

Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht

Didaktik und Methodik im Bereich Deutsch als Fremdsprache

ISSN 1205-6545 Jahrgang 21, Nummer 1 (April 2016)

Der *Tatort* im studienbegleitenden Deutschunterricht ab B2. Potenziale für heterogene Studierendengruppen im nichtdeutschsprachigen Raum

Michael Seyfarth

Polytechnische Universität Tomsk
Regionalzentrum für deutsche Sprache und Kultur
Prospekt Lenina 30
634050 Tomsk, Russland
E-Mail: seyfarth.daad@gmail.com

Abstract: Aktuelle Diskussionen zum studienbegleitenden Deutschunterricht verdeutlichen die Notwendigkeit danach, sich bei curricularen Überlegungen sowohl an institutionellen Rahmenbedingungen als auch an spezifischen Bedürfnissen der Studierenden zu orientieren. Da Lehrwerke den damit einhergehenden Anforderungen nach Offenheit und Adaptierbarkeit nicht gerecht werden können, sind mittelfristig alternative Konzepte gefragt, die es ermöglichen, im Zuge curricularer Überlegungen die notwendige Kohärenz zwischen einzelnen Unterrichtseinheiten herzustellen und dennoch eine flexible Anpassung an konkrete Lernkontexte zu erlauben. Der vorliegende Beitrag stellt ein solches Konzept vor. Ausgehend von der Arbeit am *Tatort* werden drei Lernbereiche vorgestellt, die neben der *Arbeit am Film* auch die *Arbeit an angrenzenden Themen und Texten* sowie darauf aufbauend die *Entwicklung studienbegleitender kommunikativer Handlungskompetenz* vorsehen.

Current discussions on teaching German alongside the core subjects at university show the necessity to consider both institutional requirements and the students' individual goals when establishing teaching objectives. Existing text books, however, suffer from an overly tight structure that doesn't allow the instructor to use additional material in order to focus on the specific needs of the students in a suitable way. Flexible concepts are needed which serve as a framework and which can be realized with texts and tasks focusing on what is required by a specific learning context. This paper presents such an approach, using the German feature film *Tatort*. Besides ideas for *working with the audiovisual material* we will present opportunities that come along with the various *texts and discussions in media and social networks* arising around the film as well as ways for combining these aspects with *developing language skills for the academic context*.

Schlagwörter: Studienbegleitender Deutschunterricht; Video im Fremdsprachenunterricht; Authentizität; kulturelle Lernprozesse; teaching German alongside other subjects; teaching languages with films; authentic material; cultural learning

1. Einleitung

Aktuelle Diskussionen zum studienbegleitenden Deutschunterricht zeichnen ein in hohem Maße divergentes Bild der Zielsetzungen, die diesem zugrunde zu legen sind (vgl. u.a. Lévy-Hillerich & Serena 2009 sowie Ylönen 2015a). Ylönen (2015b: 1) definiert ihn, die erste Ausgabe der Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht (ZIF) zum Thema „Studienbegleitender und studienvorbereitender Deutschunterricht“ einleitend, als „Unterricht für Studierende unterschiedlicher Fächer im universitären und Hochschulbereich“ und bildet mit dieser Definition den kleinsten gemeinsamen Nenner aktueller Debatten ab. An der Vielfalt von Positionen lässt sich jedoch auch deutlich das Dilemma nachvollziehen, mit dem man bei dem Versuch konfrontiert ist, geeignete Referenzdokumente (u.a. Goethe-Institut Krakau 2006) und Lehrmittel (u.a. Lévy-Hillerich, Barić, Serena & Cickovska 2010) zu entwickeln: Trotz aller Strukturierungsanstrengungen bleibt die Heterogenität zentrales Merkmal des studienbegleitenden Deutschunterrichts – hinsichtlich der institutionellen Rahmenbedingungen (auch innerhalb eines Landes oder bisweilen sogar innerhalb einer Hochschule), des individuellen fachlichen Hintergrunds der Lernenden sowie der Wahl zielgruppenadäquater Zielsetzungen (vgl. Rösler 2015). Wenn Ylönen (2015b: 1) „innovative methodisch-

didaktische Ansätze“ fordert, dann ist dies auch auf die Suche nach praxisdienlichen Möglichkeiten zu beziehen, die dabei helfen, im Zuge curriculärer Überlegungen die notwendige Kohärenz über mehrere Unterrichtseinheiten hinweg herzustellen und dennoch eine flexible Anpassung an konkrete Lernkontexte zu erlauben.

Im vorliegenden Beitrag wird ein solches Konzept skizziert, das im akademischen Jahr 2012/2013 mit einer Gruppe von Studierenden verschiedener philologischer Fachrichtungen in Russland teilweise erprobt wurde (ausführlicher dazu s. Kap. 2) und für diesen Beitrag um Überlegungen ergänzt wurde, die es auch für Zielgruppen mit anderen fachlichen Hintergründen adaptierbar machen. Im Fokus steht dabei die Krimi-Reihe *Tatort*.¹ Diese erweist sich in besonderer Weise als fruchtbar, da die einzelnen Episoden gesellschaftliche Diskussionen aufgreifen und verarbeiten, um wiederum selbst zum Ausgangspunkt für neue Diskussionen in verschiedenen Foren der Medienlandschaft zu werden. Für den studienbegleitenden Deutschunterricht in fachlich heterogenen Studierendengruppen ergeben sich damit vielfältige Anknüpfungspunkte – angefangen bei der Diskussion um den *Tatort* als 40-jähriges TV-Event oder dem sonntäglichen *Public Viewing* bis hin zu aktuellen Verbrechen oder gesellschaftlichen Diskussionen, die er verarbeitet. Ähnlich breit gestaltet sich die mediale Grundlage, die sich daraus für den studienbegleitenden Deutschunterricht ergibt. Eine Schlagzeile in der *BILD* zum im Film behandelten Thema oder ein den Film diskutierender Beitrag der *FAZ* können die Arbeit am audiovisuellen Material ebenso begleiten wie die Kommentare bei *Twitter*, die *Tatort*-Zuschauer beim Verfolgen des aktuellen Krimis verfassen.

An einer Episode aus der Reihe *Tatort* („Gegen den Kopf“) sollen im Folgenden exemplarisch die curricularen Potenziale aufgezeigt werden, die sich bei der Arbeit mit Spielfilmen und vergleichbaren Formaten ab dem Niveau B2 ergeben.² Ausgehend von einer kurzen Erläuterung des Entstehungshintergrunds (s. Kap. 2) und einer differenzierten Darstellung der Diskussion um die verschiedenen Zielsetzungen von studienbegleitendem Deutschunterricht (s. Kap. 3) wird ein Konzept vorgestellt, das von einer Verteilung der Lerninhalte auf drei Lernbereiche ausgeht, die neben der *Arbeit am Film* auch die *Arbeit an angrenzenden Themen und Texten* sowie darauf aufbauend die *Entwicklung studienbezogener kommunikativer Handlungskompetenz* vorsehen (s. Kap. 4). Abschließend werden zentrale Aussagen zum Konzept zusammengefasst und mit Blick auf die praktische Umsetzbarkeit diskutiert (s. Kap. 5).

2. Entstehungskontext des hier vorgestellten Konzepts

Erste Überlegungen zu dem in diesem Beitrag vorgestellten Konzept entstanden während der Arbeit an einer russischen Universität im akademischen Jahr 2012/2013. Dabei sollte ein allgemeinsprachlich orientierter Kurs für eine Gruppe von Studierenden unterschiedlicher philologischer Disziplinen organisiert werden, für den jedoch keine curricularen oder inhaltlichen Vorgaben seitens der Universität gemacht wurden. In geringer Kenntnis des russischen Hochschulsystems und mit nur wenigen Informationen zu der Zielgruppe (Studierende, philologische Disziplinen, Deutschkenntnisse B2/C1) bestand so die Herausforderung, einen Kurs zu konzipieren, der einerseits ein kohärentes Gerüst für die Arbeit über den Zeitraum eines Semesters bot. Andererseits musste dieser Kurs inhaltlich flexibel gestaltbar sein, um ihn mit Blick auf unterschiedliche ggf. in besonderer Weise zu entwickelnden Fertigkeiten oder Herausforderungen anpassen zu können, die sich durch fachliche und sprachliche Heterogenität der Zielgruppe ergeben würden. Erprobt wurden in diesem Kontext die später als *Lernbereich 1* und *Lernbereich 2* vorgestellten Teile des Konzepts.

Obgleich während der Erprobung keine systematische Evaluierung stattfand, erwiesen sich die Überlegungen hinsichtlich der formulierten Anforderungen als praktikabel. Gespräche mit Kolleg/inn/en führten zu der Erkenntnis, dass Konzepte, die entsprechend flexibel an verschiedene Schwerpunktsetzungen und Zielgruppen anpassbar sind, auch außerhalb der Arbeit mit Studierenden philologischer Fächer hilfreich wären.

Mit Blick auf den studienbegleitenden Deutschunterricht und dessen Rahmenbedingungen sollen daher Überlegungen zu dem entwickelten Konzept dargestellt und um die Komponente studienbezogener Handlungskompetenz erweitert werden. Eine Erprobung dieses erweiterten Konzepts durch den Autor scheidet bis auf weiteres jedoch daran, dass eine entsprechende Zielgruppe am aktuellen Wirkungsort aufgrund institutioneller Rahmenbedingungen nicht besteht. Auf die Präsentation von Unterrichtsbeispielen wird aus ebendiesem Grund verzichtet. Die Erfahrungen, die bei der Erprobung von Teilen des Konzepts gesammelt werden konnten, führen jedoch zu der Annahme,

Michael Seyfarth (2016), Der *Tatort* im studienbegleitenden Deutschunterricht ab B2. Potenziale für heterogene Studierendengruppen im nichtdeutschsprachigen Raum. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 21: 1, 110-124. Abrufbar unter <http://tjournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/>.

dass dessen Erweiterung mit Blick auf den studienbegleitenden Deutschunterricht zu ebenso positiven Ergebnissen führen würde.

3. Zielsetzungen des studienbegleitenden Deutschunterrichts ab der Niveaustufe B2

Diskussionen darum, welche Ziele der studienbegleitende Deutschunterricht hat und mit welchen Inhalten er demzufolge gefüllt sein sollte, erleben aktuell einen Aufschwung. Ambitionierte Bemühungen um die Etablierung von *studienbegleitendem Deutschunterricht* als „eigenständiges Fachgebiet“ (Serena o.J.: 1) führten unter anderem zur Entwicklung vom *Rahmencurriculum für Fremdsprachenlehrkräfte Deutsch als Fremdsprache an polnischen, slowakischen und tschechischen Hochschulen und Universitäten* (Goethe-Institut Krakau 2006), das derzeit für verschiedene Kontexte adaptiert wird,³ und zur Entwicklung des Lehrwerks *Mit Deutsch studieren – arbeiten – leben* (Lévy-Hillerich et al. 2010). Die Bemühungen mündeten in einen Sammelband (vgl. Lévy-Hillerich & Serena 2009) sowie einer Internetpräsenz zum Thema (vgl. Lévy-Hillerich, Barić & Serena 2015) und damit in dem Versuch, aktuelle Entwicklungen in diesem Arbeitsbereich zu bündeln. Dem studienbegleitenden Deutschunterricht liegt dabei bislang vor allem ein Verständnis zugrunde, nach dem dieser darauf abzielt: „in der Fremdsprache eine *berufliche Handlungskompetenz* zu erwerben, deren Grundlagen nicht nur fachlich sind, sondern auch soziale und methodische Qualifikationen mit einschließen“ (Lévy-Hillerich & Serena 2009: 9).

Die Beschränkung auf das Ziel, berufliche Handlungskompetenz zu entwickeln, bzw. die sich in Rahmencurricula und Lehrmaterialien widerspiegelnde Ausgestaltung einer entsprechenden Zielsetzung birgt dabei jedoch Gefahren. „[So] ist diese Zielgruppe durch eine recht hohe Heterogenität geprägt, welche nicht nur in den unterschiedlichen Studienfächern begründet ist, sondern auch in den vielfältigen individuellen Sprachlernbiografien, Lernbedürfnissen und Lernzielen“ (Syrou 2013: 16). Auch Ylönen (2015b: 2) mahnt, dass das „näherliegende Ziel *studienbezogener Handlungskompetenz*“ ebenfalls zu betrachten sei. Dabei unterscheiden sich die Zielsetzungen, die mit der Entwicklung studienbezogener Handlungskompetenz einhergehen, von denen, die mit der Entwicklung beruflicher Handlungskompetenz verbunden sind (vgl. Rösler 2015: 9). Darüber hinaus zeigt auch die isolierte Betrachtung dieser Bereiche bereits, dass eine Beantwortung der Frage danach, was unter relevanten Zielsetzungen verstanden werden soll, keineswegs eindeutig ausfallen wird. So kann es nach Rösler (2015: 9) sein,

dass für Studierende in dieser Berufsbezugs-Zielgruppe die mündliche Fachkommunikation eine große Rolle spielt, es kann sein, dass sie einen großen Teil von Schriftverkehr auf Deutsch leisten müssen. Es kann aber auch sein, dass beides in englischer Sprache durchgeführt wird, dass aber der soziale Kontakt mit Deutschsprachigen und Smalltalk eine große Rolle spielen. Gerade beim Thema Vorbereitung auf den Beruf sind die Teillernziele und der Umfang des Unterrichts also so stark von den beruflichen Kontexten abhängig, dass eine allgemeine Vorabfestlegung der Inhalte des Unterrichts nicht möglich ist.

Das Zitat liefert dabei mit den Worten *sozialer Kontakt* aber auch Hinweise auf einen Handlungsbereich, der vielerorts aktuellen Bemühungen, den Fremdsprachenunterricht auf der Grundlage einer Fokussierung von Fach-, Berufs- oder Wissenschaftssprache zu ökonomisieren, zum Opfer fällt: Der Teilhabe an Kommunikationssituationen, die außerhalb des fachlichen, beruflichen oder wissenschaftlichen Handlungskontexts auftreten. Dass dieser jedoch nicht nur mit Blick auf die Arbeitswelt von besonderer Bedeutung ist, sondern auch im Studium, zeigt etwa Marks (2015), die eine Liste jener Sprachhandlungen vorstellt, die von Studierenden häufig benötigt werden. Dabei stehen an fünfter und sechster Stelle *private schriftliche Kommunikation* und *Alltagskommunikation mit Mitstudierenden* (vgl. Marks 2015: 24). Es sollte folglich bei der Formulierung von Inhalten für studienbegleitenden Deutschunterricht immer auch hinterfragt werden, was notwendig ist, um gesellschaftliche Teilhabe zu ermöglichen. Rösler (2015: 13-14) formuliert mit Blick auf die Vielzahl der möglichen, aber auch unterschiedlichen Zielsetzungen für den studienbegleitenden Deutschunterricht daher berechtigt: „Man muss also sehr vorsichtig sein, wenn man [...] eine Abgrenzung des studienbegleitenden Unterrichts vom allgemeinsprachlichen Unterricht fordert. Er kann sich von diesem sehr stark oder nur in Nuancen unterscheiden.“

Damit ergibt sich für den studienbegleitenden Deutschunterricht das Dilemma, dass eine Vielzahl an unterschiedlichen Zielsetzungen parallel zueinander stehen. Auf niedrigen Niveaustufen ist es dabei vielerorts möglich, dieser

Michael Seyfarth (2016), Der *Tatort* im studienbegleitenden Deutschunterricht ab B2. Potenziale für heterogene Studierendengruppen im nichtdeutschsprachigen Raum. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 21: 1, 110-124. Abrufbar unter <http://tjournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/>.

Herausforderung mit einem Kursangebot zu begegnen, das sich etwa an Studierende bestimmter Fachrichtungen richtet oder zwischen der Vermittlung von Allgemeinsprache und anderen Zielsetzungen differenziert. Besonders für Angebote ab der Niveaustufe B2 ist dieses Vorgehen vor dem Hintergrund aktueller Entwicklungen häufig nicht möglich. Ylönen (2015b: 1) konstatiert, „dass man heute [...] davon ausgehen [muss], dass die Studierenden eher geringe Vorkenntnisse im Deutschen mitbringen“. Grund ist hierfür häufig, dass das Deutsche in seiner Rolle als erste erlernbare Fremdsprache dem Englischen weichen musste. Mit dem Deutschlernen wird also tendenziell später begonnen, was dazu führt, dass vor allem an Universitäten die Mehrzahl der Kursangebote unterhalb der Niveaustufe B2 angesiedelt ist. Die tendenziell geringere Zahl an Studierenden, die in Sprachkursen oberhalb des Niveaus B1 zu finden sind, macht es allein schon aus ökonomischen Gründen kaum möglich, ein stark ausdifferenziertes Kursangebot zu schaffen. Dem studienbegleitenden Deutschunterricht muss hier also der Versuch zugrunde liegen, der Vielzahl an Bedürfnissen von Studierenden Rechnung zu tragen.

An dieser Herausforderung setzt das im Folgenden skizzierte Konzept an. Es basiert, wie einleitend bereits erwähnt, auf einem Ansatz, der drei Lernbereiche umfasst: *Arbeit am Film*, *Arbeit an angrenzenden Themen und Texten* und *Entwicklung studienbezogener kommunikativer Handlungskompetenz*. Anliegen der drei Lernbereiche ist es dabei, nicht ausschließlich auf einen spezifischen Kontext (hier: Studium) vorzubereiten, sondern den gewählten Schwerpunkt um alltagssprachliche Handlungskontexte zu ergänzen, da eine Berufstätigkeit im deutschsprachigen Raum oder ein Studium auch Handlungsräume eröffnen, die sich außerhalb von Studium oder Arbeit ergeben. Hier wird dementsprechend ein Ansatz vorgestellt, der ebendiese Handlungskontexte berücksichtigt und dabei in Verbindung mit der Entwicklung studienbezogener Handlungskompetenz für den Unterricht nutzbar macht. Ausgangspunkt dabei ist eine *Tatort*-Episode, die einen thematischen Rahmen liefert, unter dem die in Kapitel 4 dargestellten sowohl allgemeinsprachlichen als auch studienbezogenen Inhalte und Textsorten Berücksichtigung finden, wobei unter Textsorten an dieser Stelle mit Thurmair (2010: 284)

eine Klasse von Texten verstanden [wird], die als konventionell geltende Muster bestimmten (komplexen) sprachlichen Handlungen zuzuordnen sind. Sie sind musterhafte Ausprägungen zur Lösung wiederkehrender kommunikativer Aufgaben und haben sich in der Sprachgemeinschaft historisch entwickelt zur Bewältigung gesellschaftlich kommunikativer Aufgaben.

Im Folgenden wird das Konzept des Einsatzes von Spielfilmen am Beispiel der Krimi-Reihe *Tatort* genauer vorgestellt.

4. Spielfilme als Ausgangspunkt für einen studienbegleitenden Deutschunterricht mit drei Lernbereichen

4.1. Der *Tatort*

Mit dem *Tatort* liegt eine Krimi-Reihe vor, die in vielfacher Hinsicht für das Format Krimi atypisch ist. Mit einer Länge von rund 90 Minuten gleicht jeder *Tatort* vielmehr einem Spielfilm, was sich auch darin zeigt, dass inhaltliche Verbindungen zwischen den einzelnen Filmen die Ausnahme darstellen und somit jeder Film unabhängig von anderen gesehen werden kann. Aus der bis 1970 zurückreichenden Geschichte des *Tatorts* ergibt sich damit eine umfangreiche Sammlung an Spielfilmen, die eine nahezu grenzenlose Vielfalt an Themen und Anknüpfungspunkten für das sprachliche und kulturelle Lernen bietet – der Fleischskandal aus den Jahren 2006 und 2007 (Episode 746), der Bundeswehreinsatz in Afghanistan (Episode 841), der Konflikt zwischen Israel und dem Iran (Episode 830), die Umweltverträglichkeit von Windenergie (Episode 951) oder *Stuttgart 21* (Episode 952) sind nur einige Beispiele für aktuelle gesellschaftliche Diskussionen, die im *Tatort* verarbeitet wurden.

Doch der *Tatort* ist auch mit Blick auf seine inhaltliche Ausgestaltung besonders. Sonnenfeld (2010: 15) stellt hierzu fest: „Der *Tatort* ist keine richtige Krimiserie. Der *Tatort* ist eine Nachhilfestunde in deutscher Föderalismus- und Gesellschaftskunde“. Die mittlerweile 22 verschiedenen Ermittler-Teams agieren in unterschiedlichen Regionen der deutschsprachigen Länder. Obgleich sich die regionale Geprägtheit der jeweiligen Episode mittlerweile seltener in

Michael Seyfarth (2016), Der *Tatort* im studienbegleitenden Deutschunterricht ab B2. Potenziale für heterogene Studierendengruppen im nichtdeutschsprachigen Raum. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 21: 1, 110-124. Abrufbar unter <http://tjournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/>.

der Sprache der Figuren zeigt, finden sich immer wieder Themen mit einem entsprechenden Bezug. So greift ein Kieler *Tatort* (Episode 873) die Situation der dänischen Minderheit in Südschleswig auf. An einem fiktiven Beispiel wird die konfliktreiche Geschichte derselben dargestellt. Als weiteres Beispiel kann ein Luzerner *Tatort* gelten, dessen Handlung zum *schmutzigen Donnerstag* spielt (Episode 862), der als Beginn der schwäbisch-alemannischen Fastnacht gilt. Entsprechend dem jeweiligen Sujet taucht der *Tatort* jedoch stets auch in unterschiedliche soziokulturelle Milieus ein und greift Themen von gesamtgesellschaftlicher Bedeutung auf (vgl. Sonnenfeld 2010: 16). Dabei bietet jeder einzelne *Tatort* Möglichkeiten zur Verknüpfung mit den häufig in Lehrwerken zu findenden Themen wie Migrationsgesellschaft, Alter und Generationenkonflikt oder Nachhaltigkeit und überwindet damit das von Krumm (2010: 1216) formulierte Problem, wonach „[...] sich die Forderung nach Aktualität nicht mit dem klassischen Lehrbuch [verträgt], das schnell veraltet“.

Im Folgenden wird beschrieben, wie curriculare Überlegungen auf der Grundlage einer konkreten *Tatort*-Episode aussehen können. Dabei wird zunächst ein Überblick über das Konzept gegeben, das die hier gewählten drei Lernbereiche berücksichtigt, um dann diese Lernbereiche jeweils genauer in den Blick zu nehmen.

4.2. Ein Konzept mit drei Lernbereichen

4.2.1. Überblick

Die *Tatort*-Episode „Gegen den Kopf“ ist ein prototypisches Beispiel für das Format und dient in diesem Beitrag zur Veranschaulichung des vorgeschlagenen Konzepts. An dieser Stelle soll daher der Inhalt kurz zusammengefasst werden:

Der 38-jährige Mark Haessler wird auf dem U-Bahnsteig Schönleinstraße in Berlin-Kreuzberg tot aufgefunden – offenbar totgeprügelt von zwei flüchtigen Jugendlichen, mit denen er zuvor im Zug aneinandergelassen war, weil sie einen gehbehinderten Mann belästigt hatten. Haessler kann reanimiert werden, stirbt dann aber kurze Zeit später im Krankenhaus. Er hinterlässt Frau und Kind.

Die Hauptkommissare Till Ritter und Felix Stark versuchen anhand diverser Zeugenaussagen, Mobilfunknetze sowie Verkehrs- und Sicherheitsüberwachungen zu rekonstruieren, was in der Nacht genau geschehen ist. Der öffentliche Druck ist enorm – es hat bereits mehrere Schwerverletzte in U- und S-Bahnen gegeben, jetzt liegt sogar ein Tötungsdelikt vor [...] (Das Erste o.J. a)

Mit dem Ziel, das vorliegende Konzept anschaulich darzustellen, wird im Folgenden exemplarisch von einem Kurs ausgegangen, der wöchentlich vier SWS umfasst (vgl. Tab. 1). Die Arbeit an einer *Tatort*-Episode und an deren Thema ist dabei auf ca. sechs Wochen angelegt, sodass für ein Semester ca. zwei Zyklen entstehen, denen jeweils eine Episode zugrunde liegt. Mit Blick auf eine ausgewogene Gewichtung von allgemeinsprachlichen und studienbezogenen Inhalten bietet es sich dabei an, die jeweils erste Unterrichtseinheit in zwei Phasen á 45 Minuten zu teilen, wobei die erste Phase für die Arbeit am Film (Lernbereich 1) und die zweite Phase zur Arbeit an angrenzenden Themen (Lernbereich 2) genutzt werden kann. Die zweite Unterrichtseinheit kann für die gezielte Entwicklung studienrelevanter kommunikativer Handlungskompetenz (Lernbereich 3) verwendet werden.

Tab. 1: Beispiel für einen Zyklus, der sechs Wochen umfasst und die Verteilung der Lerngegenstände auf drei Lernbereiche skizziert

| | erste Unterrichtseinheit á 2 SWS | | zweite Unterrichtseinheit á 2 SWS |
|----------------|-------------------------------------|--|--|
| | Lernbereich 1: Arbeit am Film | Lernbereich 2: Arbeit an angrenzenden Themen und Texten | Lernbereich 3: studienbezogene Handlungskompetenz |
| Woche 1 | Vorentlastung | Das Phänomen „Tatort“ | sprachliche Arbeit am Thema „Jugendkriminalität“ |
| Woche 2 | 1. Sequenz des Films | Aufgegriffenes Thema von öffentlichem Interesse | akademische Texte lesen |
| Woche 3 | 2. Sequenz des Films | Rezeptionskultur 1: Public Viewing | Fachvorträgen folgen/Notizen anfertigen |
| Woche 4 | 3. Sequenz des Films | Rezeptionskultur 2: Twitter | an Diskussionen teilnehmen: Fokus Zuhören |
| Woche 5 | 4. Sequenz des Films | Tatort als Diskussionsgegenstand: Rezension | an Diskussionen teilnehmen: Fokus aktive Beteiligung |
| Woche 6 | Rezensionen verfassen | | |

Im Zentrum der Arbeit am Lernbereich 1 steht die *Tatort*-Episode, die einerseits einen kontextuellen Rahmen schafft, auf den in den Lernbereichen 2 und 3 stets zurückgegriffen wird und die andererseits für eine gezielte Schulung des Hör-Seh-Verstehens genutzt wird. Deren vielfältiges Sprachmaterial ist auch Ausgangspunkt zu Wortschatzarbeit. Lernbereich 1 erlaubt den Studierenden durch die Arbeit am audiovisuellen Material ferner einen emotionalen Zugang⁴ zum hier gewählten Thema der Jugendkriminalität und unterstützt damit einen möglichst vielseitigen Zugang zum Lerngegenstand. Gegenstand des Lernbereichs 2 sind mündliche und schriftliche Textsorten, die um die jeweilige *Tatort*-Episode entstehen. Die Nutzung von Zeitungsbeiträgen, die das Thema bearbeiten, auf das sich der *Tatort* bezieht, oder Twitter-Nachrichten und Rezensionen erlaubt es, im Alltag regelmäßig anzutreffende Textsorten in den Unterricht zu integrieren und Studierende durch abwechslungsreiche Arbeitsformen und die Berücksichtigung aller Fertigkeiten (sofern dies Ziel des Unterrichts ist) an den Umgang mit diesen zu gewöhnen. Die Arbeit am Lernbereich 2 verfolgt damit das Ziel, weit über den hier zugrunde gelegten Kontext des Studiums hinaus relevant zu sein und kulturelle und sprachliche Lernprozesse zu unterstützen, die zur Kommunikation im Alltag befähigen. In Lernbereich 3 wird ebenfalls auf das Thema der Jugendkriminalität zurückgegriffen. Studienbezogene Arbeitsformen wie das Verfolgen von Fachvorträgen und Diskussionen sowie die aktive Teilnahme an Diskussionen können dabei am Beispiel des Themas trainiert werden. Die intensive Arbeit am Thema in den Lernbereichen 1 und 2 zielt hierbei darauf ab, für Studierende unterschiedlicher Fachrichtungen die Möglichkeit zu schaffen, einen Zugang zur Thematik zu entwickeln und sich dadurch auch in die komplexen Angebote zur Entwicklung studienbezogener kommunikativer Handlungskompetenz einzubringen, die auf individueller Ebene eine intensive und kritische Auseinandersetzung mit dem Thema voraussetzen.

Tabelle 1 zeigt eine mögliche Verteilung von Inhalten in den drei Lernbereichen für einen Zeitraum von sechs Wochen, was hier dem Zeitraum entspricht, der für die Arbeit mit einer *Tatort*-Episode vorgesehen ist. Im weiteren Semesterverlauf würde sich dieses Konzept mit einer anderen Episode wiederholen, wobei besonders im Lernbereich 3 Lerngegenstände vertieft und um den Umgang mit weiteren studienrelevanten Sprachhandlungen, wie das Rezipieren wissenschaftlicher Texte und Vorträge sowie die aktive Teilnahme an Diskussionen im akademischen Kontext (vgl. u.a. Marks 2015) ergänzt werden können.

Michael Seyfarth (2016), Der *Tatort* im studienbegleitenden Deutschunterricht ab B2. Potenziale für heterogene Studierendengruppen im nichtdeutschsprachigen Raum. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 21: 1, 110-124. Abrufbar unter <http://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/>.

Die Entwicklung eines Kurskonzepts auf der Grundlage mehrerer *Tatort*-Episoden wird besonders dadurch attraktiv, dass sich eine große Vielfalt authentischer, mündlicher und schriftlicher Textsorten in den Unterricht integrieren lässt, ohne dass die Gefahr besteht, dass diese zusammenhangslos nebeneinanderstehen. Vielmehr bietet der Film als Ausgangspunkt eine kontextuelle Einbettung, die es ermöglicht, durch die Auswahl zusätzlicher Materialien Synergien zwischen den drei Lernbereichen zu nutzen und hierbei gezielt auf Bedürfnisse der Studierenden und die Zielsetzungen des Kurses (z.B. stärkere Berücksichtigung einzelner Fertigkeiten) einzugehen.

4.2.2. Lernbereich 1: Arbeit am Film

Curriculare Überlegungen zu der Arbeit am Film sind einerseits auf einer Ebene anzusiedeln, die die Arbeit am Film über mehrere Wochen in den Blick nimmt. Andererseits ist die Frage danach von zentraler Bedeutung, wie die Arbeit an der einzelnen Sequenz möglichst effektiv genutzt werden kann.

Hinsichtlich der mehrere Wochen umfassenden Arbeit am Film stellt sich zunächst die Frage nach der Präsentationsform. Wie bei jeder anderen Form von Spielfilm, so handelt es sich auch beim *Tatort* um komplexes audiovisuelles Material – sowohl sprachlich als auch im Hinblick auf den Umfang. Dies wirft die grundsätzliche Frage danach auf, wie dieses Material in den Unterricht integriert werden kann. Thaler (2014: 23) stellt vier Präsentationsformen vor: Bei der *Block-Präsentation* wird das Video vollständig und ohne Unterbrechung gezeigt. Eine zweite Präsentationsform ist die *Intervall-Präsentation*, bei der das Video in Sequenzen, also vollständig, jedoch mit Unterbrechungen, gezeigt wird. Bei der *Sandwich-Präsentation* werden nur einzelne Sequenzen eines Videos gezeigt; nicht gezeigte Teile werden entweder ausgespart oder durch inhaltliche Zusammenfassung komprimiert. Die *Segment-Präsentation* beschreibt die Betrachtung ausschließlich von einzelnen Szenen komplexerer audiovisueller Materialien. Für die Arbeit mit dem *Tatort* bietet sich dabei die Intervall-Präsentation an, um der u.a. von Lay (2009: 41) hervorgebrachten Warnung vor der „Gefahr einer passiven Rezeption im Fremdsprachenunterricht [...], wenn Filme als Unterhaltungsmedium betrachtet werden“ entgegenzuwirken. Dies kann damit erreicht werden, dass der Film in ca. 15- bis 20-minütige Sequenzen gegliedert wird, was in Kombination mit der didaktischen Konzeption der jeweils einzelnen Unterrichtseinheiten dazu beiträgt, die Aufmerksamkeit der Lernenden zu unterstützen.

Für die Arbeit an diesem Lernbereich ist einleitend zu überlegen, was vor der Arbeit am Film notwendig ist, um den Studierenden den Einstieg in die Arbeit am Film zu ermöglichen. Im Falle des *Tatorts* bietet es sich etwa an, das Bild eines Tatorts (im Sinne eines Schauplatzes von einem Verbrechen) als Impuls für das Schreiben einer kurzen Zeitungsmeldung zu nutzen, wobei (zum Beispiel durch eine Besprechung der Textsorte im Plenum) sicherzustellen ist, dass die Studierenden über das notwendige Textsortenwissen verfügen. So ist eine *Meldung* durch ihren kurzen Umfang charakterisiert, der nur etwa acht Zeilen umfasst und keine wertenden Aussagen oder Stellungnahmen Dritter beinhaltet (vgl. Schreibzentrum der Pädagogischen Hochschule Freiburg o.J.). Die konkrete *Tatort*-Episode inhaltlich vorentlastend kann zusätzlich am Trailer gearbeitet werden; für die lexikalische Vorentlastung bietet sich eine schriftliche Inhaltsangabe an, da hier zur Beschreibung des Inhalts bereits zentrales Vokabular zu finden ist und semantisiert werden kann. Abschließend kann eine die verschiedenen Lernbereiche umfassende produktive Arbeit an publizistischen und wissenschaftlichen Rezensionen erfolgen (vgl. Tab. 1). Dies baut einerseits auf Lerninhalte zur Förderung der rezeptiven Fertigkeiten aus Lernbereich 2 auf; gleichzeitig besteht dadurch die Möglichkeit, eine sowohl im akademischen Kontext als auch außerhalb desselben vorkommende Textsorte aufzugreifen und für den jeweiligen Kontext Textsortenmerkmale herauszuarbeiten. Dies kann sich einerseits auf für beide Kontexte übergreifende Merkmale (z.B. Aufbau: Datenvorspann, Inhaltswiedergabe, Besprechung der Bedeutung des Werks für seinen jeweiligen Kontext, kritische Diskussion des Werks) beziehen, andererseits auf unterschiedliche Merkmale, die sich v.a. in den verwendeten sprachlichen Mitteln der jeweiligen Publikationstradition niederschlagen oder aber auch in der Freiheit der Rezensierenden, von Konventionen, die der Textsorte zugrunde liegen (z.B. Aufbau), abzuweichen.

In der Gestaltung der einzelnen Unterrichtseinheiten ergibt sich mit Blick auf die Form der *Intervall-Präsentation* eine besondere methodische Herausforderung: Dadurch, dass zwischen den Rezeptionsphasen jeweils mehrere Tage liegen, besteht die Gefahr, dass in den Folgeveranstaltungen nicht unvermittelt an die Erfahrungen der vorigen Lehrveranstaltung angeknüpft werden kann. Dieser Gefahr ist bewusst entgegenzuwirken. Voraussetzung hierfür ist

Michael Seyfarth (2016), Der *Tatort* im studienbegleitenden Deutschunterricht ab B2. Potenziale für heterogene Studierendengruppen im nichtdeutschsprachigen Raum. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 21: 1, 110-124. Abrufbar unter <http://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/>.

die gezielte Auswahl von Aktivitäten für die Phasen vor, während und nach der Arbeit am Material (vgl. u.a. Brandi 1996, Thaler 2014). So kann in den Veranstaltungen, in denen an bereits gesehene Sequenzen angeschlossen werden soll, zu Beginn eine inhaltliche Zusammenfassung ebendieser Sequenzen erfolgen. Screenshots einzelner Szenen können genutzt werden, um Ereignisse in eine Reihenfolge zu bringen und die Inhalte von Schlüsselszenen zu rekapitulieren und zu beschreiben. Der in der jeweils vorigen Unterrichtseinheit semantisierte, vom Videomaterial abgeleitete Wortschatz wird ferner über derartige Aktivitäten in Verbindung mit praktischen Aufgaben wiederholt und dadurch gefestigt. Für die sprachliche Vorentlastung einer im Anschluss zu rezipierenden Sequenz ist – sollte dies nach den jeweils gewählten Aufgaben für die Phase des Sehens sinnvoll oder notwendig sein – zentrales Vokabular zu semantisieren.

Während des Sehens wird dann aktiv am Material gearbeitet: Die Lernenden versuchen, die Handlung zu verstehen oder unter Berücksichtigung eines besonderen Beobachtungsfokus Antworten auf zuvor gestellte Fragen zu finden. Hierfür wird auf Handlungen wie *beschreiben* (von inhaltlichen Aspekten wie Person, Ort, Problem oder Handlung), *analysieren* (und interpretieren der Analyseergebnisse) und *spekulieren* (über den Fortgang) zurückgegriffen. „[A]uthentische Ermittler, die ungeschminkte Milieukritik sowie die subtilen Erzählformen mit klarem Bezug zur gesellschaftlichen Wirklichkeit“ (Sonnenfeld 2010: 16) bieten für die Wahl entsprechender Beobachtungsfoki vielfältige Ausgangspunkte. Im Falle der *Tatort*-Episode „Gegen den Kopf“ ist etwa die Beschreibung des sozialen Hintergrunds und der Familienverhältnisse der kriminellen Jugendlichen ein attraktiver Beobachtungsfokus, der auch durch den Arbeitsbereich 2 (Aufgegriffenes Thema von öffentlichem Interesse, s. Kap. 4.2.3) sowie im vorgeschlagenen Material für den Aufgabenbereich 3 (s. Kap. 4.2.4) aufgegriffen werden kann.

Nach dem Sehen sollte dann ein tieferes Verständnis oder eine Weiterverarbeitung des Gesehenen angestrebt werden. Für die sprachliche Arbeit bieten sich hier Skripten als Grundlage an. Das wiederholte Ansehen von Szenen kann ebenfalls für eine detailliertere Arbeit an sprachlichen Gesichtspunkten genutzt werden. Der *Tatort* bietet hier u.a. für soziolinguistische (z.B. Vulgärsprache und Jugendsprache) oder dialektale Aspekte von Sprache, jedoch auch für die gezielte Auseinandersetzung mit allgemeinen Aspekten der gesprochenen Sprache (z.B. phonetische Aspekte wie Assimilation) Anknüpfungsmöglichkeiten und lässt sich an vielfältige Lernziele anpassen. Entsprechende Skripten, die im Unterricht etwa für Übungen zur Diskriminierung von Lauten oder zur Erstellung von thematischen Wortfeldern (z.B. Wortfeld „Opfer“ oder Wortfeld „Verletzung“) dienen können, sind jedoch meist nicht in gedruckter oder digitaler Form zu finden, sondern müssen selbst erstellt werden. Diskussionen können zu einer intensiven, Rollenspiele⁵ zu einer kreativen und emotionalen Zugänge bedienenden Auseinandersetzung mit den Beobachtungsfoki der Rezeptionsphase genutzt werden. Ferner bieten sich entsprechende Methoden zur Auseinandersetzung mit den Figuren an. Als Anwendungsbeispiel lässt sich hier das Eingreifen in Konflikte zwischen anderen anführen, für dessen Gestaltung sich online zahlreiche Impulse finden. Der Beitrag von Katharina Iskandar zum Thema „Zivilcourage: Gegen die Furcht, ein guter Mensch zu sein“ (Iskandar 2010) skizziert dabei drei verschiedene Vorgehensweisen in entsprechenden Situationen, was für Rollenspiele aufgegriffen werden kann und damit zu einem emotionalen Lernen führt, das für eine intensivere Auseinandersetzung mit den handelnden Figuren des Films genutzt werden kann und den weiteren Rezeptionsprozess unterstützt.

4.2.3. Lernbereich 2: Arbeit an angrenzenden Themen und Texten

Der Einstieg in die Arbeit am Lernbereich 2 kann über die Thematisierung des diesem zugrundeliegenden TV-Formats erfolgen. Ziel dabei ist es, den Studierenden die Möglichkeit zu geben, sich mit dem *Tatort* als Besonderheit der deutschen Fernsehgeschichte und -gegenwart auseinanderzusetzen und sich damit auf die mehrere Wochen umfassende Arbeit am audiovisuellen Material vorzubereiten. Grundlagen für die Arbeit können Fan-Foren im Internet (z.B. www.tatort-fans.de; www.tatort-fundus.de), Eintragungen bei Wikipedia oder auch Zeitungsartikel (z.B. Kühn 2014; Sonnenfeld 2010) und wissenschaftliche Publikationen (z.B. Welke 2012) sein, die das Format mit Blick auf unterschiedliche Aspekte diskutieren. Durch die Arbeit an entsprechenden schriftlichen Texten lässt sich die am filmischen Material zu entwickelnde Fertigkeit des Hör-Seh-Verstehens⁶ durch die Entwicklung des rezeptiv schriftlichen Bereichs ergänzen. Inhaltlich und kulturell bietet eine Fokussierung auf das Format eine wertvolle Ergänzung zu dem eingeschränkten Zugang der ausschließlichen Arbeit am Film. So können das seit Jahrzehnten unveränderte Intro, das ein Großteil der Deutschen unabhängig von seinen Fernsehgewohnheiten wiedererkennen

Michael Seyfarth (2016), Der *Tatort* im studienbegleitenden Deutschunterricht ab B2. Potenziale für heterogene Studierendengruppen im nichtdeutschsprachigen Raum. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 21: 1, 110-124. Abrufbar unter <http://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/>.

würde, sowie die historische Entwicklung der Einbeziehung weiblicher Figuren in den Kreis der Ermittelnden oder die Entwicklung der Einschaltquoten genutzt werden, um die gesamtgesellschaftliche Bedeutung des *Tatorts* zu reflektieren. Während die Arbeit am Lernbereich 1 auf eine intensive Arbeit am Hör-Seh-Verstehen abzielt und zusätzliche Materialien die Arbeit am Film unterstützen sollen, liegt der Fokus im Lernbereich 2 auf Arbeitsschwerpunkten, die nicht mit der Handlung des bearbeiteten Films im Zusammenhang stehen.

Darauf, dass einer Vielzahl an *Tatorten* gesellschaftliche Diskussionen zugrunde liegen, wurde bereits hingewiesen. Dieser Umstand bietet für den Fremdsprachenunterricht einmal mehr die Möglichkeit der Einbeziehung verschiedener Medien und damit einhergehend die Möglichkeit einer abwechslungsreichen Unterrichtsgestaltung. Deren Thematisierung scheint besonders für die zweite Phase im Lernbereich 2 sinnvoll zu sein, da hierdurch eine intensivere Auseinandersetzung mit der vom *Tatort* aufgegriffenen Thematik erfolgt, was den Rezeptionsprozess unterstützen kann. So greift die Episode „Gegen den Kopf“ die Problematik von Jugendkriminalität auf und lehnt sich damit mehr oder weniger frei an Ereignisse an, die große Aufmerksamkeit durch Nachrichten und öffentlich geführte Debatten erfahren haben: Der Manager Dominik Brunner fiel 2009 einer Gewalttat mit tödlichem Ausgang zum Opfer. Er griff ein, als eine Gruppe Jugendlicher vier Schüler überfallen wollte.⁷ Zu den genannten Themen lassen sich zahlreiche Zeitungsbeiträge finden. *SPIEGEL online* bietet übersichtlich etwa unter dem Thema „Der Fall Brunner“ (Spiegel online o.J.) alle Hintergrundartikel und Beiträge zum Fall an und stellt damit eine breite Grundlage an Texten bereit, aus der für den Unterricht ausgewählt werden kann. Beiträge in Online-Ausgaben von Zeitungen werden ferner zumeist von einer Kommentarfunktion begleitet, woraus sich für den Fremdsprachenunterricht neben Aktivitäten zur Entwicklung der rezeptiven Fertigkeiten auch authentische Sprech- und Schreibenanlässe ableiten lassen, da die Kommentarfunktion einerseits zum Verfassen eigener Kommentare, andererseits als Impuls für Diskussionen im Kurs genutzt werden kann.

Einen dritten Schwerpunkt für die Arbeit am Lernbereich 2 stellt die Rezeptionskultur⁸ dar, die um den *Tatort* entstanden ist. Dies äußert sich vor allem im Hinblick auf zwei Aspekte: *Public Viewing* und *Twitter*. Inspiriert durch Sportbars, in denen Ereignisse übertragen und von den Zuschauenden gemeinsam erlebt werden, hat sich um den *Tatort* eine vergleichbare Rezeptionskultur entwickelt (vgl. Berkowicz 2012). Bars rufen zum *Public Viewing* auf, und die ARD stellt unter dem Motto „Gemeinsam ermitteln“ Plakate und Tischaufsteller zum Download bereit (vgl. Das Erste o.J. b). Im Fremdsprachenunterricht bietet dies Impulse für die Auseinandersetzung mit dem auf den Beginn der 2000er Jahre zurückreichenden und sich spätestens seit der Fußball-Weltmeisterschaft 2006 in Deutschland verbreitenden Konzept des *Public Viewing* (vgl. Berkowicz 2012: 42). Zeitungsbeiträge (vgl. u.a. Lienhardt 2013) und wissenschaftliche Publikationen wie die von Berkowicz (2012) laden zu einer Auseinandersetzung mit dem Phänomen ein; Laienvideos und Kurzreportagen (vgl. Lienhardt 2013) geben darüber hinaus einen Eindruck von der Atmosphäre bei entsprechenden Veranstaltungen und regen zu Diskussionen um das Konzept, Gründe für dessen Popularität und dessen Umsetzungsmöglichkeiten in anderen Ländern an.

Eine weitere Besonderheit der Rezeptionskultur, die sich um den *Tatort* entwickelt hat, ist die Verwendung sozialer Netzwerke. *Twitter* etwa erlaubt es den Zuschauenden, während des *Tatorts* ihre Eindrücke in Form kurzer Nachrichten öffentlich zu teilen (vgl. Abb. 1; *Tatort* o.J.; *TatortWatch* o.J.). Die kurzen und komprimierten Bewertungen des Films, des schauspielerischen Könnens der Darstellenden oder des Handelns der Figuren bieten für den Fremdsprachenunterricht die Möglichkeit, an authentischer Kommunikation zu arbeiten. Im unterrichtlichen Kontext kann dies genutzt werden, um eigene *Tweets* zu verfassen oder außercurriculare Treffen zu organisieren, bei denen der *Tatort* gemeinsam gesehen wird und Studierende sich an entsprechenden Kommunikationsformen beteiligen. Neben dem zeitgleichen Kommentieren des *Tatorts* wird außer *Twitter* die Blogging-Plattform *Tumblr* von Zuschauenden dafür genutzt, um in den Episoden vorkommende kulinarische Spezialitäten zu analysieren und Informationen zum Nachkochen bereitzustellen (vgl. *Tatortküche* o.J.; Marten o.J.). Sowohl curricular als auch außercurricular ergeben sich damit vielfältige Anknüpfungspunkte, auf die an dieser Stelle nicht weiter eingegangen wird.

Michael Seyfarth (2016), Der *Tatort* im studienbegleitenden Deutschunterricht ab B2. Potenziale für heterogene Studierendengruppen im nichtdeutschsprachigen Raum. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 21: 1, 110-124. Abrufbar unter <http://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/>.



Abb. 1: Beispiel für Kommentare bei *Twitter* (vgl. *Süddeutsche Zeitung* 2016)

Die Arbeit am Lernbereich abschließend und die lernbereichsübergreifende produktive Arbeit an der Textsorte Rezension vorbereitend bietet sich die Fokussierung der Diskussionen an, die sich im Anschluss an die Ausstrahlung entwickeln. *SPIEGEL online* und die Internetausgabe der *Süddeutschen* etwa veröffentlichen Beiträge, die entsprechende Episoden genauer in den Blick nehmen und diskutieren. Damit ergeben sich weitere authentische Textsorten für den Fremdsprachenunterricht. In diesen werden wiederum oft auch Themen gesamtgesellschaftlicher Relevanz behandelt, die im Film nicht immer zentral erscheinen. So legt *SPIEGEL online* in seiner Besprechung der *Tatort*-Episode „Gegen den Kopf“ einen Schwerpunkt auf die Überwachung des öffentlichen Raumes durch Kameras und greift damit ein Thema auf, das bereits vielfach Gegenstand breiter gesellschaftlicher Diskussionen wurde. Neben den von Kolumnisten verfassten Texten bieten entsprechende Nachrichtenportale, wie bereits mit Blick auf die zweite Phase der Arbeit am Lernbereich 2 beschrieben, häufig auch Kommentarfunktionen an. Die Bedeutung der kurzen Kommentierungen von Leserinnen und Lesern und des Verfassens eigener Kommentare und ihrer Potenziale für den Fremdsprachenunterricht wurden bereits genannt.

4.2.4. Lernbereich 3: Studienbezogene Handlungskompetenz

Je nach Zielsetzung lassen sich im Lernbereich 3 für das Studium relevante oder aber auch für den Berufsalltag relevante Inhalte in den Vordergrund stellen. Insbesondere mit Blick auf den Berufsalltag ist jedoch zu berücksichtigen, dass ein unter Umständen breit gestreuter fachlicher Hintergrund der Teilnehmenden ggf. auch ein breit gestreutes Spektrum möglicher beruflicher Handlungskontexte bedingt und es schwer ist, entsprechende übergreifende Lernziele zu identifizieren (vgl. Rösler 2015: 9).

Zur Veranschaulichung des Konzepts werden daher im Folgenden studienbezogene Lerngegenstände gewählt (vgl. Tab. 1). In ihrem Eintrag zur „Wissenschafts- und Studiensprache Deutsch“ schreiben Fandrych & Graefen (2010: 509) einleitend: „Die Erforschung der Wissenschaftssprachen (der deutschen wie auch anderer) ist für das Fach Deutsch als Fremdsprache wichtig, um ausländischen Studierenden und Wissenschaftlern eine Beteiligung an Lehre und Forschung in deutscher Sprache zu erleichtern.“ Dabei geht es ihnen zufolge um die Betrachtung von:

- Wissenschaftstypischen sprachlichen Handlungsmustern, Diskursarten und Textarten;
- sprachlichen Mitteln der Gliederung von Text und Rede (Diskursorganisation), der Modalisierung, der (impliziten) Wertung;
- sprachlichen Mitteln des wissenschaftlichen Formulierens [...] bis hin zu den konventionellen Formeln beim Zitieren und Verweisen (Fandrych & Graefen 2010: 509-510).

Michael Seyfarth (2016), Der *Tatort* im studienbegleitenden Deutschunterricht ab B2. Potenziale für heterogene Studierendengruppen im nichtdeutschsprachigen Raum. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 21: 1, 110-124. Abrufbar unter <http://tjournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/>.

Die im exemplarischen Konzept getroffene Auswahl studienbezogener Inhalte orientiert sich zum einen an den von Marks (2015: 24) als häufig identifizierten Sprachhandlungen (u.a. Vorlesungen hören; in einer Vorlesung Notizen machen; Fachliteratur lesen und im Seminar besprechen; an Fachdiskussionen teilnehmen), zum anderen an den im Lernbereich 2 gewählten allgemeinsprachlichen Handlungen (u.a. längere, anspruchsvolle schriftliche Texte rezipieren; längeren monologischen Gesprächsbeiträgen folgen, publizistische Rezensionen lesen und verfassen), die hier eine Einbettung in den akademischen Kontext erfahren. Bei der Entwicklung des Konzepts wurde eine Progression von vorwiegend rezeptivem Handeln (lesen/Vorträgen und Diskussionen folgen) zu vorwiegend produktivem (diskutieren) sowie von strukturierter und geplanter Sprachverwendung (Fachtext/Fachvortrag) zu spontaner Sprachverwendung (Diskussion) angestrebt.

Zu Beginn der Arbeit am Lernbereich 3 sollte erstmals das Leitthema für die weitere Arbeit eingeführt werden (im hier verwendeten Beispiel ist das Leitthema die Jugendkriminalität). Um die spätere Arbeit an den studienbezogenen Handlungskompetenzen vorzubereiten wird hier in einem ersten Schritt ein Einstieg in das Thema gewählt, das darauf aufbaut, ausgehend von den Vorerfahrungen der Studierenden über einen allgemeinsprachlich gehaltenen Einführungstext (z.B. Leytz 2008) an das Thema heranzuführen und für die weitere Arbeit häufig vorkommenden Wortschatz mit Themenbezug zu semantisieren.

Daran anschließend wird im vorliegenden Konzept das akademische Lesen fokussiert, da dies Hintergrundwissen zur für die späteren Diskussionsphasen notwendigen Meinungsbildung bereitstellt. Unter akademischem Lesen ist dabei die Erschließung wissenschaftlicher Texte zu verstehen, wobei neben verschiedenen Lesetechniken auch Arbeitstechniken wie *Glossar anlegen*, *Exzerpieren* u.Ä. zum Einsatz kommen. Als Textgrundlage bietet sich hier etwa die Verwendung einzelner Kapitel aus wissenschaftlichen Publikationen wie „Jugendkriminalität als Kulturkonflikt“ (Dollinger 2010) an, die in sozialwissenschaftlichem Kontext entstanden sind und bei deren Auswahl darauf zu achten ist, dass sie auf der Grundlage des Vorwissens der Zielgruppe verstanden werden können. Dies ist bei entsprechenden Monografien meist zumindest bei einführenden Kapiteln gegeben. Andererseits ist das Lesen bereits Gegenstand des Lernbereichs 2, was die lernbereichsübergreifende Erarbeitung von Arbeitstechniken ermöglicht. Lehrmaterialien für den studienbezogenen Deutschunterricht können dabei als Referenz für die didaktische Detailplanung dienen. So zeigen etwa die AutorInnen von *Campus Deutsch Lesen* (Bayerlein & Buchner 2013), wie eine didaktische Umsetzung von Arbeitstechniken (z.B. unbekannte Wörter erschließen; Textstrukturen analysieren, Details verstehen; Inhalte eines Textes zusammenfassen; Redewendungen erschließen; Gesamtverständnis überprüfen) in der Praxis aussehen kann.

Im Fokus der dritten Woche steht hier die Arbeit an dem, was bei Marks (2015: 24) als „Fachvorträgen/Vorlesungen folgen/zuhören“ und „In Vorlesung/Seminar mitschreiben, Notizen machen“ zu finden ist. Ausgehend von der Arbeit am Lernbereich 2, in dem mit einem Video gearbeitet wird, das nur zu geringen Teilen (kurze Interviewausschnitte) akademische Bezüge aufweist (s. Kap. 4.2.3, Lienhardt 2013), kann hier etwa durch online zu findende Präsentationen einer Abschlussarbeit zum Thema Jugendkriminalität in der Schweiz (Salimbeni 2010) oder Fachvorträge wie den des Kriminologen Prof. Dr. Wolfgang Heinz unter dem Titel „Jugendkriminalität – Mythen und Fakten“ zurückgegriffen werden (vgl. Heidemann 2012). Die Reihe *Campus Deutsch* bietet mit dem Band *Hören und Mitschreiben* (Randl & Bayerlein 2015) auch für diesen Bereich wertvolle Impulse für das Erlernen von Arbeitstechniken (u.a. sich auf einen Vortrag vorbereiten; Argumentationen nachvollziehen; Mitschriften nachbereiten, wichtige Informationen mitschreiben).

Die Teilnahme an Diskussionen in Seminaren bzw. bei Fachvorträgen wurde bei Marks (2015) durch Studierende und Lehrende als häufig benötigte Sprachhandlung identifiziert. Einerseits ergibt sich hier die Herausforderung, spontan formulierten, im Vorfeld nicht geplanten Gesprächsverläufen zu folgen, ferner jene, spontan eine eigene Meinung zu verbalisieren. Dabei bietet es sich an, sich mit dem konkreten Thema (hier Jugendkriminalität) auseinanderzusetzen, indem an einer Talk-Show wie *Günther Jauch* (vgl. Das Erste 2013) zum Thema gearbeitet wird. Dem liegt die Vermutung zugrunde, dass sich das verwendete Register der Gäste durch bildungssprachliche Merkmale auszeichnet und die Entwicklung von Diskussionsfähigkeit im akademischen Kontext unterstützen kann. Dabei können am Videomaterial sprachliche Mittel zu Aspekten wie Sprecherwechsel, Erlangung des Rederechts und Aushandlungsprozesse herausgearbeitet werden. Die Fähigkeit zur aktiven Teilnahme an Diskussionen wiederum

gezielt zu fördern, ist Gegenstand der fünften Woche des Zyklus. Anregungen zur Gestaltung entsprechender Unterrichtseinheiten finden sich bei Bayerlein (2014: 57-84), der sprachliche Handlungen wie *widersprechen und zustimmen*, *Rederecht einfordern und Rede unterbrechen* oder *unfairen Argumenten begegnen* didaktisch umsetzt.

Den Zyklus abschließend wird mit der Rezension eine Textsorte aufgegriffen, die sowohl im akademischen wie auch im nichtakademischen Kontext anzutreffen ist. Dabei ist es sinnvoll, den ersten Zyklus zur Erarbeitung des notwendigen Hintergrundwissens zur Textsorte *Rezension* (s. Kap. 4.2.2) zu nutzen und bis zum Ende des zweiten oder dritten Zyklus Zeit für das Lesen einer zu rezensierenden Publikation (ggf. in Auszügen) und das Verfassen einer eigenen Rezension zu geben. Bei den zu rezensierenden Texten kann dabei ggf. eine Berücksichtigung des jeweiligen fachlichen Hintergrunds der Studierenden erfolgen, sodass sich z.B. Soziologiestudierende mit (Ausschnitten) aus einem Werk zu Jugendkriminalität auseinandersetzen, Studierende der Medienwissenschaften mit einem Werk zu *Public Viewing* usw.

5. Fazit

Ausgehend von der Beobachtung einer Fülle an parallel zu einander existierenden Zielsetzungen für den studienbegleitenden Deutschunterricht sollte im Beitrag gezeigt werden, wie von Spielfilmen ausgehend Materialien und Textsorten in den Unterricht einbezogen werden können, die weit über die Arbeit am Film hinausgehen. Die zahlreichen schriftlichen (z.B. Zeitungsberichte, Foreneinträge, *Twitter*-Kommentare, Aufrufe zum *Public Viewing*, Rezensionen) und mündlichen (z.B. Talk-Shows, Nachrichten, Videoreportage, Videorezensionen) Textsorten, die nicht nur zur Entwicklung der rezeptiven Fertigkeiten dienen, sondern vielmehr auch authentische Sprech- und Schreiblässe bieten, ermöglichen eine flexible und für verschiedene Lernziele adaptierbare Kursplanung und können als Ausgangspunkt für eine Vertiefung von studien- oder berufsrelevanten Inhalten dienen.

Das Vorgehen begegnet damit auch dem eingangs erwähnten Dilemma bei der Suche nach geeigneten Lehrmaterialien. Zwar bieten Lehrwerke in der Regel den Vorteil, dass sie „die Lehr- und Lernziele im Bereich der Texte und Themen, der Grammatik, der Vermittlung von Lernstrategien oder im Bereich des interkulturellen Lernens [abbilden] und [...] den Lehrstoff in eine Reihenfolge [bringen], die eine systematische, zielgerichtete Progression erlaubt“ (Krumm 2010: 1215). Gleichzeitig macht die Heterogenität der Zielsetzungen und Zielgruppen deutlich, dass es „insbesondere für die höheren Niveaustufen [...] kaum geeignete kommerzielle Lehrwerke mit Hochschulbezug [gibt]“ (Syrou 2013: 16). Das vorliegende Konzept scheint dazu geeignet, ebendiesem Umstand zu begegnen, indem es als Gerüst fungiert, das durch eine zielgruppenspezifische Auswahl von Themen und Textsorten für verschiedene Kontexte adaptiert werden kann. Die praktische Erprobung des hier vorgestellten Konzepts steht in seiner Vollständigkeit bislang aus. Die Erfahrungen, die bei seiner partiellen Anwendung (vgl. Einleitung) gesammelt werden konnten, ermutigen jedoch dazu, diesen Schritt zu gehen, um Erkenntnisse über dessen Praktikabilität zu sammeln und in eine Weiterentwicklung einfließen lassen zu können.

Literatur

Bayerlein, Oliver (2014), *Campus Deutsch. Präsentieren und Diskutieren*. Ismaning: Hueber.

Bayerlein, Oliver & Buchner, Patricia (2013), *Campus Deutsch. Lesen*. Ismaning: Hueber.

Berkowicz, Sören (2012), *Kollektives Fernsehen im öffentlichen Raum – Public Viewing im Zeitalter einer individualisierten Gesellschaft*. Hamburg: Diplomica.

Biechele, Barbara (2010), Verstehen braucht sehen: entdeckendes Lernen mit Spielfilmen im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. In: Welke, Tina & Renate Faistauer (Hrsg.), *Lust auf Film heißt Lust auf Lernen. Der Einsatz des Mediums Film im Unterricht Deutsch als Fremdsprache*. Wien: Praesens, 13-32.

Brandi, Marie-Luise (1996), *Video im Deutschunterricht. Eine Übungstypologie zur Arbeit mit fiktionalen und dokumentarischen Filmsequenzen*. München: Langenscheidt.

Michael Seyfarth (2016), Der *Tatort* im studienbegleitenden Deutschunterricht ab B2. Potenziale für heterogene Studierendengruppen im nichtdeutschsprachigen Raum. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 21: 1, 110-124. Abrufbar unter <http://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/>.

- Das Erste (o.J. a), *Gegen den Kopf* [Online unter <http://www.daserste.de/unterhaltung/krimi/tatort/sendung/gegen-den-kopf-100.html>. 20.01.2016].
- Das Erste (o.J. b), *Gemeinsam ermitteln! „Tatort“ Public Viewing* [Online unter <http://www.daserste.de/unterhaltung/krimi/tatort/specials/gemeinsam-ermitteln-100.html>. 20.01.2016].
- Das Erste (2013), *Tatort U-Bahnhof – machtlos gegen Jugendgewalt?* [Online unter <http://daserste.ndr.de/ guenther-jauch/rueckblick/jugendgewalt165.html>. 20.01.2016].
- Dollinger, Bernd (2010), *Jugendkriminalität als Kulturkonflikt*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Fandrych, Christian & Graefen, Gabriele (2010), Wissenschafts- und Studiensprache Deutsch. In: Krumm, Hans-Jürgen; Fandrych, Christian; Hufeisen, Britta & Riemer, Claudia (Hrsg.), *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. Bd. 1. Berlin/New York: de Gruyter, 509-517.
- Geimer, Alexander (2009), *Filmrezeption und Filmaneignung. Eine qualitativ-rekonstruktive Studie über Praktiken der Rezeption bei Jugendlichen*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Goethe-Institut Krakau (2006), *Rahmencurriculum für Deutsch als Fremdsprache im studienbegleitenden Fremdsprachenunterricht an den Universitäten und Hochschulen in Polen, in der Slowakei und in Tschechien*. Goethe-Institut Krakau: Krakau.
- Heidemann, Rolf (2012), *Jugendkriminalität – Mythen und Fakten*. Vortrag von Prof. Dr. Wolfgang Heinz [Online unter <https://www.youtube.com/watch?v=8zkeRiP-648>. 31.01.2016].
- Iskandar, Katharina (2010), Zivilcourage. Gegen die Furcht, ein guter Mensch zu sein. *Frankfurter Allgemeine*, 06.09.2010 [Online unter <http://www.faz.net/aktuell/politik/inland/zivilcourage-gegen-die-furcht-ein-guter-mensch-zu-sein-1596713.html>. 20.01.2016].
- Krumm, Hans-Jürgen (2010), Lehrwerke im Deutsch als Fremd- und Deutsch als Zweitsprache-Unterricht. In: Krumm, Hans-Jürgen; Fandrych, Christian; Hufeisen, Britta & Riemer, Claudia (Hrsg.), *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. Bd. 2. Berlin/New York: de Gruyter, 1215-1226.
- Kühn, Alexander (2014), Die „Tatort“-Republik. Warum ausgerechnet eine Krimireihe Millionen Deutsche vor dem Fernseher vereint. *Der Spiegel* 23, 58-66.
- Lay, Tristan (2009), Filme sehen lernen. Filmspezifische Arbeit im Fremdsprachenunterricht. *German as a Foreign Language* 1, 33-72 [Online unter <http://www.gfl-journal.de/1-2009/lay.pdf>. 20.01.2016].
- Lévy-Hillerich, Dorothea; Barić, Karmelka; Serena, Silvia & Cickovska, Elena (2010), *Mit Deutsch studieren, arbeiten, leben*. Mailand: Arcipelago edizioni.
- Lévy-Hillerich, Dorothea; Barić, Karmelka & Serena, Silvia (2015), *Studienbegleitender Deutschunterricht*. Internetpräsenz zum Thema [Online unter <https://sdustudienbegleitenderdeutschunterricht.wordpress.com/>. 20.01.2016].
- Lévy-Hillerich, Dorothea & Serena, Silvia (Hrsg.) (2009), *Studienbegleitender Deutschunterricht in Europa. Rückblick und Ausblick: Versuch einer Standortbestimmung*. Rom: Aracne.
- Leytz, Wolfram (2008), *Jugendkriminalität – Fragen und Antworten. Gibt es wirklich immer mehr Straftaten durch Jugendliche?* [Online unter <http://www.tagesschau.de/jugendkriminalitaet2.html>. 20.01.2016].
- Lienhardt, Anna (2013), In Bamberg ermitteln Tatort-Fans gemeinsam. *inFranken.de*, 24.10.2013 [Online unter <http://www.infranken.de/regional/bamberg/In-Bamberg-ermitteln-Tatort-Fans-gemeinsam:art212,344070>. 20.01.2016].
- Marks, Daniela (2015), Prüfen sprachlicher Kompetenzen internationaler Studienanfänger an deutschen Hochschulen – Was leistet der TestDaF? *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 20: 1, 21-38 [Online unter <http://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/article/view/189>. 31.01.2016].
- Marten, Nick (o.J.), *Tatortküche* [Online unter <http://tatortkueche.tumblr.com/impressum>. 20.01.2016].
-
- Michael Seyfarth (2016), Der *Tatort* im studienbegleitenden Deutschunterricht ab B2. Potenziale für heterogene Studierendengruppen im nichtdeutschsprachigen Raum. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 21: 1, 110-124. Abrufbar unter <http://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/>.

- Raindl, Marco & Bayerlein, Oliver (2015), *Campus Deutsch. Hören und Mitschreiben*. Ismaning: Hueber.
- Rösler, Dietmar (2015), Studienbegleitender Deutschunterricht in naturwissenschaftlich-technischen Studiengängen an Universitäten außerhalb des deutschsprachigen Raums. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 20: 1, 7-20 [Online unter <http://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/article/view/188>. 31.01.2016].
- Salimbeni, Alessandro (2010), *Vortrag der Abschlussarbeit über Jugendkriminalität* [Online unter: <https://www.youtube.com/watch?v=HgqBFh5uupE>. 20.01.2016].
- Schaller, Roger (2006), *Das große Rollenspiel-Buch. Grundtechniken, Anwendungsformen, Praxisbeispiele*. 2. Aufl. Weinheim und Basel: Beltz.
- Schreibzentrum der Pädagogischen Hochschule Freiburg (o.J.), *Schreiben im Zentrum. Journalistische Werkstatt*. Textsorten. Meldung, Nachricht, Bericht [Online unter https://www.ph-freiburg.de/fileadmin/dateien/zentral/schreibzentrum/typo3content/Lehre_WS12_13/Meldung_Nachricht_Bericht_A5_Heft_journalistische_%20Textsorten_-_Version_Nopper_17-01-12.pdf. 20.01.2016].
- Schwerdtfeger, Inge (1989), *Sehen und Verstehen. Arbeit mit Filmen im Unterricht Deutsch als Fremdsprache*. München: Langenscheidt.
- Serena, Silvia (o.J.), *Studienbegleitender Deutschunterricht in Europa: Rückblick und neue Entwicklungen* [Online unter http://www.deutschlektoren.it/Dokumente/sdu_rueckblick_ausblick.pdf. 20.01.2016].
- Sonnenfeld, Isabell (2010), Der Tatort unter Verdacht – Wie eine Fernsehserie den Deutschen ihren Föderalismus erklärt. *hammelsprung* 2, 15-17.
- Spiegel online (o.J.), Der Fall Brunner. Alle Artikel und Hintergründe. *Spiegel Online* [Online unter http://www.spiegel.de/thema/dominik_brunner. 20.01.2016].
- Süddeutsche Zeitung (2016), *Tatort „Gegen den Kopf“ auf Twitter* [Online unter <https://storify.com/Sueddeutsche/tatort-gegen-den-kopf-auf-twitter>. 20.01.2016].
- Syrou, Meni (2013), Handlungsorientierte Unterrichtskonzepte im universitären Fremdsprachenunterricht (FSU) nach Bologna: Einige Überlegungen aus der Praxis. *journal hochschuldidaktik* 42: 1-2, 15-18.
- Tatort (o.J.), *Tatort. Der offizielle Tatort-Twitter-Account* [Online unter <https://twitter.com/Tatort>. 20.01.2016].
- Tatortküche (o.J.), *Tatortküche* [Online unter <https://twitter.com/TatortKoeche>. 20.01.2016].
- TatortWatch (o.J.), *Tatort-Watch* [Online unter <https://twitter.com/TatortWatch>. 20.01.2016].
- Thaler, Engelbert (2014), *Teaching English with Films*. Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Thurmaier, Maria (2010), Textsorten. In: Krumm, Hans-Jürgen; Fandrych, Christian; Hufeisen, Britta & Riemer, Claudia (Hrsg.), *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. Bd. 1. Berlin/New York: de Gruyter, 284-293.
- Welke, Tina (2012), *Tatort Deutsche Einheit. Ostdeutsche Identitätsinszenierung im „Tatort“ des MDR*. Bielefeld: Transkript.
- Ylönen, Sabine (Hrsg.) (2015a), Themenschwerpunkt: Studienbegleitender und studienvorbereitender Deutschunterricht international. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 20: 1 [Online unter <http://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/issue/view/36>. 31.01.2016].
- Ylönen, Sabine (2015b), Studienbegleitender und studienvorbereitender Deutschunterricht international: Einführung. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 20: 1, 1-6 [Online unter <http://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/article/view/187>. 31.01.2016].

Anmerkungen

- ¹ Zur Beschaffung einzelner Episoden für Unterrichtszwecke ist es erforderlich, sich an die entsprechende Sendeanstalt zu wenden.
- ² Obgleich der *Tatort* kein prototypischer Spielfilm ist, weist er zahlreiche Parallelen zum Spielfilm auf und wird hier aufgrund der thematischen Vielfalt, die sich aus der Arbeit mit ihm ergibt, als Beispiel gewählt (vgl. 4. Kapitel).
- ³ Eine umfassende Liste entsprechender Rahmencurricula findet sich auf der von Lévy-Hillerich, Barić und Serena initiierten Internetseite zum Thema des Studienbegleitenden Deutschunterrichts. [Online unter <https://sdustudienbegleitenderdeutschunterricht.wordpress.com/rahmencurricula> 20.01.2016].
- ⁴ Die Bedeutung von audiovisuellen Materialien und deren Potenzialen für einen emotionalen Zugang zum Lerngegenstand hebt auch Biechele (2010: 14) hervor.
- ⁵ Zu einer intensiveren Auseinandersetzung sei hier auf Schaller (2006) verwiesen.
- ⁶ Biechele (2010: 22) definiert den auf Schwerdtfeger (1989) zurückgehenden Terminus: „Das Hör-Seh-Verstehen bezieht sich auf die Fertigkeit, audiovisuelle Medien, d.h. Filme unterschiedlicher Genres, im Fremdsprachenunterricht verstehen zu können. Gemäß dem semiotischen Status von Film bedeutet dies, Bild und Ton in ihren spezifischen Codes wahrzunehmen, zu verstehen und zu interpretieren“.
- ⁷ Andere *Tatort*-Episoden, die sich dieses Themas annehmen, sind „Todesschütze“ und „Ohnmacht“. Letzter thematisiert dabei auch das Happy Slapping, bei dem sich Jugendliche dabei filmen, wie sie Fremde schlagen.
- ⁸ Im Zuge der Rezeptionsforschung, also der Untersuchung von Zuschauer-Film-Interaktion, rückt in jüngerer Vergangenheit auch die während des Zusehens stattfindende soziale Interaktion in den Fokus (vgl. u.a. Geimer 2009). Der Terminus Rezeptionskultur bezieht sich hier daher nicht nur auf passive Handlungen während des Konsumierens eines Films.