
„MANCHMAL MUSS MAN EINE SPRACHE NICHT VERSTEHEN, UM ZU WISSEN, WAS GEMEINT IST.“¹ EINE SYSTEMATISIERUNG DES MEHRSPRACHIGEN SPIELFILMS MIT IMPLIKATIONEN FÜR DEN DEUTSCH- UNTERRICHT

Sebastian Tatzel | S.Tatzel@gmx.de

ABSTRACT

Mehrsprachigkeit in Filmen ist prinzipiell so alt wie das Medium des Tonfilms selbst, und gerade in aktuellen Film- und Serienproduktionen erfreut sich dieses filmische Verfahren immer größerer Popularität. Daher ist es umso verwunderlicher, dass Matthias Bauer noch 2019 konstatieren musste, dass der mehrsprachige Spielfilm ein „weitgehend unerschlossenes Untersuchungsgelände“ (Bauer 2019, 154) sei. Bis dato lagen nämlich nur vereinzelte filmwissenschaftliche und mediendidaktische Publikationen zu diesem Gegenstand vor. Ausgehend von Überlegungen des Neoformalismus systematisiert der Beitrag Mehrsprachigkeit im Film in formaler und funktionaler Perspektive. Im Anschluss wird ein didaktisches Modell entwickelt, das dabei unterstützen soll, Lernprozesse zu planen, die von der ersten unvoreingenommenen Rezeption des mehrsprachigen Films hin zu einer fundierten und bedarfsgerechten Filmanalyse führen, in der die filmische Mehrsprachigkeit eine ihr angemessene Berücksichtigung erfährt.

SCHLAGWÖRTER

— MEHRSPRACHIGKEIT — FILMBILDUNG — SPRACHSENSIBILITÄT — INTEGRATIVER DEUTSCHUNTERRICHT

ABSTRACT (ENGLISH)

„With the tone I used, the language doesn't matter.“ A Systematic Approach to Multilingual Films and Their Implications for German Language Education.

Multilingualism in films is essentially as old as the medium of sound film itself and this cinematic device has been gaining increasing popularity in contemporary film and series productions. It is therefore all the more surprising that to date, only a few publications in film studies and media didactics have addressed this subject. Based on neoformalistic considerations, this article systematizes multilingualism in film from both a formal and functional perspective. As a consequence, a didactic model is developed to facilitate the planning of learning processes. These processes lead from an initial, unprejudiced reception of the multilingual film to a well-founded and needs-oriented film analysis in which cinematic multilingualism receives appropriate attention.

KEYWORDS

— MULTILINGUALISM — FILM EDUCATION — LANGUAGE SENSITIVITY — INTEGRATIVE GERMAN LANGUAGE INSTRUCTION

1 — EIN ‚FALL‘ VON MEHRSPRACHIGKEIT

Im Rahmen der Oscarverleihung 2024 sorgte vor allem eine bestimmte europäische Produktion für Furore: Fünf Mal wurde der französische Justizthriller ANATOMIE EINES FALLS (FR 2023) nominiert. Der Thriller geht der Frage nach, auf welche Art und Weise der Franzose Samuel zu Tode kam, der leblos vor dem Haus, in dem er mit Frau, Sohn und Hund lebt, gefunden wird. Was zunächst wie ein Unfall wirkt, kann durch eine gerichtsmedizinische Untersuchung schnell für unwahrscheinlich erklärt werden. Die Frage, ob der titelgebende ‚Fall‘ Unfall, Suizid oder Mord war, wird vor einem französischen Gericht verhandelt. Angeklagt ist Samuels Ehefrau Sandra, eine deutsche Autorin.

Sandra Hüller, die deutsche Hauptdarstellerin, empfiehlt, den Film in der sprachlichen Originalfassung zu sehen. So betont sie in einem Interview mit der Berliner Zeitung:

„Mir ist es wichtig, dass die Leute den Film im Original sehen, wenn das irgendwie möglich ist. [...] In der deutschen Synchronisation, auch wenn sie sicher ihre Berechtigung hat, geht ein großer Konflikt in der Beziehung verloren, nämlich der der Sprache und wie viel Platz eine der beiden Sprachen in der Familie in bestimmten Situationen einnimmt.“ (Lenz 2023)

In der Originalfassung unterstreicht die sprachliche Gestaltung die Herkunft der Figuren und die Verortung der Handlung: Sandra ist Deutsche, Samuel ist Franzose. Sie haben sich in London kennengelernt, und aufgrund von Sandras mangelhaftem Französisch nutzen sie Englisch meist als gemeinsame Mittlersprache – „eine schöne Metapher für die Heimatlosigkeit Sandras und die konfliktträchtige Beziehung zu ihrem Mann“ (Ranze 2023). Ihren Sohn erziehen sie mehrsprachig. Ihr Haus steht in einem kleinen französischen Dorf, mit Nachbar*innen unterhält man sich auf Französisch. In den Dialogen finden sowohl Sprach- als auch Sprachregisterwechsel statt: So neigt Sandra zum Fluchen auf Deutsch, während Samuel mit dem gemeinsamen Sohn Französisch spricht, welches Sandra zwar versteht, in dem sie sich aber nicht so flüssig und präzise ausdrücken kann. Und auch in der Gerichtsverhandlung, die anfänglich auf Englisch geführt wird, vollzieht sich im Rahmen von Sandras Verhör ein Sprachwechsel hin zum Französischen. Die Wahl der Sprache dient also nicht nur zur Hervorhebung der Figurenherkunft, sie drückt auch Machtgefüge und -gefälle aus. In der deutschen Synchronfassung ist von diesen Konflikten allerdings nichts zu hören: Alle sprechen durchgehend deutsch. Im Gegensatz dazu gibt es jedoch auch sehr prominente Gegenbeispiele, jüngst z.B. ANORA (USA 2024), PAST LIVES (USA 2023), EVERYTHING EVERYWHERE ALL AT ONCE (USA 2022) oder die Filme der JOHN WICK-Reihe (USA 2014; 2017; 2019; 2023), in denen Mehrsprachigkeit auch für das deutschsprachige Kino- und Streamingpublikum in Synchronfassungen bestehen bleibt.

Während die Popularität des mehrsprachigen Films in der Kinopraxis zunimmt, bleibt er in Filmwissenschaft und -didaktik ein „weitgehend unerschlossenes Untersuchungsgelände“, wie Bauer (2019, 154) noch vor wenigen Jahren konstatiert. Bislang liegen nur vereinzelte filmwissenschaftliche (vgl. u.a. Wahl 2005; Bleichenbacher 2008; Bauer 2019) und mediendidaktische (vgl. u.a. Abraham 2015a; Abraham

2015b; Badstübner-Kizik 2015; Blell 2016) Publikationen zu diesem Gegenstand vor, in den wegweisenden Modellen zur schulischen Filmbildung (vgl. Klant / Spielmann 2008; Länderkonferenz Medienbildung 2015; Kammerer / Maiwald 2021) erfährt die Sprache des Films noch wenig bis keine Beachtung.²

Filmische Mehrsprachigkeit zu systematisieren ist das erste Ziel dieses Beitrags. Ausgehend davon wird das Potential des mehrsprachigen Films für den Deutschunterricht herausgearbeitet. Illustriert wird dies anhand des französischen Animationsfilms AZUR UND ASMAR (2006).

2 — DER MEHRSPRACHIGE FILM – EIN SYSTEMATISIERUNGSVERSUCH

Ich greife für meine Definition des mehrsprachigen Films auf die Theorie der Filmsemiotik zurück. Ausgehend von dieser ist der Film kein „realistisches Repräsentanzmedium“ (Descouvierès 2002, 17) sondern ein Zeichensystem, dessen Bedeutung sich aus der Beziehung von Bild-, Sprach- und Tonzeichen ergibt. Der Zeichenbegriff kann dabei, wie Benedikt Descouvierès (2002) zeigt, auf die Ausführungen de Saussures zurückgeführt werden, der bekanntermaßen zwischen ‚bedeutendem Signifikant‘ und ‚bedeutetem Signifikat‘ unterscheidet. Signifikat und Signifikant können sich ähneln und tun das im Film auch sehr oft, da der Film im Gegensatz zum Text auch visuelle Zeichen nutzen kann: So ähnelt – wenn man das klassische Beispiel bemüht – das Bild einer Pfeife im Film meist einer tatsächlichen Pfeife, wohingegen sich eine tatsächliche Pfeife und das Wort ‚Pfeife‘ nicht ähneln. Signifikat und Signifikant sind also verschieden.

Diese Überlegung kann auf die Sprache im Film übertragen werden (vgl. dazu ausführlich Tatzel 2022, 19–23): Die im Film gesprochene Sprache ist als Signifikant zu betrachten, die entweder mehr oder weniger Ähnlichkeit mit dem Signifikat hat. Sprechen zum Beispiel US-amerikanische Figuren im Film Englisch, dann sind sich Signifikat (Sprache von amerikanischen Menschen) und Signifikant (im Film gesprochene Sprache) ähnlich, sprechen US-amerikanische Figuren in der deutschen Synchronfassung jedoch Deutsch, sind sich Signifikat und Signifikant weniger ähnlich. Dies bedeutet nun keineswegs, dass die US-amerikanischen Figuren plötzlich deutsche Figuren werden, sondern es meint lediglich, dass (aus Gründen des besseren Verständnisses) ein anderer Signifikant gewählt wird, mit dem das Signifikat ‚englische Sprache‘ repräsentiert wird. Um über die Mehrsprachigkeit in einem Film zu urteilen, steht also die Frage im Mittelpunkt, wie sich Signifikant und Signifikat zueinander verhalten.

Der Begriff der Mehrsprachigkeit lässt sich in die sog. **äußere** und **innere** Mehrsprachigkeit ausdifferenzieren. Während erste das „Nebeneinander mehrerer Sprachen [...], die nicht unter dem Dach einer Normsprache stehen“ (Günther 2012, 23) meint, fokussiert innere Mehrsprachigkeit „Varietäten (Regionalismen) unter dem Dach einer Norm- und Standardsprache [...], die alle in einer Beziehung und Verwandtschaft stehen“ (ebd.). Bezugnehmend auf die Unterscheidung der äußeren und inneren Mehrsprachigkeit kann von einem mehrsprachigen Film allgemein dann gesprochen

²Eine Ausnahme stellt das Modell zum Film in den Fächern der sprachlichen Bildung dar, in dem Gabriele Blell (2016) sich aus einer (fremdsprach-)didaktischen Perspektive heraus mit dem mehrsprachigen Film beschäftigt.

werden, wenn ein Kontakt zwischen verschiedenen Dachsprachen (Deutsch, Arabisch, Englisch, Spanisch usw.) oder zwischen verschiedenen Varietäten (Bayerisch, Fränkisch, Sächsisch, Westfälisch usw.) auf der Sprachebene des Films realisiert wird³.

Bezogen auf die Semiotik des Films können sich Signifikat und Signifikant ähneln – in diesem Fall würde Sprache im Film naturalistisch dargestellt werden. Signifikat und Signifikant **müssen** sich jedoch nicht ähneln. Sprache im Film muss nicht authentisch sein, und somit ist für mein Begriffsverständnis ‚Authentizität‘ kein Bestimmungsmerkmal eines mehrsprachigen Films.

Demzufolge kann auch ein (teil-)synchronisierter Film als mehrsprachig bezeichnet werden, sofern mehrere Dachsprachen aufeinandertreffen und diese in einer diegetischen Logik verwendet werden. Zusammenfassend kann man deshalb festhalten: „Ein mehrsprachiger Film realisiert einen gezeigten Sprachkontakt durch mindestens zwei verschiedene (Dach-)Sprachen, eine der Sprachen kann dabei synchronisiert sein, sofern die Synchronisierung einer diegetischen Logik folgt.“ (Tatzel 2022, 53)

Um die Mehrsprachigkeit in den gesichteten Filmen zu systematisieren, kann auf die Überlegungen der Filmtheorie des Neoformalismus zurückgegriffen werden (vgl. Thompson 1995). Die Neoformalist*innen, maßgeblich sind dies David Bordwell, Kristin Thompson und anfänglich Janet Staiger, gehen davon aus, dass die Bedeutung eines Films sich aus dem Zusammenspiel filmischer Verfahren ergibt. Ein Verfahren meint dabei nach Thompson (1995, 35) „jedes einzelne Element oder jede Struktur, die im Kunstwerk eine Rolle spielt“.

Versteht man filmische Mehrsprachigkeit mit den Neoformalisten als filmisches Verfahren, kann dieses sowohl von **formaler** als auch von **funktionaler** Seite aus betrachtet werden.

2.1 FORMALE ASPEKTE DER MEHRSPRACHIGKEIT IM FILM

Mehrsprachigkeit im Film lässt sich aus einer formalen Perspektive heraus beschreiben. Dies meint eine Ebene, die unabhängig von der Konstruktion der Rezipierenden funktioniert. Es lässt sich also danach fragen, **ob** ein Sprachkontakt realisiert wird, wie er realisiert wird und wie sich Signifikat und Signifikant zueinander verhalten. So kann danach gefragt werden, welche (Dach-) Sprachen im Film gesprochen werden und welche Sprachen sie repräsentieren.

Außerdem kann auf der formalen Seite danach gefragt werden, wie das Verständnis der Rezipierenden für die anderssprachigen Textteile sichergestellt wird. Generell lassen sich dabei drei verschiedene Reinformen unterscheiden (vgl. Tatzel 2022, 33–49):

1. Anderssprachige Teile werden untertitelt.
2. Eine Dolmetscherfigur dolmetscht für eine Filmfigur (und somit auch für die Rezipierenden) anderssprachige Teile.

³ Die in diesem Beitrag zitierten Filme realisieren zwar alle einen „Sprachkontakt“ (Riehl 2014, 141), d.h. das Aufeinandertreffen von verschiedenen Dachsprachen, und beziehen sich somit auf die Definition der äußeren Mehrsprachigkeit, die Überlegungen sind allerdings auch auf Filme übertragbar, die einen Varietätenkontakt (vgl. ebd.), also das Aufeinandertreffen von Dialekten, realisieren.

3. Anderssprachige Teile werden bewusst nicht übersetzt, und die Rezipierenden sind auf non- und paraverbale Hinweise angewiesen, um eine Vermutung über die Bedeutung des Gehörten anstellen zu können. Oftmals werden diese Möglichkeiten innerhalb eines Films auch miteinander kombiniert.

Im Film AZUR UND ASMAR kann die formale Seite der Mehrsprachigkeit wie folgt beschrieben werden: Es handelt sich um eine französische Produktion, in der sprachlichen Originalfassung werden Französisch und Arabisch gesprochen. In der deutschen Synchronfassung wird die Rezipierendensprache⁴ synchronisiert – statt Französisch sprechen die Figuren also Deutsch. Die arabischen Sprechanteile bleiben unverändert. Diese Sprechanteile werden nicht untertitelt, vereinzelt fungieren Figuren als Dolmetscherfiguren, an anderen Stellen bleiben arabische Teile gänzlich unübersetzt.

2.2 FUNKTIONALE ASPEKTE VON MEHRSPRACHIGKEIT IM FILM

Die funktionale Perspektive auf Mehrsprachigkeit im Film setzt eine aktive Interpretation durch die Rezipierenden voraus, da hierbei danach gefragt wird, mit welchen (möglichen) Funktionen das Verfahren Mehrsprachigkeit eingesetzt wird und welche Wirkung daraus hervorgeht.

Der Kern einer Filmanalyse besteht laut den Neoformalist*innen in erster Linie aus der Untersuchung von Verfahren, in denen sie auf ihre Motivation und ihre Funktion hin befragt werden (vgl. Thompson 1995, 36). Je nach Kontext kann ein filmisches Verfahren eine weitere Funktion erfüllen, welche die nachstehende Grafik zu systematisieren versucht (vgl. Abb. 1). Eine filmische Handlung besteht laut Kern (vgl. 2004, 220) aus drei Komponenten: Figur, Raum und Zeit. Bei der Gestaltung von zwei dieser drei Komponenten spielt Sprache eine wesentliche Rolle, nämlich bei der Figur und beim Raum. Deshalb kann filmische Mehrsprachigkeit ausgehend von diesen beiden Elementen betrachtet werden. Sowohl die Figur als auch der Raum kann ein- oder mehrsprachig sein; je nach Kombination entsteht ein Sprachkontakt, der entsprechend realisiert werden muss und der somit die Grundlage für eine Analyse bieten kann.

Laut Thompson wird die Verwendung von Verfahren in Filmen verschieden begründet. Die Neoformalist*innen nennen dies **Motivation** (vgl. Thompson 1995, 36). Es können vier verschiedene Arten der Motivation eines filmischen Verfahrens unterschieden werden: die künstlerische, die transtextuelle, die realistische sowie die kompositionelle Motivation. Um die Bedeutung des Verfahrens Mehrsprachigkeit für die Gesamtanalyse herausarbeiten zu können, muss danach gefragt werden, wie Mehrsprachigkeit motiviert wird.

Diese Betrachtung lohnt sich vor allem deshalb, weil hier gut gezeigt werden kann, dass die Sprache im Film nicht ausschließlich dazu dient, Realität zu imitieren. Zwar ist dies eine der Motivationsgründe, wie sie von Thompson benannt werden, es gibt jedoch noch weitere: So kann die Motivation der Mehrsprachigkeit auch dazu dienen, das Kunstwerk zu verfremden (künstlerisch), auf andere Kunstwerke oder Künstler*innen zu verweisen (transtextuell) oder die Erzählung zu unterstützen (kompo-

⁴ Mit dem Begriff ‚Rezipierendensprache‘ meine ich die ‚außerdiegetische Umgebungssprache, die von filmischen Figuren gesprochen wird‘ (Tatzel 2022, 53). In Synchronfassungen wird die Originalsprache eines (einsprachigen) Films oft in diese ‚außerdiegetische Umgebungssprache‘ übertragen, so wird z.B. ein US-amerikanischer und somit englischsprachiger Film für das deutsche Kinopublikum auf Deutsch synchronisiert. Deutsch ist die Umgebungssprache des deutschen Kinos und somit die Rezipierendensprache.

sitionell). Schließlich kann die **Funktion** des realisierten Sprachkontakts untersucht werden. Die Neoformalist*innen gehen davon aus, dass die oberste und immer gültige Funktion eines filmischen Verfahrens die **Verfremdung** ist (vgl. ebd.).

Diese aus dem russischen Formalismus entlehnte Begrifflichkeit meint das Fremdmachen von Alltäglichem im Film (vgl. Spiegel 2007, 205). Prinzipiell, so die Neoformalist*innen, soll jedes filmische Verfahren das Alltägliche fremdmachen, um eine automatisierte und damit einhergehend oberflächliche Rezeption zu verhindern. Auch die filmische Mehrsprachigkeit kann diese Funktion erfüllen, wenngleich betont werden muss, dass weniger das Dargestellte, sondern v.a. die Rezeptionssituation verfremdet wird (vgl. Tatzel 2022, 62 f.).

Das Verfahren Mehrsprachigkeit kann Figuren und Räume charakterisieren, separieren oder stereotypisieren. Es kann somit den Hybridcharakter einer Figur oder durch die Abgrenzung von Räumen auch eine semantische Schwelle unterstreichen. Schließlich können in einzelnen Filmen auch Szenen ausgemacht werden, in denen durch die sprachliche Gestaltung die Rezipierendenperspektive gelenkt wird, bspw. durch das Erzeugen von Sympathien und Antipathien. Dies nenne ich Perspektivierung.

Für weiterführende deutschdidaktische Überlegungen eignet sich das beschriebene Modell vor allem deshalb, weil es einen Orientierungsrahmen bietet, mit dessen Hilfe nach Realisierung und Funktion der filmischen Mehrsprachigkeit gefragt werden kann. Es kann Lehrkräften somit dazu dienen, die Mehrsprachigkeit eines Films zielgerichtet herauszuarbeiten, zu analysieren, kritisch zu reflektieren und ausgehend davon Unterricht vorzubereiten.

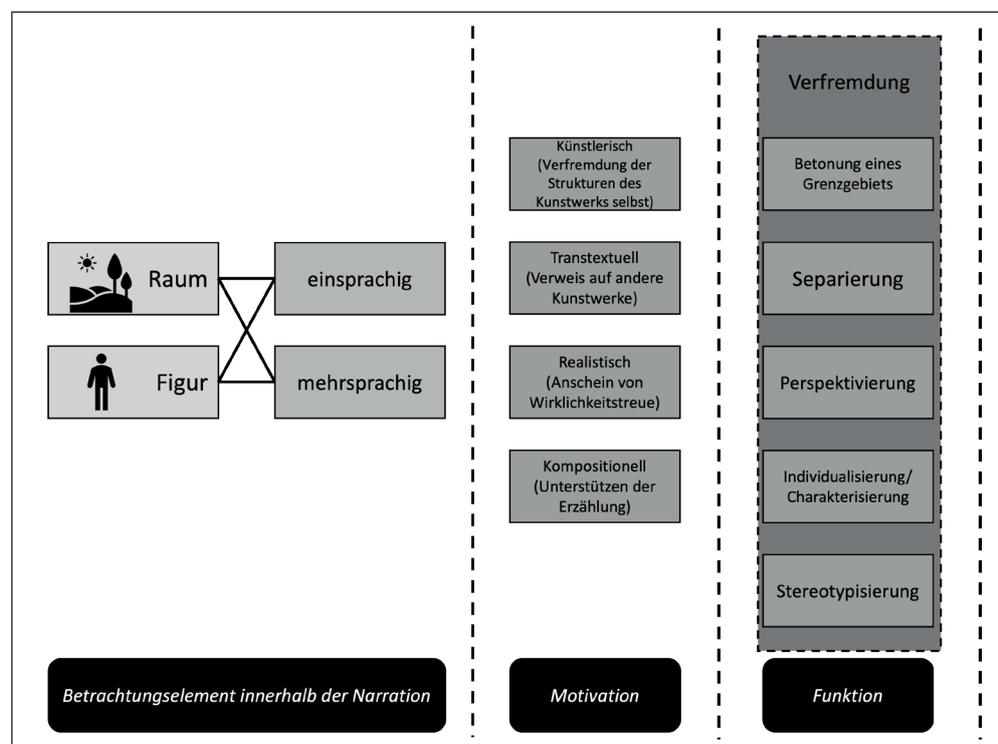


Abb 1.: Systematisierung der Funktionen des Verfahrens Mehrsprachigkeit (Tatzel 2022, 121)

3 — POTENTIALE DES MEHRSPRACHIGEN FILM FÜR DEN DEUTSCHUNTERRICHT

Der mehrsprachige Film kann als Lerngegenstand dienen, um mehrere Lernbereiche des Deutschunterrichts in die unterrichtliche Filmarbeit zu integrieren. Exemplarisch sollen einzelne Begründungszusammenhänge kurz umrissen werden:

Im Lernbereich **Sprechen und Zuhören** kann über und zu Filmen gesprochen und zu Filmen gespielt werden. Die durch die Mehrsprachigkeit bedingten Leerstellen fordern zum gemeinsamen Sprechen über das Nicht-Verstandene heraus und die „dialogische Sinnfindung“ (Abraham 2016, 162), die in Filmgesprächen stattfindet, greift dabei in doppeltem Maß: Einerseits geht es um die Sinnfindung des Gesamt-Gesehenen, andererseits um die Sinnfindung anderssprachiger Textteile. Handlungs- und produktionsorientierte Verfahren in diesem Bereich sind das Nachspielen einzelner Szenen oder die Neu-Synchronisation in anderen Sprachen. Die Mehrsprachigkeit des Mediums kann einige Lernende dabei anregen, ihre eigene Mehrsprachigkeit in kommunikative Anschlusshandlungen einzubeziehen.

Im Lernbereich **Schreiben** kann das Füllen von (sprachbedingten) Leerstellen auch durch schriftliche Anschlusshandlungen erfolgen. Neben bekannten ‚klassischeren‘ Textformen wie Inhaltszusammenfassung oder Charakterisierung und filmspezifischeren Textformen wie Exposee oder DVD-Werbetext bzw. Anzeigetext für eine Streamingplattform (vgl. Staiger 2019, 38), ist für den mehrsprachigen Film vor allem die Untertitelung erwähnenswert. Diese stellt durch ihre Funktion sowie die notwendige soziale Interaktion eine profilierte Schreibaufgabe nach Bachmann und Becker-Mrotzek (vgl. 2010, 194) dar. Durch ihre Kürze und die technische Realisierung kann sie zudem besonders motivierend wirken. Die Untertitelung ist dabei auch eine Textform, die durch kurze Videoformate auf Social Media (bspw. sog. ‚Reels‘ auf Instagram oder ‚TikToks‘) immer relevanter werden und deren Rezeption und Produktion im Alltag von (Kindern und) Jugendlichen eine zunehmend große Rolle einnehmen. Die Lernenden erwerben und/oder vertiefen durch die Auseinandersetzung mit Untertiteln im Unterricht mediale Fähigkeiten, mit deren Hilfe sie nicht nur mehr- oder anderssprachige Videos teilbar machen können, sondern mit denen sie auch mit Blick auf den Aspekt Schwerhörigkeit barrierefreie Videos⁵ produzieren können.

Das literaturdidaktische Potential des Films ist umfangreich erschlossen (vgl. zusammenfassend z.B. Kepser/Abraham 2025, 170–184). Neben den bereits bekannten Potentialen im Hinblick auf Imaginationsbildung, literarisches Lernen oder Aspekte der allgemeinen Persönlichkeitsbildung und -entwicklung kann durch die filmische Mehrsprachigkeit v.a. das transkulturelle Lernen einen erhöhten Stellenwert im Lernbereich **Lesen – mit Texten und Medien umgehen** einnehmen. So ist es durch die Arbeit mit mehrsprachigen Filmen bspw. möglich, Strategien zu vermitteln, wie das Verstehen von anderssprachigen Situationen bei der Filmrezeption (aber auch in der Lebenswirklichkeit der Schüler*innen) unterstützt werden kann. Da ein Bestimmungsmerkmal des mehrsprachigen Films ein Sprachkontakt ist und dieser in der Regel aus der Begegnung mehrerer Kulturen resultiert, bietet der Film zudem die Möglichkeit, die dargestellten Kulturen kritisch zu reflektieren und in Bezug auf die empirische Wirklichkeit abzugleichen. Dadurch kann es gelingen, das kritische

Hinterfragen von eigener und fremder Kultur sowie deren Darstellungen in Medien anzubahnen.

Auch im Hinblick auf das literarische Lernen⁶ erweitern mehrsprachige Filme das Potential des einsprachigen Films:

Wie in Kapitel 2.2 angedeutet wurde, charakterisieren die im Film verwendeten Sprachen Räume und Figuren genauer: Sprache(n) können filmische Räume voneinander abgrenzen (in AZUR UND ASMAR wird der Unterschied zwischen der vertrauten Heimat Azurs und der Fremde nicht nur auf der visuellen Ebene durch die Farbgestaltung sondern auch durch die Wahl der Sprache verdeutlicht) oder fantastische Welten zusätzlich verfremden (z.B. die Kunstsprache der außerirdischen Na'vi aus AVATAR – AUFBRUCH NACH PANDORA). Die gewählte Sprache kann dazu dienen, Identifikationsfiguren zu schaffen (so sprechen z.B. die türkischen Protagonist*innen in ALMANYA – WILLKOMMEN IN DEUTSCHLAND deutsch, während die deutschen Nebenfiguren in einer unverständlichen Kunstsprache sprechen), sie kann aber auch (durch mitunter stereotype Darstellungsweisen) Antagonist*innen von den Heldenfiguren abgrenzen (vgl. z.B. die anderssprachigen Antagonisten in der JOHN WICK-Reihe). Allgemein gesprochen dient Sprache als ein Figurenmerkmal dazu, filmische Figuren, ihre Herkunft und ihr Verhältnis zu anderen Figuren genauer zu beschreiben.

Eine Analyse der Mehrsprachigkeit kann somit dazu genutzt werden „Situationsmodelle fiktiver Welten [zu] (re-)konstruieren“ (Maiwald 2015, 93). Daneben eignen sich mehrsprachige Filme vor allem dazu, (Produktions-)Kontexte einzubeziehen (bspw. wenn über die Frage nachgedacht wird, ob der mehrsprachige Film ein eigenes Genre bildet), die Sprache in expressiven und kreativen Funktionen zu erfahren und sein Textverständnis von vor allem anderssprachigen Szenen mit anderen auszuhandeln.

Ein besonderes Potential bietet der mehrsprachige Film schließlich vor allem für den Lernbereich **Sprache und Sprachgebrauch untersuchen** und somit für einen Sprachunterricht, der andere Sprachen einbeziehen sowie Gemeinsamkeiten und Unterschiede untersuchen will. Durch die kontrastive Auseinandersetzung mit Sprachen können nicht nur metasprachliche Kompetenzen vertieft werden (vgl. Dirim 2017, 333), der Einbezug von Mehrsprachigkeit kann diese zudem als eine Ressource herausstellen und als solche würdigen. Durch den mehrsprachigen Film können im Sinne eines „Unterrichts der Sprachenvielfalt“ (Oomen-Welke 2010, 482) andere Sprachen in den Deutschunterricht gebracht werden, sie können auf Phonem-, Wort- oder auch Satzebene mit dem Deutschen verglichen werden und Lernende mit anderen sprachlichen Hintergründen dazu ermutigen, ihr Sprachwissen in den Unterricht einzubeziehen. Auch das Phänomen des Code-Switchings, also des Wechselns zwischen verschiedenen Sprachen, kann mit den Lernenden reflektiert werden: Die Schüler*innen können bei der Analyse filmischer Figuren darüber nachdenken, „warum welcher Charakter welche Sprache spricht oder warum er/sie in andere Sprachen wechselt“ (Blell 2016, 320).

⁵ Die Sozialorganisation Aktion Mensch nennt ein Video dann barrierefrei, wenn neben dem Film auch Untertitel, Audiodeskriptionen und eine Übersetzung in Gebärdensprache vorliegen. Dadurch soll die selbstbestimmte Medienrezeption für alle Menschen – unabhängig von ihrer Behinderung – gewährleistet werden (vgl. Aktion Mensch o.J.).

⁶ Ich beziehe mich dabei auf die Erweiterung der elf Aspekte des Literarischen Lernens durch Klaus Maiwald (2015), da dieser sich nicht nur auf printmediale Texte beschränkt, sondern von einem weiteren Textbegriff ausgeht.

4 — STUFEN EINER DIDAKTIK DES MEHRSPRACHIGEN FILMS IM DEUTSCHUNTERRICHT

Die vorangegangenen Überlegungen dienen schließlich dazu, ein didaktisches Konzept zu entwerfen, das dabei hilft, deutschdidaktische Lernprozesse zu planen, die von der ersten unvoreingenommenen Rezeption des mehrsprachigen Films über alle Lernbereiche des Deutschunterrichts zu einer bedarfsgerechten Filmanalyse gelangt, in der die filmische Mehrsprachigkeit eine ihr angemessene Berücksichtigung erfährt. Die Überlegungen umfassen dabei fünf aufeinander aufbauende Schritte, die einerseits sukzessive komplexer werden und abstrakteres Denken von den Lernenden erfordern und andererseits den Gang von textimmanenten zu textübergreifenden Fragen nachvollziehen (vgl. Kammerer / Maiwald 2021, 161).

1. Erkennen und Akzeptieren der filmischen Mehrsprachigkeit
2. Globales Erschließen der Makrostruktur
3. Beschreiben der formalen Realisierung von Mehrsprachigkeit
4. Detailliertes Erschließen der Mikrostruktur
5. Beschreiben der funktionalen Realisierung von Mehrsprachigkeit

Anhand einer Unterrichtssequenz⁷ zum Animationsfilm AZUR UND ASMAR, die in einer vierten Klasse an einer Münchner Grundschule durchgeführt wurde, sollen die fünf Schritte mit praktischen Beispielen versehen werden.

Aufgaben vor dem Sehen sollen traditionellerweise dazu dienen, das Vorwissen der Rezipierenden zu aktivieren, Erwartungshaltungen zu generieren und die anschließende Rezeption vorzuentlasten. Dies ist für den mehrsprachigen Film besonders deshalb interessant, da das Verfahren der Mehrsprachigkeit die Rezeption erschweren kann. Durch die Arbeit mit filmischen Paratexten wie Trailern oder Kinoplakaten sollen die Rezipierenden bereits vor der Erstrezeption auf bspw. Handlungsort und Figuren hingewiesen und auf das Verfahren Mehrsprachigkeit und die damit einhergehenden Funktionen vorbereitet werden. Auch Kammerer und Maiwald verweisen im Rahmen ihres Kompetenzmodells Filmdidaktik Deutsch auf die Kompetenz, filmische Paratexte kennen und deuten zu können, um „Film als Symbolsystem und als Handlungssystem erfassen und gebrauchen [zu] können“ (Kammerer / Maiwald 2021, 162).

Durch die Arbeit mit filmischen Paratexten und dem daraus resultierenden **Erkennen und Akzeptieren der filmischen Mehrsprachigkeit** soll es gelingen, eine Frustrationstoleranz aufzubauen, die es ermöglicht, das Nicht-Verstehen anderssprachiger Textteile zu ertragen und die Motivation zur Rezeption dennoch aufrecht zu erhalten.

Im Unterrichtsbeispiel zu AZUR UND ASMAR erkennen die Lernenden nach Sichtung des Filmplakats und des englischsprachigen Trailers die Protagonisten, die Brüder oder Freunde sein könnten, und den orientalisches/arabisches anmutenden Handlungsraum.

In ihrer *Einführung in die Literaturdidaktik* empfehlen Matthis Kepser und Ulf Abra-

⁷ Eine ausführliche Darstellung der Unterrichtssequenz sowie das dabei verwendete Unterrichtsmaterial findet sich in Tatzel 2023.

ham (vgl. 2025, 183) zur Strukturierung einer Unterrichtsreihe zum Film (nach einer Hinführung, der Filmbegegnung und dem Sammeln von ersten Seheindrücken), für die Makrostruktur des Films zu sensibilisieren. Gemeint sind damit der Handlungsverlauf, die Erzählstruktur sowie Figurenkonstellationen. Durch entsprechende Aufgabenformate während des Sehens – bspw. durch das grafische Aufzeichnen von Figurenkonstellationen und -steckbriefen – kann **die Makrostruktur erschlossen werden**. Dadurch wird ein globales Verständnis des Gesehenen sichergestellt.

Im Film AZUR UND ASMAR kann Mehrsprachigkeit in der ersten halben Stunde des Films, in der das Aufwachsen der beiden Freunde beschrieben wird, als Eigenschaft der Figuren verstanden werden. Diese Erkenntnisse notieren die Schüler*innen auf Plakaten, auf denen sie Informationen zu den Protagonisten festhalten, die sie während der Sichtung der ersten Filmsequenz erhalten haben.

Ausgehend von der Unterscheidung zwischen formalen und funktionalen Aspekten der Mehrsprachigkeit soll in Schritt drei zunächst **die formale Realisierung von Mehrsprachigkeit beschrieben** werden. Dazu wird ggf. unter Einbezug des Produktionskontextes danach gefragt, welche Sprachen im Film von wem gesprochen werden, wie und an welchen Stellen die diegetische Mehrsprachigkeit im Film realisiert wird, wie die Rezipierenden anderssprachige Textteile verstehen oder welche Textteile nur unter erschwerten Bedingungen verstanden werden können. Diese Fragen können einerseits durch entsprechende Beobachtungsaufträge angebahnt werden, andererseits können sie sich im Filmgespräch in Kleingruppen oder im Plenum ergeben, wie bspw. während der Zusammenfassung des bisher Gesehenen mithilfe von Filmstills. Das Beschreiben der formalen Realisierung von Mehrsprachigkeit stellt eine erste niederschwellige Begegnung mit der filmischen Mehrsprachigkeit dar.

Diese soll im nächsten Schritt, dem **detaillierten Erschließen der Mikrostruktur**, intensiviert werden. Im Fokus der Betrachtung stehen dabei nun ausgewählte Szenen, in denen das Verfahren der Mehrsprachigkeit besonders auffällig ist. Durch das Einbeziehen von u.a. Kontextwissen, Sprachwissen oder filmästhetischem Wissen sollen Vermutungen über die Bedeutungen von anderssprachigen Textteilen angestellt und somit Leerstellen, die sich durch dieses filmische Verfahren ergeben, gefüllt werden. Besonders fruchtbar erweist sich dieser Arbeitsschritt, wenn er nicht alleine, sondern im kommunikativen Austausch erfolgt.

Im Beispiel zum Film AZUR UND ASMAR wurde mit Partner/Partnerin gearbeitet: Ein Kind hat die Szene gesehen, ein Kind hat lediglich die Audiospur gehört. Nach dem Zusammentragen der Einzelergebnisse wurde die Szene noch einmal vollständig angesehen. Dieses Sehen war begleitet von einem Hörauftrag. Im Anschluss daran sollten die Schüler*innen gemeinsam überlegen, was der arabische Sprecher wohl gesagt haben könnte. Die Schüler*innen präsentierten ihre Ergebnisse, arabische Erstsprachler*innen konnten Vermutungen bestätigen bzw. widerlegen.

In einem letzten Schritt soll schließlich **die funktionale Realisierung von Mehrsprachigkeit beschrieben** werden. Dazu wird auf handlungs- und produktionsorientierte Aufgabenformate ‚nach dem Sehen‘ zurückgegriffen. Ziel dieser Verfahren – wie dem Untertiteln, Synchronisieren oder Spielen zu ausgewählten Szenen – ist es,

Produkte zu generieren, die alternative Darstellungstechniken von Mehrsprachigkeit präsentieren und die sich somit dazu eignen, über die originale Filmversion nachzudenken. Durch den Vergleich von Original und eigenem Produkt hinsichtlich gleicher oder veränderter Wirkung, kann der funktionale Aspekt der filmischen Mehrsprachigkeit herausgearbeitet werden. Während sich die hier genannten Aspekte v.a. auf das Symbolsystem des Films (vgl. Kammerer / Maiwald 2021) beziehen, kann in einem weiteren Schritt auch das Handlungssystem des Films ergründet werden, indem nicht nur danach gefragt wird, welchen Einfluss die Wahl der Sprache auf die filmische Erzählung hat, sondern auch welche sozialen oder kulturellen Faktoren einen Einfluss auf die Sprachwahl haben.

Im hier gewählten Beispiel erkannten die Schüler*innen nach dem Betrachten der erstellten Produkte (untertitelte Szene, neu synchronisierte Szene, nachgespielte Szene), dass die Figuren durch Sprache charakterisiert werden, aber auch, dass sie sich durch die Wahl der Sprache bewusst voneinander abgrenzen. Die im Film verwendete Sprache wird also nicht als etwas ‚Zufälliges‘ abgetan, sondern den Lernenden wird bewusst, dass dieses filmische Mittel aus einer bestimmten Intention heraus gewählt wurde und dass eine Veränderung des Verfahrens auch die Wirkung auf die Rezipierenden verändert.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass der mehrsprachige Film ein Gewinn für den Deutschunterricht sein kann: Durch diesen Lerngegenstand kann es gelingen, lernbereichsübergreifend und sprachsensibel zu arbeiten und somit nicht nur Medienkompetenz, Filmbildung und literaturdidaktische Zielsetzungen, sondern vor allem auch Sprachbewusstheit anzubahnen. Schüler*innen können ihre eigene Mehrsprachigkeit einbringen, versuchen sich anderssprachige Textteile mithilfe entsprechender Strategien zu erschließen, denken über Sprache und das gegenseitige Verstehen oder Nichtverstehen nach und begreifen kulturelle und sprachliche Diversität als das, was es ist: eine wertvolle Ressource.

In Zeiten, in denen rechte Parolen und Fremdenhass zunehmen, braucht es einen sprach- und rassismussensiblen Unterricht (vgl. Beck 2024), in dem genau diese Schlüsselkompetenzen und Werthaltungen vermittelt werden, um mit offenen Ohren und einem (welt-)offenen Herzen in unserer medialen und globalisierten Welt partizipieren zu können.

QUELLENVERZEICHNIS

PRIMÄRQUELLEN

FILME

— ALMANYA – WILLKOMMEN IN DEUTSCHLAND. D 2011. Regie: Yasemin Şamdereli. DVD: Concorde Video. — ANATOMIE EINES FALLS (ANATOMIE D'UNE CHUTE). FR 2023. Regie: Justine Triet. DVD: Plaion Pictures. — ANORA (ANORA). USA 2024. Regie: Sean Baker. DVD: Capelight Pictures. — AVATAR – AUFBRUCH NACH PANDORA (AVATAR). USA 2009. Regie: James Cameron. DVD: Twentieth Century Fox. — AZUR UND ASMAR (AZUR ET ASMAR). FR / BEL / SP / IT 2006. Regie: Michel Ocelot. DVD: Universum Film. — EVERYTHING EVERYWHERE ALL AT ONCE (EVERYTHING EVERYWHERE ALL AT ONCE). USA 2022. Regie: Daniel Kwan, Daniel Scheinert. DVD: Leonine. — JOHN WICK (JOHN WICK). USA 2014. Regie: Chad Stahelski, David Leitch. DVD: Leonine. — JOHN WICK: KAPITEL 2 (JOHN WICK: CHAPTER 2). USA 2017. Regie: Chad Stahelski. DVD: Leonine. — JOHN WICK: KAPITEL 3 (JOHN WICK: CHAPTER 3 - PARABELLUM). USA 2019. Regie: Chad Stahelski. DVD: Leonine. — JOHN WICK: KAPITEL 4 (JOHN WICK: CHAPTER 4). USA 2023. Regie: Chad Stahelski. DVD: Leonine. — PAST LIVES – IN EINEM ANDEREN LEBEN (PAST LIVES). USA 2023. Regie: Celine Song. DVD: Studiocanal.

SEKUNDÄRQUELLEN

— **Abraham, Ulf (2015a)**: „Interkulturelle Filmbildung“ und Mehrsprachigkeit im Spielfilm. Drachenläufer im Deutschunterricht. In: Kupfer-Schreiner, Claudia / Pöhlmann-Lang, Annette (Hg.): *Didaktik des Deutschen als Zweitsprache – DiDaZ in Bamberg lehren und lernen: Eine Bilanz des Faches in Forschung und Lehre (2010-2015)*. Bamberg: University of Bamberg Press, 29–44. <https://fis.uni-bamberg.de/handle/uniba/21234> [30.05.2025]. — **Abraham, Ulf (2015b)**: Mehrsprachigkeit in Filmen und Sprachreflexion im Filmunterricht. In: *ide – informationen zur deutschdidaktik*, H. 1 (2015), 57–66. — **Abraham, Ulf (2016)**: *Sprechen als reflexive Praxis. Mündlicher Sprachgebrauch in einem kompetenzorientierten Deutschunterricht*. Stuttgart: Fillibach bei Klett. — **Aktion Mensch (o. J.)**: Barrierefreie Videos für alle. <https://www.aktion-mensch.de/inklusion/barrierefreiheit/barrierefreie-videos-fuer-alle> [30.03.2025]. — **Bachmann, Thomas / Becker-Mrotzek, Michael (2010)**: Schreibaufgaben situieren und profilieren. In: Pohl, Thorsten / Steinhoff, Torsten (Hg.): *Textformen als Lernformen*. Duisburg: Gilles & Francke, 191-209. Auch online: https://sprachdidaktik.phil-fak.uni-koeln.de/sites/koesbes/user_upload/koesbes_07_2010.pdf [30.05.2025]. — **Badstübner-Kizik, Camilla (2015)**: Polyglotte Filme als translatorische Herausforderung und didaktische Chance. Das Beispiel *Inglourious Basterds* (Quentin Tarantino 2019). In: Badstübner-Kizik, Camilla / Fišer, Zbyněk / Hauck, Raija (Hg.): *Übersetzung als Kulturvermittlung Translatorisches Handeln, Neue Strategien, Didaktische Innovation*. Frankfurt a.M.: Peter Lang, 221–246. — **Bauer, Matthias (2019)**: Sprachverlust im Exil und Mehrsprachigkeit im Film. Überlegungen anlässlich des Biopics *Vor der Morgenröte* (2016). In: Bauer, Matthias / Nies, Martin / Theele, Ivo (Hg.): *Grenz-Übergänge. Zur ästhetischen Darstellung von Flucht und Exil in Literatur und Film*. Berlin: De Gruyter, 153–172. — **Beck, Natalie (2024)**: *Rassismussensibler Literaturunterricht in der Grundschule. Mediendidaktische Perspektiven*. Berlin: Frank & Timme. DOI: [10.57088/978-3-7329-8929-4](https://doi.org/10.57088/978-3-7329-8929-4). — **Bleichenbacher, Lukas (2008)**: *Multilingualism in the Movies. Hollywood Characters and Their Language Choices*. Tübingen: Francke. — **Blell, Gabriele (2016)**: Mehrsprachige Filme: Fächer und sprachenübergreifende Filmarbeit. In: Blell, Gabriele / Grünewald, Andreas / Kepser Mathis / Surkamp, Carola (Hg.): *Filmbildung in den Fächern der sprachlichen Bildung*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 307–329. — **Descouvrières, Benedikt (2002)**: *Kriegs-Schnitte. „Wege zum Ruhm“, „Full Metal Jacket“ und „Independence Day“ im Deutschunterricht*. St. Augustin: Gardez! — **Dirim, Inci (2017)**: Sprachvergleich I: Mehrsprachigkeit (Herkunfts- und Fremdsprachen). In: Baurmann, Jürgen / Kammler, Clemens / Müller, Astrid (Hg.): *Handbuch Deutschunterricht. Theorie und Praxis des Lehrens und Lernens*. Seelze: Klett Kallmeyer, 332–336. — **Günther, Herbert (2012)**: *Sprechen und Zuhören. Wie Lehrerinnen und Lehrer Sprachunterricht ökonomisch und effektiv planen und durchführen*. Unter Mitarbeit von Sybille Buchholz und Anja Haßdenteufel. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren. — **Kammerer, Ingo / Maiwald, Klaus (2021)**: *Filmdidaktik Deutsch. Eine Einführung*. Berlin: Erich Schmidt. — **Kepser, Matthias / Abraham, Ulf (2025)**: *Literaturdidaktik Deutsch. Eine Einführung*. 5., völlig neu bearb. u. erw. Auflage. Berlin: Erich Schmidt. — **Kern, Peter Christoph (2004)**: Film. In: Bogdal, Klaus-Michael / Korte, Hermann (Hg.): *Grundzüge der Literaturdidaktik*. München: dtv, 217–229. — **Klant, Michael / Spielmann, Raphael (2008)**: *Grundkurs Film 1. Kino, Fernsehen, Videokunst. Materialien für die Sek I und II*. Braunschweig: Schroedel. — **Länderkonferenz Medienbildung (2015)**: Filmbildung. Kompetenzorientiertes Konzept für die Schule. https://www.visionkino.de/fileadmin/user_upload/lehrplan/LKM-Positionspapier_2015.pdf [30.05.2025]. — **Lenz, Susanne (2023)**: Sind sie wirklich keine deutsche Schauspielerinnen mehr, Sandra Hüller? In: *Berliner Zeitung*. <https://www.berliner-zeitung.de/kultur-vergnuegen/kino-streaming/sandra-hueller-ich-bin-zufaellig-in-deutschland-geboren-zufaellig-in-der-ddr-li.2153965> [30.05.2025]. — **Maiwald, Klaus (2015)**: Literarisches Lernen als didaktischer Integrationsbegriff – Spinners „Elf Aspekte“ als Struktur- und Denkraum für weiterführende Modellierung(en). In: *Leseräume. Zeitschrift für Literalität in Schule und Forschung*, H. 2 (2015), 85–95. <https://xn-leserume-4za.de/wp-content/uploads/2015/10/Ir-2015-1-maiwald.pdf> [30.05.2025]. — **Oomen-Welke, Ingelore (2010)**: Didaktik der Sprachenvielfalt. In: Ahrenholz, Bernt / Oomen-Welke, Ingelore (Hg.): *Deutsch als Zweitsprache*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 479–492. — **Ranze, Michael (2023)**: Sandra Hüller. Herrlich ambivalent. <https://ray-magazin.at/herrlich-ambivalent/> [30.05.2025]. — **Riehl,**

Claudia Maria (2014): *Sprachkontaktforschung. Eine Einführung.* Tübingen: Narr Francke. — **Spiegel, Simon (2007):** *Die Konstitution des Wunderbaren. Zu einer Poetik des Science-Fiction-Films.* Marburg: Schüren. DOI: [10.25969/mediarep/538](https://doi.org/10.25969/mediarep/538). — **Staiger, Michael (2019):** Filmdidaktische Ansatzpunkte. In: Anders, Petra / Staiger, Michael u.a.: *Einführung in die Film- didaktik. Kino, Fernsehen, Video, Internet.* Stuttgart: J.B. Metzler, 35–46. — **Tatzel, Sebastian (2022):** *Das sprach- und medi- endidaktische Potential des mehrsprachigen Spielfilms für den Deutschunterricht.* München: kopaed. — **Tatzel, Sebastian (2023):** Die Kraft der Sprache im Film. Wie die Mehrsprachigkeit im Animationsfilm *Azur und Asmar* über Figuren und Räume erzählt. In: *Praxis Deutsch*, H. 301 (2023), 25–31. — **Thompson, Kristin (1995):** Neoformalistische Filmanalyse. Ein Ansatz, viele Methoden. In: *montage/av*, H. 1 (1995), 23–62. DOI: [10.25969/mediarep/482](https://doi.org/10.25969/mediarep/482). — **Wahl, Chris (2005):** *Das Sprechen des Spielfilms. Über die Auswirkungen von hörbaren Dialogen auf Produktion und Rezeption, Ästhetik und Internationalität der siebten Kunst.* Trier: WVT.

ÜBER DEN AUTOR

Dr. Sebastian Tatzel ist Lehrer an einer Münchner Grundschule. Er promovierte zum sprach- und mediendidaktischen Potential des mehrsprachigen Spielfilms im Deutschunterricht. Zu seinen Arbeitsschwerpunkten zählen neben der Lese- und Schreibförderung in der Primarstufe auch die Mediendidaktik.