien gut vor Augen führt (vgl. Hellberg/Liebelt 1999, S. 3). Zwar sind solche Strukturvergleiche für Grundschüler relativ schwierig, aber unter Zuhilfenahme von Text und Filmszene können sie durchaus erkennen, dass sich bestimmte konkrete Elemente unterscheiden, z.B. Pferde und Hochhäuser. Solche Vergleiche schulen in besonderem Maße die Wahrnehmung (siehe 2.3.2.). Die Ergebnisse der Vergleichs werden in eine Liste eingetragen und im Klassenzimmer veröffentlicht. Darüber hinaus können Buch- und Filmtraum schriftsprachlich oder bildlich verarbeitet werden, also beispielsweise zusammengefasst, weitererzählt, verändert oder in eine Bildergeschichte umgearbeitet werden. Sehr hübsch sind auch fantasievolle Traumbilder, auf denen mit Hilfe der unterschiedlichen Traumelemente die beiden Träume gegenübergestellt und vergleichen betrachtet werden können.

Die Überlegung, warum die Träume so unterschiedlich dargestellt werden, führt zu *weiteren filmischen Gestaltungsmitteln* von „Emil und die Detektive“. Beispielsweise sehen Emil bzw. die Kamera in der Traumscene einmal den Dieb

von oben herab (=Vogelperspektive) und einmal von unten schräg zu ihm herauf (=Froschperspektive) und auch eine Blende, also ein weicher Übergang zwischen zwei Emil-Bildern, ist zu erkennen (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg 2000, S. 57). Im Zusammenhang mit den Gestaltungsmitteln bieten sich vor allem einfache Kameraübungen an, die auch mit Grundschulern durchgeführt werden können (vgl. Eberle 1998, S. 25ff). Um solche Übungen durchzuführen, muss der Lehrer allerdings ausreichende Kameraerfahrung haben. Gut und wirklich informativ ist hier der Einsatz von Filmbildern (siehe 6.2.3.2.), auf denen die filmischen Gestaltungsmittel gut zu erkennen sind, z.B. Emils Gesicht in Großaufnahme oder Herr Grundeis in der Froschperspektive. Diese Bilder werden auf eine Wandzeitung aufgeklebt und mit den entsprechenden Begriffen gekennzeichnet, gegebenenfalls auch mit zusätzlichen Informationen dazu versehen. Da es sich hier um eine Grundschulklasse handelt, muss sich diese Dokumentation natürlich auf die wesentlichen Begriffe in diesem Zusammenhang beschränken.

Neben den von mir dargestellten Schwerpunkten Figuren und Gestaltungsmittel gibt es noch viele andere Möglichkeiten praktischer Medienarbeit mit Buch und Film. Ich belasse es hier bei diesen beiden Schwerpunkten und komme jetzt zum themenorientierten, historischen Projekt „Kindheit früher“.

### **6.3. Filmprojekt „Kindheit früher“**

#### **6.3.1. Inhalt und Voraussetzungen**

Ich habe mich für die Darstellung eines in einem thematischen Zusammenhang stehenden Projekts entschieden, um eine ganz andere Möglichkeit praktischer Medienarbeit mit „Emil und die Detektive“ vorzustellen. Auf Grund der Filmthemen und der alten Filmaufnahmen bietet sich ein historisch-sachunterrichtliches Thema dafür besonders an (siehe 5.6.). Das ist nicht nur im Hinblick auf fächerübergreifendes Lernen interessant, sondern bietet auch der Schule gute Möglichkeiten, sich zu öffnen (siehe 2.6.4.). Das Thema „Kindheit früher“ am Beispiel von „Emil und die Detektive“ ist aber vor allem deshalb gut geeignet, weil der aus damaliger Sicht zeitgenössische Film eindrucksvoll zeigt,

wie (Großstadt-)Kinder in den dreißiger Jahre lebten (siehe 5.6.). Durch die faszinierenden Bilder werden die kindlichen Zuschauer in die Lebenswelt von Emil und seinen Freunden versetzt und lernen heute längst vergangene Dinge (wieder) kennen: die alten Reichsbahnzüge, das alte Straßenbild mit schwarzen (Oldtimer-)Taxis, offenen Straßenbahnen, Kutschen und ganz anders gekleidete Menschen, die fast alle Hüte tragen und zum Schluss eines der ersten deutschen Flugzeuge, in dem Emil nach Neustadt zurückfliegt. Das war 1931 eine kleine Sensation und für Kinder ein „kolossales Ereignis“. Heutigen Kindern fallen solche Unterschiede durchaus auf, vor allem dann, wenn sie diese lustig oder komisch finden, z.B. dass Frau Tischbein ihren Kundinnen im Wohnzimmer die Haare wäscht oder die Leute ihre Gänse im Personenzug nach Berlin transportieren. Zwar sind an einigen Stellen auf Grund der veränderten Lebensverhältnisse Erläuterungen notwendig, aber insgesamt sind die Gegebenheiten bzw. ist die historische Situation für Kinder gut verständlich (vgl. Lutz-Kopp 1993, S. 15). Bei der filmischen Zeitreise kommt es ohnehin nicht auf die genaue Spielzeit an. Es genügt, wenn die Kinder die Emil-Geschichte grob zeitlich einordnen können, also in die Zeit „nach den Perückenkönigen, aber vor der neuen Zeit...“ bzw. in die Zeit als ihre (Ur-)Großeltern<sup>16</sup> Kinder waren. Für Grundschüler ohne historischen Überblick wäre eine genaue zeitliche Einordnung zu schwierig, weil sie mit Begriffen wie „Weimarer Republik“ oder den „Vorkriegszeit“ noch nichts anfangen können. Im Hinblick auf die nachfolgenden Beispiele praktischer Medienarbeit genügt es daher, wenn die (Arbeits-)Ergebnisse, z.B. hergestellte oder mitgebrachte Gegenstände, gängige Spiele, Verkleidungen usw. weitgehend auf die dreißiger Jahre zutreffen. Zu enge zeitliche Grenzen überfordern Grundschüler und nehmen ihnen die Freude an der medialen Erarbeitung früherer Lebensgewohnheiten. Das gleiche gilt für die Frage, inwieweit die filmische Darstellung in allen Details realistisch ist, d.h. historisch unverfälscht dargestellt wird. Um das beurteilen zu können, bedarf es grundlegender historischer Kenntnisse, die bei Grundschulern in der Regel nicht vorhanden sind. Insofern wird bei den nachfolgenden Beispielen praktischer Medienarbeit mit „Kindheit früher“ unterstellt, dass es damals tatsächlich so war. Solche Fragen sind für Grundschüler sowieso uninteressant, insbesondere im Zusammenhang mit einem spannenden Film. Zu viel kognitiv-analytische Kritik an der Darstellung - auch auf Grundschulniveau - würde das

<sup>16</sup> Das können heute sowohl Großeltern als auch Urgroßeltern sein.  
Nachfolgend schreibe ich für immer nur Großeltern, meine aber beide.



Filmerlebnis einschränken oder zerstören. Ziel des Projektes ist vielmehr, mit dem Film zur Beschäftigung und Auseinandersetzung mit der Emil-Zeit anzuregen und gemeinsam zu erarbeiten, wie das Thema in dieser medialen Darstellungsform behandelt wird.

Im Folgenden setze ich bezüglich des Themas keine Vorkenntnisse voraus. Die Arbeit mit „Emil und die Detektive“ soll Interesse sachunterrichtlichen Thema „Kindheit früher“ wecken und kann eine vertiefte Thematisierung im Sachunterricht vorbereiten. Eine unterrichtliche Behandlung des Buches im Deutschunterricht ist hier im Gegensatz zur Arbeit mit Buch und Film (siehe 6.2.) keine Voraussetzung. Statt dessen können während des Projektes Textauschnitte gelesen und bearbeitet werden, kurze Schüler-Referate die Klasse über wichtige Inhalte, Themen usw. informieren oder die Schüler, die „Emil und die Detektive“ als Buch zu Hause gelesen haben, den anderen über das Gelesene und ihre Erfahrungen berichten.

Im Hinblick auf das Speichermedium kann hier sowohl der 16-mm-Film als auch die Videofassung mit Beamer eingesetzt werden (siehe 3.2.). Beim 16-mm-Film fühlen sich die Kinder besser in die Emil-Zeit zurückversetzt, weil er knistert und ein schlechteres Bild hat. Die Videofassung bietet dagegen ein besseres, klareres Bild und für die Nacharbeit vielfältigere Möglichkeiten (siehe 6.2.1.). Am besten eignet sich daher eine Kombination der beiden Speichermedien: Für die Erstpräsentation sollte der 16-mm-Film eingesetzt werden und für die Nacharbeit dann die flexiblere Videofassung (vgl. Hellberg/Liebelt 1999, S. 4).

Bei diesem Projekt ist wichtig, dass das Klassenzimmer der damaligen Zeit entsprechend dekoriert wird, z.B. mit alten Bildern und Schwarzweißfotos, Zeitungskopien aus dem Jahre 1931, (Film-)Plakaten oder zeittypischen Gegenständen. Eine solche Raumgestaltung trägt erheblich dazu bei, dass sich die Kinder in die vergangene Zeit hineinversetzen können.

Da hier keine ausführliche Bearbeitung der kinderliterarischen Vorlage erfolgt, kann das Projekt ab dem dritten Schuljahr durchgeführt werden. Vor allem leseschwache Schüler können an der überwiegend filmischen Art des Literaturzugangs besser teilhaben. Ausländische Schüler haben hier vielleicht Probleme, die in „Emil und die Detektive“ dargestellte Kindheit als die ihrer Großeltern zu betrachten, weil diese früher unter völlig anderen Bedingungen

gelebt haben. Das bietet aber andererseits auch interessante Möglichkeiten, z.B. können im Zusammenhang mit interkulturellem Lernen ausländische Filme oder Filme, die aus unserer Sicht das Leben in anderen Ländern vor siebzig Jahren beschreiben, vergleichend herangezogen werden. Darauf kann ich in meiner Projektbeschreibung aber nicht näher eingehen. Zu bedenken ist außerdem, dass viele Kinder heute aus unterschiedlichen Gründen keinen oder nur wenig Kontakt zu ihren Großeltern haben und auch sonst nur wenige ältere Menschen näher kennen. Das kann sich bei einzelnen Kindern auf die Durchführung der folgenden Unterrichtsvorschläge auswirken.

### **6.3.2. Vor dem Film**

Zur Einstimmung auf den Film bieten sich verschiedene Möglichkeiten an:

Eine gute ist die gerade beschriebene Raumgestaltung (siehe 6.3.1.). Solche atmosphärischen Einführungen machen die Grundstimmung des Films greifbar und lebendig (Eberle 1998, S. 103). Ergänzend zur Dekoration kann durch entsprechende Musik auf den Film eingestimmt werden.

Da die Schüler den Film nicht kennen, können sie auch mit einem Rate- und Beschreibungsspiel auf den Film eingestimmt werden. Dazu werden bekannte und weniger bekannte Begriffe aus „Emil und die Detektive“ auf Pappstreifen geschrieben. Diese Begriffe sollen dann von einzelnen Schülern pantomimisch oder mit Worten beschrieben, (möglichst) von der Klasse erraten werden. Einige Begriffe sind den Kindern sicherlich nicht geläufig, weil sie aus der Emil-Zeit stammen und heute nicht mehr verwendet werden. Zunächst werden alle Begriffe erläutert und dann (mit Hilfe des Lehrers) in eine sinnvolle Anfangsbuchstaben-Reihenfolge gebracht. Diese ergibt ein für den Film wichtiges Kennwort. Zum Schluss sollen die Schüler mit Hilfe der Wörter herausfinden, um was es in dem Film wohl gehen könnte. Dabei geht es nicht um richtige, sondern um fantasievolle Vorschläge. Diese können verschriftlicht und nach der Filmvorführung mit dem tatsächlichen Inhalt des Films verglichen werden.

Beispiel:

**Page**

Alle-für-Einen  
*Reichsmark*  
 Organisation  
 Lausejungen  
 Ersparnisse  
 Erkennungsdienst  
*Melone*  
 Ideen  
 Lagerfeuer

Außerdem kann auch eine gegenständliche Einstimmung erfolgen, d.h. durch etwas zum Anfassen, das im Film eine wichtige Funktion erfüllt (vgl. Eberle 1998, S. 103). Bei „Emil und die Detektive“ bietet sich die Verteilung von alten Bahnsteigkarten als Eintrittskarten an. Das erinnert an frühere Zeiten, als schon das Betreten des Bahnsteigs, z.B. bei einer Verabschiedung Geld kostete, der Zugverkehr also ganz anders organisiert war. Zwar eignet sich diese Einstimmung an sich besser für jüngere Kinder, aber hier können die Karten gut in der Nacharbeit aufgegriffen und thematisiert werden, insbesondere in Verbindung mit der entsprechenden Filmszene. Hinterher können sie auf Plakate geklebt als Dekoration dienen.

### 6.3.3. Nach dem Film

Die Kinder sollen zu Hause nach alten Gegenständen aus der Zeit ihrer Großeltern forschen, sich von den Erwachsenen etwas darüber erzählen lassen und diese Gegenstände in die Schule mitbringen (MPZ 1995, S. 21). Das können alle möglichen Gegenstände, Darstellungen, Kleidungsstücke usw. sein. Sie werden dann auf einem Ausstellungstisch oder in einer Vitrine im Klassenzimmer ausgestellt. Die Gegenstände können beschriftet und katalogisiert werden, die Kinder erzählen die Geschichten der Gegenstände, schreiben diese auf und machen Rate- und Beschreibungsspiele dazu. Dieses Filmmuseum kann durch selbst hergestelltes altes (Holz-)Spielzeug oder Spielsachen aus Naturmaterialien ergänzt werden. Besonders geeignet für das Filmmuseum sind außerdem nach käuflichen oder selbst erstellten Vorlagen gebastelte Reichsmarkscheine, die an Emils 140,- Reichsmark erinnern.

Um über den Film hinausgehende Informationen über die damalige Zeit zu bekommen, können die Kinder ihre Großeltern nach ihrer Kindheit befragen (vgl.

KJF 1997, S. 34). Kinder ohne Großeltern können beispielsweise mit Tonband und Mikrophon ausgestattet im Ort älteren Menschen Fragen stellen. Die Ergebnisse der Interviews werden auf einer Wandzeitung veröffentlicht. Hier bietet sich eine gute Möglichkeit, ausländische Kinder in den Mittelpunkt zu stellen und sie über die Kindheit ihrer Großeltern im Land X berichten zu lassen. Daran können sich interessante Vergleiche anschließen, die ebenfalls dokumentiert werden.

Darüber hinaus können auch andere ältere Menschen aus dem Ort/Stadtteil in die Schule eingeladen werden, die dann im filmatmosphärischen Klassenzimmer über ihre Kindheit berichten. Diese Zeitzeugen sollten so stark wie möglich in das Projekt integriert werden, also möglichst schon bei der Filmvorführung dabei sein und auch während der Nacharbeit beratend zur Seite stehen. Das fördert nicht nur das Miteinander von Alt und Jung, sondern bietet authentische Informationen aus erster Hand. Schön wäre es, wenn einer der Zeitzeugen „Emil und die Detektive“ in den dreißiger Jahren als Kind im Kino gesehen hätte. Dann könnte er die Stimmung im Kino beschreiben und erzählen, wie er sich damals gefühlt hat, als Kinobesuche noch etwas ganz Besonderes waren.

Im Hinblick auf Freizeitgewohnheiten von Kindern früher bietet sich eine Sammlung damaliger Spiele an (vgl. KJF 1997, S. 34). Da können wiederum Großeltern, Interviewpartner und Zeitzeugen weiterhelfen, die von den Kindern mit und ohne Tonband befragt werden. Die genannten Spiele sollen von den Kindern ausprobiert, beschrieben, nach Inhalten geordnet und bewertet werden und dann zu einem kleinen Buch mit Kinderspielen von früher zusammengestellt werden. Das kann dann innerhalb der Schule oder sogar im Ort verkauft werden. Dieses Spiele-Buch ist ein gutes, über das Projekt hinaus nützliches Ergebnis produktiver Medienarbeit (siehe 2.6.3.).

Außerdem kann den Kindern eine Lesekiste, genauer gesagt eine Themenkiste, zur freien Arbeit zusammengestellt werden (siehe 6.2.3.1.). Darin sind Bücher, die sich auf das Thema des Films beziehen, hier also Kindheit früher. Wichtig ist dabei, möglichst unterschiedliche Darstellungen zu auszuwählen, also z.B. subjektive Erzählungen, dokumentarische Sachbücher, berauschende Bildbände usw. Zusätzlich sollten aber auch alte Bücher zur Anschauung dazwischen sein.

Mit Hilfe von Themenkiste und wiederholter Filmbetrachtung können auffällige Unterschiede zwischen den dreißiger Jahren und heute von den Kindern gesammelt, notiert und auf einer Wandzeitung gegenübergestellt werden. Das

können z.B. die altdeutsche Schrift vom kleinen Dienstag, die damalige Kleidung der Leute oder die Verkehrsmittel sein. Diese Gegenüberstellung kann durch neue und alte Bilder aus Zeitungen, Zeitschriften, Magazinen usw. ergänzt bzw. bebildert werden.

Schließlich können sich die Kinder auch verkleiden, mit den figurentypischen Accessoires ausstatten und einzelne Szenen aus „Emil und die Detektive“ mehr oder weniger filmnah nachspielen (vgl. MPZ 1995, S. 21). Wenn genügend Zeit zur Verfügung steht, kann das von den Kindern auch noch gefilmt werden. Wegen der Kostüme ist die spätere Betrachtung des fertigen Films für die Kinder auf jeden Fall sehr amüsant. Statt eines Films können auch Fotos in der Verkleidung gemacht werden. Diese können während des Projekts zur Dokumentation der damaligen Kleiderordnung dienen und danach als schöne Erinnerung an das Filmprojekt mit nach Hause genommen werden.

#### **6.4. Filmtag in der Grundschule**

Bevor ich darauf eingehe, wie ein Filmtag in der Grundschule aussehen kann bzw. worauf dabei zu achten ist, stellt sich die Frage, warum überhaupt Kino in der Schule stattfinden sollte. Häufig wird dagegen argumentiert, dass Kinder ohnehin schon viel zu viel vor dem Fernsehapparat sitzen und sich berieseln lassen. Das wiederum ist aber genau der Grund, warum Filmtage in der Schule durchgeführt werden sollten. Denn in diesem Rahmen haben Kinder endlich einmal die Gelegenheit, sich über das Gesehene zu äußern, d.h. ihre Fragen und Gefühle zu artikulieren. Diese Auseinandersetzung bleibt beim privaten Konsum auf der Strecke und führt zu sprachlicher Verarmung, wie sich in der PISA-Studie gerade wieder gezeigt hat (vgl. Blume 1991, S. 20). In der Schule ist das Filmesehen ein emotionales Gemeinschaftserlebnis, das die Schüler verbindet und zum (Film-) Erfahrungsaustausch anregt. Beim Filmgespräch haben Grundschüler zumeist ein starkes Mitteilungsbedürfnis, denn Filme haben eine große emotionale Wirkung und regen die Kommunikation an. Filmtage unterscheiden sich nicht nur vom normalen Schulunterricht, sondern auch ganz bewusst vom schulüblichen Filmeinsatz. Bei ihnen steht das sinnliche Erleben im Vordergrund. Denn nur über Faszination und Genuss ist die pädagogisch bedeutsame Wahrnehmungsbildung möglich (vgl. Vollbrecht 2001, S.52) (siehe 2.3.2.). Statt einer intellektuellen,

kognitiv-analytischen Herangehensweise, wollen Filmtage über Spaß und Vergnügen Interesse an Filmarbeit und am Medium Film vermitteln (siehe 6.1.1.). Alles in allem ist schulisches Filmerleben also nicht mit häuslichem Fernsehkonsum vergleichbar. Darüber hinaus spricht auch noch für Filmtage, dass ein Kino im Ort gar nicht so selbstverständlich ist, z.B. haben Grundschüler in sehr ländlichen Gegenden nur selten die Möglichkeit, ein „richtiges“ Kino zu besuchen (vgl. Blume 1991, S. 20f). Insofern können Filmtage in der Schule in gewisser Weise eine filmkulturelle Unterversorgung ausgleichen und Zugang zum Kulturmedium Kinofilm schaffen.

Filmtage in der Grundschule können ganz unterschiedlich durchgeführt werden. Zunächst ist entscheidend, ob die ganze Schule daran teilnimmt oder nur eine einzelne Klasse. Schul-Filmtage bieten viele Möglichkeiten und sind vor allem im Hinblick auf altersübergreifende Angebote, Einladung von bezahlten Fachleuten und Filmwahlmöglichkeiten interessant (vgl. Ehlers/Hütte 1998, S. 3). So ein Schul-Filmtag kann wie das jährliche Sportfest oder die Weihnachtsfeier zu einer festen Einrichtung werden (vgl. Eberle 1998, S. 106). Da eine solche Veranstaltung sehr umfassend ist, habe ich mich für die Darstellung eines Klassen-Filmtages entschieden. Dieser ist von den Bedingungen her besser mit den vorhergehenden Projekten vergleichbar und bietet für meine Darstellung mehr Freiräume.

#### **6.4.1. Inhalt und Voraussetzungen des Klassen-Filmtages**

Ein solcher Klassen-Filmtag<sup>17</sup> hat den Vorteil, dass Filmauswahl und Nacharbeit wesentlich stärker auf die jeweiligen Schüler zugeschnitten werden können. Der Lehrer kennt seine Klasse, ihre Vorlieben und Interessen und kann dementsprechende Filme auswählen. Hier bieten sich auch die unter 6.1.1. dargestellten Wunschlisten gut an. Als Mitentscheider über die gezeigten Filme fühlen sich die Kinder als wichtiger Teil des Filmprojekts. Das zeigt sich vor allem an ihrer Mitarbeit während der Durchführung. Bei Filmtagen bietet es sich an, dass die Kinder verschiedene Aufgaben übernehmen, z.B. Eintrittskarten verkaufen, Plätze zuweisen, Licht ausschalten, Nacharbeitsmaterialien bereitstellen, Aufräumen usw. Wichtig ist, dass alle Kinder eine Tätigkeit ausüben. Denn nur dann erleben sie sich als wichtigen Teil der Aufführung (vgl. Blume 1991, S. 21).

---

<sup>17</sup> Klassen-Filmtag wird im Folgenden nur als Filmtag bezeichnet.

Eine beliebte Aufgabe ist der Verkauf von Knabbersachen in einem selbst gebastelten Kiosk, der wie im echten Kino Getränke, Kekse usw. anbietet. Die Einnahmen können in die Klassenkasse fließen, aus der wiederum weitere Filmtage finanziert werden (vgl. Blume 1991, S. 21). Alle Kino-Details dienen dazu, eine möglichst authentische Atmosphäre zu schaffen, damit der Filmtag auch zum wirklichen Kino-Erlebnis wird.

Die lockere Kino-Atmosphäre sollte sich auf alle Teile des Filmtages erstrecken, also auch auf den Nacharbeit. Bei Filmtagen ist wichtig, dass möglichst wenig vorgegeben wird und sich alles frei ergibt. Vor allem sollen die Kinder hier die Möglichkeit bekommen, ihr subjektives Filmerlebnis ohne Unterbrechung den anderen mitzuteilen. Denn beim Filmtag steht dieses Filmerlebnis im Mittelpunkt (vgl. Hütte/Ehlers 1998, S. 3). Damit alle Aufmerksamkeit auf das Medium Film gerichtet ist, sollte die Lektüre des Buches vorweg nicht erfolgen, zumindest nicht gemeinsam im Unterricht. Denn ein Filmtag zielt nicht auf einen Vergleich zweier Medien ab, sondern will den Film als eigenständiges Medium ganzheitlich erfahrbar machen.

Daher kommt als Speichermedium ausschließlich der alte 16-mm-Film in Frage (siehe 3.2.). Denn nur das Knistern der ablaufenden Bilder und der leicht rauschende, surrende Ton des Filmprojektors vermitteln die typische Filmatmosphäre.

Für einen Filmtag ist eine einstimmende Raumgestaltung sehr wichtig. Neben der unter 6.3.1. dargestellten Dekoration, können die Kinder mit Decken, Musik und Licht eine richtige Kinostimmung schaffen (vgl. Eberle 1998, S. 106). Außerdem sollten an einem Filmtag auf jeden Fall Filmplakate den Raum gestalten. Besonders passend wäre ein Filmplakat von „Emil und die Detektive“ von 1931, das es als Nachdruck in besonderen Geschäften zu kaufen gibt.

Da hier Filmerleben und -vergnügen im Vordergrund stehen und der Film ab sechs Jahren freigegeben ist (siehe 5.7.2.), kann ein Filmtag mit „Emil und die Detektive“ grundsätzlich mit allen Klassenstufen durchgeführt werden. Wichtig ist nur, dass die Nacharbeit altersgerecht erfolgt. Ein auf die Vermittlung von Gefühlen ausgerichteter Filmtag bietet vor allem sensiblen, wahrnehmungsstarken Kindern Raum zur Entfaltung ihrer Stärken.

#### **6.4.2. Vor dem Film**

Da nur ein Grundschulvormittag für Einstimmung, Filmvorführung und Nacharbeit zur Verfügung steht, darf die Einstimmungsphase nicht zu umfassend sein. Wie unter 6.4.1. dargestellt, spielt die Kino-Dekoration zur Einstimmung auf den Film eine ganz wichtige Rolle. Darüber hinaus bietet sich bei „Emil und die Detektive“ eine einstimmende Arbeit mit Filmbildern an (siehe 6.2.3.1.). Denn sie stimmen auf die alte Schwarzweißproduktion ein und vermitteln einen guten Eindruck von der Atmosphäre des Films. Unter Zuhilfenahme der Filmbilder sollen die Schüler herausfinden, wovon der Film wohl handeln könnte und ihre Erwartungen an den Film frei äußern.

### **6.4.3. Zwischenspiel**

Bei dem auf Spaß und Filmvergnügen ausgerichteten Filmtag bietet sich eine spielerische Unterbrechung an (vgl. KFJ 1997, S. 34). Zu Beginn der Filmvorführung kommt ein seltsamer Herr im schwarzen Anzug mit einer Melone auf dem Kopf in den Raum und setzt sich auf einen freien Platz am Rand. Der Lehrer ignoriert ihn und reagiert auch nicht auf Fragen der Kinder. Der Herr sagt nichts und guckt mit den Kindern den Film an. Im Laufe des Films merken die Kinder, dass es sich bei dem unbekanntem Herrn um Herrn Grundeis handelt. Nachdem die erste Filmrolle abgespult ist, stürzt er sich überraschend auf die zweite Filmrolle und rennt damit aus dem Raum. Mehr oder weniger schnell merken die Kinder, was passiert ist – notfalls muss der Lehrer sie aktivieren – und verfolgen den Dieb. Der entwischt ihnen auf Grund seines Vorsprungs, aber sie finden die zurückgelassene Filmrolle, so dass die Filmvorführung weiter gehen kann.

Diese überraschende Verfolgungsjagd ist ein aktivierendes Moment und macht die Filmvorführung für die Kinder zu einem aufregenden, ganzheitlichen Erlebnis, an das sie sich sicherlich noch lange erinnern werden.

### **6.4.4. Nach dem Film**

Grundsätzlich können hier viele der unter 6.2. und 6.3. vorgestellten Verarbeitungsmöglichkeiten verwendet werden. Wichtig ist dabei nur die



Berücksichtigung der Besonderheiten des Filmtages. Denn ganzheitliches Filmerleben setzt eine möglichst freie, sich entwickelnde, kreative, alle Sinne einbeziehende Nacharbeit voraus. Ich stelle nun ergänzend drei Beispiele vor, die gut zum Kinocharakter des Filmtages passen:

Da es bei einem Filmtag vor allem um Genuss und Gefallen geht, ist eine Bewertung des jeweiligen Films sehr wichtig. Im Anschluss an die Filmvorführung können die Kinder beispielsweise vorbereitete Gesichter, die lachen, weinen, grimmig gucken, freundlich schauen usw. auf einer Steckwand anbringen (vgl. Praxis Grundschule 1991, S. 14). Im Anschluss daran werden die Ergebnisse besprochen, ausgewertet und zu einer Filmbewertung verarbeitet. Zusammen mit den Ergebnissen einer Umfrage von einigen Schüler-Reportern kann daraus im Laufe mehrerer Filmtage eine Liste mit Filmbewertungen bzw. -empfehlungen entstehen. Diese wird allen Schülern der Schule zur Verfügung gestellt.

Als Reaktion auf den Diebstahl der Filmrolle können die Kinder außerdem ein großes Fahndungsplakat entwerfen. Neben dem Bild/Foto müssen sie Herrn Grundeis an Hand einiger prägnanter Merkmale kurz beschreiben. In Anlehnung an den Schwarzweißfilm kann auch ein kleines, auf wenige Merkmale beschränktes Chemogramm erstellt werden (siehe 6.2.3.3.), auf dem man Herrn Grundeis an seiner Melone erkennt. Damit wird der schaurige Charakter eines solchen Suchbildes deutlich. Diese Bilder werden dann in der Schule „zur Fahndung“ ausgehängt.

Als dritte und letzte Möglichkeit kann nach der Filmvorführung ein Kinder-Kino selbst gemacht werden (siehe Anhang 2). Das fertige Modell verdeutlicht mit einfachen Mitteln, wie Kino funktioniert und die Kinder basteln solche Dinge normalerweise sehr gerne. Anbieten würde sich hier natürlich, dass die Kinder ihre eigene Grundeis-Verfolgungsjagd in der Schule als Bildergeschichte darstellen, also ihre eigene Kriminalgeschichte „verfilmen“.

## **7. Außerschulische Lernorte für praktische Medienarbeit**

Praktische Medienarbeit ist nicht an den Lernort Grundschule gebunden, sondern soll möglichst auch andere Lernorte einbeziehen (siehe 2.6.4.).

Im Hinblick auf die Arbeit mit Buch und Film kommt als z.B. die örtliche Bücherei in Betracht. Im Falle von „Emil und die Detektive“ können dort Dias zum Film, interessante Filmausschnitte oder die Neufilmung angeschaut und durch ähnliche Bücher wie in der Lesekiste (siehe 6.2.3.1.) vertieft werden. In dieser „Bücheratmosphäre“ Filme anzuschauen, ist für Kinder ein ganz besonderes Filmerlebnis und eine gute Möglichkeit zur Medienverbindung.

Wenn wie unter 6.2.3.3. filmspezifische Gestaltungsmittel thematisiert werden, kann nach Vermittlung der Grundlagen ein Filmstudio besucht werden, z.B. RTL in Hannover (vgl. MK 1994, S. 384f). Dort können die Kinder erfahren, wie Fernsehaufnahmen funktionieren und lernen das Zusammenspiel von Kamera, Beleuchtung, Ton usw. „live“ kennen - und im nüchternen Studio auch entzaubern. Der Besuch wird zur Nachbereitung auf Tonband und Foto dokumentiert.

Schließlich laden auch die Medienstellen Schulklassen in ihre Räumlichkeiten ein, erläutern ihre Arbeit, zeigen alte Geräte usw. (siehe 2.6.4.).

Zum Abschluss praktischer Medienarbeit mit „Emil und die Detektive“ bietet sich ein Aktionsspiel im Ort/Stadtteil an (vgl. Gansel 1999, S. 198f).

Als Grundlage dient die kriminalistische Handlung des Films. Ein unbekannter Dieb ist in der Innenstadt(teil)bereich unterwegs. Die Kinder machen sich in festgelegten Gruppen auf die Suche nach ihm. Dabei folgen sie ausgelegten Spuren und erhalten zusätzlich schriftliche Hinweise und Täterbeschreibungen von den Spielleitern (Lehrer, Eltern) oder vor Ort, z.B. am Kiosk. Funktioniert alles nach Plan, wird der Dieb zum Schluss auf einem zentralen Platz gestellt. Das Spiel bezieht die Umgebung, also Geschäfte, Lokale, öffentliche Einrichtungen usw. so stark wie möglich ein, beispielsweise als Informanten, wo der Dieb gesehen wurde. Dieses handlungsorientierte, spielerische Beispiel für praktische Medienarbeit rundet das/die Emil-Projekt(e) durch eine für Kinder interessante und spannende außerschulische Aktion ab.

## **8. Schluss**

Die von mir dargestellten Projekte sind Beispiele für die vielen interessanten Möglichkeiten praktischer Medienarbeit mit Literaturverfilmungen. Allerdings werden solche Filmprojekte im Grundschulalltag, d.h. in der Praxis, nur selten durchgeführt. Das liegt zum Teil daran, dass praktische Medienarbeit auch Nachteile hat bzw. mit Schwierigkeiten verbunden ist. Diese habe ich bereits an verschiedenen Stellen in meiner Hausarbeit angemerkt, fasse hier aber nochmals meine drei wesentlichen Kritikpunkte an praktischer Medienarbeit zusammen:

Praktische Medienarbeit mit Literaturverfilmungen ist sehr *zeitaufwändig*. Eine sich frei entwickelnde, wenig vorgegebene Nacharbeit kostet Zeit, die in der themenüberladenen Grundschule nicht zur Verfügung steht. Außerdem ist praktische Medienarbeit *kostenintensiv*, weil Filme und Geräte besorgt und Nacharbeitsmaterialien angeschafft werden müssen. Aus diesen beiden Gründen wird schulische Medienarbeit von den Eltern häufig kritisiert. Die von mir dargestellten Projekte brauchen darüber hinaus viel Vorbereitung und eine gute Organisation, sind also für den Lehrer sehr *arbeitsintensiv*.

Trotzdem überwiegen bei praktischer Medienarbeit die Vorteile, z.B. die Tatsache, dass die selbst hergestellten Produkte eine enorme Wirkung auf die Kinder haben und weit über die Projektstage hinaus Interesse am Medium Film wecken. Damit überhaupt einfache Videoarbeiten zu Stande kommen, muss der Lehrer medienpädagogisch aus- und fortgebildet sein, z.B. muss er, um mit den Kindern filmen zu können, selbst Kameraerfahrung haben. Vielleicht können Lehrer mit Hilfe meiner praktischen Beispiele dazu ermuntert werden, ihre Ängste zu überwinden und sich auf praktische Medienarbeit mit Literaturverfilmungen einzulassen. Denn die Beispiele zeigen, dass praktische Medienarbeit vielfältig eingesetzt werden kann und den Schulalltag bereichert. Schön wäre es daher, wenn die Grundschule künftig die Chancen von Literaturverfilmungen im Unterricht erkennen und aufgreifen würde.

Abschließend weise ich darauf hin, dass mit dem Stoff von „Emil und die Detektive“ Medienarbeit im Medienverbund möglich ist, z.B. kann die von mir vorgeschlagene Buch-Film-Kombination durch Hinzunahme weiterer Medien, z.B. des Hörspiels, der Neuverfilmung von 2001 oder des demnächst erscheinenden Zeichentrickfilms beliebig erweitert oder abgewandelt werden.

## Literaturverzeichnis

- Ammann, Daniel/Ernst, Katharina (Hrsg.): Film erleben: Kino und Video in der Schule. Zürich 2000
- Aufenanger, Stefan: Medienpädagogische Projekte – Zielsetzungen und Aufgaben. In: Baacke, Dieter/Kornblum, Susanne/Lauffer, Jürgen/Mikos, Lothar/Thiele, Günter A. (Hrsg.): Handbuch Medienkompetenz. Modelle und Projekte. Bonn 1999
- Baacke, Dieter: Medienkompetenz als zentrales Operationsfeld von Projekten. In: Baacke, Dieter/Kornblum, Susanne/Lauffer, Jürgen/Mikos, Lothar/Thiele, Günter A. (Hrsg.): Handbuch Medienkompetenz. Modelle und Projekte. Bonn 1999
- Baacke, Dieter: Projekte als Formen der Medienarbeit. In: Baacke, Dieter/Kornblum, Susanne/Lauffer, Jürgen/Mikos, Lothar/Thiele, Günter A. (Hrsg.): Handbuch Medienkompetenz. Modelle und Projekte. Bonn 1999
- Baacke, Dieter/Röll, Franz-Josef /Hrsg.): Weltbilder, Wahrnehmung, Wirklichkeit. Bildung als ästhetischer Lernprozeß. Opladen 1995
- Baacke, Dieter/Schäfer, Horst/Vollbrecht, Ralf: Treffpunkt Kino. Daten und Materialien zum Verhältnis von Jugend und Kino. Weinheim und München 1994
- Bemann, Helga: Erich Kästner. Leben und Werk. Berlin 1998
- Bertelsmann Stiftung/Evangelisch Stiftisches Gymnasium (Hrsg.): Medienbildung in der Schule. Das Beispiel Evangelisch Stiftisches Gymnasium in Gütersloh. Gütersloh 2001
- Blume, Ursula: Kinderfilm-Vormittag in der Schule. In: Grundschule 7-8/1991, S. 20f
- Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung: Medienerziehung in der Grundschule. Orientierungsrahmen. Bonn 1995.
- Bundeszentrale für politische Bildung (BpB) (Hrsg.): Über Medien reden. Fernsehen, Computer, Video. Informationen für pädagogische Fachkräfte. Bonn 4/2001
- Daum, Wolfgang/Langenbuch, Gerda/Matten, Kirsten/Schnoor, Detlef: Medienprojekte für die Grundschule. Wie Kinder technische Bilder „erzeugen“ und „lesen“ lernen. Braunschweig 1993
- Die Zauberlaterne: Emil und die Detektive. Altdorf 1997
- Doderer, Klaus: Erich Kästners „Emil und die Detektive“ – Gesellschaftskritik in einem Kinderroman. In: Wolff, Rudolf (Hrsg.): Erich Kästner. Werk und Wirkung. Sammlung Profile, Band 1. Bonn 1983
- Eberle, Annette (Hrsg.): Filmschule. Anregungen – Methoden – Beispiele. Frankfurt/Main 1998

- Ehlers, Ulrich/Hütte, Vera: Kino in der Schule. Eine Anregung des Bundesverbandes Jugend und Film e.V. Frankfurt/Main 1998
- Eickmeier, Rolf: Schulische Medienarbeit in Projekten. In: Schill, Wolfgang/Tulodziecki, Gerhard/Wagner, Wolf-Rüdiger (Hrsg.): Medienpädagogisches Handeln in der Schule. Opladen 1992
- Ernst, Katharina: Mit Spielfilmen aufwachsen. In: Ammann,, Daniel/Ernst, Katharina (Hrsg.): Film erleben: Kino und Video in der Schule. Zürich 2000
- Eschenauer, Barbara: Medienpädagogik in den Lehrplänen: eine wichtige Nebensache. In: Schill, Wolfgang/Tulodziecki, Gerhard/ Wagner, Wolf-Rüdiger (Hrsg.): Medienpädagogisches Handeln in der Schule. Opladen 1992
- Frey, Ute: Verfilmungen von Kinderbuchklassikern Erich Kästners. Ein Anregung für den Unterricht. In: Grundschule 7-8/1999, S. 12-16
- Gansel, Carsten: Moderne Kinder- und Jugendliteratur. Ein Praxisbuch für den Unterricht. Berlin 1999
- Geiger, Katja: Aliens in der Kulturlandschaft. BfJ-Magazin 2/2002
- Harbusch, Ute: Emil, Lottchen und der kleine Mann. Erich Kästners Kinderwelt. Marbach/Neckar 1999
- Heidtmann, Horst: Leseförderung durch Film und Fernsehen. In: Arbeitsgemeinschaft Jugendliteratur und Medien (Hrsg.): Beiträge Jugendliteratur und Medien. 6. Beiheft 1995
- Hellberg, Frank/Liebelt, Wolf: Literaturverfilmungen im Unterricht. Vorschläge für die Unterrichtspraxis. Tips für die Medienpraxis 3 (NLI). Hildesheim 1999
- Hildebrand, Jens: Film: Ratgeber für Lehrer. Köln 2001
- Hütte, Vera: Vom Buch zum Film. Verfilmte Kinder- und Jugendliteratur. Filmsachbücher für Kinder und Jugendliche. Frankfurt/Main 1994
- Kästner, Erich: Emil und die Detektive. Ein Roman für Kinder. Hamburg/Zürich 1978<sup>124</sup>
- Kahrman, Klaus-Ove/Reise, Niels (Hrsg.): Kamera läuft...! Handlungsorientierte Medienarbeit mit Kindern und Jugendlichen. Frankfurt/Main 1993
- Kinder- und Jugendfilmzentrum in Deutschland (KIF)/ Gesellschaft für Medienpädagogik und Kommunikationskultur e.V. (GMK) (Hrsg.): Kino für Jung und Alt. Remscheid 1997
- Klinner, Jörg/Lange-Fuchs, Hauke: Als die Bilder laufen lernten. In: Kamera läuft...! Handlungsorientierte Medienarbeit mit Kindern und Jugendlichen. Frankfurt/Main 1993

- Koll, Horst Peter: Emil und die Detektive. In: film-dienst 4/2001
- LAG Jugend & Film Niedersachsen e.V./ NLI-Lesebus: Die Bücherkiste zum Film. Anregungen zum gemeinsamen Einsatz von Büchern und Filmen in der Schule und in anderen Einrichtungen. Walsrode 2002
- Lukasz-Aden, Gudrun/Strobel, Christel: Der Kinderfilm von A-Z. München 1988
- Lutz-Kopp, Elisabeth: „Nur wer Kind bleibt...“. Erich Kästner – Verfilmungen. Frankfurt/Main 1993
- Maier, Wolfgang: Grundkurs Medienpädagogik/Mediendidaktik. Ein Studien- und Arbeitsbuch. Weinheim und Basel 1998
- Medienpädagogischer Forschungsverband Südwest: KIM-Studie 2000. Kinder und Medien. Computer und Internet. Basisuntersuchung zum Medienumgang 6- bis 13-Jähriger in Deutschland. Baden-Baden 2001
- Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest: Medien und die Entwicklung des Kindes: 10 Antworten. Baden-Baden 2002
- Medienpädagogisches Zentrum Land Brandenburg (Hrsg.): Praxis Kinderfilm. Emil und die Detektive. Potsdam 1995
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (Hrsg.): Große Gefühle: Bilder, Musik und Sprache im Film. Praxisbaustein. Donauwörth 2000
- Moser, Heinz: Einführung in die Medienpädagogik. Aufwachsen im Medienzeitalter. Opladen 2000<sup>3</sup>
- Niedersächsisches Kultusministerium (MK): Medien- und Kommunikationserziehung in der Grundschule. Wahrnehmen – Mitteilen – Verständigen. Unterrichtsideen. Hannover 1994
- Paefgen, Elisabeth K.: Einführung in die Literaturdidaktik. Sammlung Metzler, Band 317. Stuttgart/Weimar 1999
- Praxis Grundschule: „101 Ideen zum Kinderfilm (Themenheft). 4/1991
- Richter, Karin: Kinderliteratur in der Grundschule. Betrachtungen – Interpretationen – Modelle. Deutschdidaktik aktuell, Band 11. Hohengehren 2001
- Rogge, Jan-Uwe: „Das find’ ich total spannend, eh!“. Stichworte zum Filmerleben von Kindern. In: Grundschule 7-8/1991, S. 28-31
- Sahr, Michael: Kinder, Bücher, Verfilmungen. Der literarische Film im Unterricht. Kallmünz 1997
- Schäfer, Horst (Hrsg.): Lexikon des Kinder- und Jugendfilms im Kino, im Fernsehen und auf Video. Grundwerk September 1998, 11. Ergänzungslieferung Juli 2002. Meitingen 1998-2002

- Schaub, Horst/Zenke, Karl G.: Wörterbuch Pädagogik. München 2000<sup>4</sup>
- Schell, Fred: Aktive Medienarbeit mit Jugendlichen. Theorie und Praxis. Reihe Medienpädagogik, Band 5. München 1993
- Schill, Wolfgang: Auditive Medien im Unterricht (2). Emil und die Detektive – Beispiele aus der Unterrichtspraxis. In: Medien praktisch 2/1998, S. 50-53
- Schill, Wolfgang/Tulodziecki, Gerhard/Wagner, Wolf-Rüdiger (Hrsg.): Medienpädagogisches Handeln in der Schule. Opladen 1992
- Schneider, Wolfgang: Film und/oder/statt Literatur. Kinderbücher und die Macht des anderen Mediums. In: Grundschule 7-8/1991, S. 34-38
- Strautz, Evelyn: Probleme der Literaturverfilmung. Aufsätze zu Film und Fernsehen, Band 38 Alfeld/Leine 1996
- Strobel, Hans: Erlebnis Kinderkino. Theorie und Praxis der Kinderfilmarbeit. Sonderdruck der KJK. München 1990
- Süss, Daniel: Spielfilme im Alltag – Spielfilme im Unterricht. In Ammann, Daniel/Ernst, Katharina (Hrsg.): Film erleben: Kino und Video in der Schule. Zürich 2000
- Thiele, Günter: Produktive Medienarbeit in der Schule – heute. In: Baacke, Dieter/Kornblum, Susanne/Lauffer, Jürgen/Mikos, Lothar/Thiele, Günter A. (Hrsg.): Handbuch Medienkompetenz. Modelle und Projekte. Bonn 1999
- Tulodziecki, Gerhard u.a.: Handlungsorientierte Medienpädagogik in Beispielen. Projekte und Unterrichtseinheiten für Grundschulen und weiterführende Schulen. Bad Heilbrunn 1995
- Tulodziecki, Gerhard/Six, Ulrike u.a.: Medienerziehung in der Grundschule. Grundlagen, empirische Befunde und Empfehlungen zur Situation in Schule und Lehrerbildung. Opladen 2000
- Tulodziecki, Gerhard: Medien in Erziehung und Bildung. Grundlagen und Beispiele einer handlungs- und entwicklungsorientierten Medienpädagogik. Bad Heilbrunn 1997<sup>3</sup>
- Tulodziecki, Gerhard: Medienkompetenz als Ziel schulischer Medienpädagogik. In: Medien Impulse. Beiträge zur Medienpädagogik, 9 (2001) 36
- Tornow, Ingo: Erich Kästner und der Film. München 1998
- Vollbrecht, Ralf: Einführung in die Medienpädagogik. Weinheim und Basel 2001
- Wermke, Jutta: Integrierte Medienerziehung im Fachunterricht. Schwerpunkt Deutsch. München 1997