

Inhaltsverzeichnis

	1. Einleitung	2
	2. Unterrichtliche Voraussetzungen	2
	2.1. Bemerkungen zur Lerngruppe	2
5	2.2. Zum Unterrichtszusammenhang	4
	3. Sachanalyse	4
	3.1. John Steinbeck: „Of Mice and Men“ – Die Hintergründe	4
	3.2. John Steinbeck „Of Mice and Men“ – der Inhalt und seine filmische Umsetzung	5
	4. Didaktische Überlegungen	12
10	4.1. „Film und Literatur“ im Englischunterricht	13
	4.2. Zugänge zu John Steinbecks „Of Mice and Men“	18
	4.3. Die Ziele der Unterrichtseinheit	20
	5. Methodische Überlegungen	22
	5.1. Die Medien	22
15	Die Standfotos	23
	5.2. Hausaufgaben	24
	5.3. Sozial- und Aktionsformen	25
	5.4. Überblick über die geplante Unterrichtsreihe	26
	6. Die Durchführung der Unterrichtsreihe	27
20	6.1. Erläuterung zur Darstellung der Unterrichtsreihe	27
	6.2. Ausführliche Darstellung der 1.Stunde: Einstieg in den Film „Of Mice and Men“	27
	6.3. Ausführliche Darstellung der achten Stunde: Reflexionen über den Film	40
	7. Kritische Reflexion	48
	Literaturverzeichnis	55
25	Anhang	59

1. Einleitung

In dem vorliegenden Unterrichtsversuch soll die Erzählung „Of Mice and Men“ von John
5 Steinbeck mit einem Grundkurs des 13. Jahrgangs erarbeitet werden. Der Schwerpunkt
der Unterrichtsreihe liegt in der inhaltlichen Erarbeitung des Erzählstoffes.

Zentrales Medium der Unterrichtsreihe sind die 1992 unter der Regie von Gary Sinise
entstandene Literaturverfilmung, sowie der aus den Dialogen der Filmversion bestehende
10 Filmtext und Standfotos des Films. Der Film orientiert sich eng an der literarischen Vorla-
ge, muß und soll jedoch gleichzeitig als eigenständiges Werk betrachtet werden.

Entsprechend nimmt der Aspekt „Film und Literatur im Englischunterricht“ eine zentrale
Rolle im Rahmen der übergeordneten didaktischen und methodischen Überlegungen ein.
Unter fachdidaktischen Gesichtspunkten soll zum einen dargelegt werden, daß die Arbeit
mit (Spiel)filmen im Englischunterricht grundsätzlich als didaktisch wert- und sinnvoll an-
15 gesehen werden kann. Andererseits ist zu fragen und diskutieren, inwiefern die Arbeit mit
einer Literaturverfilmung den Ansprüchen des Literaturunterrichts innerhalb der Oberstufe
gerecht werden kann. Einhergehend mit diesen Überlegungen sollen das Unterrichtsvor-
haben legitimiert und sich daraus ergebende Lernziele benannt werden. In den methodi-
schen Überlegungen wird schließlich erläutert, durch welche Sozialformen, Medien und
20 methodische Mittel die Lernziele erreicht werden sollen.

Es folgt die Dokumentation der durchgeführten Reihe in ihren Einzelstunden. Ausgewähl-
te Stunden werden in diesem Zusammenhang ausführlich dargestellt und reflektiert.

In der Gesamtbetrachtung sollen die vorgenommenen didaktischen Entscheidungen und
methodischen Umsetzungen kritisch reflektiert werden, um anschließend eine Gesamt-
25 bewertung der Unterrichtseinheit vornehmen und eventuelle Konsequenzen ableiten zu
können.

2. Unterrichtliche Voraussetzungen

30 2.1. Bemerkungen zur Lerngruppe

Bei der Lerngruppe, die mir durch Hospitationen und eigene Unterrichtstätigkeit seit vor
den Herbstferien bekannt ist, handelt es sich um einen „typischen“ Grundkurs des 13.
Jahrgangs. Etwa ein Drittel der 21 Kursteilnehmer/innen haben Englisch als
3.Prüfungsfach gewählt, während ein Großteil der Lerngruppe den Kurs als einen so-

nannten „Abdeckerkurs“ betrachtet. Innerhalb der Kursstufe hat das vierte Halbjahr nochmals einen besonderen Charakter, da die schriftlichen Abiturklausuren hinter den Schüler/innen liegen, sie auf ihre mündlichen Prüfungen hinarbeiten und sich vor allen Dingen bereits darauf konzentrieren, was sie nach dem bestandenen Abitur machen möchten.

5 Dies hat zur Folge, daß es gelegentlich an der nötigen Aufmerksamkeit mangelt. Von seiner Zusammensetzung her empfinde ich den Kurs als eher heterogen, d.h. der soziale Zusammenhalt innerhalb der Lerngruppe ist nur vereinzelt vorhanden und im Leistungsvermögen gibt es teilweise recht große Differenzen. Dennoch ist die Unterrichts Atmosphäre insgesamt entspannt, und ich habe die Schüler/innen mir gegenüber immer als aufgeschlossenen erlebt.

10

Es gibt eine relativ große Anzahl an leistungsschwächeren Schüler/innen, die von sich aus kaum oder sehr selten aktiv am Unterrichtsgespräch teilnehmen. Zu dieser Gruppe gehören Silke, Tanja, Thomas G., Anette, Andrea W. und Julia. An den schriftlichen Arbeiten zeigt sich jedoch, daß sie trotz mangelnder mündlicher Beteiligung recht aufmerksam dem Unterrichtsgeschehen folgen. Auf Ansprache reagieren sie in der Regel positiv und können besonders in den Unterrichtssequenzen gut einbezogen werden, denen eine entsprechende Vorbereitungsphase vorausgegangen ist. Auch Sumit und Patrick gehören eher zu den leistungsschwächeren Kursteilnehmern – ihre Mitarbeit ist allerdings weniger konstant.

15

Zum Mittelfeld des Kurses gehören Martin, Ralf, Svenja, Andrea G., Demir, „Matze“, Oliver und Kai-Ole, wobei ihre mündliche Mitarbeit etwas wechselhaft ist. Besonders erfreulich ist die Mitarbeit von Andrea G., die zwar zu den leistungsschwächeren Schülerinnen zählt, sich aber in der letzten Zeit häufig zu Wort meldet. Ralf und Oliver können sich relativ problemlos sprachlich korrekt ausdrücken, während bei Svenja besonders im grammatischen Bereich Defizite bestehen. Kai-Ole gehört eigentlich mit zu den leistungsstärkeren Schüler/innen des Kurses, beteiligt sich jedoch freiwillig sehr selten am Unterrichtsgespräch; oft scheint er einfach keine Lust zu haben sich zu melden.

20

25

Wenn „Matze“ und Demir nicht gerade durch Nebengespräche abgelenkt sind, können sie durch ihre Mitarbeit das Unterrichtsgespräch sehr bereichern. Demir hat zwar größere sprachliche Defizite, scheut sich jedoch nicht, seine oft guten Gedanken in den Unterricht einzubringen. „Matze“ zeichnet sich dadurch aus, daß er trotz seines eher eingeschränkten Wortschatzes meistens einfach ‚lossprudelt‘ und seine Meinung zur Verfügung stellt. Auch kann er durch seine recht lockere Art im Unterricht positive Akzente setzen.

30

Zu den Spitzen des Kurses gehören Katrin, Daniel, Thorsten und Thomas K.. Sie können sich mühelos und sprachlich korrekt ausdrücken - wobei Katrin noch am deutlichsten um eine Verbesserung ihrer Sprachkompetenz bemüht ist - und können sich u.a. deshalb am ehesten auf die inhaltliche Diskussion einlassen. Gleichzeitig beweisen sie durch die Qualität ihrer Beiträge, daß sie auch abstrakte Zusammenhänge schnell erfassen und von dort

35

aus eigene Gedankengänge weiterentwickeln können. Hervorzuheben ist insbesondere Daniel, der zwar hin und wieder in seiner Beteiligung sprunghaft ist, aber durch die Prägnanz und in Ansätzen „philosophische“ Reflexion seiner Beiträge dem Gespräch oftmals die erwünschte Tiefe gibt oder auch unerwartete Aspekte in das Unterrichtsgeschehen einbringt.

Als Arbeits- und Sozialform ist den Schüler/innen hauptsächlich das freie Unterrichtsgespräch vertraut. Unterrichtssprache ist durchgängig das Englische.

2.2. Zum Unterrichtszusammenhang

Die Unterrichtsreihe ist eingebettet in das Kursthema „Men in Crisis“ und bildet den Auftakt für die Arbeit des vierten Semesters. Das recht weit gefaßte Thema des Kurses bietet dem Kursleiter die Möglichkeit, den Schüler/innen verschiedene literarische Stoffe nahezubringen. Da das Semester recht kurz ist, soll dies im weiteren durch die Erarbeitung einiger Kurzgeschichten geschehen, die inhaltlich ähnliche ethisch-moralische Schwerpunkte bieten.

3. Sachanalyse

3.1. John Steinbeck: „Of Mice and Men“ – Die Hintergründe

1937 erschien der von Steinbeck selbst als „play-novelette“ bezeichnete Kurzroman „Of Mice and Men“. Bei dieser Kunstform handelt es sich, nach Steinbeck,

„um ein Schauspiel, das leicht lesbar, und um eine Novelle, die durch Herausschälen des Dialogs leicht aufführbar ist ... Der erste Anlaß, in dieser Form zu arbeiten, war der Wunsch, einem Bühnenstück größere Verbreitung zu sichern, indem ich es in Romangestalt, die den Lesern geläufiger ist, erscheinen ließ ... Ich bin überzeugt, daß diese Form zu Recht besteht und sich noch weiter ausbauen läßt.“¹

Gleich im Anschluß an die Romanversion von „Of Mice and Men“ schrieb Steinbeck die Bühnenfassung, die noch im selben Jahr in New York uraufgeführt wurde und ihm den begehrten „Drama Critics‘ Circle Award“ einbrachte. Die gute Rezeption der Romanversion zog nach sich, daß der Roman nach der Wahl des „Book-of-the-Month Club“ auch in die Liste der „Ten Outstanding Young Men of the Year“ aufgenommen wurde². Man kann

¹ C.Petersen: John Steinbeck, (Köpfe des 20.Jahrhunderts; Bd.70), Berlin, 31989, S.26

² Vgl. D.Gross: John Steinbeck: Of Mice and Men, Stuttgart/ Düsseldorf/ Berlin/ Leipzig, 1979, S.6

daher sagen, daß die Veröffentlichung von „Of Mice and Men“ für Steinbeck den durchschlagenden Erfolg in seiner schriftstellerischen Laufbahn bedeutete.³

Ein weiterer Faktor, der die von Steinbeck angestrebte möglichst weite Verbreitung seines Werkes begünstigte, war die aufstrebende amerikanische Filmindustrie. Es ist anzunehmen, daß Steinbeck schon bei der Abfassung seiner „play-novelette“ eine mögliche spätere Verfilmung im Blick hatte. 1939 verkaufte er die Filmrechte für „Of Mice and Men“ und für sein wohl erfolgreichstes Werk „The Grapes of Wrath“ an *Twentieth-Century-Fox*.
5
10
15
20
25
30
35
Noch im selben Jahr wurde „Of Mice and Men“ unter der Regie von L. Milestone verfilmt. Aus den vorangegangenen Ausführungen wird deutlich, daß eine Verfilmung des literarischen Stoffes den Intentionen des Autors durchaus entspricht. Die Beschränkung auf wenige Schauplätze und die Herausarbeitung typisierter Charaktere bereits in der Erzählversion erleichtern nicht nur die Umsetzung in eine Bühnenfassung, sondern fördern auch eine nah am literarischen Original orientierte filmische Bearbeitung.

15
20
25
30
35
Gegenstand der vorliegenden Unterrichtsreihe ist die Verfilmung von 1992 unter der Regie von Gary Sinise. Bis auf wenige Ausnahmen hat die Verfilmung mit Gary Sinise und John Malkovich in den Hauptrollen als George und Lennie ausgesprochen gute Kritiken bekommen und wird vor allem wegen seiner Nähe zum Original und seiner starken Ausdruckskraft gelobt:

20
25
30
35
„I recommend *OF MICE AND MEN* without reservation [...]. It is visually beautiful. It is thematically intelligent and important. It is sensitive to its source and the debut of a great new movie talent.“⁴

3.2. John Steinbeck „Of Mice and Men“ – der Inhalt und seine filmische Umsetzung

25
30
35
John Steinbecks Erzählung „Of Mice and Men“ führt uns in die Zeit der wirtschaftlichen Depression, hinein in das Milieu kalifornischer Wanderarbeiter, die als Erntehelfer heimatlos von Ranch zu Ranch ziehen, um ihren Lebensunterhalt zu bestreiten. Steinbeck selbst hat für längere Zeit das Leben dieser „hobos“ geteilt, was darin deutlich wird, wie treffend er das Lebensgefühl, die Einsamkeit und die insgeheimen Sehnsüchte der Charaktere beschreibt. Wie einen Mikrokosmos des ländlichen amerikanischen Lebens der damaligen Zeit stellt er das Leben auf der *Tyler Ranch*, dem Hauptschauplatz der Geschichte, dar. Vorenthalten wird dem Leser - wie auch dem Zuschauer des Films - allerdings das wirkliche Alltagsleben, die knochenharte, tägliche Arbeit, die kargen Lebensumstände, in denen es gerade mal für das Nötigste zum Überleben reicht. Anknüpfungspunkte an histori-

³ Vgl. French, Warren: John Steinbeck, New York, 1961, S.24

sche Zusammenhänge hat die Erzählung insofern, als daß die örtlichen Gegebenheiten denen entsprechen, in denen Steinbeck selbst aufgewachsen ist und die meiste Zeit seines Lebens verbracht hat (das Gebiet um Monterey und Salinas in Kalifornien) und daß es Lennie, eine der beiden Hauptfiguren, tatsächlich gegeben hat.⁵

5 „Of Mice and Men“ ist jedoch keine Erzählung, die sozial-kritische Akzente setzen und dadurch Betroffenheit auslösen will. Der Erzählstil Steinbecks wird eher als naturalistisch-melodramatisch⁶ beschrieben, dem im Film durch die Darstellung einer idyllisch anmutenden Landschaft, mit schönen Bildern und der dazu passenden musikalischen Untermalung Rechnung getragen wird. Auch die Wahl der Schauspieler verstärkt die Ausdruckskraft der von Steinbeck gewählten dramatischen Figurenkonstellation. Steinbeck geht es um Zwischenmenschliches. Der Leser/ Zuschauer soll sich in das Leben Einzelner einfühlen, deren Schicksal ganz individuell ist und gleichzeitig als ein Sinnbild die Hoffnungen und Wertvorstellungen einer ganzen Bevölkerungsgruppe zum Ausdruck bringt.⁷

10 Das Schicksal Georges und Lennies, das mit dem der anderen Ranchbewohner verwoben wird, steht im Mittelpunkt der Erzählung und zieht den Leser/ Zuschauer in den Bann. George hat den geistig-zurückgebliebenen, aber sehr kräftigen Lennie in seine Obhut genommen, als dessen Tante Klara starb. George ist für Lennie die einzige Bezugsperson; er ist auf dessen Fürsorge angewiesen und vertraut ihm gleichzeitig blind. Dies wird an verschiedenen Stellen deutlich, z.B. wenn George erzählt

20 *„I used to play jokes on him because he’s too damn dumb to take care of himself. He’s been doing any damn thing I told him. ... One day – a bunch of guys standing around on the Sacramento river, and I says, ‚Jump in Lennie‘, and he jumps. He couldn’t swim a stroke. He damn near drowned. He’s so damn nice to me for saving him. He forgot I told him to jump in.“⁸*

25 Gleichzeitig wird deutlich, daß auch George von Lennie abhängig ist, weil die Verantwortung und Fürsorge für Lennie wiederum seinem eigenen Leben Sinn und Halt gibt. Ihre Freundschaft macht ihn zu etwas Besonderem und läßt ihn sich herausheben aus der Masse der anderen “lonely guys“. Die Verantwortung für Lennie empfindet George zwar oftmals als Last -

30 *„When I think of the swell time I could have without you, I go nuts. I never get any peace. If I was alone, I could live so easy. I could get a job and work and no trouble. No mess at all: When the end of the month come I could take my 50 bucks, I could go into town and get whatever I want. I could stay in a cathouse all night. – And what do*

⁴ Maloney, Frank: Of Mice and Men (1992), rec.arts.movies.reviews newsgroup (Internet), 1992

⁵ Vgl. hierzu das Zitat von Steinbeck im Anhang, S.45

⁶ Vgl. Bjornson, Gerhild: Of Mice and Men, in: Baruch, Gertrud (Hrsg.): Hauptwerke der amerikanischen Literatur. Darstellungen und Interpretationen, München, 1975, S.261

⁷ Nicht umsonst erfreute sich „Of Mice and Men“ nach seinem Erscheinen so großer Beliebtheit beim amerikanischen Lese- und Theaterpublikum.

⁸ Filmtext, S.11, Z.20-26; da der Film und nicht der Roman den Gegenstand der Sachanalyse darstellt, beschränke ich mich in der Angabe der Textbezüge auf den Filmtext (siehe Anhang, S.15 bis 27). Die Seitenangaben beziehen sich dabei auf die Seiten des *Filmtextes*.

*I got? I got you. You can't keep a job. You lose me every job I get. You keep me showing all over the country all the time. – That ain't the worst. You get in trouble. You do bad things, and I got to get you out. All the time. Crazy son of a bitch. You keep me into hot water all the time.*⁹

5 dennoch wird klar, daß es keine echte bzw. befriedigende Lebensperspektive darstellt, als Alternative sein Leben in Bars und Bordellen zuzubringen.

Gleichzeitig ist es Lennie, der mit seiner Forderung: „*Tell me like you done before...*“ (s.u.) in George den Traum von einem anderen Leben wachhält, den Traum von einer eigenen kleinen Farm, einem Ort der Geborgenheit, an dem sie unabhängig und selbstbestimmt leben können. Wie in einem Ritual¹⁰, ähnlich dem, wenn Kinder vor dem Schlafengehen das immer gleiche Märchen vorgelesen bekommen möchten, folgt George der Aufforderung Lennies:

15 *LENNIE: „Tell me like you done before.“ [...] GEORGE: „You get a kick out of that, don't you? O.K., I will. - Guys like us that work on ranches are the loneliest guys in the world. They ain't got no family, and they don't belong no place, and they got nothing to look ahead to. LENNIE: „But not us, George. Tell about us now.“ GEORGE: „We ain't like that. We got a future. We got somebody that gives a damn about us. If them other guys gets in jail, nobody cares.“ LENNIE: „But not us, George, because I got you to look after me, but you got me to look after – George, tell about how it's gonna be.“ GEORGE: „Someday, we're gonna have us a little house and a couple of acres ... And a cow and a pig - “ LENNIE: „- a pig ... And chickens. We gonna live off the fat of the land and have rabbits [...] and I get to tend the rabbits.“*¹¹

Auch wenn die Erfüllung des Traumes durch das spätere Zusammentreffen mit Candy¹² in greifbare Nähe zu rücken scheint, ist dem Leser/ Zuschauer vom Beginn der Geschichte an klar, daß es nie zu einer Verwirklichung dieses Traumes kommen wird. Durch die Technik des „foreshadowing“ nimmt Steinbeck den Leser derart mit in die Geschichte hinein, daß er immer schon ahnen kann, was wohl noch geschehen mag und daß sich die Geschichte in dramatischer Weise zuspitzen wird.

30 Es ist die Vorliebe Lennies, Mäuse, junge Hunde und andere weiche Dinge zu „streicheln“, die - gepaart mit der Unfähigkeit, seine eigene Körperkraft zu kontrollieren - zunächst den Objekten seiner Zuneigung buchstäblich das Genick bricht und schließlich auch ihn selber das Leben kostet. Als Lennie ohne böse Absicht die Frau Curleys tötet, sieht George keine andere Lösung, als Curley und den anderen Männern zuvorzukommen und Lennie selbst zu erschießen. Ein letztes Mal erzählt George die Geschichte von 35 der eigenen kleinen Farm, bringt Lennie damit in den Zustand einer freudigen Ekstase und gibt ihm den Gnadenschuß, als dieser den Satz *“I get to tend the rabbits ...“* auf den Lippen hat. Das Ende stimmt traurig und es ist kaum möglich, sich der eigenen Emotionen

⁹ Filmtext, S.3, Z.24-33

¹⁰ Vgl. auch P.Lisca: Motif and Pattern in “Of Mice and Men“, in: MFS (Modern Fiction Studies), 2/1956, S.229

¹¹ Filmtext, S.4; vgl. auch S.12f und 21f

¹² Vgl. weiter unten

zu entziehen. Gerade die Unausweichlichkeit des dramatischen Geschehens macht betroffen. Automatisch tauchen die Bilder der Geschichte auf, die das Ende schon vorausahnen ließen. Unterstützt wird dieser Rückblick durch die Schlußszene, in der das Bild des Anfangs aufgegriffen wird: George – im Halbdunkel eines Zugabteils sitzend und tief
5 in Gedanken versunken – reflektiert das Geschehene, sein Leben und die Erfahrungen, die er im Zusammensein mit Lennie gemacht hat.

Zu Beginn des Films weiß der Zuschauer noch nicht, worüber die Person im Zug nachsinnt¹³, kurz darauf wird man jedoch mitten in das Geschehen geführt, auf das die Person offensichtlich zurückblickt: eine Frau in einem roten, zerrissenen Kleid rennt verzweifelt
10 schreiend davon, im nächsten Moment sieht man zwei Männer (George und Lennie) auf der Flucht vor einer Gruppe von Farmarbeitern, mit Hunden und mit Gewehren bewaffnet. Die beiden schaffen es, sich in einen Graben zu retten, verstecken sich im Ufergebüsch und springen dann im Schutz der Nacht auf einen fahrenden Zug auf.

Der angstvolle Blick der Frau legt die Vermutung nahe, daß es sich um eine versuchte
15 Vergewaltigung handelt, gleichzeitig wird dem Zuschauer deutlich, daß es Lennie sein muß, der die Situation verursacht hat. Zu einem späteren Zeitpunkt erfährt man, daß Lennie nur das rote Kleid der Frau berühren und „streicheln“ wollte, dann aber bei deren Widerstand nicht von ihr ablassen konnte, was zu der für die Frau bedrohlichen Situation führte.

20 Vor der Lynchjustiz der Männer noch einmal davon gekommen, symbolisiert die Fahrt mit dem Zug und die morgendliche Ankunft in einer Kleinstadt weiter im Süden des Landes einen erzwungenen Neuanfang. Markiert wird der Neuanfang durch die Worte:

LENNIE: George, where are we going? GEORGE: We are going to a ranch to work.

und die Ankunft auf der *Tyler Ranch*. Bevor sie diese erreichen, übernachten die beiden
25 an einem Flußlauf. Auf dem Weg dorthin erfährt der Zuschauer des Films zum ersten Mal von der o.g. Vorliebe Lennies, als George entdeckt, daß dieser in seiner Hosentasche eine tote Maus verborgen hält:

*LENNIE: George, that's my mouse. But I didn't kill it. I found it dead. [...] GEORGE: Give it here! What do you want with a dead mouse, anyway? LENNIE: I was just petting it with my fingers while we was walking along.*¹⁴
30

Wie ein kleines Kind weint Lennie, als George ihm die tote Maus wegnimmt. George versucht, ihn mit pädagogischen Mitteln zu beschwichtigen:

GEORGE: Tell you what I'll do. First chance I get I'll get you a puppy. That'd be better

¹³ Vgl. hierzu und im folgenden die Fotos der Bildserie im Anhang, S.1-14

¹⁴ Filmtext, S.2

*than mice. You can pet 'em harder. OK?*¹⁵

Zentrales Moment dieser, wie insbesondere auch der beiden folgenden Szenen („The overnight stop by the river“ und „At the campfire“)¹⁶, liegt in der Darstellung der Beziehung der beiden zueinander¹⁷. Auch das Motiv des Traumes von der eigenen kleinen Farm taucht hier das erste Mal auf.

Bei der Ankunft auf der *Tyler Ranch* steht zunächst die Einführung der weiteren Charaktere im Mittelpunkt. Neben den Hauptcharakteren George und Lennie sind hier vor allem Candy, Curley und Curley's Wife zu nennen.

Bevor diese jedoch näher charakterisiert und in ihrer Stellung innerhalb der dramatischen Konzeption der Geschichte beschrieben werden sollen, möchte ich kurz auf die weiteren Figuren der Erzählung eingehen.

Slim, der Vorarbeiter auf der Ranch, ist so etwas wie der ruhende Pol in der Gruppe der Menschen, die in diesem „Mikrokosmos amerikanischer Gesellschaft“ ihr Leben miteinander teilen. Seine Souveränität und seine sympathisch-offene Art machen ihn für die anderen zu einer Autorität; gleichzeitig kann man ihm auch persönliche Dinge anvertrauen¹⁸.

Crooks ist der farbige Stallknecht, der auf der Ranch aufgrund seiner Abstammung eine Außenseiterposition einnimmt. Er darf am sozialen Leben nicht teilnehmen und lebt von den anderen getrennt in einer eigenen Unterkunft. Als ihm Lennie dort eines Tages in seiner naiven Art einen Besuch abstattet, wird deutlich, wie einsam das Leben Crooks' ist:

20 *“Well, maybe you can see now. You got George. Suppose you ain't got nobody. Suppose you can't go into the bunkhouse and play rummy because you's black. [...] A guy goes nuts, he ain't got nobody. I tell you, a guy gets too lonely, he gets sick!”*¹⁹

Weitere Nebenfiguren sind Carlson, Whit und der „Boss“, wobei letzterer lediglich in der Szene 6 („Arrival at Tyler Ranch“)²⁰ eine Rolle spielt und dort als resolut, streng und leicht aufbrausend beschrieben wird. Carlson tritt im wesentlichen dadurch in Erscheinung, daß er die Erschießung von Candys altem Hund initiiert.²¹ Whit ist lediglich ein junger Arbeiter, der mit den anderen die Unterkunft teilt.

Unter den Hauptcharakteren nimmt Curley, der Sohn des „Boss“, die Rolle des eifersüchtigen und streitsüchtige Ehemannes ein, aus dem aber im Grunde Unzufriedenheit und ein gewisses Gefühl von Minderwertigkeit spricht.

¹⁵ A.a.O.

¹⁶ Vgl. die Fotos Nr. 39 und 40 der Bildserie im Anhang, S.7

¹⁷ Vgl. die Ausführungen oben

¹⁸Vgl. das Gespräch zwischen George und Slim in der Szene „The life story of George and Lennie“, Filmtext, S.11; vgl. auch die Fotos 39 und 40 der Bildserie im Anhang, S.7

¹⁹ Filmtext, S.17

²⁰ Vgl. Filmtext, S.5

²¹ Vgl. die Szene „The killing of Candy's dog“ weiter unten

CANDY: "Curley's pretty handy with his fists. [...] Curley's like a lot of little guys – hates big guys. He's mad at them because he ain't a big guy."²²

Schon nach der ersten Begegnung mit George und Lennie wird klar, daß Curley es auf Lennie abgesehen hat. Zum Eklat kommt es dann, als Curley Lennie zu einer Schlägerei provozieren will und Lennie im Kampf Curleys Hand wie eine rohe Kartoffel in seiner Faust zerquetscht²³.

Curley's Wife ist das einzige weibliche Wesen auf der Ranch. Die Tatsache, daß sie nicht einmal einen eigenen Namen hat, deutet darauf hin, daß sie kaum in ihrer eigenen Persönlichkeit wahrgenommen wird. Mit dem Vorwand "I'm looking for Curley" ist sie ständig darum bemüht, sich durch die Präsentation ihrer offensichtlichen weiblichen Reize bei den Männern Anerkennung zu verschaffen. Ihre Einsamkeit, die Suche nach Nähe und Geborgenheit sowie Trotz und Enttäuschung über die Heirat mit Curley und die verpaßten Lebenschancen kommen darin zum Ausdruck²⁴. Gerade als sie in Lennie jemanden gefunden hat, dem sie ihre innersten Gefühle anvertrauen kann – selbst wenn dieser sie nicht versteht - , wird das Anbändeln mit ihm für sie zur tödlichen Falle. Als sie Lennie ihr Haar streicheln läßt, erkennt dieser nicht die Grenzen, wann es gilt aufzuhören. Bei dem verzweifelten Versuch, ihren Widerstand bzw. ihr Schreien zu unterdrücken bricht er ihr in seiner Panik ungewollt das Genick. Dieser erste dramatische Höhepunkt wird durch den in derselben Szene bereits vorangegangenen Tod des Hundewelpens, das Lennie anvertraut war, vorbereitet. Gleichzeitig wird man erinnert an den Anfang der Geschichte, an die davon laufende Frau im roten Kleid und Georges und Lennies Flucht vor ihren Verfolgern.

„I done a bad thing, I done a really bad thing.“

Diese Erkenntnis läßt Lennie immerhin an den Ort fliehen, den George ihm vorher eingeschärft hatte

„If you get in any trouble, come right here and hide in the brush.“

Doch erkennt Lennie wirklich die Tragweite seiner Tat? Lennie ist gefährlich, und er ist schuldig am Tod von Curley's Wife. Gleichzeitig ist er aufgrund seiner geistigen Beschränktheit nicht zurechnungsfähig und kann daher für seine Tat nicht selbst verantwortlich gemacht werden. Die Tragik liegt in der Unausweichlichkeit und damit Schicksalhaftigkeit des Geschehens.

Innerhalb der dramatischen Konzeption der Geschichte bleibt abschließend noch, die Rolle Candys näher zu bestimmen, die gleichzeitig auf das Ende hinweist.

²² Filmtext, S.6

²³ Vgl. die Fotos der Bildserie im Anhang, S.8

²⁴ Vgl. Filmtext, S.19

Candy ist ein durchweg positiv besetzter Charakter, der durch sein Alter und seine leichte Behinderung - er hat bei der Arbeit auf der Farm eine Hand verloren und wurde deshalb mit der Verrichtung leichter Arbeiten auf der Farm betraut – eine besondere Position auf der Ranch einnimmt. Er erhält auch insofern eine besondere Stellung innerhalb der dramatischen Struktur der Geschichte, als sich von ihm einerseits Parallelen zu Lennie, andererseits zu George ziehen lassen. Dies wird besonders in der Szene „The killing of Candy’s dog“ deutlich, in der sein langjähriger Weggefährte, ein altersschwacher Mischlingshund, „weil er zu nichts mehr nütze ist“, von Carlson erschossen wird.

10 *CARLSON: God almighty, that dog stinks. He’s got no teeth. He’s all stiff from rheumatism. Ain’t no good to you. Hell, he ain’t no good to hisself. Why don’t you just shoot him, Candy?*²⁵

Der hohe emotionale Gehalt dieser Szene, der im Film durch eine hervorragende Inszenierung zum Ausdruck kommt, ist besonders hervorzuheben. Die Qualität der Konstruktion der Szene spiegelt sich auch in einem Vergleich mit der Erzählversion wider. Die sprachliche Gestaltung, durch die die gespannte und emotional geladene Atmosphäre ausgedrückt wird, zeugt von den literarischen Qualitäten Steinbecks:

*“Candy did not answer. The silence fell on the room again. It came out of the night and invaded the room.”*²⁶

20 - Die ethische Dimension des Geschehens, in dem es um die Würde des Lebens geht und um die Frage, ob allein Leistungsfähigkeit über den Wert von Leben entscheidet, wird unter anderem durch die Parallele zu Candy selbst thematisiert. So äußert er in der Reflexion auf die Erschießung seines Hundes:

25 *“You seen what they have done to my dog. They said he wasn’t good no more. I wish somebody would shoot me when I ain’t no good. But they won’t do that. They’ll can me, and I ain’t gonna have no place to go.”*

Candys Reaktionen sind Trauer, Resignation und Akzeptanz, aber kein wirkliches Auflehnen. Hoffnung keimt erst dann wieder auf, als er von George und Lennie in dessen Pläne für die eigene kleine Ranch einbezogen wird und darin eine neue Lebensperspektive für sich entdeckt. Gleichzeitig nimmt Candy mit seiner Äußerung:

30 *“ I ought to have shot that dog myself. I shouldn’t let no stranger shoot my dog.”*²⁷

das tragische Ende der Geschichte vorweg. Abermals bedient sich Steinbeck hier des Stilmittels des „foreshadowing“. Die parallele Konstruktion der Szenen drückt sich darin aus, daß George quasi diesen „Ratschlag“ Candys beherzigt und Lennie lieber selber den Gnadenschuß gibt, als mitzuerleben, daß er von Fremden brutal und mit Genugtuung er-

²⁵ Filmtext, S.10

²⁶ Vgl. Extract from the Novel, Anhang, S.35

²⁷ Filmtext, S.13

schossen wird. Die Beurteilung der Entscheidung Georges ist geprägt von der scheinbaren Ausweglosigkeit der Situation. Während der Begegnung am Fluß hört man bereits Curley und die anderen Männer nahen. George ringt sichtlich mit sich. Seine Motive sind bestimmt von Mitleid, Liebe, Freundschaft, und George handelt schließlich in dem Bewußtsein, das Beste für seinen Freund zu tun. Schuld hätte George in jedem Fall auf sich geladen, die getroffene Entscheidung schien ihm der beste Weg aus seinem moralischen Dilemma. Als Zuschauer kann man die Entscheidung Georges nachempfinden, auch wenn die ethische Frage bleibt, ob jemand das Recht hat, einen anderen Menschen – und sei es zu dessen Wohl – zu töten²⁸.

10

In der Schlußszene, wie auch in der gesamten Erzählung, kommt das Weltbild Steinbecks darin zum Ausdruck, daß für ihn das Schicksal des Einzelnen Teil und Sinnbild der Ordnung der Natur sind. Der ursprünglich geplante Titel "Something That Happened" gibt darüber Aufschluß, daß für Steinbeck auch ein dramatisches Geschehen, wie das in der Erzählung beschriebene, Teil des „ganz normalen Lebens“ ist. Das Scheitern der eigenen Träume und das letztendliche Geworfensein des Menschen auf sich selbst (in der Erzählung verkörpert durch George) sind die Essenz dieser realistischen Weltsicht. Der aktuelle Titel "Of Mice and Men" ist dem Gedicht "To a Mouse – On Turning Her Up in Her Nest with the Plough" von Robert Burns (1759-1796) entliehen²⁹, in dem eben dieser Zusammenhang deutlich wird. Das Wissen um Steinbecks Kenntnis von *Paradise Lost* und der Bibel³⁰ lassen Parallelen deutlich werden mit der Erzählung von Kain und Abel, in der die Schuld Kains am Brudermord gleichsam Sinnbild für die Schicksalhaftigkeit des menschlichen Lebens ist. „Unstet und flüchtig“ muß George nun seiner Wege gehen, dem verlorenen Traum vom Paradies nachsinnend.

25

4. Didaktische Überlegungen

Bevor ich die konkreten didaktischen Überlegungen zu einer Erarbeitung von John Steinbecks „Of Mice and Men“ mit der unter 2.1. beschriebenen Lerngruppe darlege, möchte ich dem zunächst einige allgemeinere didaktische Überlegungen voranstellen, die den Hintergrund für die Entscheidung bilden, den literarischen Stoff anhand der Literaturverfilmung zu erarbeiten.

30

²⁸ Als gegensätzliche ethische Positionen stehen sich hier tendenziell ein deontologischer („Du sollst nicht töten“; kategorischer Imperativ) und ein eher teleologisch-utilitaristischer Ansatz („das größtmögliche Glück / der größtmögliche Nutzen für die größtmögliche Anzahl von Menschen“) gegenüber.

²⁹ Vg. Gross, Klaus D.: John Steinbeck: Of Mice and Men, (Klett Verlag), Stuttgart/ Düsseldorf/ Berlin/ Leipzig, 1979, S.84

4.1. „Film und Literatur“ im Englischunterricht

5 Es ist unbestritten, daß die heutige Gesellschaft in hohem Maße durch die Medien, insbesondere Film und Fernsehen, geprägt ist. Schülerinnen und Schüler verfügen über vielfältige Erfahrungen, sich „Welt“ über das Medium Film zu erschließen. Die Überlegung, mit einem Spielfilm im fremdsprachlichen Unterricht zu arbeiten, schließt also direkt an die Erfahrungswelt der Jugendlichen und jungen Erwachsenen an und trägt der Tatsache
10 Rechnung, daß „der fiktionale Film in der Gegenwartskultur (auch der Zielsprachenländer!) ‘als audiovisueller Archetyp des Erzählens eine universelle Geläufigkeit erlangt‘ hat“³¹.

Hierbei hat, entgegen anders lautender Prognosen³², heutzutage insbesondere der Besuch des Kinos einen hohen Stellenwert und kann als „bevorzugter Medienort Jugendlicher und junger Erwachsener“³³ betrachtet werden.
15

Das Freizeitverhalten von Jugendlichen verweist unabweisbar darauf, daß das Sehen dem Lesen gegenüber einen wesentlich höheren Stellenwert besitzt. Didaktische Überlegungen müssen daher Interessen, Vorerfahrungen und –erwartungen einer von visuellen Medien geprägten Generation mit einbeziehen (dazu gehört natürlich auch der Spielfilm im Kino).“³⁴.
20

Der Reiz liegt dabei nicht nur in Art und Inhalt der gezeigten Filme, sondern im Kino als „sozialem Erlebnisort“. In diesem Zusammenhang darf man einerseits mit einer erhöhten Bereitschaft und Aufmerksamkeit der Schüler/innen rechnen, sobald ein Film eingesetzt wird. Ein gemeinschaftliches Erlebnis ist in Ansätzen auch im schulischen Unterricht möglich und angestrebt. Dennoch gilt es zu bedenken, daß es sich in der Schule eben gerade
25 nicht um einen Freiraum „außerhalb organisierter pädagogischer Zonen“³⁵ handelt, als den die Schüler/innen den Besuch des Kinos ansehen. Deshalb ist zu berücksichtigen,

³⁰ Vgl. Goodman, Michael: Lektürehilfen John Steinbeck „Of Mice and Men“, Stuttgart/ Dresden, ³1995, S.2

³¹ Burger, Fiktionale Filme im fortgeschrittenen FU, in: Die neueren Sprachen 94:6 (1995), S.594; Burger nimmt Bezug auf: Frank, B./ Maletzke, G./ Müller-Sachse, K.H.: Kultur und Medien. Angebote – Interessen – Verhalten. Eine Studie der ARD/ZDF-Medienkommission, Baden-Baden, 1991, S.301

³² So z.B. Baddock, Barry: Using Cinema Films in Foreign Language Teaching, in: Praxis des neusprachlichen Unterrichts (36), 1989, S.271: „Cinema-going has long been declining as a popular social activity, mainly because of television; it seems sure that home-viewing of videos will accelerate this decline.“, Using Cinema Films in Foreign Language Teaching, S.271; vgl. auch die skeptischen Vorbehalte beim Bau des Cinemaxx in Hannover, ob denn solch ein Mega-Kino genügend Zulauf finden würde.

³³ Burger, Fiktionale Filme im fortgeschrittenen FU, S.593

³⁴ Schröder, Gottfried: Fremdsprachliche Literaturdidaktik und Film, in: Hunfeld, Hans (Hrsg.): Literaturwissenschaft – Literaturdidaktik – Literaturunterricht: Englisch, (II. Eichstätter Kolloquium zum Fremdsprachenunterricht, 1981), Königstein/ Taunus, 1982, S.243

³⁵ Burger, Fiktionale Filme im fortgeschrittenen FU, S.593; Burger bezieht sich hier auf Ausführungen von Baacke D./ Schäfer, H./ Vollbrecht, R.: Treffpunkt Kino. Daten und Materialien zum Verhältnis von Jugend und Kino, Weinheim, 1994

daß auch Widerstand gegen die pädagogische Vereinnahmung eines extrem positiv besetzten Mediums spürbar werden könnte.

5 *„Aus diesem Grund erscheint es fragwürdig und wenig erfolgversprechend, wenn fiktionale Filme in erster Linie oder gar ausschließlich in medienkritischer Absicht benutzt werden, um die Lernenden gegen deren Faszinationskraft zu immunisieren, wie dies gelegentlich auch im fremdsprachlichen Unterricht geschieht.“³⁶*

Daß der genannte Einwand berechtigt ist, zeigt z.B. der Unterrichtsversuch von Nigel J. Ross:

10 *„One overall complaint was that their reading for pleasure and their visits to the cinema were in some ways spoiled by noticing the writer’s or film-maker’s art. Instead of entering the imaginary world of a novel or a film and associating with the situations and characters, they tended to stand back and look at the author’s/ director’s technique. The teacher, it was said, had revealed the true identity of Father Christmas.“³⁷*

15 Sicherlich ist eine kritische Auseinandersetzung mit Medien - entsprechend dem fächerübergreifenden Lernziel, die Schülerinnen und Schüler zu kritischen und mündigen Bürgern zu erziehen - auch im Fremdsprachenunterricht durchaus sinnvoll und wünschenswert, soll jedoch aus den genannten Gründen an dieser Stelle nicht angestrebt werden.

Ein weiterer Pluspunkt für die Arbeit mit Spielfilmen in der Originalsprache liegt darin, daß es sich dabei um „authentisches Material“ handelt, in dem „native speakers“ sprechen und agieren. Zwar könnte man hier einwenden, daß es sich in Spielfilmen um eine künstliche „Filmsprache“ handele, mit konstruierten Dialogen und Handlungen, dies tut jedoch, meiner Ansicht nach, der Authentizität der Zielsprache keinen Abbruch. Die Behandlung eines Films kann also als Ergänzung zur vorrangig im Fremdsprachenunterricht eingesetzten Textarbeit insbesondere das Hör-/Sehverstehen der Schülerinnen und Schüler fördern.

25 Darüber hinaus transportiert „der Spielfilm zwangsläufig eine Fülle kulturkundlicher Informationen über Gesellschaft und Geschichte Englands und Amerikas“³⁸.

30 *„Auch wenn der kulturkundliche Aspekt nicht direkt zum Thema wird, das Betrachten eines fremden, ‚authentischen‘ soziokulturellen Hintergrundes provoziert zwangsläufig Fragen und trägt somit zur Erweiterung des Erfahrungshorizontes der Schüler bei.“³⁹*

Als Argument gegen den Einsatz von Filmen im Unterricht wird von Kritikern häufig angeführt, daß dadurch die passive Konsumhaltung der Jugendlichen gefördert würde. Dieser Einwand kann durch entsprechende Untersuchungen entkräftet werden:

35 So träfe es keineswegs zu, daß sich Jugendliche Kinofilme einfach ‚reinzögen‘; die meis-

³⁶ Burger, a.a.O.

³⁷ Ross, Nigel: Literature and film, in: ELT Journal, Volume 45/2 April 1991, S.154

³⁸ G.Schröder, Fremdsprachliche Literaturdidaktik und Film, S.250

³⁹ A.a.O., S.250f

ten jungen Zuschauer sprächen nach dem Kinobesuch noch miteinander über das Gesehene, viele dächten noch darüber nach.⁴⁰

5 *„Bei Gymnasiasten der Oberstufe stehen im Mittelpunkt solcher Unterhaltungen vor allem: Gags und lustige Szenen, die Musik, die Aussage des Films, die Figuren, die Schauspieler, die Gefühle, die der Film geweckt hat.“⁴¹*

Die Behandlung eines Spielfilms im Unterricht läßt demnach die berechnete Hoffnung zu, daß er die Schülerinnen und Schüler zu einem intensiven Rezeptionsgespräch herausfordert.

10 Das Ziel im Fremdsprachenunterricht muß es nun sein, die Schülerinnen und Schüler zu motivieren und ihnen Raum und sprachliche Mittel zu Verfügung zu stellen, damit sie diese Unterhaltung tatsächlich in der Fremdsprache durchzuführen vermögen. Wenn dies gelingt, wird dem obersten Ziel des Fremdsprachenunterrichts, der Förderung der Kommunikationsfähigkeit, Rechnung getragen.

15 Bei der Behandlung von Filmen im Unterricht sollte außer den o.g. noch ein weiterer Punkt Beachtung finden: Der Film ist ein 'flüchtiges Medium', bei dem der Zuschauer jeweils eine Fülle von Informationen gleichzeitig zu verarbeiten hat, und in dem in der Regel die Bildimpulse deutlicher wahrgenommen werden als die gesprochene Sprache. Deshalb ist bei der Behandlung von Filmen im Unterricht dem Spezifikum des Films durch ein entsprechendes didaktisch-methodisches Vorgehen Rechnung zu tragen.

20 *„Filme, als Ganzes gesehen, sind für den Betrachter durch die ununterbrochene Präsentation bewegter Bilder so überwältigend, daß er aufgrund der dominierenden visuellen Beanspruchung sprachlos wird – das didaktische Problem besteht darin, die vor-begriffliche Bildfolge zu analysieren, d.h. in Sprache umzusetzen.“⁴²*

25 Es dürfte deutlich geworden sein, daß der Einsatz von Filmen nicht nur legitimierbar ist, sondern als didaktisch sinnvoll angesehen werden muß. Aus den vorangegangenen Ausführungen ist ersichtlich, daß eine Arbeit insbesondere auch mit Spielfilmen im Englischunterricht, unter Berücksichtigung bestimmter Einschränkungen, für die Schülerinnen und Schüler inhaltlich und sprachlich gewinnbringend sein kann.

30 Mit der Auswahl einer Literaturverfilmung als Unterrichtsgegenstand muß unter didaktischen Gesichtspunkten jedoch auch gefragt werden, ob damit gleichzeitig die in den Rahmenrichtlinien⁴³ geforderte Auseinandersetzung mit Literatur im Englischunterricht der Oberstufe geleistet werden kann.

„Wie alle literarischen Erlebnisse ist der Film ein Medium zur Menschenerkenntnis, zur Einsicht in die eigene Charakterentwicklung. Man nimmt im Film Lebenserfahrung

⁴⁰ Burger, Fiktionale Filme im FU, S.593f

⁴¹ Burger, a.a.O.

⁴²Schröder, Fremdsprachliche Literaturdidaktik und Film, S.247

⁴³ Vgl. Der Niedersächsische Kultusminister (Hrsg.): Rahmenrichtlinien für das Gymnasium, Englisch, Gymnasiale Oberstufe, Hannover, 1988, S.12f

vorweg. Die fiktionale Welt des Literarischen ist nicht nur Abbild von Wirklichkeit, sondern ist neue geschaffene Realität⁴⁴.

In diese fiktionale Welt einzutauchen macht den Reiz von Literatur aus, im Buch wie auch im Film. Indem sich Schüler/innen auf eine andere Wirklichkeit nicht nur kognitiv, sondern
5 auch emotional einlassen, erweitern sie ihren Erfahrungshorizont, weil sie ihr eigenes Erleben dazu in Beziehung setzen. So kann auch durch die Arbeit mit einem Film die Forderung der Rahmenrichtlinien erfüllt werden, indem die Schüler/innen

10 *„eine Form der Wirklichkeitsbeschreibung kennenlernen, die – obwohl fiktional – dennoch eine Spiegelung der Realität darstellt und auf eine nur der Literatur eigene Weise zum Verständnis von Erscheinungen und Entwicklungen in allen Bereichen der realen Welt beiträgt⁴⁵.*

Es wird immer wieder bezweifelt, daß die Erarbeitung von Literatur anhand eines Films dem Original gänzlich gerecht werden kann. Das Wissen um die Unterschiede und deren bewußte Nutzung können jedoch durchaus neue Zugangs- und Interpretationsmöglichkeiten eröffnen. Außerdem darf nicht übersehen werden, daß ein Film mehr ist und sein will
15 als eine (möglichst originalgetreue) Verfilmung der literarischen Vorlage, sondern stets als eigenständiges literarisches Kunstwerk betrachtet werden muß.

In diesem Zusammenhang wird einer Verfilmung häufig vorgeworfen, daß sie die Mehrdimensionalität der literarischen Vorlage einschränke und die Imaginationskraft des Rezipienten beschneide. Während ein Leser stets gezwungen ist, aber eben auch die Chance hat, sich seine eigene 'Lese-Welt' zu erschaffen, ist die Welt für den Betrachter eines Films zumindest in einem gewissen Rahmen z.T. sehr genau festgelegt (z.B. Besetzung einer Rolle mit einem bestimmten Schauspieler, bestimmte Kleidung, Umgebung, Landschaft).
20 Trotzdem bietet auch ein Film zahlreiche Freiräume und Leerstellen, die die Imaginationskraft des Betrachters fordern und die Möglichkeit bieten, sich aktiv mit dem Gesehenen auseinanderzusetzen. Dabei ist es wichtig, entsprechende Leerstellen ausfindig zu machen und von den Schüler/innen ausgestalten zu lassen.

Ein zusätzlicher Vorteil dieser Rezeptionsart zeigt sich darin, daß sich Bilder besser einprägen und verschiedene Wahrnehmungsebenen ansprechen, so daß der literarische
30 Stoff besser im Gedächtnis verankert bleibt.

„Der Mensch ist, wie die Primaten, ein relatives ‚Gesichtstier‘. Er ist auf Sehen, besser: auf die Verarbeitung der gesehenen Informationen besonders angelegt ... Die Aufnahme von Welt mittels Sehen und Hören ... überragt verbale Tätigkeiten stets bei weitem, und sie führt in eine frühere, tiefere, emotionalere Schicht⁴⁶.

35 Ein weiterer gravierender Unterschied zur Lektüre von Literatur liegt in der zwangsläufig-

⁴⁴ W.Klose, zitiert nach: Schröder, Fremdsprachliche Literaturdidaktik und Film, S.249f

⁴⁵ Rahmenrichtlinien, S.13

⁴⁶ A.Weber, zitiert nach: Schröder, Fremdsprachliche Literaturdidaktik und Film, S.244

gen Verkürzung des Films gegenüber der literarischen Vorlage. Buchloh sieht jedoch gerade in diesem Umstand einen Vorteil und fragt,

5 *„ob nicht auch die Verfilmung durch Verkürzung und Lenkung vielleicht doch wesentliche Elemente der literarischen Aussage einprägsam darstellt und so zumindest die Tradierung bedeutsamer literarischer Inhalte, wenn nicht gar Gehalte, bei einer größeren Rezipientenzahl fördert.“⁴⁷*

Um dem Anspruch eines Literaturunterrichts zu genügen und um zu vermeiden, daß der Unterricht zu einer „Filmvorführstunde“ verkommt, ist es jedoch wichtig, die Verfilmung - genau wie es bei der Lektüre geschehen müßte - didaktisch aufzubereiten.

10 In diesem Zusammenhang ist auch der von Buchloh geäußerte kritische Vorbehalt gegenüber der Nutzung von Filmen im Englischunterricht zu sehen, der als stellvertretend für eine größere Anzahl von Stimmen aus der Literaturdidaktik gelten kann.

15 *„Bei der Vermittlung von Literatur im akademischen und schulischen Unterricht darf das literarische Original nicht durch die mit scheinbar geringeren Mühen aufzunehmende Verfilmung ersetzt werden. Der Film, als modischer Ersatz für den „Easy Reader“ oder vorwiegend als pädagogische Motivierung verwendet, darf nicht Prinzip des Literaturunterrichts werden.“⁴⁸*

Zuzustimmen ist diesem Vorbehalt hinsichtlich derjenigen Praxis, die eine Verfilmung lediglich als „Bonbon“ am Abschluß der Lektüre oder als „Lückenfüller“ in der Stunde vor den Ferien einsetzt.⁴⁹ Damit werden nicht nur vielfältige oben genannte Einsatzmöglichkeiten eines Films verschenkt, sondern es wird auch genau jene Konsumentenhaltung gefördert, die es zu vermeiden gilt. Will man Filme im Englischunterricht sinnvoll einsetzen, so bereitet dies, wie Buchloh richtig bemerkt, nur *scheinbar* geringere Mühe, denn die didaktisch-methodische Aufbereitung, z.B. in der Anfertigung von Standfotos, Transkripten oder Filmprotokollen bedeutet einen nicht geringen - aber lohnenswerten - Vorbereitungsaufwand.

Eine wichtige Rolle bei der Arbeit mit Filmen nimmt der filmphilologische Bereich ein:

„Die Leistungsmöglichkeiten der Filmphilologie liegen im Bereich der detaillierten, vergleichenden Untersuchung.“⁵⁰

30 Bei dieser Vorgehensweise werden die Schülerinnen und Schüler mit den wesentlichen filmtechnischen Mitteln und dem entsprechenden Vokabular vertraut gemacht, lernen z.B. zu einzelnen Szenen ein Filmskript selbst zu verfassen. Auch viele andere dokumentierte Unterrichtsversuche mit Literaturverfilmungen gehen von einer vergleichenden Analyse

⁴⁷ Buchloh, Filmphilologie, S.18

⁴⁸ Buchloh, Filmphilologie, S.19

⁴⁹ Vgl. hierzu z.B. Docwra, Alan: The Use of English-Language Films in English Teaching, in: Der Fremdsprachliche Unterricht (99), 1990, S.18

⁵⁰ Buchloh, Filmphilologie, S.19

aus, bei der jeweils der Lektürevorgang der Rezeption des Films vorausgeht⁵¹. Diese Herangehensweise halte ich grundsätzlich für sehr sinnvoll und fruchtbar.

Eine entsprechend konzipierte Unterrichtsreihe wäre für einen Leistungskurs sicherlich ein interessantes und herausforderndes Unternehmen. In einem solchen Zusammenhang wäre z.B. eine häusliche und damit zeitsparende, vorbereitende Lektüre durch die Schülerinnen und Schüler gut denkbar. Für den betreffenden Grundkurs und den Zeitpunkt der Unterrichtseinheit schien mir diese Alternative jedoch nicht durchführbar. Ich habe mich unter Berücksichtigung der Motivationslage der Schüler/innen (vgl. Lerngruppenbeschreibung) und der äußeren Umstände (zeitliche Begrenzung) für die alternative Vorgehensweise entschieden, den literarischen Stoff anhand der Verfilmung mit den Schüler/innen zu erarbeiten.

4.2. Zugänge zu John Steinbecks „Of Mice and Men“

Im folgenden soll die Frage beantwortet werden, welche bedeutsamen literarischen Inhalte und Gehalte eine Auseinandersetzung von Schülerinnen und Schülern des 13.Jahrgang mit Steinbecks „Of Mice and Men“ als lohnenswert erscheinen lassen.

Die Geschichte von George und Lennie konfrontiert die Schüler/innen mit zentralen Fragen menschlichen Lebens. Indem die Schüler/innen sich auf die Erzählung einlassen, werden sie emotional mit hineingenommen in die Welt der zwischenmenschlichen Beziehungen, die geprägt sind von Einsamkeit und der Suche nach Geborgenheit und Sinn. Auch wenn die fiktive Welt auf einer Ranch im Kalifornien der 30er Jahre auf den ersten Blick von der Schülerrealität weit entfernt ist, so bietet doch gerade der fiktiv-erzählende Charakter der Geschichte Identifikationsmöglichkeiten.

Ich gehe davon aus, daß die Schüler/innen die Entscheidung Georges befürworten, Lennie in seine Obhut genommen zu haben und daß sie gleichzeitig den Wert erkennen und antizipieren, den die Freundschaft der beiden nicht nur für Lennie, sondern insbesondere auch für George hat. Die Behinderung Lennies ist kein eigentlicher Diskussionspunkt, sondern vielmehr die sich darin verkörpernde Schicksalhafterkeit des unvermeidlichen, tragischen Verlaufs der Geschichte. Die Frage nach der Schuld oder Unschuld Lennies ist zu stellen, noch zentraler ist jedoch die Frage nach der moralischen Richtigkeit des Han-

⁵¹ Vg. Buchloh, Paul G.: Filmphilologie in der Erprobung: Die Verfilmungen von Moby-Dick, The Old Man And The Sea und Catch-22. Analyse ausgewählter Passagen, in: Buchloh, Paul G./ Becker, Jens Peter/ Schröder, Ralf J. (Hrg.): Literatur und Film. Studien zur englischsprachigen Literatur und Kultur in Buch und Film II, Kiel, 1985, S.15-39 oder Schröder, Gottfried: KES: Roman und Film im Englischunterricht, in: Buchloh, Paul G./ Becker, Jens Peter/ Schröder, Ralf J. (Hrg.): Filmphilologie. Studien zur englischsprachigen Literatur und Kultur in Buch und Film, (Kieler Beiträge zur Erweiterung der Englischen Philologie, Bd.2), Kiel, 1982, S.73-96; anders dagegen z.B. Docwra, Alan: The Use of English-Language Films in English Teaching, in: Der

delns Georges. Die Konzeption der Erzählung legt nahe, die Entscheidung Georges als richtig einzuschätzen, dies gilt es jedoch zu hinterfragen. Die ethische Frage nach der Würde des menschlichen Lebens wird auch in der Erschießungsszene von Candys Hund aufgeworfen. Zwar geht es hier „nur“ um einen (ja auch nicht irgendeinen beliebigen) Hund, aber die eindeutige Parallele zu Candy selbst und dessen „Wertlosigkeit“ im Alter wird deutlich und soll von den Schüler/innen herausgearbeitet werden.

Die Hoffnung und der Traum von der eigenen kleinen Farm spiegelt, auch für die Schüler/innen antizipierbar, die Sehnsucht aller Menschen auf ein erfülltes und selbstbestimmtes Leben wider.

Ein Blick auf die anderen Charaktere der Geschichte zeigt, daß weitere Themen angesprochen werden, über die sich ein Nachdenken lohnt: so z.B. die Rolle von Curleys Wife, die sich nach echter Liebe sehnt und statt dessen wie in einem Käfig gefangengehalten wird oder die Rolle Crooks, als eines Außenseiters der Gesellschaft. Leicht nachvollziehbar ist für die Schüler/innen die Figurenkonstellation Curley und Lennie, in der es notwendigerweise zu einem Konflikt kommen muß.

Durch die Erarbeitung der Charaktere und ihrer Beziehungen zueinander sollen die Schüler/innen den dramatischen Handlungsverlauf und die zentralen Themen der Erzählung erkennen und deuten.

Eine der Hauptstärken des Films liegt darin, daß er den Schüler/innen ermöglicht, die Gefühle der beteiligten Personen nachzuempfinden. Ich rechne damit, daß die emotionale Beteiligung bei den Schüler/innen sehr hoch sein wird. Gerade die filmische Umsetzung der Erzählung macht dies möglich. Der Film bietet etliche Leerstellen, die von den Schüler/innen gefüllt werden müssen, besonders an den Stellen, wo der Film eben ohne Worte auskommt und allein durch die Bilder spricht. Eine der eindrücklichsten Szenen ist hier sicherlich die, in der George mit sich und der Entscheidung ringt, Lennie umzubringen. Auch die Einblendung am Ende, als George im Zug sitzt und über das Geschehene und sein Leben reflektiert, bietet sich als „Leerstelle“ an, sprachlich gefüllt zu werden. Dieses Bild korrespondiert, auch für die Schüler/innen nachvollziehbar, mit dem Anfang des Films und läßt so den Schüler/innen die Geschichte als ein Ganzes erscheinen. Hier wird auch für die Schüler/innen die literarische Qualität der Erzählung (und der filmischen Umsetzung) deutlich und soll von diesen herausgearbeitet werden.

Wie bereits an anderer Stelle deutlich wurde, soll der Schwerpunkt der Reihe auf der inhaltlichen Erarbeitung der Geschichte liegen. Möglich wäre es, anhand von Zusatzmateri-

alien über die Zeit der Depression in Amerika landeskundliche Aspekte der Geschichte herauszuarbeiten. Meines Erachtens bietet sich dies allerdings durch den geschilderten dramatischen Schwerpunkt der Erzählung nicht vorrangig an. Auch wäre es denkbar, die Biographie Steinbecks in die Interpretation einzubeziehen, um eine Einbindung in den zeitlichen Kontext zu erreichen. Dies soll jedoch wegen der knapp bemessenen Zeit nur punktuell geschehen.

Auf sprachlicher Ebene stellt der Film besonders für die schwächeren Schüler/innen aufgrund seines sozio-kulturellen Dialekts eine Herausforderung dar, dem durch eine entsprechende methodische Vorgehensweise Rechnung zu tragen ist. Vom Vokabular her bietet der Film, bis auf die umgangssprachlichen Formulierungen, für die Schüler/innen wenig Hürden. Der annotierte Filmtext gibt die nötige Hilfestellung. Ich rechne damit, daß sich die Schüler/innen recht schnell in die Sprache „inhören“ werden und im Verlauf des Film zusehends weniger Verständnisprobleme haben. Außerdem ist der Anteil des „Sehverstehens“ sehr hoch, so daß die Schüler/innen auch in den Passagen, wo sie nicht jedes einzelne Wort verstehen, dem Handlungsverlauf gut folgen können. Ziel ist es, ähnlich der Zielsetzung des extensiven Lesens, daß die Schüler/innen nicht an einzelnen, nicht-verstandenen Phrasen hängenbleiben bzw. gedanklich aussteigen, sondern ihr Verständnisinteresse auf das Ganze legen. Die Gefahr eines „Aussteigens“ ist meines Erachtens gering, da der spannende Handlungsverlauf die Aufmerksamkeit der Schüler/innen in hohem Maße fördert.

Am Ende der Rezeptionsphase sollte hoffentlich die Erfahrung und damit das Erfolgserlebnis stehen, sich einen englischsprachigen Film in seiner Gänze sprachlich/inhaltlich erschlossen zu haben. Durch entsprechende Überprüfungen des Hör-/Sehverstehens muß dies von mir während Rezeptionsphase des Films sichergestellt werden (vgl. Methodische Überlegungen).

4.3. Die Ziele der Unterrichtseinheit

Kognitiver Bereich

Die Schüler/innen sollen im Verlauf der Unterrichtseinheit

- 30 - die Geschichte in ihrem Handlungsverlauf (Ablauf der Ereignisse, Dialoge) verstehen
- das Beziehungsgeflecht der verschiedenen Personen der Geschichte erkennen und deuten, sowie einzelne Figuren näher charakterisieren
- die zentrale Stellung einzelner Szenen (e.g. "The killing of Candy's dog") für den Gesamtzusammenhang der Erzählung erkennen und deuten
- 35 - die ethische Dimension des Konflikts von George erkennen und reflektiert dazu Stellung beziehen
- die zentralen Themen (loneliness, friendship, love, violence, work) herausarbeiten, und

sie in ihrer Komplexität erfassen und deuten

- einen Gegenwartsbezug bezüglich der persönlichen und gesellschaftlichen Relevanz der genannten Themen herstellen
- landeskundliche Erkenntnisse über Lebens- und Arbeitsbedingungen während der Zeit der 30er Jahre im ländlichen Amerika gewinnen
- den Film als literarisches Medium wahrnehmen

Sprachlich-kommunikativer Bereich

Die Schüler/innen sollen im Verlauf der Unterrichtseinheit

- ihr Hör- und Sehverstehen schulen
- authentische sprachliche Äußerungen (Umgangssprache / „Slang“ des amerikanischen Südens) kennenlernen und global verstehen
- sich in Inhaltswiedergaben, Deutungen und Kommentaren zusammenhängend mündlich äußern
- ihren Wortschatz erweitern
- sich schriftlich zu verschiedenen inhaltlichen Aspekten äußern
- durchgehend in der Fremdsprache agieren und kommunizieren
- sich im Gespräch aufeinander beziehen

Affektiver Bereich

Die Schüler/innen sollen im Verlauf der Unterrichtseinheit

- sich emotional auf die Geschichte einlassen
- ihre Emotionen artikulieren
- sich in die Perspektive einzelner Personen hineinversetzen
- ihr Verständnis für die Situation sozial benachteiligter Personen erweitern, insbesondere in bezug auf den Umgang mit behinderten Menschen
- Berührungsängste gegenüber authentischen Materialien abbauen
- die Erfahrung machen, daß sie einen authentischen Film global verstehen können

5. Methodische Überlegungen

5.1. Die Medien

- 5 Neben den klassischen Unterrichtsmedien Tafel und Overhead-Projektor, die größtenteils zur Ergebnissicherung, teilweise zur Impulsgebung eingesetzt werden, sind methodische Überlegungen zum Einsatz der Medien bzw. Materialien in erster Linie bezüglich des Einsatzes von „Film“, „Standfotos“ und „Filmtext“ anzustellen.

10 **Zum Einsatz des Films**

- Die Entscheidung, den Erzählstoff auf der Grundlage der Filmversion zu erarbeiten, legt für die Arbeit mit dem Film das sogenannte „Intervallverfahren“ nahe. Dabei wird der Film in verschiedenen Abschnitte eingeteilt, so daß der Inhalt sukzessiv erarbeitet werden kann. Die Alternative, den Film zu Beginn der Unterrichtsreihe im Ganzen zu zeigen, kommt meiner Ansicht nach, besonders im Hinblick auf die Lerngruppe und die sprachlichen Anforderungen, die der Film stellt, nicht in Frage.⁵² Verständnisprobleme würden zu Frustrationen besonders für die schwächeren Schüler/innen führen. Die Form der sukzessiven Erarbeitung macht es möglich, jeweils einzelne Szenen vor- bzw. nachzubereiten. Gleichzeitig können dadurch auch verschiedene methodische Herangehensweisen ausprobiert werden. Eine Gefahr des sukzessiven Verfahrens liegt in der Aufteilung des Films in verschiedene Abschnitte. Dies kann zu einer Zersplitterung des Films führen und dadurch den Sehgenuß einschränken, der ja gerade das Charakteristikum des Films ist. Auch die unterrichtlich bedingte Unterbrechung, durch die zwischen den einzelnen Filmsequenzen Tage liegen, ist zu bedenken. Am besten kann dem dadurch begegnet werden, daß die jeweiligen Passagen nicht zu kurz gewählt sind und sich die Arbeit mit dem Film nicht auf einen zu langen Zeitraum erstreckt. Die Kurzweiligkeit des Films sollte unbedingt erhalten bleiben, damit er nicht zu stark instrumentalisiert wird. Für die Unterteilung des Films bieten sich verschiedene sinnvolle Einschnitte an, die hier nicht im Einzelnen erläutert werden sollen (vgl. die Darstellung der einzelnen Stunden).
- 20
- 25
- 30 Da die inhaltliche Erarbeitung im Mittelpunkt stehen soll, habe ich mich entschieden, den Film schwerpunktmäßig als „Informationstext“ einzusetzen, der ein Sprechen über den Film zum Ziel hat und nicht als „Instrumentaltext“, mit dem vorrangig ein sprachliches Ler-

⁵² Eine andere Möglichkeit mit Literaturverfilmungen zu arbeiten, ist das sog. „Sandwich-Verfahren“. Dabei wird abschnittsweise im Wechsel mit Buch und Film gearbeitet; vgl. z.B. Stiller, Hugo: Texte und ihre Verfilmungen. Vorteile einer Medienkombination für das textverarbeitende Lerngespräch im fortgeschrittenen Englischunterricht, in: Der Fremdsprachliche Unterricht (99), 1990, S.6

nen intendiert wäre⁵³. Mit dem Einsatz des Videogeräts böten sich zwar verschiedene methodische Arbeitweisen an⁵⁴, jedoch habe ich im Hinblick auf die zeitliche Begrenzung entschieden, z.B. auf die Wiederholung einzelner Szenen zu verzichten und statt dessen mit Standfotos und dem Filmtext zu arbeiten.

5

Die Standfotos

Im Anschluß an die Rezeption der einzelnen Filmsequenzen geht es zunächst darum, den Schüler/innen Raum zu geben, sich zu zentralen Aspekten des Gesehenen zu äußern. Da, wie oben bereits erwähnt wurde, während der Vorführphase kein Gespräch möglich ist, besteht die Gefahr, daß möglicherweise viele Gedanken, die sich die Schüler/innen während des Films machen, ungesagt bleiben. Durch die Standfotos haben die Schüler/innen die Möglichkeit, den Inhalt und Fortgang des Films zu rekapitulieren. Ich habe mich entschieden, den Schüler/innen auf diese Weise eine Art „Filmdokumentation“ mit einer entsprechenden Auswahl an Bildern an die Hand zu geben⁵⁵. Im Verlauf des Gesprächs und der inhaltlichen Erarbeitung kann so jederzeit auf die zentralen Passagen Bezug genommen werden. Es sind verschiedene methodische Zugangsweisen möglich, die Fotos im Unterricht einzusetzen, z.B. indem die Schüler/innen den Bildern die entsprechenden Textpassagen des Filmtextes zuordnen (vgl. 2.Stunde) oder indem sie einzelne Bilder in ihren inhaltlichen Kontext einordnen. Auch Stimmungen des Films lassen sich anhand der Bilder nachempfinden (vgl. 4.Stunde). Einzelne Fotos ermöglichen die Fokussierung auf Leerstellen und laden dazu ein, diese zu füllen (vgl. die Hausaufgabe zur 9.Stunde)⁵⁶.

10
15
20

Der „Filmtext“

Beim „Filmtext“ handelt es sich um die Zusammenstellung der Dialoge des Films. Nur ganz vereinzelt sind von mir an Stellen, an denen mir dies für ein Verständnis des Zusammenhangs notwendig erschien, kurze Überleitungen eingefügt worden. Für die Erstellung lag mir ein Ausdruck der englischsprachigen Untertitel des Films vor⁵⁷. Meine Bearbeitung umfaßt die Zuordnung der Dialogpassagen zu den einzelnen Sprechern, bei Ungenauigkeiten in der Textwiedergabe teilweise eine Korrektur und Anpassung an das tatsächlich Gesagte und die Einfügung bzw. Überarbeitung der Interpunktion. Um analog zum Film mit dem Text arbeiten zu können, habe ich diesen entsprechend der Szenen des Films in Abschnitte unterteilt und mit Überschriften versehen. Diese sind im Wesent-

25
30

⁵³ Vgl. W.Liebelt, Anregungen für den Umgang mit Video im Fremdsprachenunterricht, S.251

⁵⁴ Vgl. hier besonders den Aufsatz von W.Liebelt

⁵⁵ Siehe Anhang, S. 1-14; die Schüler/innen erhalten die Bildserie als Fotokopien.

⁵⁶ Siehe Anhang, S.40

lich deskriptiv auf den Inhalt der jeweiligen Szenen bezogen⁵⁸. Weiterhin habe ich den Text mit Vokabelhilfen annotiert, um ein flüssiges Lesen für die Schüler/innen zu ermöglichen.

Da es sich bei dem Filmtext nicht um ein eigenständiges literarisches Medium handelt⁵⁹,
5 ist seine Funktion eher als Hilfestellung zur sprachlichen und inhaltlichen Erschließung definiert. Durch den Einsatz des Filmtextes ist es möglich, zentrale Textpassagen zu erarbeiten und Aussagen des Films am schriftlichen Text zu fokussieren, ohne nur auf das flüchtige, gesprochene Wort angewiesen zu sein.

Der Einsatz des Filmtextes soll verschiedene Funktionen erfüllen. So dient er als sprachliche
10 che Unterstützung, indem die schwächeren Schüler/innen parallel zum Film den Text mitlesen können. Dies soll eine Frustration verhindern, da die Schüler/innen bei der ersten längeren Filmpassage womöglich dem gesprochenen Text gar nicht folgen können. Diese Einsatzmöglichkeit des Filmtextes soll allerdings möglichst gering gehalten werden, da natürlich das Sehvergnügen eingeschränkt wird, wenn die Schüler/innen anstatt den Film
15 mitzuverfolgen zu stark am Text ‚kleben‘ und vom eigentlichen Geschehen abgelenkt sind. Im weiteren wird der Filmtext zum Teil zur Unterrichtsvorbereitung eingesetzt, indem die Schüler/innen die Szenen, die in der Stunde Unterrichtsgegenstand sind, zu Hause vorbereiten. Dies hat im wesentlichen die Funktion der sprachlichen Vorentlastung, wird aber teilweise auch zur inhaltlichen Vorbereitung genutzt (vgl. 3.Stunde). An anderen Stellen halte ich es für sinnvoll, den Schüler/innen den Filmtext erst nach der Rezeption des
20 jeweiligen Filmabschnitts zur Verfügung zu stellen, um das Spannungsmoment des Films nicht vorwegzunehmen (vgl. die Szenen „The killing of Candy‘ dog“, „The Fight“ und die Schlußszene).

25 **5.2. Hausaufgaben**

Bereits an den Bemerkungen zur Lerngruppe (vgl. 2.1.) läßt sich ablesen, daß mit der Bereitschaft zu einer intensiven häuslichen Vorbereitung bei einer größeren Zahl der Schüler/innen des Kurses nicht zu rechnen ist. Dies hat auch die Erfahrung aus dem letzten Kurshalbjahr gezeigt. Ein Teil der Schüler/innen arbeitet aber in der Vor- und Nachberei-

⁵⁷ Der Zugang zu den englischen Untertiteln war möglich durch eine Ausstrahlung des Films im amerikanischen Fernsehen, die an Gehörlose adressiert war.

⁵⁸ Ein Orientierungsrahmen stellte hier für mich das von W.Liebelt erstellte Filmprotokoll dar, das mir freundlicherweise zur Verfügung gestellt wurde.

⁵⁹ Auf die Frage, inwiefern das Transkript eines Films ein eigenständiges literarisches Medium darstellen könnte, geht Buchloh kurz ein: „Die von Weber angeregte Transkriptionsmethode zielt u.a. auf die Lesbarkeit der Transkription, vielleicht sogar mit der Absicht, ein eigenständiges literarisches Genus einzuführen.“, Buchloh, Filmphilologie, S.35, Anmerkung 13; Buchloh selbst weist auf die Notwendigkeit von Transkripten für ein „close reading of films“ hin und stellt gleichzeitig heraus, daß das Transkript ohne den Film selbst nicht ausreichend sei. „Scharfe Standbilder wären ebenso wünschenswert wie eine Edition von Videobändern mit ausgewählten Passagen.“, a.a.O., S.21

tung des Unterrichts recht kontinuierlich mit, was insbesondere auch für einige stillere Schüler/innen, wie z.B. Silke, Tanja oder Andrea W., zutrifft. Ich ziehe daraus die Konsequenz, den Unterricht möglichst so zu gestalten, daß die Schüler/innen, die sich Zuhause vorbereiten, ihre Ergebnisse gut in den Unterricht einbringen können. Andererseits werde
5 ich vermeiden, daß der Verlauf einer Stunde zu stark von der Quantität der gemachten Hausaufgaben abhängt. In dieser Hinsicht ist es meines Erachtens ein Vorteil des Films im Vergleich zur Lektüre, daß immer alle Schüler/innen jeweils auf dem gleichen Stand sind⁶⁰.

Eine Klausur zum Abschluß der Reihe habe ich nicht geplant, da sich der festgelegte
10 Klausurtermin nicht unmittelbar an die Unterrichtsreihe anschloß. Es wäre denkbar gewesen, z.B. einen Auszug aus einer Filmkritik für eine Klausur bearbeiten zu lassen, oder die Schüler/innen einen anderen, inhaltlich ähnlich gelagerten literarischen Stoff, z.B. in Form einer Kurzgeschichte mit dem Stoff des Films vergleichen zu lassen. Statt dessen habe ich zwei ausführlichere schriftliche Hausaufgaben eingeplant, die sich an die Filmrezeption
15 anschließen und eine Abschlußevaluation, die eine Filmkritik beinhaltet.

5.3. Sozial- und Aktionsformen

Hauptaktionsform innerhalb der Unterrichtsreihe wird das textverarbeitende Lerngespräch⁶¹ sein. Als „Text“ ist dabei nicht allein der schriftlich vorliegende Text zu verstehen,
20 sondern jede sprachliche Äußerung in Wort und Bild.⁶² Da die Förderung der Kommunikationsfähigkeit der Schüler/innen oberstes Lernziel des Fremdsprachenunterrichtes ist, besteht meine Aufgabe als Lehrkraft in erster Linie darin, entsprechende Sprechanlässe zu initiieren bzw. provozieren. Da der Film das Medium der Unterrichtsreihe ist, sehe ich während der Rezeptionsphase meine Hauptaufgabe darin, in Vor- und Nachbereitung der
25 einzelnen Filmsequenzen die Schüler/innen durch angemessene Impulse zum Sprechen über das Gesehene und Gehörte zu motivieren. In der Vertiefungsphase im Anschluß an den Film liegt der Schwerpunkt in der Ordnung, Verknüpfung und Akzentuierung verschiedener inhaltlich zentraler Aspekte im Unterrichtsgespräch. Auch ein von den Schüler/innen zu leistender Transfer muß von mir mit geeigneten Impulsen angeregt werden.
30 Als Unterstützung sollen zum einen zusätzliche Materialien (Zitat von Steinbeck und Filmkritik)⁶³ eingesetzt werden, zum anderen ist eine Phase des Partnergesprächs vorgese-

⁶⁰ Ein Nachteil ergibt sich allerdings dann, wenn einzelne Schüler/innen fehlen, da die Filmsequenzen durch den Filmtext und die Fotos nur bedingt nachgearbeitet werden können.

⁶¹ Vgl. dazu den Ansatz von R. Nissen: Phasen und Formen des textverarbeitenden Lerngesprächs im Englischunterricht, NM 82/2, S.114-125

⁶² Vgl. Nissen, Das textverarbeitende Lerngespräch, S.121

⁶³ Vg. Anhang, S.45 und 46

hen, die durch ein entsprechendes Arbeitsblatt initiiert werden soll⁶⁴. Als weitere methodische Variation soll eine Art *mind-map* mit den von den Schüler/innen als zentrale Themen erarbeiteten "key-words" zur Anregung für ein vertiefendes Unterrichtsgespräch dienen⁶⁵.

5

5.4. Überblick über die geplante Unterrichtsreihe

Aus der Gesamtheit der didaktischen und methodischen Überlegungen ergibt sich für die Planung der Unterrichtsreihe ein Ablauf, in dem für die Erarbeitung des Films sieben, für die anschließende Nachbereitung vier Unterrichtsstunden vorgesehen sind. In der Nachbereitungphase können sich möglicherweise durch die Schwerpunktsetzung der Schüler/innen Verschiebungen ergeben. Im Überblick stellt sich die geplante Reihe wie folgt dar:

- | |
|---|
| <p>1.Stunde: Einstieg in den Film "Of Mice and Men"</p> <p>2.Stunde: Die Beziehung zwischen George und Lennie</p> <p>3.Stunde: Charakterisierung der Hauptpersonen</p> <p>4.Stunde: "The killing of Candy's dog"</p> <p>5.Stunde: "The dream of the little farm"</p> <p>6.Stunde: "Lennie and Crooks" / "The Fight"</p> <p>7.Stunde: "Fatal Encounter in the Barn" / "The Final Meeting between George and Lennie"</p> <p>8.Stunde: Reflexionen über den Film</p> <p>9.Stunde: Georges moralisches Dilemma – ethische Fragestellungen</p> <p>10.Stunde: Diskussion und Interpretation der "Themes"</p> <p>11.Stunde: Inhaltliche und filmkritische Schlußbetrachtung</p> |
|---|

15

⁶⁴ Vg. Anhang, S.44

⁶⁵ Vgl. 10. bzw. 8.Stunde

6. Die Durchführung der Unterrichtsreihe

6.1. Erläuterung zur Darstellung der Unterrichtsreihe

5 Im folgenden Teil werden die einzelnen Stunden der Unterrichtsreihe in ihrem tatsächlichen Ablauf chronologisch dargestellt. Dabei folgt der Nennung des Stundenthemas zunächst eine Skizzierung der jeweiligen Lernziele. Anschließend werden unter der Rubrik ‚Geplanter Verlauf‘ knapp die vorgesehenen Unterrichtsschritte formuliert. Unter der Überschrift ‚Tatsächlicher Verlauf‘ folgt zum einen die Darlegung des jeweiligen Unterrichtsablaufs, zum anderen werden an dieser Stelle einzelne, für die Stunde wichtige Aspekte bereits kritisch reflektiert.

Als eine der detailliert dargestellten Stunden habe ich die Einstiegsstunde ausgewählt. Sie hat einen besonderen Stellenwert, da sie für die Motivation der Schüler/innen eine zentrale Rolle spielt.

15 Als zweite detaillierter dargestellte Stunde habe ich die achte Stunde ausgewählt, die deshalb einen besonderen Stellenwert im Verlauf der Unterrichtsreihe hat, da sie sich direkt an das Ende der Filmrezeption anschließt und den Auftakt für die Vertiefungsphase bildet. Sie ist durch verschiedene Faktoren bedingt etwas anders als geplant verlaufen, was allerdings für mich als Unterrichtende einen entsprechenden Lerneffekt mit sich brachte.

Während die erste und zweite Stunde getrennt dargelegt werden, sollen die weiteren Doppelstunden im Zusammenhang besprochen werden, da sie in ihrem Ablauf stellenweise ineinandergreifen.

25

6.2. Ausführliche Darstellung der 1.Stunde: Einstieg in den Film „Of Mice and Men“

Zum Vorhaben

Nach H. Meyer soll der Einstieg in eine Unterrichtseinheit den Schüler/innen einen Orientierungsrahmen vermitteln, an das Vorverständnis der Schüler/innen anknüpfen und in die zentralen Aspekte des Themas einführen.⁶⁶ Gleichzeitig ist der Einstieg, wie bereits erwähnt, zentral für den Aufbau der Schülermotivation. Gelingt ein guter Einstieg, so ist bei den Schüler/innen eine Erwartungshaltung und Neugier auf den weiteren Verlauf der Reihe geweckt.

⁶⁶ Meyer, Hilbert: Unterrichtsmethoden II: Praxisband, Frankfurt am Main, 1987, S.129

- Ein Orientierungsrahmen wird den Schüler/innen dadurch vermittelt, daß sie erfahren, daß im Verlauf der nächsten Stunden die Arbeit mit dem Film, d.h. die schrittweise inhaltliche Erarbeitung im Mittelpunkt stehen wird. An das Vorverständnis möchte ich dadurch anknüpfen, daß die Schüler/innen anhand eines Bildimpulses (siehe Anhang) erste Überlegungen über das *setting* (America, beginning of the century, 1930ies) und mögliche inhaltliche Aspekte (friendship, life and work on a ranch) anstellen. Dies soll unter den Stichworten *Where? When? What? Who?* an der Tafel festgehalten werden. Ich rechne damit, daß dies den Schüler/innen wenig Probleme machen wird und damit ein erster inhaltlicher Orientierungsrahmen gesteckt ist.
- 10 Ein weiterer Schritt ist dann der erste Zugang zum Film. Hier habe ich den Einstieg über eine Hörverstehensübung gewählt, bei der ich mir den gut inszenierten Anfang des Films zunutze mache. Zentral ist vor allen Dingen das Spannungsmoment der Verfolgungsszene, die Vielfältigkeit der Geräusche, untermalt mit der entsprechenden Musik. Der Schwierigkeitsgrad dieser Hörübung ist, denke ich, angemessen, da nicht zu viele Dialogpassagen vorkommen, die den Schüler/innen sprachliche Probleme bereiten könnten. Die Schüler/innen notieren während des Zuhörens ihre Eindrücke auf einem vorbereiteten Arbeitsblatt und sollen diese im Anschluß äußern. Anschließend folgt die Präsentation des Filmanfangs, bei dem die Schüler/innen nun ihre Höreindrücke durch das Gesehene überprüfen und ergänzen sollen.
- 20 Der Filmanfang führt die Schüler/innen mitten ins Geschehen des Films hinein. Fragen werden aufgeworfen, die im Verlauf des Films beantwortet werden sollen, wie z.B. Warum müssen die beiden fliehen? Wer ist die Frau? Warum ist George so nachdenklich? Was wird als nächstes geschehen? Auch ein erster Zugriff auf die Beziehungskonstellation George – Lennie ist in dieser Eingangsszene möglich und bereitet so den Schwerpunkt der Folgestunde vor.
- 25

Stundenziele

- Aus den dargestellten didaktisch-methodischen Vorüberlegungen ergeben sich folgende Lernziele für die Stunde: Die Schüler/innen sollen
- 30 - erste Erkenntnisse über das *setting* und mögliche Inhalte des Films gewinnen
- sich emotional auf den Film einstellen
 - ihr Hörverständnis schulen
 - anhand des Gehörten Spekulationen über den Handlungsverlauf der ersten Szene anstellen
- 35 - anhand ihrer Seheindrücke das Gehörte überprüfen und versprachlichen
- einzelne Bildeinstellungen (Nahaufnahme George, Frau im roten Kleid) ansatzweise inhaltlich deuten

- sich anhand von Spekulationen über den weiteren Verlauf der Geschichte gedanklich in die Hauptpersonen hineinversetzen

Geplanter Verlauf

- 5 Ankündigung des Unterrichtsvorhabens. Einstieg über Präsentation des Bildimpulses (Farbfolie, OHP), Überlegungen und Ideen zu *setting* und Inhalt des Films (Tafel). Erstzugang zum Film über Hörverstehensübung der ersten fünf Minuten des Films. Sammeln der Höreindrücke. Sehen des Filmausschnitts. Sammeln der Seheindrücke. Interpretation der Szene.

10

Tatsächlicher Verlauf

- Bei der Ankündigung des Unterrichtsvorhabens stellte sich heraus, daß zwei Schüler den Film kannten. Dieses hatte nicht nur für mich, sondern auch für die anderen Schüler/innen einen motivierenden Aspekt, da beide Schüler sich freudig zustimmend zur Auswahl des
15 Films äußerten. Gleichzeitig wies ich die beiden Schüler darauf hin, den Inhalt des Films vorerst für sich zu behalten, da sonst den anderen etwas vorweggenommen würde.

- Der Bildimpuls zum Einstieg in das Thema erwies sich als ergiebig genug, um einen Erwartungshorizont für die Schüler/innen aufzubauen. Auf meinen Einstiegsimpuls *When you look at the pictures – what are your first ideas?* haben die Schüler/innen, bezugnehmend auf die an der Tafel notierten Fragewörter *Where? When? What? Who?*, als erstes
20 recht schnell die zeitliche und örtliche Einordnung vornehmen können. Ersten Äußerungen zum Inhalt wie *It's about two men who are looking for work* folgten Ideen wie *Maybe they want to find their way back into society, maybe they have been in prison* oder *Maybe it's about the American Dream, maybe a criticism of the American Dream*. Einer der Schüler
25 erinnerte sich, daß in einem anderen Unterrichtszusammenhang der Inhalt der Erzählung kurz angesprochen wurde und daß eine der beiden Hauptpersonen *a retarded person* sei. Ich verwies daraufhin nochmals auf das Foto der beiden, und die Schüler/innen stellten heraus, daß der eine der beiden *helpless*, der andere dagegen *handsome* und *clever* wirke. Weitere Ideen wurden geäußert wie *Perhaps they want to make a new beginning, maybe they had a bad past* oder *They don't look very rich, maybe they are outcasts of society*. Eine weitere Schüleräußerung bezog sich auf die Beziehung der beiden:
30 *Maybe they are lonely and need each other, the right one spends his time with the other, the handicapped one*. Diesen Aspekt griff ich in einer Tafelnotiz auf und nahm ihn gleichzeitig zum Anlaß diese erste Sammelphase abzubrechen. Ich hatte den Eindruck, daß
35 das Spektrum an Äußerungen für den ersten Zugriff auf das Thema ausreichte.

Im Rückblick auf diese Unterrichtsphase, wäre es, um eine größere sprachliche Variation der Schüleräußerungen zu unterstützen, hilfreich gewesen, den Schüler/innen zu Beginn

einige *phrases* vorzugeben und an der Tafel zu notieren, wie zum Beispiel (...) *makes me think of ... / When I look at (...) I get the idea that ... / It might be possible that ...*. Daß es sich bei den Schüleräußerungen eher um eine Aneinanderreihung von Ideen handelte und weniger um ein echtes Gespräch, war durch den Bildimpuls vorgegeben und auch so intendiert. Insgesamt hat diese erste Phase ihre Zielsetzung erfüllt, für die Schüler/innen einen Orientierungsrahmen zu schaffen.

Die zweite Unterrichtsphase leitete ich dadurch ein, daß ich den Schüler/innen mitteilte, daß sie nun die ersten fünf Minuten des Films *hören* würden. Ich verteilte das Arbeitsblatt und forderte die Schüler/innen auf, sich während des Hörens Notizen zu machen. Während der Hörphase waren alle Schüler/innen ausgesprochen aufmerksam und machten eifrig Notizen. Es herrschte eine gespannte Atmosphäre. Mit der Frage *What did you hear?* setzte ich am Ende der Hörphase nur einen kurzen, offenen Impuls, auf den hin sich gleich mehrere, darunter auch einige sehr schwache Schüler/innen wie Silke und Tanja, zu Wort meldeten. Diese ließ ich als erste zu Wort kommen. Im wesentlichen antizipierten die Schüler/innen durch die Hörübung das Handlungsgeschehen: *at the beginning there is a train, a woman is crying, she is running away, you could hear men, one person is following another, dogs are barking, there must be two people because they are talking to each other, it is a hunt, they try to escape by jumping into the water so that the dogs can't smell them, there are also horses, they manage to get on a train, then the train stops in a town.* Die Musik wurde einerseits als *slow*, andererseits als *dramatic* eingestuft, was mir als erster Zugriff als ausreichend erschien. Ich schloß dann relativ zügig die nächste Phase an und eröffnete den Schüler/innen, daß sie nun anhand der Filmszene ihre Höreindrücke überprüfen könnten. Ich wies kurz darauf hin, daß im Film der gehörten Szene noch die *Credits* vorausgehen würden, die ich ihnen nicht vorenthalten wollte. Ich forderte die Schüler/innen auch hier auf, sich Notizen zu machen.

Die anschließende Gesprächsphase leitete ich mit der Frage ein *What additional information did you get from the film?*. Die Schüler/innen bezogen sich zuerst auf George und die flashback-Situation. Ich ließ zunächst alle Schüler/innen zu Wort kommen, die sich gemeldet hatten. *He looks thoughtful* äußerte ein Schüler. Ein weiterer Schüler fand *You can see very good (L: well) how helpless Lennie is and that George is like a father to him.* Es folgten noch Beobachtungen, wie *The woman is running away, her clothes are torn* oder *I think the handicapped one looks older than the other one.* Die kurze Unterhaltung zwischen George und Lennie im Zug griffen die Schüler/innen auf: *They want to go away and don't know where they want to go.*

Ein anderer Schüler bemerkte: *In the ending scene George looks at Lennie and doesn't know what to do with him, because it is Lennie why they had to run away.*

Weil sich hier die Stunde dem Ende neigte, nahm ich diese Äußerung zum Anlaß, festzuhalten, daß zu diesem Zeitpunkt noch unklar bliebe, was im Zusammenhang mit der Frau

geschehen sei und was der Anlaß für Georges Nachdenklichkeit sei, daß dies aber im Verlauf des Films deutlich würde. Ich verteilte noch das erste Blatt mit den Fotos⁶⁷ an die Schüler/innen sowie den ersten Teil des Filmtextes⁶⁸, der die Filmszenen einschloß, die Gegenstand der folgenden Stunde, der zweiten Hälfte der Doppelstunde, werden sollten.

5 In der Reflexion auf die Stunde kann ich sagen, daß der Einstieg insgesamt gelungen ist. Besonders die methodische Entscheidung, den Schüler/innen den Filmanfang zuerst über eine Hörverstehensübung zu präsentieren, hat, meiner Meinung nach, die Einstimmung auf den Film gefördert. Sie hat in guter Weise die Konzentration der Schüler/innen gebündelt und die Aufmerksamkeit auf den Film gelenkt. Die Beteiligung der
10 Schüler/innen war insgesamt recht hoch, wenngleich das Unterrichtsgespräch insgesamt eher an der Oberfläche blieb, was jedoch im Unterrichtsgegenstand mit begründet lag. Bei nochmaliger Durchführung würde ich den Filmausschnitt etwas verkürzen und die Szene „In Town“ aus der ersten Sequenz herausnehmen. Zwar ist damit für den Höreindruck ein Ortswechsel bzw. weiterer Hörimpuls verbunden gewesen und die kurze Szene bildet
15 quasi die Überleitung zum weiteren Handlungsverlauf, jedoch wird dadurch die Abgeschlossenheit der ersten Szene (eingerahmt von jeweils der Nahaufnahme Georges) aufgebrochen. Inhaltlich hätte sich eher die Frage anschließen können, was wohl als nächstes passieren wird. Auch wäre es eine Überlegung, die Konzeption der ersten Szene (Rückblende, Blick auf die Zukunft) mit den Schüler/innen deutlicher herauszuarbeiten.
20 Dies wäre z.B. durch eine andere Auswahl an Fotos möglich gewesen, ohne daß damit unbedingt der Schwerpunkt auf dem Einsatz filmtechnischer Mittel hätte liegen müssen. So wurden die Fotos der ersten Szene den Schüler/innen am Ende der Stunde quasi als Dokumentation an die Hand gegeben, kamen aber nicht weiter zum Einsatz.

25 **Tafelbild der 1.Stunde:**

John Steinbeck: “Of Mice and Men“

Where? America, ranch, Western?

When? beginning of the century, ~1920-1930

What? about men, looking for work, work on a ranch,

„The American Dream“ -> criticism?

Who?

Lennie

George

a retarded person

handsome

lonely?

handicapped

clever

they need each other

helpless

like a father

⁶⁷ Vgl. Anhang, S.1

⁶⁸ Filmtext, S.1-4

2. Stunde: Die Beziehung zwischen George und Lennie

Stundenziele

- 5 Die Schüler/innen sollen
- den Filmausschnitt sprachlich und inhaltlich verstehen
 - anhand der Fotos den Inhalt rekapitulieren, indem sie den Fotos die entsprechenden Textstellen zuordnen
 - den besonderen Charakter der Beziehung zwischen George und Lennie erkennen und
- 10 beschreiben
- ihren Wortschatz erweitern (z.B. durch *idioms* wie "I was only fooling", "you keep me in hot water all the time")
 - in der Fremdsprache kommunizieren

15 Geplanter Verlauf

Filmszenen 3-5 (~12 Min.). Einzelarbeit: Zuordnung der Textpassagen zu den Standfotos. Herausarbeiten der Beziehung zwischen George und Lennie (UG/ Tafel).

Tatsächlicher Verlauf

- 20 Am Anfang der Stunde lenkte ich das Augenmerk der Schüler/innen darauf, daß wir in der folgenden Filmszene einiges über die Beziehung zwischen George und Lennie erfahren würden und daß dies anschließend Gegenstand des Unterrichtsgesprächs sein sollte. Gleichzeitig forderte ich die Schüler/innen auf, dem Film so zu folgen, daß sie möglichst wenig in den Text schauen sollten. Es sei nicht notwendig, jedes einzelne Wort zu verstehen.
- 25 Im Verlauf der Filmszene war es so, daß die stärkeren Schüler/innen teilweise den Text gleich zur Seite gelegt hatten, ein Großteil der schwächeren Schüler/innen schaute häufiger in den Text. Für eine intensive Filmrezeption ist diese Vorgehensweise natürlich hinderlich, ich hielt es aber für wichtiger, den schwächeren Schüler/innen damit ein Gefühl der Sicherheit zu geben, dem sprachlichen Geschehen des Filmes folgen zu können.
- 30 Anschluß versicherte ich mich durch die Frage *How did you manage to understand their language?*, ob die Schüler/innen dem Film folgen konnten. Die Schüler/innen bestätigten dies durch Kopfnicken und Aussagen wie *Quite all right*. Bevor wir im Plenum über die Szenen und die Beziehung zwischen George und Lennie reden würden, sollten die Schüler/innen zuerst in einer Arbeitsphase den Inhalt rekapitulieren, indem sie den Standfotos⁶⁹ die entsprechenden Textpassagen zuordnen sollten. Hier machte ich leider den Feh-
- 35

⁶⁹ Vgl. Anhang, S.31f

ler, daß ich den Schüler/innen freistellte, den jeweiligen Fotos ein Zitat aus dem Text zu-
zuordnen oder in einem Satz die Aussage des Bildes zusammenzufassen. Dieser doppel-
te Arbeitsauftrag hatte zur Folge, daß zum einen die Schüler/innen, die Zitate auswählten
schneller fertig waren, als die anderen Schüler/innen. Zum anderen stellte ich beim He-
rumgehen fest, daß einige Schüler/innen bei der inhaltlichen Zusammenfassung weniger
5 intensiv in den Text schauten und sich mehr an ihrer Erinnerung aus dem Film orientier-
ten. Insgesamt war außerdem die Zahl der Bilder zu groß, so daß die Arbeitsphase mehr
Zeit beanspruchte, als ich dafür vorgesehen hatte. Dies hätte relativ gut dadurch gelöst
werden können, daß die Schüler/innen die Fotos arbeitsteilig hätten bearbeiten können.
10 Ich würde beim nächsten Mal auf jeden Fall den Arbeitsauftrag auf das Zuordnen der Zita-
te beschränken, da dies auch für das anschließende Gespräch bessere Anknüpfungspunkte
bietet, wenn Schüler/innen sich z.B. für verschiedene Zitate entschieden haben. In
der anschließenden Gesprächsphase schafften wir es zwar die Fotos alle anzusprechen,
zu einer Vertiefung, was in den Gesprächen der beiden über ihre Beziehung zueinander
15 abzulesen ist, kam es in dieser Stunde jedoch aufgrund von Zeitmangel nicht mehr. Ich
entschied mich, mit diesem Aspekt in der nächsten Stunde einzusteigen. Als Hausaufga-
be sollten die Schüler/innen die nächste Textpassage vorbereiten und anhand eines Ar-
beitsblattes Stichworte zu einer ersten Charakterisierung der weiteren Personen der Er-
zählung notieren⁷⁰.

20

3. und 4. Stunde: Charakterisierung der Hauptpersonen / “The killing of Candy’s dog“

25 Stundenziele

Die Schüler/innen sollen

- die Beziehung George - Lennie charakterisieren (Überhang aus der letzten Stunde)
- ihre Eindrücke über die weiteren Hauptpersonen antizipieren
- ihre Vermutungen anhand des Filmausschnitts überprüfen
- 30 - den Aspekt des “foreshadowing“ bezüglich der Figurenkonstellation Lennie-Curley-
Curley’s Wife erfassen
- den Inhalt der Filmszenen 9-11 global erfassen und wiedergeben
- sich emotional auf die Szene 12 (“The killing of Candy’s dog“) einlassen und nach dem
Sehen ihre Gedanken und Gefühle versprachlichen
- 35 - die ethischen Implikationen der Szene erkennen und reflektieren

⁷⁰ Vgl. Anhang, S.33

- durch einen Vergleich der Filmszene (anhand der Standfotos) mit dem entsprechenden Ausschnitt aus dem Buch die jeweilige literarische Qualität der Medien erkennen und herausstellen

5 **Geplanter Verlauf**

Einstieg über zwei Zitate von George und Lennie (OHP). Charakterisierung der Beziehung der beiden. Antizipation über die weiteren Hauptpersonen und Charakterisierung in Stichworten (Tafel). Filmszenen 6-8 (~12 Min.). Überprüfung der Hypothesen. Problematisierung der Figurenkonstellation. Filmszenen 9-11 (~11 Min.). Inhaltliche Zusammenfassung des Gesehenen. Filmszene 12 „The killing of Candy's Dog“ (~6 Min.). Stillarbeitsphase. Emotionale Verarbeitung und Versprachlichung der Seheindrücke. Vergleich der Filmszene mit dem Buchauszug.

Tatsächlicher Verlauf

15 Der Einstieg in die erste Hälfte der Doppelstunde erwies sich als fruchtbar. Anhand der beiden ausgewählten Zitate von George: *If I was alone I could live so easy.* und Lennie: *If you don't want me, I'll go off in them hills and find a cave.* haben die Schüler/innen recht gut den speziellen Charakter der Beziehung von George und Lennie herausgearbeitet. Die Schüleräußerungen habe ich auf Overheadfolie mitprotokolliert. Sie spiegeln den Verlauf des Gesprächs wider und sind auf diese Weise als Ergebnis festgehalten:

20

Overheadfolie

George: "If I was alone I could live so easy."

Lennie: "If you don't want me, I'll go off in them hills and find a cave."

How would you describe the relationship between George and Lennie?

- Lennie is a burden to George
- George takes care of Lennie / George cares for Lennie
- They love each other
- they build a „family“ together
- Lennie wouldn't survive on his own, depends on George
- George would be lonely without Lennie
- Lennie gives him the feeling that he's important
- like a big brother
- they have a perspective, a future together

Im nachhinein hätte sich im Anschluß an diese Unterrichtsphase eventuell ein kurzer Exkurs angeboten, in dem anhand der Formulierungen. [...] *I could live so *easy* und [...] *go off in *them hills* die umgangssprachliche Redeweise hätte thematisiert werden können. Beim Leistungsniveau des Kurses kann nicht vorausgesetzt werden, daß die Schüler/innen im ersten Fall die sprachliche Unkorrektheit erkannt haben, während dies im
5 zweiten Fall deutlich ersichtlich ist. Eine solche Kognitivierung gleich zu Beginn der Filmrezeption hätte das Augenmerk der Schüler/innen deutlicher auf die sprachliche Gestaltung der Filmdialoge gerichtet.

10 Mit dem Verlauf der folgenden Unterrichtsphase, in der die Schüler/innen anhand des vorbereiteten Filmtextes eine erste Charakterisierung der weiteren Personen vornehmen sollten, war ich insgesamt zufrieden. Die Beteiligung am Unterrichtsgespräch war gut, wobei besonders die mündliche Mitarbeit von Demir, Matze, Andrea G. und Patrick hervorzuheben ist. Mit der Charakterisierung Curleys als *troublemaker* ging die Vermutung
15 einher, daß es hier im weiteren Verlauf zu Schwierigkeiten kommen könnte. Ein Diskussionspunkt war die Frage, ob die Bezeichnung von Curley's Wife als *rattrap* dahingehend ausgeweitet werden dürfe, sie als *tart* zu bezeichnen. Ein sprachlicher Zuwachs hat für die Schüler/innen in bezug auf beschreibende Adjektive stattgefunden (indifferent, superior, bossy, open-minded), der von mir vielleicht noch etwas stärker hätte akzentuiert werden können.
20

Im Anschluß an diese Antizipationsphase reichte die verbleibende Zeit der Stunde nicht mehr aus, die gesamte besprochene Filmszene anzuschauen. Ich unterbrach den Film nach Szene 6, um dann nach der kleinen Pause mit einem Szenenwechsel einsetzen zu können.

25

Tafelbild der 3.Stunde:

Candy: helpful, tolerant, sympathetic

Boss: white man, hard, strict, not fair?, indifferent

Curley: troublemaker, prejudiced against big/tall men
feels superior, bossy, a boxer, the boss's son

Curley's Wife: pretty, "dangerous", gets men into trouble, a rattrap, tart?
suppressed by her husband

Slim: team-leader, sympathetic, open-minded, a loner

Carlson: heartless

Zu Beginn der 4. Unterrichtsstunde zeigte ich Filmszene 7, in der erst Curley und Curley's Wife in das Geschehen eintreten. Ich unterbrach hier mit der Bildeinstellung von Lennie

und seiner Äußerung *I don't like this place*. Die Schüler/innen arbeiteten daran indirekt den Aspekt des "foreshadowing" heraus, indem sie die potentielle und wahrscheinliche Verwicklung Lennies in das weitere Geschehen antizipierten. Dies wurde auch an der Äußerung Georges *If you get in any trouble, you remember what I told you?* festgemacht.

5 Hier wäre auch der sinnvolle Ort gewesen, den Anfangsimpuls aufzugreifen, nämlich ob nach Meinung der Schüler/innen die Darstellung der Charaktere gut getroffen sei und ob die Personen ihren vorher geäußerten Vorstellungen entsprächen. Leider habe ich im Blick auf den Schwerpunkt der zweiten Stunde („The killing of Candy's dog“) im weiteren Verlauf diesen ursprünglich geplanten Punkt weggelassen und bin bereits an dieser Stelle
10 zur nächsten Filmsequenz, die die Szenen 8-11 (~12 Min.) umfaßte, übergegangen.

Das Gespräch im Anschluß beinhaltete nur eine kurze inhaltliche Rekapitulation, was mir jedoch angemessen erschien, da die Szenen im großen und ganzen für sich sprechen und sich – bis auf die Begegnung zwischen George und Curley's Wife – weniger stark als Gesprächsanlaß anbieten. Anders die folgende Szene (~6 Min.), die sich um die Erschießung von Candys Hund dreht. Der Arbeitsauftrag *Write down your feelings and thoughts after you have watched the scene*. erwies sich als gut und hilfreich, um die hohe emotionale Anteilnahme am Geschehen zu versprachlichen. So äußerten die Schüler/innen ihr Mitgefühl mit Candy und betonten die Stellung, die der Hund für Candy habe (Familiener-
15 satz, Freund). Für den Hund sei es besser, meinten die Schüler/innen, allerdings sei die Entscheidung *a rational decision, on a ranch you must be healthy and strong*. Hier hätte die Möglichkeit bestanden, das Geschehen des Films auf die Gegenwart zu beziehen und die Richtigkeit dieser „rationalen Entscheidung“ unter ethischen Gesichtspunkten zu diskutieren. Aufgrund von Zeitmangel kam es an dieser Stelle nicht zu einer Vertiefung. Es folgte noch ein guter Schülerbeitrag, der die Parallele zwischen Candy und seinem Hund
20 auf der einen Seite und George und Lennie auf der anderen Seite herausstellte.

Den geplanten Vergleich zwischen der Filmszene und dem Auszug aus der Buchfassung verlegte ich in die Hausaufgabe und fokussierte ihn auf die Aufgabenstellung: *Compare how Candy's sadness is expressed in the film and in the novel version*⁷¹.

30 **5. Stunde: "The dream of the little farm"**

Stundenziele

Die Schüler/innen sollen

- durch einen Vergleich der Szene "The killing of Candy's dog" - anhand der Standfotos und dem entsprechenden Ausschnitt aus dem Buch - die jeweilige literarische Qualität der
35 Medien erkennen und herausstellen

- sich im Hörverstehen üben, indem sie den Inhalt des Gesprächs zwischen George und

Slim wiedergeben ("The life story of George and Lennie")

- die Rolle Candys in bezug auf die mögliche Verwirklichung des Traumes von der eigenen Ranch definieren

- die Reflexion Candys über die Erschießung seines Hundes am Text belegen und versprachlichen
5

Geplanter Verlauf

Vergleich Film – Buchauszug (Fotos, Text). Filmszene 13/14 (~6 Min.). Mündliche Wiedergabe des Inhalts. Filmszene 15 (~6 Min.). Gespräch über die Rolle Candys für die potentielle Verwirklichung des Traumes. Kurze Textarbeitsphase. Gespräch über Selbstreflexion Candys.
10

Tatsächlicher Verlauf

Als Einstieg in die Stunde griff ich die Fragestellung der Hausaufgabe ("How is Candy's sadness expressed in the film and in the novel version?") auf. Die Schüler/innen bezogen sich zuerst auf die Darstellung im Film und beschrieben die Bilder, in denen die Gefühle Candys ihrer Meinung nach am besten zum Ausdruck kamen. *He is very much smashed down. He lies on his bed with closed eyes and tries to understand and explain to himself what is happening to him.* Im weiteren stellten die Schüler/innen die Untermalung der Szene durch die traurig stimmende Musik und Gestaltung des Raumes (Halbdunkel) als Mittel heraus, die emotionale Stimmungslage Candys zu beschreiben. Aus dem Buchextrakt arbeiteten die Schüler/innen die Passagen heraus, die mit der atmosphärischen Gestaltung des Films vergleichbar sind: e.g. *The silence came into the room. And the silence lasted (Z.19). Candy looked for help from face to face (Z.13). The silence fell on the room again. It came out of the night and invaded the room (Z.24).* Weiterhin stellten die Schüler/innen fest, daß die Dialoge größtenteils im Film und in der Buchversion übereinstimmten. Ohne dies noch zusätzlich zu kognitivieren, sind den Schüler/innen durch diesen punktuellen Vergleich meines Erachtens recht anschaulich einerseits die Parallelen und andererseits die unterschiedlichen Ausdrucksmittel der beiden Medien Buch und Film deutlich geworden.
15
20
25
30

Die folgende Filmsequenz ("The life story of George and Lennie") enthält eine längere Dialogpassage zwischen George und Slim, die von den Schüler/innen im Anschluß an die Seh-/Hörübung gut antizipiert wurde. Auch schwächere Schüler/innen meldeten sich zu Wort und im Zusammenspiel der verschiedenen Beiträge konnte der Inhalt innerhalb kurzer Zeit nahezu lückenlos rekonstruiert werden.
35

In der nächsten Filmpassage erfährt die Handlung insofern eine Wende, als daß die Erfül-

⁷¹ Vgl. den Textauszug im Anhang, S.35 und die Fotos, S.6

lung des Traumes von der eigenen kleinen Farm durch das Hinzutreten Candys plötzlich als realistische Möglichkeit erscheint. Diesen Aspekt haben die Schüler/innen im Anschluß an die Filmrezeption gut herausgearbeitet. Die Aufgabe, das Foto Nr.45⁷² in den Kontext der Szene einzuordnen, stellte einen Bogen zum Anfang der Stunde her, indem die Schüler/innen die Aussage Candys hervorhoben *I ought to have shot that dog myself. I shouldn't let no stranger shoot my dog*, die somit für die Deutung des weiteren Handlungsverlaufs ("Final Meeting") als Bezugspunkt vorhanden ist.

Als Hausaufgabe sollten die Schüler/innen die Szene 18 ("Lennie and Crooks")⁷³ vorbereitend lesen.

10

6. und 7. Stunde: "Lennie and Crooks" / "The Fight" / "Fatal Encounter in the Barn" / "The Final Meeting between George and Lennie"

Stundenziele

15 Die Schüler/innen sollen

- den Beziehungsaspekt in der Begegnung zwischen Lennie und Crooks herausarbeiten und die Position Crooks' als die eines Outsiders näher umschreiben
- im Vorfeld der Filmszene "The Fight" Spekulationen über die Kontrahenten und den möglichen Verlauf des Kampfes antizipieren

20 - anhand der Szenen 19 und 21 Curley's Wife charakterisieren

- den besonderen Beziehungsaspekt in der Begegnung von Lennie und Curley's Wife erkennen und herausstellen
- Vorahnungen entwickeln, welchen Verlauf die Begegnung nehmen wird
- sich auf den Film, insbesondere auf das tragische und traurige Ende emotional einlassen

25

- die Filmszenen global verstehen

Geplanter Verlauf

Charakterisierung Crooks' (Textbezug). Gespräch über den Verlauf der Begegnung Lennie – Crooks. Spekulationen über „The fight“. Filmszenen 16 und 17 (~7 Min.). Rekapitulation des Inhalts. Filmszenen 18 und 19 (~8 Min.). Deutung der Szene 19, Stellung von Curley's Wife. (Kleine Pause). Bearbeitung der Seiten 18-19 (Stillarbeit). Inhaltliche Erarbeitung im Unterrichtsgespräch. Film zuende sehen, d.h. Filmszenen 20-23 (~26 Min.). Eventuell spontane Reaktionen. Erteilen der Hausaufgabe.

⁷² Vgl. Anhang, S.7

⁷³ Vgl. Filmtext, S.16f

Tatsächlicher Verlauf

Ich begann die Stunde, indem ich Bezug nahm auf die vorbereitete Textpassage und mit einem offenen Impuls fragte: *What did you learn about Crooks?*. Die Schüler/innen charakterisierten die Außenseiterposition Crooks' durch sein Farbigein und beschrieben ihn als einsam, da ihm der Kontakt mit den anderen Ranchbewohnern und eine Anteilnahme am sozialen Leben auf der Ranch verwehrt sei (S.16, Z.17.20, S.17, Z.14-17). Ich verwies die Schüler/innen auf S.16, Z.43f (*CROOKS: Suppose ... George don't come back no more. What you do then?*), woraufhin sie herausstellten, daß Lennie die Frage gar nicht verstehe bzw. sich nicht vorstellen könne, wie ein Leben ohne George für ihn aussähe. Eine Parallele sahen die Schüler/innen zwischen Crooks und Lennie, da beide gewissermaßen eine gesellschaftliche Außenseiterposition hätten.

Die Szene „The Fight“ ließ ich die Schüler/innen nicht zu Hause vorbereiten, obwohl sie vom Filmablauf der Szene „Lennie and Crooks“ vorgelagert ist, da ich das Spannungsmoment dieser Szene nicht vorwegnehmen wollte. Ich knüpfte an die Filmszene der letzten Stunde an und rief in Erinnerung, daß Curley in den Raum kam, und fragte die Schüler/innen, was der Anlaß gewesen war. Sie rekapitulierten den Zusammenhang der Szene und spekulierten nach meinem Impuls *In the next scene there will be a fight! Who do you think will be in the fight?* über mögliche Teilnehmer (Curley and Slim, Curley and George, Curley and Lennie) und gaben Begründungen für ihre Vermutungen an.

Es folgte die Präsentation der Filmszenen 16-19 (~15 Min.). Anschließend gingen die Schüler/innen in die kleine Pause. Es wäre denkbar gewesen, nach der Rezeption des Films noch einmal auf die geäußerten Vorerwartungen einzugehen, ich entschloß mich jedoch, mit Blick auf die Zeit, das Augenmerk bereits zu Beginn der Stunde auf die Person von Curley's Wife zu lenken, um damit gleichzeitig eine Überleitung zur Szene 21 zu schaffen. Im folgenden mußte ich deutlich die Zeit im Blick behalten, da die Schüler/innen in dieser Doppelstunde den Film bis zu Ende sehen sollten und auf gar keinen Fall die Schlußszene durch das Klingeln der Schulglocke unterbrochen werden durfte.

Zu Beginn der zweiten Hälfte der Doppelstunde ließ ich die Schüler/innen den Inhalt der letzten Szene („Another Encounter with Curley's Wife“) wiedergeben. Hier kamen verschiedene, auch schwächere Schüler/innen zu Wort. Bei der Charakterisierung von Curley's Wife hoben die Schüler/innen besonders ihre Einsamkeit und die Unzufriedenheit mit ihrer Lebenssituation (Hochzeit mit Curley, Leben auf der Ranch) hervor. Mit der Fragestellung, was sie noch weiter über Curley's Wife erfahren würden, ließ ich die Schüler/innen in einer Stillarbeitsphase die Seiten 18 und 19 des Filmtextes erarbeiten. Dies diente gleichzeitig der sprachlichen Vorentlastung der folgenden Filmsequenz. Im Anschluß an die Stillarbeitsphase ergänzten die Schüler/innen ihre Beobachtungen über Curley's Wife und charakterisierten nach einem entsprechenden Impuls die Begegnung bzw. Beziehung zwischen ihr und Lennie (*They get familiar / They are somehow in the*

same situation, which makes them equal). Dieser Aspekt hätte noch vertieft werden können, jedoch ging ich in Anbetracht der Zeit zu der Fragestellung über, wie die Szene wohl enden würde. Die Schüler/innen vermuteten, Curley würde hereinkommen und Ärger machen oder Curley's Wife würde Lennie attraktiv finden und ihn quasi verführen.

5 Um die Vorerwartungen deutlicher auf den tatsächlichen dramatischen Verlauf der Szene hin zu provozieren, wäre es denkbar gewesen, die von den Schüler/innen vorzubereitende Textpassage um die Zeilen 1-5 von S.20 zu ergänzen. So allerdings blieb den Schüler/innen ein Überraschungsmoment erhalten.

10 Während der Filmpräsentation machte ich lediglich einen kurzen Einschnitt nach Szene 21 (*Where do you think Lennie is going?*)⁷⁴. Schon während dieser Phase war den Schüler/innen die emotionale Anteilnahme anzumerken und äußerte sich am Ende des Films in echter Betroffenheit. Bis zum Stundenende blieben noch einige Minuten, um die Eindrücke des Films „sacken“ zu lassen. Ich wartete ab, ob die Schüler/innen sich noch spontan äußern wollten, was aber angesichts der betroffenen Atmosphäre nicht der Fall war und
15 beschloß die Stunde, indem ich noch das vorbereitete Arbeitsblatt für die Hausaufgabe⁷⁵ verteilte.

6.3. Ausführliche Darstellung der achten Stunde: Reflexionen über den Film

20 Zum Vorhaben

Die Stunde soll dazu dienen, einen Blick auf den Gesamtfilm zu werfen und den Schüler/innen die Möglichkeit geben, ihre Seheindrücke, besonders der letzten Stunde, zur Sprache zu bringen. Die Schüler/innen sollen im weiteren ihr Augenmerk auf die bildliche, d.h. filmspezifische Umsetzung einzelner Szenen richten, indem sie die für sie selbst prägnantesten Eindrücke des Films (orientiert an den Standfotos) benennen. Gleichzeitig soll
25 ihnen die Konzeption des Films als eine literarische Ganzheit bewußt werden, was sich z.B. in der Bezugnahme auf den Anfang und das Ende des Films äußern kann. Anhand der vorbereiteten Hausaufgabe und in Rückerinnerung an den Verlauf der Geschichte, soll im weiteren die Frage diskutiert werden, inwiefern das Ende "inevitable" war und woran dies festzumachen ist. Dabei soll das stilistische Mittel des "foreshadowing"
30 von mir eingebracht und von den Schüler/innen mit Beispielen belegt werden. Anschließend soll nochmals ein inhaltlicher Schwerpunkt insofern gesetzt werden, als daß die Schüler/innen im Gesamtblick auf den Film die Hauptthemen ("themes") benennen sollen, die ihrer Meinung nach in der Erzählung eine zentrale Rolle spielen. Diese werden von
35 mir auf Tonkarton festgehalten, damit sie im Verlauf der folgenden Stunden wieder aufge-

⁷⁴ Vgl. Bild Nr.79/80, Anhang, S.11

griffen und vertieft werden können (vgl. 10. Stunde). Mit dem Ziel der Schülerorientierung sollen die Schüler/innen als Abschluß der Stunde auf vorbereiteten Karten Fragen und Aspekte notieren, über die sie im Verlauf der verbleibenden Stunden gerne reden und die sie vertiefen möchten.

- 5 Zur Vorbereitung auf die Stunde habe ich die gesamten Fotos (jeweils auf Din-A3-Bögen) an der Wand angebracht und davor einen (zweireihigen) Stuhlhalbkreis aufgebaut. Die Bilder stehen auf diese Weise auch optisch als Medium im Mittelpunkt der Stunde und den Schüler/innen wird der Film als Ganzheit präsentiert.

10 **Stundenziele**

Die Schüler/innen sollen

- sich auf die Reflexion des Films anhand der Betrachtung der Bilder einstellen
- durch die Auswahl eines für sie prägnanten Fotos auf die zentralen Szenen und ihre filmische Inszenierung aufmerksam werden
- 15 - anhand der Bilder die Gesamtkonzeption des Films erkennen und interpretieren
- den dramatischen Verlauf der Geschichte anhand der Frage nach der *inevitability* des Endes herausarbeiten
- Belege für die Technik des „foreshadowing“ herausfinden und benennen
- die inhaltlichen Schwerpunkte („themes“) der Geschichte herausarbeiten
- 20 - eigene Vorschläge für die Behandlung weiterer Fragen und Aspekte formulieren

Geplanter Verlauf

- Einstimmung auf die Stunde (Sitzhalbkreis, Fotowand). Konzentration auf einzelne Bilder/Szenen durch Auswahl der Schüler/innen. Unterrichtsgespräch über die Konzeption des Films, die dramatische Entwicklung und die Aspekte des „foreshadowing“. Herausarbeitung der Hauptthemen der Erzählung. Sammeln von Fragen (Stillarbeit).
- 25

Tatsächlicher Verlauf

- Die Stunde begann damit, daß zu Stundenbeginn (Donnerstag, 1. Stunde) kein/e einzige/r Schüler/in da war. Innerhalb der nächsten fünf Minuten kamen dann etwa sieben bis acht Schüler/innen, sieben weitere mußten geholt werden, weil sie davon ausgegangen waren, daß der Unterricht im Klassenraum anstatt wie in den Stunden zuvor im Filmraum stattfand. Als der Unterricht dann gerade begonnen hatte, kamen noch einmal zwei Schüler dazu. Die veränderte Raumgestaltung (Sitzhalbkreis) war für eine größere Zahl der Schüler/innen wohl eher etwas befremdlich, und es gelang mir zu Anfang nur schwer, eine ge-
- 35

⁷⁵ Vgl. Anhang, S.36

lockerte Atmosphäre herzustellen.

Als ich die Schüler/innen dann aufforderte, sich anhand der Bilder den Film noch einmal zu vergegenwärtigen – sie könnten dazu auch nach vorne kommen und sich die Bilder aus der Nähe ansehen – ergab sich zunächst die Notwendigkeit einer inhaltlichen Wiederholung, da vier Schüler/innen in der letzten Doppelstunde nicht anwesend waren und somit den Schluß des Films versäumt hatten. Ich hatte zwar registriert, daß in der vorangegangenen Stunde die betreffenden Schüler/innen fehlten, hatte diesen Aspekt aber in meiner Stundenplanung nicht berücksichtigt. Die Schüler/innen wiederum hatten sich ihrerseits nicht darüber informiert, was Gegenstand der versäumten Doppelstunde gewesen war. So schob ich also eine inhaltliche Wiederholung dergestalt ein, daß ich die anderen Mitschüler/innen bat, mit bezug auf die Bilder den Schluß des Films nachzuerzählen. Ich achtete hier darauf, daß verschiedene Schüler/innen zu Wort kamen (Daniel, Kai-Ole, Andrea G.).

Diese Unterrichtsphase erwies sich als notwendig, um die betreffenden Schüler/innen auf den gleichen Kenntnisstand zu bringen. Gleichzeitig ergab sich dadurch ein zusätzlicher Redeanlaß, der sich auf das echte Interesse gründete, den Mitschüler/innen möglichst präzise und informativ den Inhalt des Films darzustellen. Die Seheindrücke der vorangegangenen Stunde wurden versprochen, und immerhin drei Schüler/innen hatten die Gelegenheit, eine längere Passage am Stück englisch zu sprechen. Die investierte Zeit ging allerdings zu Lasten der verbleibenden Unterrichtsschwerpunkte.

Die folgende Unterrichtsphase leitete ich mit der Frage ein: *You already had a closer look at the pictures - which picture attracted your attention most?* Demir meldete sich als erster: *The one of the last scene where George stands behind Lennie with the gun.* Patrick fuhr etwas allgemeiner fort: *I think also pictures where you can see a lot of emotions, like the first one or the last one – and also pictures where you can see a lot of action like in the fight.* Dann Daniel: *I am of Demir's opinion, it's the picture when he says "Turn around". I think the highest point of tension is between the pictures No.102 and 103.* Ralf: *I think the last picture shows the biggest emotions.*

Die Schüler/innen brachten hier sehr gute Ansätze, von denen aus man gut auf filmphilologische Aspekte der Inszenierung hätte eingehen können. Auch bot sich der Anfangsimpuls an, noch weitere Schüler/innen in das Gespräch mit einzubeziehen. Daß es in dieser Unterrichtsphase nicht zu einer weiteren Vertiefung kam, lag in der Hauptsache daran, daß ich selber den Aspekt der Betrachtung des Films als literarisches Medium nicht ausreichend genug in den Unterrichtsmittelpunkt gestellt hatte. Im Nachhinein blieb diese Unterrichtsphase unbefriedigend, da das Gespräch sich bereits in den o.g. Schüleräußerungen erschöpfte. Gut wäre gewesen, wenn ich durch Nachfragen das Erkenntnisinteresse der Schüler/innen stärker auf den Aspekt der Inszenierung, z.B. auf die Bildeinstellungen gelenkt hätte. Dies hätte u.U. nur weniger filmtechnischer Begriffe bedurft, um die charak-

teristischsten Merkmale herauszuheben und hätte die Schüler/innen noch deutlicher den Film als literarische Einheit erkennen lassen. Dennoch ist durch die genannten Schüleräußerungen deutlich geworden – und ich denke, dies gilt auch für die Schüler/innen, die sich nicht zu Wort gemeldet haben - daß allein durch die nachträgliche Gesamtschau der
5 Standfotos eine Sensibilität für die Gesamtkonzeption des Films entstanden ist.

Die anschließende intensive Gesprächsphase bezog sich auch auf die Gesamtkonzeption des Films, setzte aber – eingeleitet durch den Impuls *Was the ending inevitable?* – einen inhaltlichen Schwerpunkt, indem die Schüler/innen den Verlauf der Geschichte und die Konzeption der Erzählung in seiner Zuspitzung auf das Ende hin antizipierten. Es zeigte
10 sich im Verlauf des Gesprächs, daß einige Schüler/innen sich im Rahmen der Hausaufgabe zu der Fragestellung bereits Gedanken gemacht hatten. Die rege Beteiligung an dieser Gesprächsphase zeigte außerdem, daß die Fragestellung bei den Schüler/innen auf Interesse stieß. *It was clear that they wanted to kill Lennie, George couldn't let it happen that they kill him. / It was not the first time. George knows (L: knew) it could happen again. / But it is the first time a woman was killed, the woman before was only frightened. / I think George had enough of Lennie, they always have to run away. / I think their dream was their own farm and it's kind of symbolic when Lennie talks about the farm and George just blows this dream off his head with the shot. That was the time when I think it's as if a big dream was over and George knows that.* Die letzte gute Schüleräußerung von Demir
15 weitete ich aus und fragte weiter *Do you see any other "symbolic" incidents in the story?* Hier arbeiteten die Schüler/innen im wesentlichen die Parallele zwischen der Schlußszene und Erschießung von Candys Hund heraus: *Candy said it would be (L: would have been) better if he himself shot (L: had shot) the dog. George knows that Lennie would die so he thought it was better he died by his hand.* Als dann eine Schülerin auf die Parallele verwies, daß erst der kleine Hund sterben würde und dann die Frau, brachte Daniel die be-
25 rechtigte Frage ein, was daran „symbolisch“ sei und daß diese Parallele mehr auf den Verlauf der Geschichte bezogen sei als auf einen tieferen Sinn, der dahinterstünde. Diese gute Beobachtung unterstrich ich und führte den Begriff des “foreshadowing“ ein, woraufhin die Schüler/innen die verschiedenen Bezugspunkte herausarbeiteten, in denen das
30 Ende der Geschichte bereits antizipiert wird (*dead mouse in the beginning, fight with Curley, sitting in the train in the first scene*).

Als sich die Wortmeldungen erschöpft hatten, leitete ich zu der Unterrichtsphase über, in der die Schüler/innen die Hauptthemen der Geschichte anhand von “keywords“ erarbeiten sollten. Diese Phase lief recht gut, da die wichtigsten thematischen Schwerpunkte
35 (*friendship, dreams, quality of life, mercy killing, work, discrimination, violence, love, loneliness*) recht zügig von den Schüler/innen genannt und zum Teil kurz erläutert wurden⁷⁶.

⁷⁶ Zur Vertiefung der genannten Themen vgl. die 10.Stunde

Zu diesem Zeitpunkt bzw. zu Beginn dieser Unterrichtsphase hatte ich leider die Uhr nicht deutlich genug im Blick. Im Nachhinein wäre es möglicherweise besser gewesen, die Planung umzustellen und zunächst die zuletzt geplante Phase anzuschließen, in der die Schüler/innen Fragen und Aspekte formulieren sollten, die sie noch weiter vertiefen möchten. So reichte zwar die verbleibende Zeit der Stunde, um die Hauptthemen herauszuarbeiten, für die letzte Phase blieb jedoch keine Zeit mehr. Die Aufgabenstellung in die Hausaufgabe zu verlegen erwog ich zwar kurz, entschied mich zu dem Zeitpunkt allerdings dagegen, da die von den Schüler/innen genannten Schwerpunkte auf diese Weise nicht explizit in eine entsprechende Unterrichtsvorbereitung auf die folgende Doppelstunde hätten einfließen können. Im Nachhinein wäre dies, denke ich, machbar gewesen, hätte dann allerdings für die folgende Stunde eine sehr offene Planung voraussetzen müssen. Schade ist, daß durch den verzögerten Stundenbeginn und die eingeschobene Wiederholungsphase die entsprechende Zeit am Ende der Stunde fehlte und so die geplante Schülerorientierung in Form einer Mitbestimmung von Schwerpunktthemen wegfiel.

15

9. und 10.Stunde: Georges moralisches Dilemma / Diskussion und Interpretation der “Themes“

20 Stundenziele:

Die Schüler/innen sollen

- den Konflikt Georges als moralisches Dilemma erkennen
- die Implikationen und Konsequenzen der verschiedenen Handlungsalternativen erkennen und bewerten
- 25 - die Frage nach Lennies Schuld oder Unschuld erörtern
- im Partnergespräch fremdsprachlich kommunizieren
- Aspekte des realgeschichtlichen Hintergrundes anhand des Zitats von John Steinbeck⁷⁷. erkennen und in den Diskussionszusammenhang einbeziehen
- die zuvor erarbeiteten “Themes“ im Zusammenhang der Erzählung interpretieren und zu
- 30 einer vertieften Deutung gelangen

⁷⁷ Vgl. Anhang, S.45

Geplanter Verlauf

Einstieg über Inhalt der Reflexionen Georges⁷⁸. Partnergespräch über die ethische Beurteilung der Entscheidung Georges (Arbeitsblatt). Unterrichtsgespräch über die ethisch-moralischen Implikationen der Entscheidung und dessen Bewertung. Einbeziehung des Steinbeck-Zitates (OHP) (Kleine Pause) Präsentation der „Themes“. Erarbeitung der einzelnen Themen (Stillarbeitsphase). Vertiefung im Unterrichtsgespräch.

Tatsächlicher Verlauf

In bezug auf die Fragestellung der Hausaufgabe antizipierten die Schüler/innen zum einen Georges Reflexionen in Form eines Rückblicks auf sein Leben mit Lennie (*They did everything together, from beginning to end he walked with Lennie*), zum anderen rückte sehr schnell die Frage Georges in den Mittelpunkt, ob er sein eigenes Handeln vor sich rechtfertigen könne: *He thinks about whether it was right to kill Lennie, if there had been a chance to save his life / He has a bad conscience / There were two opinions in him: in a way he loved Lennie on the other hand he didn't see another solution*. Gleichzeitig brachten die Schüler/innen bereits ihre eigene Position zum Ausdruck: *But George hadn't (L: didn't have) the right to kill Lennie. That is self-justice, he should get (L: have got) a fair trial*. Hier leitete ich zunächst zur Partnerarbeitsphase über. Die Schüler/innen diskutierten die *statements* auf dem vorbereiteten Arbeitsblatt⁷⁹ und trugen anschließend ihre Überlegungen ins Plenum ein. Die Mehrheit der Schüler/innen war der Meinung, daß George angesichts des Dilemmas die richtige Entscheidung getroffen hätte. Lennie sei glücklich gestorben und es sei für ihn und für George die beste Lösung gewesen. Die Gegenposition, George hätte dennoch kein Recht dazu, Lennie zu töten, da das Töten grundsätzlich ethischen Maßstäben zuwider laufe, kam etwas schwach von Sumit und hätte von mir noch stärker provoziert werden können. Um eine noch stärkere Akzentuierung der beiden Positionen im Bewußtsein der Schüler/innen zu erreichen, wäre es auch gut gewesen, das Ergebnis des Gesprächs an der Tafel zu visualisieren, was jedoch verblieb.

Zu der Frage, ob Lennie unschuldig sei, äußerten die Schüler/innen: *He is innocent, he is only a big child and he is handicapped / Lennie doesn't want to kill her, he kills her by accident*. Daniel stellte daraufhin heraus: *He doesn't have the motivation of a murderer but he is guilty. He is the one who killed her*. Hier wäre es möglich gewesen die Frage nach der Definition von „Schuld“ (*Lennie is innocent but also guilty*) näher zu beleuchten und möglicherweise auf die Frage nach der Schuldzurechnungsfähigkeit Lennies zu konzentrieren, zumal der Aspekt der Behinderung Lennies als Rechtfertigung für seine Unschuld von den Schüler/innen angebracht wurde. Stattdessen griff ich die Aussage eines Schü-

⁷⁸ Vgl. die Hausaufgabe im Anhang, S.40-43

⁷⁹ Vgl. Anhang, S.44

lers, Lennie hätte in eine Psychatrie gehört und den darauf folgenden Einwand, so etwas hätte es zu Beginn des 20. Jahrhunderts noch nicht gegeben, auf, um zu dem Zitat von Steinbeck überzuleiten und damit einen landeskundlichen Aspekt in das Gespräch einzubringen und einen Bezug zum Autor herzustellen. Es ergab sich die Notwendigkeit der
5 Klärung von Verständnisfragen zum Textauszug, was durch entsprechende Annotationen etwas hätte verkürzt werden können. Die Präsentation des Zitats erfüllte jedoch den Zweck, eine neue Realitätsebene in das fiktionale Geschehen der Geschichte einzubringen.

Ich nutzte die kleine Pause, um die Karten mit den "Themes" neben der Tafel an der
10 Wand anzubringen. Im Verlauf der folgenden Stunde erwies sich die gewählte methodische Vorgehensweise als sehr kommunikationsfördernd, da fast alle Schüler/innen am Unterrichtsgespräch teilnahmen bzw. von mir einbezogen werden konnten. Die Schüler/innen erhielten den Arbeitsauftrag, zu einem der angeschlagenen "Themes" in drei bis vier Sätzen eine Deutung innerhalb der Geschichte zu formulieren. Ein größerer Teil der
15 Schüler/innen blieb hier zunächst auf der Erzählebene der Geschichte, durch entsprechende Impulse konnte jedoch das Unterrichtsgespräch auf die Deutungsebene gehoben werden. Die Schüler/innen stellten auch Verknüpfungen zwischen den einzelnen Themen her, so arbeiteten sie z.B. zu dem Aspekt *dreams* heraus, daß es sich um den Traum eines besseren Lebens handele, dem Streben nach Unabhängigkeit und Glück, der jedoch
20 durch die vorherbestimmte Schicksalhaftigkeit des Geschehens zwangsläufig zerstört würde. Ich lenkte das Gespräch zum Schluß auf die Fragestellung, welche Lebenseinstellung Steinbecks für sie in dieser Erzählung zum Ausdruck komme. Diese wurde von den Schüler/innen mit den Begriffen *realistic* und *disillusionment* umschrieben.

Die methodische Vorgehensweise in dieser Stunde erbrachte zwar eine hohe Schülerbe-
25 teiligung, und es wurden auch viele gute Punkte genannt, die zu einer tieferen inhaltlichen Erschließung der Erzählung geführt haben; die Schwierigkeit bestand jedoch in der Vielzahl der angesprochenen Aspekte, die noch besser hätten gebündelt werden können. Eine Fokussierung hätte z.B. dadurch erreicht werden können, daß sich die Schüler/innen im Vorfeld einigen, welche der genannten Aspekte sie für die zentralsten Punkte halten,
30 um diese dann zu vertiefen.

In der Hausaufgabe zur folgenden Stunde (Bearbeitung einer Filmkritik) haben die Schüler/innen die Möglichkeit, an Aspekte des Unterrichtsgesprächs anzuknüpfen und für sie wichtige Punkte zu vertiefen⁸⁰.

⁸⁰ Vgl. Anhang, S.46, hier insbesondere Frage 2

11.Stunde: Inhaltliche und filmkritische Schlußbetrachtung

Stundenziele:

Die Schüler/innen sollen

- 5 - den Aktualitätsbezug der Geschichte erkennen und an Beispielen belegen
- eine filmkritische Stellungnahme abgeben und ihre Meinung begründen
- die Unterrichtsreihe abschließend kritisch bewerten

Geplanter Verlauf

- 10 Einstieg über die Hausaufgabe. Erarbeitung der zentralen Aussagen des Textes. Vertiefung durch die Frage nach dem Aktualitätsbezug (Unterrichtsgespräch). Diskussion eigener filmkritischer Stellungnahmen. Abschlußbewertung der Unterrichtsreihe anhand des Fragebogens (s. Anhang).

15 Tatsächlicher Verlauf

Das Unterrichtsgespräch konzentrierte sich zu Beginn der Stunde auf die Deutung der Überschrift „Crushed by Fate“, die von den Schüler/innen im wesentlichen gut erarbeitet wurde. Ich verwies anschließend auf die Textstelle, in der nach der „relevance beyond ist time“ der Erzählung gefragt wird und gab diese Frage an die Schüler/innen weiter. Die Ergebnisse des Unterrichtsgesprächs hielt ich an der Tafel fest.

20

Tafelbild der 11.Stunde:

“Of Mice and Men” – a relevant story ?

- - search for work / unemployment
- - discrimination / integration of handicapped people in society
- - the dream of one’s own home
- - search for real love
- - achievement of aims
- - independence
- - true friendship

- 25 Zu den Fragen *How did you like the film?* und *Would you recommend it to others?* äußerten sich die Schüler/innen nochmals zu inhaltlichen Aspekten, die sie am Film gut fanden, bezogen sich aber auch auf die Wirkung, die der Film auf sie hatte: *When the movie ends you have to think about it / the film is exciting.* Ein Schüler bemerkte *It’s just about tension and fate. You expect something, then something happens.* Eine Schülerin, die am Ende

des Films große Betroffenheit gezeigt hatte, fand *It's a nice film but not so much for school. It's hard to talk about*. Ein anderer Schüler äußerte *It's a very aesthetic movie, there is no violence, it's not cruel like other movies*. Insgesamt gab es keine Stimmen, die den Film nicht weiterempfehlen würden. Mit den von den Schüler/innen geäußerten Eindrücken ließ ich die Stunde ausklingen und verteilte nur noch die Fragebögen⁸¹ zur Beurteilung der Unterrichtsreihe, die die Schüler/innen zu Hause ausfüllen und in der nächsten Stunde anonym abgeben sollten.

10 7. Kritische Reflexion

Im folgenden möchte ich im Rückblick auf die Unterrichtseinheit ein kritisches Fazit der didaktischen Überlegungen, der methodischen Planung und der Durchführung ziehen. Dabei sollen nicht alle in den Stundenbeschreibungen bereits reflektierten Sachverhalte nochmals aufgegriffen werden, sondern lediglich diejenigen, die für die Gesamtbeurteilung der Reihe relevant erscheinen. Wichtiger Bezugspunkt für die Reflexion der Unterrichtsreihe ist die von den Schüler/innen teilweise recht differenziert durchgeführte Bearbeitung des Fragebogens⁸². Dies ermöglicht mir, meine eigenen Reflexionen anhand der Aussagen der Schüler/innen zu überprüfen und daraus Schlußfolgerungen für eine erneute Durchführung dieser oder einer vergleichbaren Unterrichtsreihe zu ziehen.

20

Die Entscheidung, John Steinbecks Erzählung „Of Mice and Men“ in Form der Literaturverfilmung von 1992 zum Gegenstand einer Unterrichtsreihe zu machen, hat sich meines Erachtens als für die Schüler/innen reizvoll und didaktisch sinnvoll erwiesen. Dabei hat zum einen die Auswahl des literarischen Stoffes, zum anderen die didaktische Entscheidung, mit dem Film zu arbeiten, zum Gelingen der Unterrichtseinheit beigetragen.

Bestätigt wird dies durch Aussagen von Schüler/innen, wenn diese „die erzählte Geschichte“⁸³ und die „sehr interessante und lebensnahe Lektüre“⁸⁴ als das für sie ansprechendste Moment der Unterrichtsreihe herausheben. Andere Schüler/innen fanden „den Film an sich“ oder „den Film dazu zu schauen und einzelne Szenen zu besprechen“⁸⁵ besonders gut oder heben methodische Aspekte hervor.

30 In ihrer Gesamtheit wird die Unterrichtsreihe von den Schüler/innen positiv bewertet,

⁸¹ Siehe Anhang, S.49

⁸² Vgl. Anhang, S. 50-60. Die Auswertung der Fragebögen soll keinen statistischen Ansprüchen genügen; vielmehr habe ich eine repräsentative Auswahl getroffen, in denen die wesentlichen Aspekte, die von den Schüler/innen genannt worden sind, zum Ausdruck kommen.

⁸³ Vgl. Fragebogen, S.50

⁸⁴ Vgl. Fragebogen, S.54

gleichzeitig nennen sie auch einige Kritikpunkte, auf die im Verlauf der kritischen Reflexion noch näher eingegangen werden soll.

5 Hervorzuheben ist zunächst die insgesamt sehr rege mündliche Beteiligung insbesondere auch einiger schwächerer Schüler/innen während der gesamten Unterrichtsreihe. Dies spricht meines Erachtens für das gewählte Vorgehen, aber auch für die Auswahl des Unterrichtsgegenstandes.⁸⁶

10 Die didaktische Entscheidung, mit der Verfilmung anstatt der Buchlektüre zu arbeiten, wurde von der Mehrzahl der Schüler/innen begrüßt. Auch wurden die (fach)didaktischen Vorüberlegungen durch die Aussagen der Schüler/innen teilweise bestätigt, wenn diese die Arbeit mit dem Film deshalb gut fanden, „da die Stimmungen und die Atmosphäre für uns deutlicher wird mit dem Film als auf der englischen Sprache beschrieben“⁸⁷ oder „da einzelne wichtige Szenen eindringlicher zur Geltung kamen“⁸⁸. Auch das Erreichen einzelner Lernziele wird dokumentiert, wenn eine Schülerin schreibt: „Außerdem finde ich es
15 gut, wenn man die Sprache ‚mal anders‘ hört, denn es klingt ganz anders, als der Lehrer / die Lehrerin.“⁸⁹ Ebenso bestätigen die Schüler/innen, daß der Film für sie die Motivation und das Interesse unterstütze⁹⁰.

20 Ich möchte im folgenden zunächst die methodische Vorgehensweise in der Arbeit mit dem Film, d.h. die 1. bis 7.Stunde reflektieren⁹¹, um anschließend auf die Nachbereitung des Films einzugehen.

Die sukzessive Erarbeitung, d.h. die Aufteilung des Films in verschiedene Abschnitte wurde von den Schüler/innen unterschiedlich wahrgenommen. Während eine Schülerin gut fand, „daß der Film in relativ großen Abschnitten gezeigt wurde“⁹², fanden andere die Teilung zu intensiv und hätten den Film gerne in längeren Abschnitten gesehen. Ein Schüler schlägt vor, den Film lieber „einmal ganz und dann immer in bestimmten Ausschnitten“⁹³
25 anzuschauen, was jedoch bei der Mehrheit der Schüler/innen keine Zustimmung findet,

⁸⁵ Vgl. Fragebogen, S.59 und 60

⁸⁶ Hier ist besonders Silke zu nennen, die sich sonst quasi nie freiwillig am Unterrichtsgespräch beteiligt und die nach eigenen Angaben insbesondere durch die Wahl des Themas zu einer mündlichen Mitarbeit bewegt wurde: „Dies interessiert mich einfach mehr als das Thema Science Fiction aus dem letzten Halbjahr.“ Herauszuheben ist an dieser Stelle auch die überdurchschnittlich hohe mündliche Beteiligung von Patrick, dem es zugute kam, daß er den Film bereits kannte und sich dadurch anspornen ließ, sich an vielen Stellen konstruktiv in das Unterrichtsgespräch einzubringen.

⁸⁷ Vgl. Fragebogen, S.50

⁸⁸ Vgl. Fragebogen, S.54

⁸⁹ Vgl. Fragebogen, S.52

⁹⁰ Vgl. Fragebogen, S.55 sowie 51; ein Schüler äußert sogar: „Das beste, was man machen konnte, durch ein audiovisuelles Medium, was es versteht, eine aus den Fugen geratene Jugend besser in den Bann zu ziehen. Filme vermitteln heutzutage besser als Lektüre (← müssen aber auch sein!)“, vgl. Fragebogen, S.57; - so viel zur Selbsteinschätzung und Eigenkritik der „heutigen Jugend“ ...

⁹¹ Auch hier soll nochmals explizit auf die Rückmeldungen der Schüler/innen Bezug genommen werden.

⁹² Vgl. Fragebogen, S.51

⁹³ Vgl. Fragebogen, S.58

da sie die Aufteilung als notwendig zur Verständnissicherung und Textvorbereitung ansehen.⁹⁴ Ein großer Teil der Schüler/innen empfand die Arbeit mit dem Filmtext als Hilfestellung zur sprachlichen (und inhaltlichen) Erarbeitung des Films als gut und notwendig⁹⁵.

Die Rückmeldungen der Schüler/innen bestätigen damit die Richtigkeit der methodischen Grundentscheidungen bezüglich der Einschätzung der Leistungsfähigkeit der Lerngruppe. Mit einem Überhang an eher leistungsschwächeren Schüler/innen (vgl. unter 2.1) wäre die Gruppe durch ein anderes methodisches Vorgehen sprachlich überfordert gewesen. Die Kritik, die Abschnitte seien zu kurz gewesen, würde ich bei nochmaliger Durchführung aufgreifen und den Film in noch größere Teile⁹⁶ einteilen (hierfür könnten gezielt die Doppelstunden genutzt werden). In eine entsprechende Vor- bzw. Nachbereitung der größeren Filmabschnitte könnten dann möglicherweise noch deutlicher als es in der durchgeführten Unterrichtsreihe der Fall war, die Standfotos des Films zum Einsatz kommen. Was die Nutzung der Standfotos anbetrifft, halte ich im nachhinein die methodische Planung für ungünstig, da die Fotos bei weitem nicht die Aufmerksamkeit erfahren haben, die ihnen ursprünglich zugedacht war. Ich halte es nach wie vor für sinnvoll, eine Bildreihe herzustellen und, wie dies in der 8.Stunde geschehen ist, zur Gesamtpräsentation des Films zu nutzen. Die Wahrnehmung und das Erkennen des Films als literarisches Ganzes kann durch diese methodische Vorgehensweise herausgefordert werden und ist, wie in der 8.Stunde deutlich wird, von den Schüler/innen auch geleistet worden. Dies ist insbesondere deshalb von großem Wert, da gerade durch die oben geschilderte Aufteilung ein Gesamteindruck des Films leicht verloren gehen kann. Bei nochmaliger Durchführung würde ich allerdings darauf verzichten, diese ausführliche Bildreihe den Schüler/innen in Form von Fotokopien zur Verfügung zu stellen. Bis auf den Einsatz der Fotos in der 2. und in der 4.Stunde hatten diese größtenteils nur Dokumentationscharakter und wurden den Schüler/innen meist nach der Rezeption der einzelnen Filmszenen zur Verfügung gestellt⁹⁷. Zu überdenken wäre der Einsatz der Fotos für eine Hypothesenbildung im Vorfeld der entsprechenden Filmsequenzen. Im nachhinein muß ich sagen, daß eine „Dokumentation“ wenig Sinn macht, wenn mit den Bildern nicht explizit gearbeitet wird. Dies ist lediglich im Rahmen der o.g. Stunden in ausreichendem Maße geschehen. Ich ziehe daraus die Konsequenz, entweder auf den Einsatz einer solchen Bildserie zu verzichten oder für eine angemessene Betrachtung der Bilder mehr Zeit zu investieren. Hier wäre dann aber zu überlegen, ob dies nicht nur dann sinnvoll ist, wenn der Schwerpunkt der Unter-

⁹⁴ Vgl. Fragebogen, S.60 und 55

⁹⁵ „Wenn man sich vorher die Texte durchgelesen hat, war es gut verständlich, die Passagen, die ohne vorigen Text gesehen wurden, waren aufgrund der Umgangssprache nicht ganz so leicht. Alles in allem war es so wie es war gut verständlich.“, S.56

⁹⁶ Zu überlegen, wie diese Einteilung konkret aussehen könnte, führt hier meines Erachtens zu weit.

⁹⁷ So bemerkt ein Schüler zu recht: „Sie könnten auf die Bildserie verzichten, da sie mir persönlich nichts weiteres vermittelt haben, nachdem ich den Film gesehen habe.“, Vgl. Fragebogen, S.56; auch angesichts der schlechten Umweltverträglichkeit ist ein zu hoher Kopieraufwand zu hinterfragen.

richtsreihe auf der filmphilologischen Erarbeitung liegen soll. In der Planung habe ich deutlich gemacht, daß ich für die vorliegende Reihe den Schwerpunkt auf die inhaltliche Ebene legen und den Film im wesentlichen „textimmanent“ erarbeiten wollte. Diesem Vorhaben ist die Reihe in ihrer Planung und Durchführung meines Erachtens gerecht geworden, so daß die Ansprüche der Literaturlarbeit gewährleistet blieben. Die Schüler/innen haben sich die wesentlichen Aspekte des Inhalts und der Deutung der Geschichte erarbeitet, wie es auch in der Beschreibung der Stunden und in der Bearbeitung der Hausaufgaben⁹⁸ deutlich wird.

Ich denke, der zeitliche Rahmen für die Filmerarbeitung war angemessen und hat insgesamt genug Raum für die Vor- und Nachbereitung der einzelnen Filmsequenzen geboten. Wie oben bereits erwähnt, hätten einige Teile etwas länger gewählt werden können. Vom methodischen Vorgehen her würde ich die Einstiegsstunde in ähnlicher Weise wieder so durchführen. Wenn möglich würde ich bei wiederholter Durchführung die Einstiegsstunde in eine Einzelstunde legen, da der gute Motivationseffekt meines Erachtens in der zweiten Doppelstunde etwas abgeschwächt wurde. In der zweiten Hälfte der Doppelstunde stand stärker der Erarbeitungsaspekt im Mittelpunkt, so daß die positiv gespannte Atmosphäre etwas verloren ging (zumal es sich um eine 6.Stunde handelte)⁹⁹. Im weiteren Verlauf der Filmerarbeitung habe ich relativ häufig die Schüler/innen den Handlungsverlauf im Vorfeld antizipieren lassen¹⁰⁰. Grundsätzlich ist dies eine gute und sinnvolle Vorgehensweise, da die Schüler/innen gezielt Vorerwartungen aufbauen und die Rezeption des Films dadurch gelenkt wird, daß sie diese während des Sehens/Hörens überprüfen. Hier sollte ich zum einen verstärkt darauf achten, daß während der Nachbereitung der entsprechenden Szenen Zeit eingeräumt wird, die mit den Vorerwartungen übereinstimmenden oder abweichenden Eindrücke auch im Nachhinein zu versprachlichen, zum anderen sollte diese methodische Vorgehensweise nicht überbeansprucht werden¹⁰¹.

Manchmal entstand etwas Zeitdruck innerhalb einzelner Stunden, da die Vorführphase des Films jeweils einen bestimmten zeitlichen Raum einnahm und ich vermeiden wollte, daß einzelne Szenen durch das Klingeln unterbrochen wurden. Die zeitliche Kalkulation in der Arbeit mit dem Film ist mir, denke ich, im großen und ganzen gut gelungen¹⁰². Dem Zeitaspekt zum Opfer gefallen ist allerdings in einigen Phasen eine intensivere Textarbeit¹⁰³. Hierauf würde ich bei einer erneuten Durchführung ein zusätzliches Augenmerk haben.

⁹⁸ Vgl. die von den Schüler/innen angefertigten Hausaufgaben zur 8. und zur 9.Stunde im Anhang, S.37-39 und 41-43

⁹⁹ Zur Reflexion der 2.Stunde vgl. die Darstellung im Durchführungsteil

¹⁰⁰ Vgl. z.B. die 3.Stunde, sowie die 6. und 8.Stunde.

¹⁰¹ Vgl. die Schüleräußerung im Rückblick auf den Film: „You predict something and then something happens.“, S.46

¹⁰² Vgl. die Ausführungen zur 7.Stunde

Die Entscheidung, anhand einer Szene während der Filmerarbeitung einen Vergleich mit dem entsprechenden Buchauszug einzuschieben, hat sich – wie weiter unten deutlich werden wird - bewährt. Noch differenzierter hätte der Vergleich ausfallen können, wenn ich den Schüler/innen z.B. ein Arbeitsblatt an die Hand gegeben hätte, das ihnen deutliche Kriterien zum Vergleich genannt hätte. An dieser Stelle wäre dann zu überlegen, die entsprechende Szene (hier: „The killing of Candy’s dog“) nochmals im Plenum zu zeigen, um die filmische Umsetzung (z.B. des Satzes „The silence [...] came out of the night and invaded the room.“) transparenter zu machen und ebenso die musikalische Untermalung der Gesamtszene differenzierter einzubeziehen. Auch anhand anderer Textpassagen wäre ein solcher Vergleich denkbar¹⁰⁴.

Als Gesamteindruck der methodischen Gestaltung der Filmerarbeitungsphase bleibt zurück, daß meines Erachtens die Kurzweiligkeit des Films und der Spannungsbogen der Erzählung gut erhalten bzw. der Sache angemessen herausgearbeitet wurden.

Was die Beurteilung der Nachbereitungphase¹⁰⁵, d.h. der detaillierteren Erarbeitung bzw. Vertiefung im Anschluß an die Filmrezeption betrifft, so fand ein Teil der Schüler/innen diese gut und ausreichend oder „mehr als ausführlich“. Eine Schülerin beurteilte es als positiv, „daß wir den Film nicht zu sehr auseinandergenommen haben. Wir haben wirklich nur über die wichtigsten Dinge gesprochen und das reicht auch, sonst wird’s uninteressant.“¹⁰⁶ Dies trifft nach meinem Eindruck für die Mehrzahl der Schüler/innen zu. Nachdenkenswert für meine Reflexion sind jedoch Aussagen, in denen andere Schüler/innen äußern, daß sie insbesondere die Nachbereitung „zu kurz“ oder „zu einfach/oberflächlich“ fanden. Ich vermute, daß es sich dabei um leistungsstärkere Schüler/innen handelt, da gleichzeitig der Vorschlag gemacht wird, „verstärkt am Text [zu] arbeiten, z.B. Vergleiche mit Buchausschnitten, etc.“¹⁰⁷ durchzuführen. Ein weiterer Schüler hebt den Wechsel zwischen Buch und Film als besonders positiv heraus, hätte gerne noch mehr Auszüge aus dem Roman gelesen oder am besten den Roman anstatt der Dialoge aus dem Film¹⁰⁸. Dies bestätigt zum einen die Vorgehensweise der 4.Stunde, anhand einer Szene den Vergleich zwischen Buch und Film herauszuarbeiten. Gleichzeitig wird deutlich, daß für

¹⁰³ Vgl. die 8.Stunde

¹⁰⁴ Z.B. die Szene, in der Curley das erste Mal auftritt, in der sehr anschaulich die provokante Einstellung Curleys anhand seiner Körperhaltung beschrieben wird, vgl. K.D. Gross, „Of Mice and Men“, S.24

¹⁰⁵ Als etwas ungünstig hat sich die Doppelung der Fragestellung in Frage 4 des Fragebogens gezeigt, da etliche Schüler/innen hier nur zu einer bzw. zur ersten der beiden Fragen Stellung nehmen. Gleichzeitig wird nicht ganz deutlich, worauf sich die „Vor-und Nachbereitung“ bezieht, da die Arbeit mit dem Film nicht nur als „Vorbereitung“ verstanden werden sollte. Besser wäre es gewesen zu fragen „Wie fandest Du die Vor- und Nachbereitung der einzelnen Filmsequenzen?“ und „Wie fandest Du die Stunden der Nachbereitung / Erarbeitung im Anschluß an den Film?“.

¹⁰⁶ Vgl. Fragebogen, S.52. Hier klingt möglicherweise eine Kritik darüber an, daß an anderer Stelle im schulischen Unterricht manche Themen zu lange „durchgekaut“ werden.

¹⁰⁷ Vgl. Fragebogen, S.56

diesen Schüler das Maß an „Literatur“, was innerhalb der Unterrichtsreihe vermittelt wurde, möglicherweise nicht ausreichend gewesen sein könnte. Deutlich nimmt er jedenfalls die mangelnde literarische Qualität des Filmtextes wahr. Wie in der Planung erläutert wurde, hätte eine Behandlung von Buch *und* Film angesichts der Leistungsfähigkeit der Lerngruppe den vorgegebenen zeitlichen Rahmen deutlich gesprengt. Zu überlegen wäre, ob im nachhinein hier z.B. eine Binnendifferenzierung möglich gewesen wäre, indem den Schüler/innen freigestellt wird, parallel zusätzlich den Roman zu lesen¹⁰⁹. Für den Unterrichtsfortgang wäre, wie jetzt auch, der Film das zentrale Medium. Ein szenenbezogener Vergleich zwischen Buch- und Filmversion hätte dann von den entsprechenden Schüler/innen vorbereitet oder zumindest dokumentiert werden können. Dies wäre mit Sicherheit ein Gewinn im Hinblick auf eine stärkere Schülerorientierung des Unterrichts gewesen.

Was die einzelnen Stunden der Vertiefungsphase im Anschluß an den Film anbetrifft, so war die 8.Stunde vom Ansatz her zwar gut gewählt, aber in seiner Schwerpunktsetzung nicht eindeutig genug. So hätte, wie bereits in der ausführlichen Stundenbesprechung deutlich wurde, die geplante Schülerorientierung nicht unberücksichtigt bleiben dürfen. Den methodischen Ansatz, mit einer Art *mind-map* die zentralen Themen herauszuarbeiten, die dann vertieft werden können, halte ich nach wie vor für sinnvoll (vgl. die Darstellung und Reflexion der 9.Stunde). Gepaart mit einer qualifizierten Gesprächsführung bietet diese Form der Unterrichtsgestaltung gute Möglichkeiten für eine breite Schüler/innenbeteiligung und läßt auch individuelle Schwerpunktsetzungen durch die Schüler/innen zu¹¹⁰.

Die Zusatzmaterialien, die in den Stunden 9 (Zitat von J.Steinbeck) und 11 (Filmkritik) zum Einsatz gekommen sind, hätten noch etwas vertiefter erarbeitet werden können, waren aber grundsätzlich gut geeignet. Das Zitat würde ich jedoch um weitere Informationen über Steinbeck erweitern, so daß die Schüler/innen sich auf die Weise ein fundierteres Hintergrundwissen aneignen können. Möglich wäre hier z.B. ein Auszug aus einem Text der Sekundärliteratur zu „Of Mice and Men“ gewesen¹¹¹. Besonders die leistungsstärkeren Schüler/innen wären dadurch noch einmal deutlicher gefordert gewesen. Auch hätte durch einen zusätzlichen längeren Text das fremdsprachliche „Input“ erhöht werden können. Was die sprachliche Kompetenzerweiterung der Schüler/innen betrifft, so haben sie durch das im Film benutzte Vokabular, welches durch das Lesen des Filmtextes und die

¹⁰⁸ Vgl. Fragebogen, S.54

¹⁰⁹ Aufgrund der Nähe des Verfilmung zu ihrer literarischen Vorlage wäre dies durchaus denkbar gewesen.

¹¹⁰ Auf den Aspekt „Gesprächsführung“ möchte ich noch zurückkommen.

¹¹¹ Z.B. hätte eine Deutung von „Of Mice and Men“ vor dem Hintergrund von *Paradise Lost* oder der Kain und Abel – Erzählung mit den Schüler/innen erarbeitet werden können. Auch hätte man z.B. anhand des Gedichts von Robert Burns (vgl. Sachanalyse, S.11) einen deutlicheren Zugriff auf das Weltbild des Autors haben können und sich damit gleichzeitig einer noch differenzierteren Interpretation der Erzählung angenähert.

Nutzung im Unterrichtsgespräch umgewälzt wurde, eine Erweiterung des Wortschatzes erfahren.¹¹² Gleichzeitig hätte ich in der Vermittlung von neuen Vokabeln noch deutlicher Akzente setzen können.

5 In der Reflexion über die *Durchführung* der Unterrichtsreihe ist mir erneut deutlich geworden, welche zentrale Rolle der Faktor der Gesprächsführung für das Gelingen guten Unterrichts spielt. Es gab Phasen innerhalb der Reihe, in denen mir dies gut gelang; nach meinem eigenen Empfinden – und dies wird mir durch die Rückmeldungen der Schüler/innen bestätigt¹¹³ – liegen hier aber noch einige Ausbaumöglichkeiten, die zu einem
10 noch besseren Gelingen der Unterrichtsreihe hätten beitragen können. Konkret heißt das, daß insbesondere die von Nissen als „Multiplikation“ und „Nukleation“¹¹⁴ beschriebenen Phasen , in denen das Vergleichen, Präzisieren und Akzentuieren bzw. das Ordnen und Zusammenfassen von Gesprächsbeiträgen der Schüler/innen im Mittelpunkt steht, noch
15 weiterer Professionalisierung bedürfen. Hieran möchte ich in der Zukunft noch gezielt weiterarbeiten. Zuversichtlich bin ich allerdings, und habe an anderer Stelle (z.B. im eigenverantwortlichen Unterricht) auch schon entsprechende Erfahrungen gemacht, daß sich eine gewisse „Lockerheit“¹¹⁵ im Verlauf weiterer Unterrichtstätigkeit einstellen wird.

20

¹¹² Vgl. dazu auch die Hausaufgaben im Anhang, S.37-39, 41-43

¹¹³ Vgl. Fragebogen, S.55 und S.57

¹¹⁴ Vgl. Nissen, Phasen und Formen des textverarbeitenden Lerngesprächs, S.117

¹¹⁵ Vgl. Fragebogen, S.53, 60

Literaturverzeichnis

- Baddock, Barry:** Using Cinema Films in Foreign Language Teaching, in: Praxis des neu-sprachlichen Unterrichts (36), 1989, S.270-277
- 5
- Bjornson, Gerhild:** Of Mice and Men, in: Baruch, Gertrud (Hrsg.): Hauptwerke der ameri-kanischen Literatur. Darstellungen und Interpretationen, München, 1975, S.260f
- Buchloh, Paul G./ Becker, Jens Peter/ Schröder, Ralf J. (Hrg.):** Filmphilologie. Studien zur englischsprachigen Literatur und Kultur in Buch und Film, (Kieler Beiträge zur Erweite-10 rung der Englischen Philologie, Bd.2), Kiel, 1982
- Buchloh, Paul G./ Becker, Jens Peter/ Schröder, Ralf J. (Hrg.):** Literatur und Film. Studien zur englischsprachigen Literatur und Kultur in Buch und Film II, Kiel, 1985
- 15
- Buchloh, Paul G.:** Filmphilologie in der Erprobung: Die Verfilmungen von Moby-Dick, The Old Man And The Sea und Catch-22. Analyse ausgewählter Passagen, in: Buchloh, Paul G./ Becker, Jens Peter/ Schröder, Ralf J. (Hrg.): Literatur und Film. Studien zur englisch-sprachigen Literatur und Kultur in Buch und Film II, Kiel, 1985, S.15-39
- 20
- Burger, Günter:** Zur Analyse von Video-Spielfilmen im fortgeschrittenen Englischunter-richt. Didaktisch-methodische Grundlagen und Materialhinweise, in: Die Neueren Spra-chen 82:2 (1983), S. 169-182
- Burger, Günter:** Fiktionale Filme im fortgeschrittenen Fremdsprachenunterricht, in: Die Neueren Sprachen 94:6 (1995), S.592-608
- 25
- Der Niedersächsische Kultusminister (Hrsg.):** Rahmenrichtlinien für das Gymnasium, Englisch, Gymnasiale Oberstufe, Hannover, 1988
- 30
- Dewsnap, Robert (Hrsg):** John Steinbeck „Of Mice and Men“, (Easy Readers), Stuttgart, 1992
- Docwra, Alan:** The Use of Englisch-Language Films in English Teaching, in: Der Frem-35 dsprachliche Unterricht (99), 1990, S.17-22

- Elder, Sean:** „Steinbeck Reborn“, in: Vogue, 182, October 1992, S.184-186
- Faulstich, Werner, (Hrsg.):** Einführung in die Filmanalyse, Tübingen, 1980
- 5 **Flateley, Guy:** “Movies: Of Mice and Men“, in: Cosmopolitan, November 1992, S.38
- French, Warren:** John Steinbeck, New York, 1961
- Gast, Wolfgang:** Film und Literatur. Analysen, Materialien, Unterrichtsvorschläge. Grund-
10 buch. Einführung in Begriffe und Methoden der Filmanalyse, Frankfurt am Main, 1993
- Goodman, Michael:** Lektürehilfen John Steinbeck „Of Mice and Men“, Stuttgart/ Dresden,
31995
- 15 **Grob, Norbert:** „Von Mäusen und Menschen“,in: epd Film 11/1992, S.31
- Groene, Horst:** Zum Einsatz von Literaturverfilmungen im Englischunterricht der Sekun-
darstufe II: Grundsatzüberlegungen und Erfahrungsbericht, in: Buchloh, Paul, G. et al
(Hrg.), Literatur und Film, S. 133-164
20
- Groene, Horst/ Kieschke, Klaus:** Literaturverfilmung im Englischunterricht der Sekun-
darstufe II. Frank R. Stocktons „The Lady or the Tiger“, in: Praxis des neusprachlichen
Unterrichts (33), 1986, S.3-12
- 25 **Gross, Klaus D.:** John Steinbeck: Of Mice and Men, (Klett Verlag), Stuttgart/ Düsseldorf/
Berlin/ Leipzig, 1979
- Hadella, Charlotte:** Of Mice and Men, in: Hayashi, Tetsumaro (Hrsg.): A New Study
Guide to Steinbeck’s Major Works, with Critical Explications, Metuchen/ New York/ Lon-
30 don, 1993, S.139-163
- Heuer, H./ Klippel, F.:** Englischmethodik. Problemfelder, Unterrichtswirklichkeit und
Handlungsempfehlungen, Berlin, 1987
- 35 **Hunfeld, Hans (Hrsg.):** Literaturwissenschaft – Literaturdidaktik – Literaturunterricht:
Englisch, (II. Eichstätter Kolloquium zum Fremdsprachenunterricht, 1981), Königstein/
Taunus, 1982

- Johnson, Brian L.:** Of Mice and Men (1992), [rec.arts.movies.reviews](#) newsgroup (Internet), 1992
- 5 **Kauffmann, Stanley:** My Brother's Keeper, in: The New Republic, 2.November 1992, S.24f
- Liebelt, Wolf:** Anregungen für den Umgang mit Video im Fremdsprachenunterricht, in: Praxis des neusprachlichen Unterrichts (36), 1989, S.250-259
- 10 **Lisca, Peter:** Motif and Pattern in "Of Mice and Men", in: MFS (Modern Fiction Studies), 2/1956, S.228-234
- Maloney, Frank:** Of Mice and Men (1992), [rec.arts.movies.reviews](#) newsgroup (Internet), 1992
- 15 **Martin, Stewart:** Of Mice and Men. John Steinbeck, (A Letts Literature Guide), London, 1994
- 20 **Meyer, Hilbert:** Unterrichtsmethoden II: Praxisband, Frankfurt am Main, 1987
- Mills, Jenny:** Reel Thoughts About Mice and Men, <http://argosy.mta.ca> (Internet)
- Müller, Helmut/ Raabe, Horst:** Audiovisuelle Medien, in: Bausch, K.H./ Christ, H./ Krumm, H.J. (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht, Tübingen/ Basel, 31995, S.318-320
- 25 **Nissen, R.:** Phasen und Formen des textverarbeitenden Lerngesprächs im Englischunterricht, NM 82/2, S.114-125
- 30 **Ders.:** „Echte“ Gespräche – im Englischunterricht?, in: Praxis des neusprachlichen Unterrichts, 1/86, S.25-28
- NN:** Short Takes: "Crushed by Fate", in: Time Magazine, October 19, 1992, S.81
- 35 **Parini, Jay:** Of Bindlestiffs, Bad Times, Mice and Men, in: New York Times, 27.September 1992, S.24

Petersen, Carol: John Steinbeck, (Köpfe des 20.Jahrhunderts; Bd.70), Berlin, 31989

5 **Raue, Helmut:** Die offene Phase im Fremdsprachenunterricht. Überlegungen zu einer
schülerorientierten Textarbeit, in: Praxis der neusprachlichen Unterrichts, 2/80, S.115-122

Ross, Nigel: Literature and film, in: ELT Journal, Volume 45/2 April 1991, S.147-155

10 **Schröder, Gottfried:** Fremdsprachliche Literaturdidaktik und Film, in: Hunfeld, Hans
(Hrsg.): Literaturwissenschaft – Literaturdidaktik – Literaturunterricht: Englisch, (II. Eich-
stätter Kolloquium zum Fremdsprachenunterricht, 1981), Königstein/ Taunus, 1982, S.242-
255

15 **Ders.:** KES: Roman und Film im Englischunterricht, in: Buchloh, Paul G./ Becker, Jens
Peter/ Schröder, Ralf J. (Hrg.): Filmphilologie. Studien zur englischsprachigen Literatur
und Kultur in Buch und Film, (Kieler Beiträge zur Erweiterung der Englischen Philologie,
Bd.2), Kiel, 1982, S.73-96

20 **Schröder,, Ralf J.:** Grover's Corners und Hollywood: Zur Verfilmung von Thornton Wil-
ders „Our Town“, in: Buchloh, Paul G./ Becker, Jens Peter/ Schröder, Ralf J. (Hrg.): Litera-
tur und Film. Studien zur englischsprachigen Literatur und Kultur in Buch und Film II, Kiel,
1985, S.41-67

25 **Stiller, Hugo:** Texte und ihre Verfilmungen. Vorteile einer Medienkombination für das
textverarbeitende Lerngespräch im fortgeschrittenen Englischunterricht, in: Der Fremd-
sprachliche Unterricht (99), 1990, S.4-8

Timmermann, John H.: John Steinbeck's Fiction. The Aesthetics of the Road Taken,
Norman/ London, 1986, S.95-101

30

Voller, Peter/ Widdows, Steven: Feature films as text: a framework for classroom use,
in: ELT Journal Volume 47/4 (Oktober 1993), S.342-353

Weber, Alfred/ Friedl, Bettina (Hrsg.): Film und Literatur in Amerika, Darmstadt, 1988

35

Verzeichnis der Anlagen im Anhang

	Seite
Bildserie zum Film „Of Mice and Men“ von John Steinbeck	1
Der Filmtext	15
Material I: Foto und Buchcover	28
Arbeitsblatt: Anleitung zur Hör-/Sehverstehensübung 1.Szene (nachfolgend ein Schüler/innenbeispiel)	29
Arbeitsblatt: Bildmaterial zur Erarbeitung der Beziehung Georg – Lennie (ein Schüler/innenbeispiel)	31
Arbeitsblatt: Charakterisierung der Hauptpersonen (nachfolgend ein Schüler/innenbeispiel)	33
Material II: Auszug aus der Buchversion („The killing of Candy’s dog“)	35
Arbeitsblatt: <i>Was the ending inevitable?</i> (nachfolgend einige Schüler/innenbeispiele)	36
Arbeitsblatt: Reflexionen Georges (nachfolgend einige Schüler/innenbeispiele)	40
Arbeitsblatt: Georges moralisches Dilemma - ethische Reflexionen	44
Material III: Zitat von John Steinbeck	45
Arbeitsblatt: Crushed by Fate – Filmkritik (nachfolgend einige Schüler/innenbeispiele)	46
Fragebogen zur Unterrichtsreihe (nachfolgend einige Schüler/innenbeispiele)	49