

**Staatliches Studienseminar des Saarlandes  
für das Lehramt an Gymnasien und Gesamtschulen**

Pädagogische Arbeit zur Zweiten Staatsexamensprüfung für  
das Lehramt an Gymnasien und Gesamtschulen im Fach  
Spanisch

**THEMA:**

*Einsatz des Filmes „Belle Epoque“ zur Vertiefung landeskundlicher  
Aspekte zum Thema Segunda República in der Klassenstufe 11*



Fachleiterin:  
Frau OStR'in S. Maschlanka

vorgelegt von:  
Studienreferendarin  
Carmen Gerecht  
**August 2007**

# INHALTSVERZEICHNIS

<b>Einleitung</b>	<b>1</b>
I. Theoretische Grundlagen	1
1. Der Einsatz von Filmen im Fremdsprachenunterricht	1
1.1 Verständnisprobleme bei der Präsentation von Filmen	3
1.2 Vorteile des Einsatzes von Filmen im Unterricht	5
1.3 Neue Einsatzmöglichkeiten von Filmen im Fremdsprachenunterricht	6
2. Die Zweite Spanische Republik	7
2.1 Das erste Doppeljahr: Bienio de reformas	9
2.2 Das schwarze Doppeljahr: Bienio negro	10
2.3 Der Untergang der Zweiten Spanischen Republik	11
3. Sachinformationen zu „Belle Epoque“	13
3.1 Inhaltliche Analyse	13
3.2 Sprachliche Analyse	15
3.3 Landeskundlicher Inhalt in <i>Belle Epoque</i>	15
3.3.1 Politische Elemente	15
3.3.2 Reaktionen in der Gesellschaft auf die politischen Ereignisse	19
4. Sachinformationen zum Text „La Segunda República“	21
II. Die Unterrichtsreihe	22
1. Didaktisch-Methodische Vorüberlegungen zur Unterrichtsreihe	22
1.1 Lernvoraussetzungen der Schüler	22
1.2 Einordnung in den Lehrplan	23
1.3 Übergeordnete Lernziele	25
1.3.1 Kognitive Lernziele	25
1.3.2 Affektive Lernziele	26
1.3.3 Soziale Lernziele	26
2. Methodisches Konzept der Unterrichtsreihe	27
2.1 Lernerfolgskontrollen	29
3. Verlauf der Unterrichtsreihe und detaillierte Darstellung einiger Unterrichtsstunden	30
3.1 Grobübersicht über die Stunden der Unterrichtsreihe	30
3.2 Erste Stunde: Einstieg in das landeskundliche Thema und die Filmarbeit	31
3.2.1 Verlauf der Stunde	33
3.2.2 Lernziele	34
3.2.2.1 Stundenziel	34
3.2.2.2 Kognitive Feinlernziele	34
3.2.3 Lehr- und Sozialform	34
3.2.4 Medien	35
3.3 Zweite Stunde: Fortführen des Filmes	35
3.3.1 Übersicht über den Verlauf der Stunde	36
3.3.2 Lernziele	37
3.3.2.1 Stundenlernziel	37
3.3.2.2 Kognitive Feinlernziele	37
3.3.3 Lehr- und Sozialform	37
3.3.4 Medien	38
3.4 Dritte und Vierte Stunde: Fortsetzen des Filmes	38
3.5 Fünfte Stunde: Ende des Filmes	38
3.5.1 Überblick über den Verlauf der Stunde	39
3.5.2 Lernziele	40
3.5.2.1 Stundenziel	40
3.5.2.2 Kognitive Feinlernziele	40
3.5.3 Lehr- und Sozialform	40
3.5.4 Medien	41
3.6 Sechste Stunde: Personenkonstellation	41
3.6.1 Verlauf der Stunde im Überblick	43
3.6.2 Lernziele	43
3.6.2.1 Stundenlernziel	43
3.6.2.2 Kognitive Feinlernziele	43
3.6.3 Lehr- und Sozialform	44
3.6.4 Medien	44
3.7 Siebte Stunde: Überleitung zur Landeskunde	45
3.8 Achte Stunde: Bearbeiten des Sachtextes „La Segunda República“	47
3.9 Neunte Stunde: Erstellung eines Tafelbildes zum Text „La Segunda República“	47
3.10 Zehnte Stunde: Herstellung einer Verbindung Sachtext und Film sowie Abschluss der Reihe	47
3.10.1 Übersicht über den Verlauf der Stunde	49
3.10.2 Lernziele	50
3.10.2.1 Stundenlernziel	50
3.10.2.2 Kognitive Feinlernziele	50
3.10.3 Lehr- und Sozialform	51
3.10.4 Medien	51
4. Abschließende Reflexion der Unterrichtsreihe	51
III. Literaturverzeichnis	55
IV. Anhang	58

## **Einleitung**

Der Gegenstand dieser Arbeit lautet *Einsatz des Filmes „Belle Epoque“ zur Vertiefung landeskundlicher Aspekte zum Thema Segunda República in der Klassenstufe 11*. Während meiner Hospitationen in der Klasse 11a des Cusanus Gymnasiums konnte ich beobachten, dass sich die Schüler nur schwer für spanische Landeskunde unter Berücksichtigung politischer Aspekte begeistern ließen. Weil es ein wichtiges Kapitel für den Spanischunterricht ist, fragte ich mich, wie man die Jugendliche für solch ein Thema begeistern könne. Bei meiner Recherche stieß ich auf *Belle Epoque*.

Dieser Film ist für den Kinobesucher eine gelungene Unterhaltung. Für die Verwendung im Unterricht eignet er sich wegen der integrierten landeskundlichen Informationen. An dem Werk lassen sich wichtige Ereignisse vor und zu Beginn der *Segunda República Española* aufzeigen.

Während und am Ende stellte ich mir eine Reihe von Fragen bzgl. des Erfolges der gehaltenen Unterrichtsreihe:

- Ist der Film geeignet zur Vertiefung des Unterrichtsstoffes?
- Waren die Übungen ansprechend gestaltet?
- Waren die Schüler über- oder unterfordert?
- Fand ein ausreichender Methodenwechsel innerhalb der Reihe statt?
- Lohnt sich der zusätzliche Einsatz eines Sachtextes?
- Ist der Einsatz von *Belle Epoque* mit einem anderen Schwerpunkt besser realisierbar?
- Wurde das Ziel, die Landeskunde zu vertiefen, erreicht?

## **I. Theoretische Grundlagen**

### **1. Der Einsatz von Filmen im Fremdsprachenunterricht**

Film und Fernsehen sind feste Bestandteile des täglichen Lebens. Sie gehören somit auch zur Welt der Schüler. Sie beschäftigen sich gern mit der Filmmaschinerie, reden über ihre Stars und Sternchen zu und sehen aktuelle Filme und Serien. Die Motivation der Schüler, sich mit diesem Thema zu befassen ist deshalb relativ hoch, da sie positive Assoziationen damit verknüpfen. Wenn nun also von vornherein eine große Bereitschaft besteht, sich mit einem Thema auseinanderzusetzen, sollte man sich diesen auch in der Schule zunutze machen, die „unbeschwerte Lust am Neuen“ verwenden und Filme im Unterricht einsetzen.<sup>1</sup>

Entgegen der Meinung vieler, die von einer „Verdummung durch das Fernsehen“<sup>2</sup> sprechen, sind audiovisuelle Medien – zu denen Filme zählen –, im Laufe der letzten dreißig Jahre strukturell komplexer und intellektuell anspruchsvoller geworden.<sup>3</sup> Außerdem vergrößern sie quantitativ wie qualitativ das Angebot an authentischen Kommunikationssituationen. Filme tauchen auch regelmäßig im Unterricht auf, meist jedoch nach der Lektüre eines Pflichtstückes, kurz vor den Ferien und am Ende des Schuljahres ohne intensivere Behandlung des Stoffes oder Thematik, die der Spielfilm bietet. Eine Betrachtung des Films nur des Sehens wegen ist jedoch nicht sinnvoll, gepaart mit Übungen allerdings fruchtbar. Vielmehr noch bieten Spielfilme Übungsformen, die kein anderes Medium, wie z.B. das Lehrbuch, gestattet.<sup>4</sup> In der Fachliteratur scheint man sich über diese Tatsache einig zu sein und auch in den Lehrplänen<sup>5</sup> ist der Einsatz von Filmmaterial fest verankert. Auch die Bund-Länder-Kommission stellte bereits 1995 den lohnenden Aspekt von Bildmedien heraus und verankerte diesen in ihrem Orientierungsrahmen zur „Medienerziehung in der Schule“. Kurz lässt sie sich folgendermaßen zusammenfassen: Die Schule solle aufgrund der veränderten Bedingungen in Berufswelt und privaten Lebensbereichen die Nutzungs- und Gestaltungsmöglichkeiten der Medien anerkennen.<sup>6</sup> Auch die Mehrheit der Lehrkräfte spricht sich für einen schulischen Einsatz von Filmen aus,

---

<sup>1</sup> Schwerdtfeger, Inge. 1989. *Sehen und Verstehen – Arbeiten mit Filme im Unterricht Deutsch als Fremdsprache*. Berlin und München: Langenscheidt. S. 13

<sup>2</sup> Thaler, Engelbert. „Film –based Language Learning“. In: *Praxis Fremdsprachenunterricht*. Heft 1/ 2007. S. 9.

<sup>3</sup> Ibid., S. 9

<sup>4</sup> Schwerdtfeger, Inge. A.a.O. S. 11

<sup>5</sup> Saarland. Ministerium für Bildung und Sport (Hrsg.): *Lehrplan Spanisch, 3. Fremdsprache. Gymnasium, Klassenstufe 11*. Saarbrücken, 1994. S. 8.

<sup>6</sup> Biermann, Rudolf/ Schulte Herbert. 1997. „Leben mit Medien – Lernen mit Medien. Fallstudien zum medienpädagogischen Handeln in der Schule.“ In: *Studien zur Pädagogik der Schule*. Band 24. Frankfurt: Peter Lange S. 205

wie Thaler in einer empirischen Untersuchung herausfand.<sup>7</sup> Folglich bieten immer mehr Verlage audiovisuelle Medien an, die von Seiten der Lehrer auch genutzt wird.<sup>8</sup> Natürlich gibt es auch Argumente, die dagegen sprechen. Zum einen ist ein relativ hoher logistischer Aufwand notwendig: Es müssen geeignete Geräte im Klassenzimmer vorhanden sein. Je nach Ausstattung der Schule und des Klassenzimmers kann hier bereits zu den ersten Schwierigkeiten kommen, die auch wertvolle Unterrichtszeit kostet. Oft muss man Geräte oder Säle an der Schule reservieren und nicht immer stehen sie für den benötigten Zeitraum zur Verfügung. Es nimmt mehr Zeit in Anspruch, die Geräte zur Filmvorführung aufzustellen, als vergleichsweise das Aufschlagen eines Buches dauert. Nichtsdestotrotz haben gerade DVDs den Vorteil, dass sie eine sehr gute Bild- und Tonqualität besitzen. Außerdem kann durch die Kapitelauswahl schneller als bei anderen Medien die entsprechende Szene gefunden werden. Außerdem trainiert der Einsatz von Filmen die Medienkompetenz der Schüler, was ebenfalls ein Lernziel der Schule ist.<sup>9</sup> Die Lust auf Filme kann auf Seiten der Schüler schnell eingetrübt werden, wenn sie realisieren, durch die Diskrepanz in der Herangehensweise an die Filmvorführung von Seiten der Lehrer und der Schüler. Für Jugendliche stehen Aspekte wie „Spannung, Staunen und Stressabbau“ im Vordergrund, während die Bemühungen des Lehrers auf das „sprachpraktische, interkulturelle und medienkritische Lernen“ abzielen.<sup>10</sup> Folglich sollte das auf Filmen basierte Lernen „ein angemessenes Gleichgewicht zwischen Spracharbeit und Unterhaltung finden.“<sup>11</sup>

## 1.1 Verständnisprobleme bei der Präsentation von Filmen

Oftmals fällt es den Schülern schwer, authentische Kommunikationssituationen, die durch verschiedene Medien vermittelt werden, zu verstehen.<sup>12</sup> Gerade beim Spanischen kommt hinzu, dass es meist als dritte Fremdsprache in den Schulen angeboten wird und der Unterricht der Zielsprache nur auf wenige Lernjahre hin angelegt ist.<sup>13</sup> Das erschwert den Schülern das Hörverstehen: „Es werde zu schnell,

---

<sup>7</sup> Thaler, Engelbert. A.a.O. S. 11

<sup>8</sup> Zydariß, Wolfgang. „Englischunterricht heute: Perspektiven für morgen“. In: Timm, Peter-Johannes (Hrsg.). 1998. *Englisch lernen und lehren*. Berlin: Cornelsen. S. 20

<sup>9</sup> Biermann, Rudolf/ Schulte, Herbert. A.a.O. S. 205

<sup>10</sup> Thaler, Engelbert. A.a.O. S. 10; diesen Faktor findet man ebenso in Amman, Daniel/ Ernst, Katharina (Hrsg.). 2000. *Film erleben: Kino und Video in der Schule*. Zürich: Pestalozzianum. S. 30

<sup>11</sup> Thaler, Engelbert. A.a.O. S. 10

<sup>12</sup> Zydariß, Wolfgang. A.a.O. S. 20

<sup>13</sup> Vences, Ursula. „Spielfime.“ In: *Der fremdsprachliche Unterricht Spanisch*. Heft 12/2006. S. 4

stark umgangssprachlich und häufig auch im Dialekt oder mit regionaler Einfärbung gesprochen.“<sup>14</sup> Vences führt weiterhin an, dass es nur wenige Filme mit dazugehörigem Drehbuch gäbe, die als Textvorlage, und somit als Verständnishilfe, genutzt werden könnten.

Viele dieser Probleme lassen sich leicht beheben. Bei schwierigen Filmen – sei es thematisch oder sprachlich – kann der Lehrer nur zentrale Ausschnitte präsentieren. Oftmals kommt der Film nach der Lektüre eines Werkes ins Spiel, so dass das Filmmaterial auf vorhandenes Wissen aufbaut und das Verstehen erleichtert; dann bieten sich auch weitere Übungsformen an, wie dem Vergleich des Originaltextes mit der filmischen Umsetzung. Vences bietet diese Lösungsansätze auch in ihrem Basisartikel an.<sup>15</sup> Filme auf DVDs werden meist mit Untertiteln in verschiedenen Sprachen angeboten, unter anderem auch in der Originalsprache. Das bildgestützte Hörverstehen kann durch das Einblenden der Dialoge erleichtert werden. Dies hat aber wiederum den Nachteil, dass sich die Schüler weniger auf die Bilder und das Gesprochene als auf das Geschriebene konzentrieren und somit streng genommen die Lesekompetenz gefördert wird.<sup>16</sup>

Hinzu kommt, dass die Qualität der Untertitel nicht immer zufrieden stellend ist: Sie beinhalten sprachliche Fehler, weichen vom Originaldialog ab oder stimmen zeitlich nicht zu den Bildern. Wegen der Flüchtigkeit der Szenen ist es jedoch unwahrscheinlich, dass sich Schüler die Fehler einprägen. Der Lehrer hat zudem die Möglichkeit, vor der Präsentation auf Fehler aufmerksam zu machen und die richtige Version zu vermitteln. Dies hat den positiven Nebeneffekt, dass Wörter neu gelernt oder wiederholt werden und eventuell grammatische Strukturen wieder ins Gedächtnis gerufen werden. Das Problem der zeitlichen Abstimmung zwischen Bild und Untertitel erschwert zwar die Informationsaufnahme, behindert diese aber meiner Meinung nach nicht gänzlich. Außerdem gewöhnen sich die Lernenden im Laufe des Films an die Aussprache und das Sprechtempo.<sup>17</sup> Somit fällt es ihnen leichter, dem Inhalt des Film zu folgen.

Im Gegensatz zu Geschriebenem arbeiten bewegte Bilder mit weiteren Effekten der Informationsvermittlung als nur der gesprochenen Sprache: Mimik und Gestik der Schauspieler, Darstellung der Szene sowie Musik verraten viel über den Inhalt und helfen zu begreifen. „Jugendliche sind auch Experten im „*Sehverhalten*“: Sie erfassen schnelle Bildsequenzen, erfassen intuitiv verschlüsselte Bild-Botschaften;

---

<sup>14</sup> Ibid., S. 4

<sup>15</sup> Ibid., S. 4

<sup>16</sup> Thaler, Engelbert. A.a.O. S. 10

<sup>17</sup> Vences, Ursula. A.a.O. S. 6

kennen Filmtricks leitmotivische Musik und bestimmte wiederkehrende Erkennungsmerkmale.“<sup>18</sup> Audiovisuelle Medien sprechen mehrere Sinne an und fördern das mehrkanalige Lernen; die Behaltensrate ist dementsprechend höher. „Ein audiovisueller Text spricht kognitive, kommunikative, personale, affektive und attitudinale Dimensionen an.“<sup>19</sup>

## 1.2 Vorteile des Einsatzes von Filmen im Unterricht

Es gibt einige Vorteile, einen Spielfilm in den Fremdsprachenunterricht zu integrieren. Neben der höheren Motivation, die mit dem Betrachten von Filmen von Seiten der Jugendlichen ausgeht, kommt hinzu, dass Filme die Kommunikation anregen und die Schüler dazu bewegen, sich in der Fremdsprache zu artikulieren. Schwerdtfeger spricht von „Redescheu“, die durch Langeweile und Redeangst entsteht und durch den Filmeinsatz überwunden werden kann.<sup>20</sup> Es gibt dazu eine Reihe handlungsorientierter, filmspezifischer Übungstypen, bei denen die Schüler sich in der Fremdsprache frei äußern.<sup>21</sup> Der Einsatz von Filmen nach oder in Kombination mit einer Lektüre bildet einen dritten Vorteil. Filmen kommt in diesen Fällen eine unterstützende Funktion bei der Sprach- und Textarbeit zu.<sup>22</sup> Neben den üblichen vier Skills, die im Fremdsprachenunterricht trainiert werden sollen (Hörverstehen, Schreiben, Sprechen, Lesen), nennt Nünning/ Surkamp als fünfte Fähigkeit das „Seh-Verstehen“; d.h. dass die Personen, die in Lehrbüchern nur starr auf Papier zu sehen sind, in Filmen in Aktion treten und man an ihren Reaktionen, Dialogen und Verhalten die Sprache lernen kann. Dabei bezieht er sich auch auf Schwerdtfeger, die dies als eine wichtige Eigenschaft sieht, um bei den Schülern Lust auf die Sprache zu machen.<sup>23</sup>

Ein weiterer Vorteil beim Einsatz von Spielfilmen bezieht sich auf die Modellfunktion, die jedem Fremdsprachenlehrer zukommt.<sup>24</sup> Gute Aussprache, ein breit gefächertes Vokabular und Akzent zählen zu den Grundvoraussetzungen, die an Lehrer gestellt werden. Als Nicht-Muttersprachler richten sie sich in ihrem Sprechtempo, Wortwahl

---

<sup>18</sup> Ibid., S. 6

<sup>19</sup> Thaler, Engelbert. A.a.O. S. 9

<sup>20</sup> Schwerdtfeger, Inge. A.a.O. S. 19

<sup>21</sup> Thaler beschreibt eine Methode, die er *Blind Listening* nennt. Dabei ist der Ton an und die das Bild verdunkelt. Im Anschluss müssen sie eine Liste von Personen und Gegenständen erstellen, die im Bild zu erwarten sind. Thaler, Engelbert. A.a.O. S. 13

<sup>22</sup> Vences, Ursula. A.a.O. S. 4

<sup>23</sup> Nünning, Ansgar/ Surkamp, Carola. A.a.O. S. 247

<sup>24</sup> Hermes, Liesel. „Hörverstehen“. In: Timm, Peter-Johannes (Hrsg.). 1998. *Englisch lernen und Lehren*. Berlin: Cornelsen. S. 224

und Satzstrukturen nach dem Niveau der jeweiligen Klasse. Umso wichtiger ist es, dass Spanischschüler von Zeit zu Zeit Sprachbeispielen von Hispanisten präsentiert werden. Dies sollte über CD, DVD, bzw. Kasette oder Video erfolgen.<sup>25</sup>

Ein weiterer Aspekt, auf den ich bei meiner Unterrichtsreihe besonderen Wert gelegt habe, ist die Vermittlung von landeskundlichem Wissen. Oftmals spiegelt sich in den gezeigten Geschichten die spanische oder lateinamerikanische Gesellschaft wieder.<sup>26</sup> Im vorliegenden cineastischen Werk ist dies die Entstehung der Zweiten Spanischen Republik. Wenn auch für den Englischunterricht gedacht, so lässt sich Nünning/ Surkamps Feststellung auf den Spanischunterricht übertragen: Fremdsprachliche Filme gäben Einblicke in die Kultur des Landes und sind somit als authentische Kulturprodukte zu betrachten.<sup>27</sup> Auch die Aussage von Süß, durch Filme im Staatskundeunterricht ein politisches Thema greifbar zu machen, kann man auch auf den Fremdsprachenunterricht beziehen, in dem Landeskunde und das politische System im Lehrplan verankert sind.<sup>28</sup>

### **1.3 Neue Einsatzmöglichkeiten von Filmen im Fremdsprachenunterricht**

Eine Anforderung, die von vielen Fachdidaktikern gerade in den letzten Jahren an das auf Filmeinsatz basierte Lernen gestellt wird, ist nicht nur die inhaltliche Analyse sondern auch einerseits eine medienkritische Auseinandersetzung mit der Darstellung und andererseits eine Analyse der Filmästhetik und ästhetischen Besonderheiten. Gerade Nünning/ Surkamp plädiert für einen Einsatz von Filmen „um ihrer selbst willen als eigenständige ästhetische Kunstwerke“.<sup>29</sup> Der künstlerische Anspruch steht also im Vordergrund einer solchen Betrachtung und geht Hand in Hand mit Übungen, die auf das Verständnis des Inhaltes abzielen. Nur allzu oft wird vergessen, dass die genaue Untersuchung von Kameraführung, Farbe, Geräusch etc. auch eine Verstehenshilfe darstellt, wenn die Dialoge selbst von den Schülern nicht verstanden werden.<sup>30</sup> Viele Lehrer weichen aber vor einer Analyse der filmischen Gestaltungsmittel zurück, weil ihnen das Fachwissen, Terminologie und genaue Einsatzmöglichkeiten fehlen. Auch wenn schon seit Jahrzehnten gefordert

---

<sup>25</sup> Vollmer, Helmut. „Sprechen und Gesprächsführung“. In: Timm, Peter-Johannes (Hrsg.). 1998. *Englisch lernen und lehren*. Berlin: Cornelsen. S. 242

<sup>26</sup> Vences, Ursula. A.a.O. S. 6f.

<sup>27</sup> Nünning, Ansgar/ Surkamp, Carola. A.a.O. S. 245f.

<sup>28</sup> Süß, Daniel. A.a.O. S. 33

<sup>29</sup> Nünning, Ansgar/ Surkamp, Carola. A.a.O. S. 245

<sup>30</sup> Vences, Usula. A.a.O. 4

wird,<sup>31</sup> den Kunstcharakter eines Films in den Vordergrund zu stellen, wird diesem Anspruch in Lehrwerken und fachdidaktischen Büchern relativ wenig Bedeutung geschenkt. Erst in den letzten Jahren finden sich brauchbare Vorschläge, wie Vences und Nünning/ Surkamp beweisen.<sup>32</sup>

Ein kritischer Umgang mit Bildmaterial ist ebenso erwünschenswert, da in der heutigen Zeit die Medien als Hauptinformationsquelle dienen und uns eine bestimmte Wirklichkeit anbieten. In diesem Zusammenhang ist wichtig, kritisches Medienverhalten der Jugendlichen zu fördern, Sachverhalte, die über den Bildschirm laufen, nicht einfach als bare Münze hinnehmen ohne diese zu hinterfragen. Bilder stellen Visualisierungen von Realitäten dar, die aufgrund von verschiedenen Entscheidungen von Seiten der Produktion aber bereits eine subjektive Auswahl an Informationen beinhalten und deshalb die Realität verzerren können. „Ein Analyseschwerpunkt [sollte] auch darin bestehen, dass man das Verhältnis der im Spielfilm dargestellten medialen Realität zu anderen Wirklichkeitsbildern untersucht. Dabei kann untersucht werden inwieweit Spielfilme zur «Illusionsbildung» [...] führen.“<sup>33</sup> Im Rahmen der Medienerziehung fordert Vences, dass Schüler über das genaue Hinsehen zum kritischen Sehen erzogen werden.<sup>34</sup> Die Jugendlichen sollen lernen, die Bildschirmpräsentationen selbständig und kritisch zu. Das erzielt einen doppelten Effekt: Erziehung zu einem kritischen Verhalten und Förderung der Sprachkompetenz.

## **2. Die Zweite Spanische Republik**

Um genauer auf die landeskundlichen und geschichtlichen Aspekte einzugehen, die im Film zur Sprache kommen, ist es sinnvoll, vorab einen Abriss über den Teil der spanischen Historie zu geben. Die geschilderte Epoche liegt im Zeitraum zwischen 1930 bis zum Beginn des Bürgerkrieges am 17. bzw. 18. Juli 1936, und wird als Zweite Spanische Republik bezeichnet. Der Film endet zwar mit der Ausrufung der Republik am 14. April 1931. Zum besseren Verständnis des Kontextes werden hier aber auch die Folgejahre bis Juli 1936 (Staatsstreich durch Franco) dargestellt.

---

<sup>31</sup> Vgl. Tiemann, s. Quelle älteres Buch angeben

<sup>32</sup> Vor allem Nünning und Surkamp geben einen detaillierten Einstieg in die Filmanalyse, Ansgar/ Surkamp, Carola, A.a.O. S. 248ff.

<sup>33</sup> Süss, Daniel. A.a.O. S. 31

<sup>34</sup> Vences, Ursula. A.a.O. S. 6

Diese Epoche symbolisiert die erste demokratische Erfahrung Spaniens. Tatsächlich zählt diese Dekade zu den konfliktreichsten in der Geschichte der spanischen Gegenwart.<sup>35</sup> Im Zentrum steht dabei die Reformierung der Landwirtschaft, die das Land in reiche Großgrundbesitzer und armes Proletariat teilt. Die Landwirtschaft stellt vor allem in Süds Spanien den wichtigsten Wirtschaftszweig dar.<sup>36</sup>

Viele Probleme des Spaniens dieser Epoche entstanden bereits im 19. Jahrhundert. Dies veranschaulichen auch folgende Daten: Zwischen 1833 und 1936 gab es in Spanien elf Regierungswechsel, 109 Regierungen und acht Verfassungen.<sup>37</sup> Die politische Situation Spaniens war also sehr instabil, was auch zu Unruhen im Volk führte. Ein Grund war, dass die Zweite Republik mit seit Jahren verschleppten Problemen, etwa der Landfrage, konfrontiert war, da die neue Regierung gegen jahrhundertealte starre Agrarstrukturen zu kämpfen hatte.<sup>38</sup> Hinzu kamen die verspätet eingetretenen Folgen der Weltwirtschaftskrise – besonders der Außenhandel hatte große Schwierigkeiten. Dies führte zum Anstieg der Arbeitslosigkeit, vor allem im Bereich der Landwirtschaft und damit zu Verschärfung der sozialen Spannungen.<sup>39</sup>

Vereinfachend war das Land in zwei Lager gespalten: Auf der einen Seite standen die Konservativen, die durch die Monarchie, die Kirche und die Großgrundbesitzer repräsentiert wurden, auf der anderen Seite die Liberalen.

Um vom Beginn der *II República* sprechen zu können, ist es hilfreich, auf die Ereignisse im Jahr 1923 während der konstitutionellen Monarchie zurück zu schauen. Die Regierung unter dem Antonio Maura wurde abgelöst durch den Putsch des Generals Miguel Primo de Rivera, der eine Diktatur einläutete. König war zu dieser Zeit Alfons XIII. Rivera schaffte die Verfassung und das Parlament ab, verbot alle politischen Parteien bis auf die Einheitspartei *Unión Patriótica*.<sup>40</sup> Durch seine Maßnahmen verspielte er das Vertrauen des Königs. Als dann auch noch die Auswirkungen der Weltwirtschaftskrise hinzukamen, dankte der General ab. Nachfolger wurde am 30.1.1930 General Dámaso Berenguer Fusté, der als Ministerpräsident die Parteienbildung wieder erlaubte und damit der Diktatur ein Ende setzte. Im August 1930 schlossen sich im Pakt von *San Sebastián* bürgerliche und sozialistische Parteien mit dem Ziel zusammen, die Monarchie zu stürzen. Dieser Bewegung gehörten auch Intellektuelle wie José Ortega y Gasset an. Bei

<sup>35</sup> Bernecker, Walther. A.a.O. S. 84

<sup>36</sup> Ruhl, Klaus-Jörg. A.a.O. S. 134.

<sup>37</sup> Ruhl, Klaus-Jörg. A.a.O. S. 125

<sup>38</sup> Bernecker, Walther. A.a.O. S. 92

<sup>39</sup> Ibid., S. 86f.

<sup>40</sup> Ruhl, Klaus-Jörg. A.a.O. S. 135

Gemeindewahlen am 12.4.1931 gewannen auf dem Land die monarchistischen Parteien, in den Städten jedoch die prorepublikanischen.<sup>41</sup>

Als Folge dieser Wahl verließ Alfons XIII. das Land. Daraufhin ruft Niceto Alcalá Zamora die Republik aus, die vom Volk freudig begrüßt wurde. Im Volksmund wurde die neue Regierungsform, in die viel Hoffnung gesetzt wurde, als *niña bonita* bezeichnet.<sup>42</sup> Der Schriftsteller Manuel Azaña wurde der erste Ministerpräsident, Alcalá Zamora Präsident der Republik.<sup>43</sup>

## 2.1 Das erste Doppeljahr: *Bienio de reformas*

Bernecker teilt die Republik in drei Phasen ein:<sup>44</sup> Die Reformjahre, das schwarze Doppeljahr 1934 - 1936 und die Monate von Februar bis Juli 1936. Die erste Phase bezeichnet er als die Reformjahre, *bienio de reformas*, in denen sich die verbündeten Republikaner und Sozialisten den zentralen Problemen widmeten. Dies zeigt sich auch in der liberal-fortschrittlichen Verfassung vom 9.12.1931, in der Garantie auf Privateigentum, Grundrechte und Freiheit, sowie die Trennung von Kirche und Staat und die Gleichberechtigung aller Spanier festgeschrieben waren. Auch die Stellung des Militärs und die Eigenverwaltung der Regionen wurde in dieser Regierungszeit behandelt: Letztere ist ein weiterer Konfliktpunkt, denn das Baskenland, Galizien und Katalonien forderten mehr Eigenständigkeit ein. Diese Regionen wehren sich gegen den Zentralismus der Madrider Regierung.<sup>45</sup> Am 15.9.1932 wurde deshalb das Autonomiestatut für Katalonien verabschiedet, so dass diese Region eine eigene Regierung (*Generalitat*) und ein eigenes Parlament bekam.

Im Agrarsektor wurden die Reformen durchgeführt: Der Hochadel wurde nach seinem missglücktem Putsch<sup>46</sup> als Reaktion auf die neue Verfassung enteignet, die Pachten wurden gesenkt und die Löhne erhöht. Damit verbunden waren aber auch die Senkung des Bodenpreises und die Aufgabe vieler Höfe. Das hatte einen weiteren Anstieg der Arbeitslosigkeit zur Folge, so dass auch die Bauern kein Vertrauen in die Republik setzten.<sup>47</sup>

---

<sup>41</sup> Ibid., S. 136.

<sup>42</sup> Eintrag "Segunda República Española" in [www.es.wikipedia.org](http://www.es.wikipedia.org)

<sup>43</sup> Ruhl, Klaus Jörg. *A.a.O.* S. 136

<sup>44</sup> Bernecker, Walther. *A.a.O.* S. 86

<sup>45</sup> Ruhl, Klaus-Jörg. *A.a.O.* S. 125

<sup>46</sup> Unter dem rechtsradikalen General José Sanjurjo kam es im Sommer 1932 in Sevilla zu einem Staatsstreich, der jedoch scheiterte. Die Folge war, dass die Regierung ihre Reformen umso schneller vorantrieb und verabschiedete, wie das *Ley de Reforma Agraria* und *Estatuto de Autonomía de Cataluña* zeigen. Eintrag „Sanjurjo“ in [www.es.wikipedia.org](http://www.es.wikipedia.org)

<sup>47</sup> Vilar, Pierre. 1998. *Spanien. Das Land und seine Geschichte von den Anfängen bis heute*. Berlin: Verlag Klaus Wagenbach. S. 133

Gemäß der neuen laizistischen Verfassung waren die Rechte der Kirche beschnitten. Diese wurden nur noch als Verein gehandelt, der weder Vergünstigungen noch Unterstützung annehmen durfte. Die religiösen Orden wurden besonders eingeschränkt, indem ihnen verboten wurde, Vermögen zu erwerben und Handel oder Gewerbe zu betreiben. Sie wurden den Steuergesetzen unterworfen, der Jesuitenorden sogar verboten.<sup>48</sup> Durch diese Repressionen wandelte sich auch die Kirche zur Gegnerin der Republik.<sup>49</sup>

Dieser Umstand nützte dem Militär wiederum, das sich ebenso von der Regierung benachteiligt fühlte. Die Militärreform Azañas sah eine Demokratisierung der Streitkräfte, eine Verringerung des Militärhaushaltes und eine Verkleinerung des Offizierkorps vor. Diese Reform wurde umgesetzt: Der Militärdienst wurde verkürzt und die Anzahl der Armeedivisionen und Offiziere, denen der Ruhestand angeboten wurde, verringert.<sup>50</sup> Weitere Pläne sahen vor, "eine Unterordnung des Militärs unter zivile Institutionen sicherzustellen". Damit schürt die Regierung das Misstrauen gegen ihre Politik und schwört Anschlagpläne durch die Armee herauf.<sup>51</sup>

## **2.2. Das schwarze Doppeljahr. *Bienio negro***

Die zweite Phase wird von Historikern als *bienio negro* bezeichnet, da zwischen 1934 und 1936 die Republik mit ihren Reformen außer Kraft gesetzt wurde und der Radikale Alejandro Lerroux im November 1933 an die Macht kam.<sup>52</sup> Zu diesem Umschwung kam es, als das Volk von Azaña und der tatsächlichen Umsetzung seiner Politik so sehr enttäuscht waren, dass die Bevölkerung die Parlamentswahlen im Oktober 1933 zur Unterstützung der Anarchisten boykottierten.<sup>53</sup> Der Unmut gerade unter den Anarchisten wuchs nach der anfänglichen Euphorie stetig an; jene politische Gruppierung betrachtete die Republik von Anfang an mit großer Skepsis.<sup>54</sup> Seit der Regentschaft unter Lerroux und den Rechten herrschten im Land nach wie vor nervöse Spannungen vor.<sup>55</sup> Präsident blieb Alcalá Zamora.<sup>56</sup>

Es kommt zu Generalstreiks und Aufständen, da die Radikale Partei mit der *Confederación Española de Derechos Autónomas (CEDA)*<sup>57</sup> eine

<sup>48</sup> Bernecker, Walther. A.a.O. S. 88

<sup>49</sup> Ibid., S. 88

<sup>50</sup> Ibid., S. 88

<sup>51</sup> Ibid., S. 88

<sup>52</sup> Ruhl, Klaus-Jörg. A.a.O. S. 137

<sup>53</sup> Vilar, Pierre. A.a.O. S. 134f.

<sup>54</sup> Bernecker, Walther. A.a.O. S. 85

<sup>55</sup> Ibid., S. 89

<sup>56</sup> Vilar, Pierre. A.a.O. S. 141

<sup>57</sup> Bei der CEDA handelt es um einen organisierten Zusammenschluss der Rechten unter José María Gil Robles. In ihrem Zentrum stehen die Interessen der Oligarchie und die Belange der Oberschicht.

Regierungskoalition bildet; die Linke sieht dies als „Machtergreifung des Faschismus“ an.<sup>58</sup> Zu den Maßnahmen der neuen Regierung zählen die Aufhebung der Reformen und der Verlust der Autonomie Kataloniens.<sup>59</sup> „Teilweise gelang es der Landoligarchie, ihren Einfluß im Süden wiederzugewinnen, wodurch sich die Lage der Agrararbeiter sprunghaft verschlechterte. Die Löhne wurden gesenkt, beschlagnahmtes Land ging an seinen früheren Eigentümer zurück.“<sup>60</sup> Nach anfänglicher Pressezensur durfte diese wieder berichten; nun wurden die Tragödien bekannt, die das Volk bei der Niederschlagung der Aufstände durchlitten hatte.<sup>61</sup> So auch der Bergarbeiteraufstand in Asturien, der vom jungen Francisco Franco y Bahamonde niedergeschlagen wurde.<sup>62</sup> Dieser Teil ging als „spanischer Oktober“ in die Geschichtsbücher ein, was zu „einer deutlichen Radikalisierung der Rechten und Linken und damit zu einer gesamtgesellschaftlichen Polarisierung im Lande“ führte.<sup>63</sup> Skandale, wie Korruption und „überzogene Entschädigungszahlungen bei Kolonialangelegenheiten“, und Ämterpatronage, schaden dem Ruf Lerroix' zusehends.<sup>64</sup> Azaña, der wieder an Popularität gewann, nutzte diese Lage und kam nach den Wahlen wieder an die Regierung.<sup>65</sup>

### 2.3 Der Untergang der Zweiten Spanischen Republik

Es schließt sich die dritte und letzte Phase an, die von Februar bis Juli 1936 dauert. Dieser Zeitraum ist gekennzeichnet durch die Aufnahme der Reformen im Agrarsektor und den endgültigen Niedergang Azañas als Ministerpräsident. Im Januar des gleichen Jahres schrieb Zamora Neuwahlen wegen einer Regierungskrise aus, um ein neues Parlament zu wählen. Zuvor hatte er das Parlament, die *Cortes* wegen innenpolitischer Schwierigkeiten aufgelöst. Die *Frente Popular* – eine durch Zusammenschluss der linken Parteien entstandene Volksfront – gewann deutlich die Wahl.<sup>66</sup>

Die neue Regierung war jedoch nicht in der Lage, die wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Probleme zu lösen, so dass sich nach Februar 1936 die

---

Das konservative Wahlbündnis unterstützt eine „auf Privateigentum basierende Agrarpolitik.“  
Nachzulesen in: Bernecker, Walther, A.a.O. S. 86.

<sup>58</sup> Bernecker, Walther. A.a.O. S. 89

<sup>59</sup> Ruhl, Klaus-Jörg. A.a.O. S. 138

<sup>60</sup> Bernecker, Walther. A.a.O. S. 87

<sup>61</sup> Vilar, Pierre. A.a.O. S. 138

<sup>62</sup> Neuschäfer, Hans-Jörg. „Das 20. Jahrhundert“. In: Neuschäfer, Hans-Jörg (Hrsg.) *Spanische Literaturgeschichte*. Stuttgart. S. 317

<sup>63</sup> Bernecker, Walther. A.a.O. S. 91

<sup>64</sup> Vilar, Pierre. A.a.O. S. 138

<sup>65</sup> Ibid., S. 138

<sup>66</sup> Ruhl, Klaus-Jörg. A.a.O. S. 138

Ereignisse überstürzten: „Landarbeiterstreiks, illegale Landbesetzung und nachträgliche Legalisierungen von Enteignungsmaßnahmen waren an der Tagesordnung“.<sup>67</sup> Die Unzufriedenheit, die im Volk herrschte, bekam nun vor allem Alcalá Zamora zu spüren, der gestürzt wurde; an seine Stelle trat am 10. Mai Azaña als Präsident der Republik.<sup>68</sup> Damit änderte sich die Situation nicht wesentlich und auch die Generäle konspirierten weiter: Mittlerweile summierte sich Zahl der gewaltsamen Demonstrationen und politischen Morde; auf der einen Seite verschwören sich führende Militärs, auf der anderen Seite zeigen die Republikaner ihre Gewaltbereitschaft in Form von Morden, z.B. an Calvo Sotelo.<sup>69</sup> Mit der Ermordung des monarchistischen Abgeordneten Sotelo wurde der seit Monaten geplante Militärputsch ausgelöst.<sup>70</sup> „So kam es am 18. Juli zur militärischen Erhebung“, die sich zu einem drei Jahre andauernden Bürgerkrieg ausweitete.<sup>71</sup> Angefangen hatte sie im marokkanischen Melilla am 17. Juli und weitete sich am 18. Juli 1936 auf das spanische Festland aus. „Der Putsch führt jedoch nicht zum schnellen Erfolg seiner Protagonisten, sondern entwickelte sich zum Spanischen Bürgerkrieg“, als dessen Sieger General Francisco Franco y Bahamonde hervorgeht.<sup>72</sup>

### **3. Sachinformationen zu „Belle Epoque“**

Der von mir ausgewählte spanische Spielfilm *Belle Epoque* von Fernando Trueba ist aus dem Jahre 1992 und wird als einer der größten kommerziellen wie auch künstlerischen Erfolge des spanischen Kinos der 1990-er gefeiert.<sup>73</sup> Er gewann im gleichen Jahr in Spanien den *Goya* in verschiedenen Kategorien und in Hollywood den *Academy Award* für den besten ausländischen Film aufgrund seiner gelungenen Kombination von Erzählung, schauspielerischen Darstellungen und

<sup>67</sup> Bernecker, Walther. A.a.O. S. 91f.

<sup>68</sup> Vilar, Pierre. A.a.O. S. 143

<sup>69</sup> Eintrag „Segunda República Española“ in [www.es.wikipedia.org](http://www.es.wikipedia.org).

<sup>70</sup> Ruhl, Klaus-Jörg. A.a.O. S. 138

<sup>71</sup> Vilar, Pierre. A.a.O. S. 143

<sup>72</sup> Wikipedia

<sup>73</sup> Lugo, Marvin d'. 1997. *Guide to the Cinema of Spain*. London: Greenwood Press. S. 34

bemerkenswerten Bildern.<sup>74</sup> Es handelt sich hier also um einen nicht-didaktisierten Film, der ab 12 Jahren frei gegeben ist.

### 3.1 Inhaltliche Analyse

Die Geschichte spielt im verschlafenen spanischen Hinterland in einem Ort namens Arcos im Frühjahr des Jahres 1931 und handelt von den Erlebnissen des jungen Soldaten im Haus seines Freundes Manolo. Daneben spiegelt er auf einer zweiten Handlungsebene den Fall der Monarchie und den Beginn der Zweiten Spanischen Republik. Im Zentrum der politischen unstabilen Lage steht der Deserteur Fernando (Jorge Sanz), der auf der Suche nach einem Dach für die Nacht im Hause des alternden, zynischen Manolos (Fernando Fernán Gómez) landet und dort auch verweilt. Zwischen den Männern entwickelt sich ein freundschaftliches Verhältnis, dessen jähes Ende zu kommen droht, als die vier bildhübschen Töchter Manolos aus Madrid anreisen und er den gut aussehenden Junggesellen loswerden möchte aus Angst vor möglichen Verwicklungen. Gefesselt von der Schönheit Claras (Miriam Díaz-Aroca), Violetas (Ariadna Gil), Rocíos (Maribel Verdú) und Luz (Penélope Cruz) schleicht sich Fernando mit einer List wieder in Manolos Haus ein, wo er von den Bewohnerinnen herzlich aufgenommen wird. Die vier jungen Damen haben ihrerseits ebenfalls Gefallen an dem Deserteur gefunden und lassen sich – bis auf die Jüngste – auf amouröse Abenteuer mit ihm ein. Am Ende heiratet Fernando aber die junge Luz, für die er wahre Gefühle empfindet.

Fernandos erotische Abenteuer, die zu keinem Zeitpunkt der Handlung frivol oder freizügig sind, sprechen von einer Welle der Befreiung, die durch Spanien geht, und der Leichtlebigkeit, gepaart mit Optimismus, angesichts der politischen Veränderungen, die eine rosige Zukunft zu versprechen scheinen. Verstärkt wird dieser Eindruck durch den Besuch von Manolos Frau Amalia, die als Operettensängerin mit ihrem Geliebten durch die Welt tourt. Am Verhalten der Frauen lässt sich auch eine gewisse Tendenz der Emanzipation ablesen: Nicht sie werden von Fernando verführt, sondern er steht dem Aktionismus der drei Töchter fast hilflos gegenüber. Während Manolo seinen Lebensabend in Einsamkeit fristet, vergnügt sich seine Frau mit ihrem Geliebten.

Als Gegenpol zu der vorherrschenden *alegría* sieht López García den tragischen Tod der beiden Landpolizisten und den Selbstmord des Pfarrers als Omen für den drastischen Umschwung der spanischen Geschichte in der zweiten Hälfte der 30-er

---

<sup>74</sup> Ibid., S. 34

Jahren: „Es decir, algún contrapunto trágico, como la muerte de los guardias civiles o el suicidio del cura, que le imprimen un halo de tristeza y que ayuden a enfatizar que la felicidad nunca es completa.“<sup>75</sup>

Wie in der Unterrichtsreihe im Folgenden auch noch gezeigt wird, stehen der Pfarrer, die Landpolizisten, der Schulmeister und der Bürgermeister als weitere Beweise für das Ende der gewohnten gesellschaftlichen Strukturen und die neue politische Regierung. Der Pfarrer, symbolisch für die Kirche, bringt sich um wegen des Verlusts seiner Machtstellung während der Zweiten Republik; der Schulmeister als Vertreter der *latifundistas* hängt sein Fähnchen in den Wind und läuft zu den Republikanern über genauso, wie es der ältere Polizist getan hätte, hätte ihn nicht sein Kollege und Schwiegersohn vorher erschossen. Damit wird auch die Spaltung innerhalb der Bevölkerung, die im Land herrscht noch einmal verdeutlicht. Der Bürgermeister zieht es vor, sich den Vorbereitungen für Karneval zu widmen, anstatt sich um die Belange seiner Kommune zu kümmern – er, die alte Ordnung, verschließt die Augen vor der Unzufriedenheit in seinem Volk und hofft auf den Fortbestand der bisherigen Regierung.

Die Leichtlebigkeit in der paradiesischen üppigen Landschaft Südspaniens ist bezeichnend für die Sicht der Spanier auf jene Epoche. „[The] visual and thematic points underscore the contemporary 1990s historical position that looks back to the pre-Civil War past with a bittersweet nostalgia for a simpler time when social, sexual, and political freedom were much less troublesome than they are for contemporary Spaniards.“<sup>76</sup> Daher ist der Titel *Belle Epoque* auch passend, da jene Zeit, von der man zwischen 1870 und 1914 besonders in Paris sprach, von bereits angespochener „alegría y un desmedido optimismo“ geprägt war.<sup>77</sup>

### 3.2 Sprachliche Analyse

Ein Auswahlkriterium für den Film war die Sprache. Das Spanisch in *Belle Epoque* ist „größtenteils gut verständlich. Ausnahmen bilden die weltanschaulichen Diskussionen von Manolo und die Gespräche über die Politik in der Zeit des Übergangs von der Monarchie zur Republik in den Jahren 1930 und 1931.“<sup>78</sup> Aber auch die Schwestern, v.a. Clara, reden sehr schnell und in Dialekt. Das Vokabular war größtenteils verständlich. Zur Unterstützung der Schüler wurden von mir neue

---

<sup>75</sup> López García, José Luis. 2005. *De Almodóvar a Amenábar*. El nuevo cine español. Madrid: Notorious Ediciones. S. 118

<sup>76</sup> Lugo, Marvin d'. A.a.O. S. 35

<sup>77</sup> Eintrag „Belle Epoque“ in: Enciclopèdia Santillana,

<sup>78</sup> [www.roman-film.de](http://www.roman-film.de)

Wörter eingeführt, wie *el cura, renegar, sublevación, el gobierno*. Teilweise fanden sich Kraftausdrücke oder Vulgärsprache in den Dialogen, die meist von Manolo oder den Polizisten ausgehen; z.B. *cojones, caguediós, hijo de puta, meapilas*. Manches war den Schülern bereits bekannt; allgemein verzichtete ich darauf, näher auf solche Wörter und Ausdrücke einzugehen.

### 3.3 Landeskundlicher Inhalt in *Belle Epoque*

Während *Belle Epoque* hauptsächlich die vier wichtigsten Dinge des Lebens – Freiheit, Freundschaft, Liebe und Lust<sup>79</sup> – behandelt, spielen sich auf der zweiten Handlungsebene die politischen Ereignisse ab. Immer am Rande erwähnt und selten offensichtlich thematisiert, aber dennoch mit der Haupthandlung verwoben, tauchen hier und da viele Informationen auf, an denen der Zuschauer die Situation in Spanien in den frühen 1930-er Jahren ablesen kann. Manolo ist dabei Dreh- und Angelpunkt, da er sich intensiv mit der Politik auseinandersetzt; aber auch durch weitere Personen erfährt der Zuschauer, was in Madrid und im Volk passiert.

#### 3.3.1 Politische Elemente

Der Film enthält einige Fakten über die Ereignisse während der Zweiten Republik. Im Vorspann wird dem Zuschauer der richtige politische Kontext vermittelt durch eine Texteinblendung, die folgendes verrät: Nach der Niederschlagung des antimonarchischen Aufstandes in Jaca im Winter 1930 sei ein junger Soldat desertiert und ziehe nun durchs Land (1, 1:56). In der ersten Szene kommt es zu einer Konfrontation zwischen Fernando und zwei Polizisten der Guardia Civil, die die politische Position des Protagonisten deutlich machen. Gleich zu Beginn outet sich Fernando mit dem Ausruf „¡Vivan Galán y García Hernández!“ (2, 2:58) als Aufständischer und Sympathisant der Republikaner und gibt es kurz darauf auch zu (2, 3:05). Damit spielt er auf die Hauptmänner Fermín Galán und Ángel García Hernández an, die im Rahmen des Paktes von San Sebastián am 15. Dezember den Aufstand in Jaca durchführten, wie bereits im Vorspann erwähnt. Der Aufstand misslang jedoch. Die beiden wurden zu Märtyrern der Republik, nachdem sie von der Guardia Civil vor ein Kriegsgericht gestellt, dass sie zum Tode verurteilte. García Hernández soll kurz vor seinem Tode geschrien haben: „¡Viva la República!“<sup>80</sup>

---

<sup>79</sup> Filmcover

<sup>80</sup> Eintrag „Sublevación de Jaca“ bei [www.es.wikipedia.org](http://www.es.wikipedia.org)

Der Republikaner Fernando gibt zwar keine Antwort auf die Frage des Sergeanten, wo er denn hin wolle (2, 2:47), aber im 5. Kapitel erzählt er, dass er in Madrid stationiert war (5, 22:59). Die Führer flüchteten angesichts des Aufmarschs von Regierungstruppen nach Portugal und er zog seine Uniform aus und rannte weg. Die Bibel, die sich in seinem Gepäck befindet, gibt allerdings sowohl den Polizisten (2, 3:18) als auch Manolo (3, 10:56) Rätsel auf, da die Republik liberal und laizistisch eingestellt ist. Eine Erklärung für die Herkunft könnte sein, dass er in Kirchen übernachtete und sie einfach einsteckte.<sup>81</sup> In Polonias Haus gibt Fernando zu, dass er Agnostiker ist (3, 11:03), d.h. er ignoriert die Frage nach der Existenz Gottes. Das ist umso verwunderlicher, da er Manolo erzählt, dass er vor seiner Zeit als Soldat im Priesterseminar war (4, 12:20).

Bei der Ankunft der Töchter aus Madrid wird der Grund ihres überraschenden Besuchs genannt: In Madrid herrsche überall Chaos – offene Schießereien und Streiks seien an der Tagesordnung (4, 20:16). Im verschlafenen Örtchen hat man davon noch nichts mitbekommen, da die Zeitung erst vier Tage später aus Madrid einträte (4, 20:21). Wie verschlafen das Hinterland ist, zeigt auch, dass der Bürgermeister die Karnevalskapelle offiziell empfängt, während Manolo seinen Töchtern, vergleichbar mit Kriegsflüchtlingen, Asyl gewährt (4, 17:53). Auf dem Weg zum Bahnhof gehen Fernando und Manolo an einer Wand vorbei, die mit folgenden Worten beschmiert ist: „Muera el Rei“ (4, 17:30). Ein weiterer subtiler Hinweis auf den politischen Kontext, der dem Film erst Tiefe verleiht und den Unmut der Bevölkerung der Monarchie gegenüber entlarvt.

Scheinbar ohne Kontext erfährt der Zuschauer, dass die Kirche im Dorf brennt. Der Küster steckte sie als Trittbrettfahrer der Anarchisten in Brand: „¡Que no le he querido subir el sueldo! Como ahora le ha dado por el anarquismo“ (5, 29:31), erklärt Don Luis die frevelhafte Tat. Damit spielt Trueba auf eine Tradition an, dass Antiklerikale ihre Auflehnung gegen die Kirche ausdrückten, indem sie Gotteshäuser in Brand setzten.<sup>82</sup> Am 10. und 11. Mai 1931 kam es zu einer Welle von Brandstiftung in Kirchen durch Anarchisten und Antiklerikale.<sup>83</sup> Die zeitliche Abstimmung zwischen Historie und Fiktion im Film stimmt hier nicht ganz überein, da der Küster die Dorfkirche vor Ausrufung der Republik anzündete; der politische Kontext ist aber dennoch fundiert.

---

<sup>81</sup> Im Zusammenhang mit seiner Vergangenheit als Soldat erwähnt Fernando im 5. Kapitel beim Abendessen, dass er oft in Kirchen Zuflucht suchte.

<sup>82</sup> Vilar, Pierre. A.a.O. S. 130

<sup>83</sup> Ruhl, Klaus-Jörg. A.a.O. S. 136

Eine Person, die in diesem Zusammenhang zwiespältig scheint, ist der Pfarrer Don Luis. Er grüßt mit „Salud y República“ (5, 25:28), und besucht ebenfalls die Versammlung der Republikaner kurz vor den Gemeindewahlen im April. Anfangs war der niedere Klerus der Republik gegenüber wohlgesonnen.<sup>84</sup> Dass er aber dennoch als Vertreter der Kirche im Film fungiert, wird deutlich, als er mit Juanito in Manolos Landhaus auftaucht und der Hausbesitzer die Gäste mit den bissigen Worten „¡Hombre, la iglesia y la capital siempre juntos!“ (10, 03:19) begrüßt. Seine Gesinnung scheint sich aber im Laufe des Filmes zu ändern, was auch zu seinem Selbstmord führt (Kapitel 14).

Im 6. Kapitel bespricht Manolo mit Don Luis, dem Pfarrer, in der niedergebrannten Kirche die Bedeutung des Manifestes, das José Ortega y Gasset, Gregorio Marañón y Ramón und Pérez de Ayala aufgesetzt haben. Der Inhalt des Manifestes besagt, dass die Unterzeichnenden das Land in eine Republik verwandeln könnten (6, 34:25). Trueba spielt auf den *Pacto de San Sebastián* an, indem sich viele bürgerliche und sozialistische Parteien zusammenschlossen, um die Republik einzuführen.<sup>85</sup> Im Gespräch mit Don Luis wird auch der Rücktritt des Ministerpräsidenten Dámaso Berenguers angesprochen. Manolo gibt bekannt, der König habe Romanones als neuen Ministerpräsidenten akzeptiert (6, 34,40); dieser ist auch der letzte Präsident eines monarchistisch dominierten Kabinetts.<sup>86</sup> Im letzten Satz, bevor Manolo die verbrannte Kirche verlässt, erwähnt Don Luis Unamuno, der als Intellektueller und Dichter ebenfalls politisch aktiv war.<sup>87</sup> Auch wenn Manolo nicht viel von dieser Person hält, scheint der Pfarrer ein großer Anhänger des Poeten zu sein, da er sein Buch fest in der Hand hält, als ihn die Hochzeitsgesellschaft in der Kirche tot auffindet (14, 36:31). Als Kleriker kann Don Luis dies nicht mit seiner Einstellung zur Demokratie vereinbaren und nimmt sich deshalb das Leben. Tatsächlich aber ist der positive Charakter des Don Luis mit einer Doppelfunktion belegt. Auf der einen Seite ist er der republikanische Pfarrer, der sich wegen der Unvereinbarkeit seiner klerikalen Funktion und seiner politischen Einstellung das Leben nimmt. Auf der anderen Seite ist er der Vertreter der Kirche, der den Freitod wählt aufgrund der Beschneidung der Machtstellung der Kirche durch die neue Verfassung. Trueba drückt diese Ambivalenz in seinem Werk beispielsweise durch den Besuch der republikanischen Versammlungen einerseits und Manolos Assoziation des Pfarrers Repräsentant der Kirche (10, 03:19) aus.

<sup>84</sup> Bernecker, Walther. A.a.O. S. 88

<sup>85</sup> Vilar, Pierre. A.a.O. S. 127

<sup>86</sup> Ibid., S. 128

<sup>87</sup> Ibid., S. 127

Fast komplett überlagert von der kuriosen Annäherung Violetas an Fernando wird eine Unterhaltung zwischen Manolo und dem Bürgermeister auf der Karnevalsfeier. Manolos Zynismus tritt zu Tage, wenn er seine Meinung über die zeitgenössischen Politiker preisgibt. Der Künstler und Freidenker ist entgegen der Ansicht des Bürgermeisters der neuen Regierung unter Romanones gegenüber skeptisch eingestellt und stellt Zamora fast schon als einen Heuchler dar: „¿Revolucionario Alcalá-Zamora que es de misa y comunión diaria?“ (7, 41:15). Ein Revolutionär, der wie ein „braves Bürgerlein“ (4, 13:24) lebt kann den gescheiterten Rebell, wie Manolo sich selbst sieht (4, 13:20), nicht überzeugen. Mehr ironisch als ernst gemeint, stellt er die Führungsqualitäten des Präsidenten Romanones' heraus: „Propietario, ganador de especulaciones. ¿Qué es mejor para un primer ministro y para nosotros también si además es consejero del Banco Español de Crédito?“ (7, 40:58). Das verarmte spanische Proletariat hätte seiner Meinung nach unter solch einem kapitalistischen Regenten auf Dauer nicht viel zu lachen. Dass der Bürgermeister Romanones für einen geeigneten Staatspräsidenten hält (7, 40:15), kommentiert Manolo damit, dass es ja auch für ihn bequem sei, da er als Kommunalpolitiker dann nicht zurücktreten müsse (7, 40:40).

Der Zuschauer erhält ein genaues geschichtliches Datum der Ereignisse durch das Telegramm aus dem Innenministerium, das zu Manolo gebracht wird: Der 14. April 1931 wird angesprochen, an dem die Ergebnisse der Wahlen veröffentlicht werden (10, 9:23). Das Telegramm, mit dem die Monarchisten Wahlkampf betreiben und zur Parteitreu aufrufen (10, 9:13), wird zum Manifest der Republikaner. Entrüstet über den Inhalt des Schreibens, versammeln sie sich, um dagegen anzukämpfen. Schnell hasten Manolo, Don Luis und Juanito zu dem Laster, dessen Ladefläche voll ist mit anderen Gleichgesinnten wie deren gelb-rot-violette Armbinde verrät, die offizielle Fahne der Zweiten Spanischen Republik (10; 09:53). Gemeinsam fahren sie zu einer Versammlung der Republikaner.

### 3.3.2 Reaktionen in der Gesellschaft auf die politischen Ereignisse

Mit dem Eintreffen der Töchter wird der Zuschauer mit einer weiteren Gesellschaftsgruppe bekannt gemacht: den Großgrundbesitzern oder dem Kapital. Die wohlhabende Doña Asún kommt mit ihrem Sohn Juanito, um gemeinsam Rocío einen Heiratsantrag zu machen. Zur Begrüßung ruft sie aus: „¡Viva Cristo el Rey!“ (5, 27:31). Die Mutter ist mit Juanitos Wahl zwar zufrieden, hätte sich aber eine andere Familie gewünscht: „Hubiera preferido una familia carlista, pero en fin mejor una

republicana que con un secuaz de los Borbones" (5, 27:58). Zweifelsohne stehen Doña Asún und Juanito zu Beginn auf der Seite der Monarchen und befolgen alte Traditionen zur Wahrung der Etikette, wie das Aushändigen des vererbten Armreifes als Zeichen der Verlobung oder das Anprobieren des Brautkleides der Mutter (9, 54:12) zeigen. Juanito trägt auch beim Karneval die alte carlistische Uniform seines Großvaters und nimmt diese als Zeichen seiner Gesinnung sehr ernst (7, 38:56). Aber dass Doña Asún eine republikanische Familie einer bourbonischen vorzieht, lässt die Annahme zu, dass ihr das Prestige der Familie wichtiger ist als die politische Gesinnung. Daher hat sie auch keine Probleme damit, nach der Ausrufung der Republik, die Fronten zu wechseln und sich auf die Seite der Republikaner zu schlagen, weil ihr das im Moment vorteilhafter scheint (Kapitel 12). Ihr Sohn hat aus Liebe sowieso schon gewechselt. Ihre Regierungstreue wirkt aber auch hier aufgesetzt, weil sie zum Picknick einen Kuchen mit Zuckerguss in den Farben der Republik mitbringt, also rot, gelb und violett und stolz erklärt, wie ihr dies gelang.

Ein zentrales Thema in *Belle Epoque* ist die Liebe. An diesem Thema lassen sich weitere Veränderungen, die mit der zweiten Republik einhergehen verdeutlichen. Die Beziehung zwischen Juanito und Rocío beleuchtet einen Aspekt, der für die Republikaner von Bedeutung war, nämlich die Scheidung. Rocío, die von ihrer Wahl nicht überzeugt ist und mehr den finanziellen Aspekt als die Liebe bei der Verbindung in Betracht zieht, will die Hochzeit solange hinaus zögern, bis die Republik da ist und ihr die neue Verfassung eine Scheidung zugesteht: „Yo preferiría esperar a que venga la República porque como cuando venga la República habrá divorcio“, (7, 54:51). Der carlistischen Mutter ist dies natürlich ein Dorn im Auge, da bei den Karlisten die Ehescheidung unmöglich ist. Um sich aus der strengen Bevormundung der Mutter zu lösen – sie will ihn ins Kloster schicken bevor er eine „mujer infame“ (7, 55:05) heiratet – und die Liebe Rocíos zurück zu gewinnen, entschließt sich Juanito, aus der Kirche auszutreten (10, 01:35). Die logische Konsequenz ist, dass er sich den Republikanern anschließt und sogar deren Versammlung besucht. Als Republikaner und scheinbar freier Mann ohne kirchliche und vor allem matriarchalische Zwänge fühlt er sich nun auch berechtigt, nachts zu Rocío in Schlafzimmer zu gehen. Denn in der Republik „se va a declarar el amor libre“ und es sei sogar unnötig zu heiraten (11, 14:23). Rocío ist empört über Juanitos Benehmen. Auch die Liaisons Fernandos mit den drei Schwestern sprechen von einer Freizügigkeit, die charakteristisch ist für den Euphemismus in der

Zeit vor der Zweiten Republik und die Hoffnung, die in sie gesetzt werden; die Rede ist von der sexuellen Freiheit, von der auch d'Lugo in seinem Aufsatz sprach.<sup>88</sup>

Fast parallel mit dem glücklichen Ende von Fernandos Liebesbeziehungen – er und Luz verlieben sich ineinander (13, 31:56) – wird im Dorf die Ausrufung der Republik bekannt gegeben. Rocío ist ganz aufgeregt, als sie ihrem Vater sagt: „¡Papá, la República ha ganado!“ (12, 25:28). Diese Nachricht sei aus Madrid eingetroffen. Aus Freude darüber feiert das Volk im Dorf und auch die Bewohner in Manolos Haus schließen sich an und nehmen die Flagge der Republik mit. Am Ende des Films wollen Fernando und Luz heiraten und begeben sich auch zur Kirche. Doch dort finden sie nur den erhängten Don Luis vor. Manolo erklärt gemäß der neuen laizistischen Regierung die Eheschließung auch ohne Sakrament der Kirche für gültig (14, 13:57). Achselzuckend stimmen die Brautleute ein und geben sich als Zeichen ihrer Verbindung einen Kuss.

#### **4. Sachinformationen zum Text „La Segunda República“**

Text „La Segunda República“, der in der Reihe ebenfalls zum Einsatz kam, stammt aus dem Lehrwerk *Punto de Vista* für die gymnasiale Oberstufe.<sup>89</sup> Es handelt sich hierbei um einen didaktisierten, anspruchsvollen Text, der über 87 Zeilen Informationen liefert über Hintergründe der Ausrufung der Zweiten Republik, Reformen, Probleme und das Ende dieser Ära. Des Weiteren werden Personen und wichtige Daten genannt, die für diesen Zeitraum wichtig sind. Zusätzliche Angaben über Hintergründe oder Personen werden in Klammern oder Fußnoten gegeben.

Zu den angesprochenen Personen zählen Primo de Rivera, Alfonso XIII., der nach Frankreich flüchtet, und Azaña als Ministerpräsident. Riveras Sturz und die Weltwirtschaftskrise als Hintergrund für die Ausweitung des republikanischen Gedankens werden ebenso erwähnt, wie die Probleme, gegen die die neue Regierung anzukämpfen hatte. Als Maßnahmen dagegen gibt der Text einzelne Reformen an: Die Agrarreform, die man versuchte durchzusetzen, das Erteilen des Autonomiestatuts für manche Regionen wie Katalonien, die Trennung von Kirche und Staat und die Modernisierung des Militärs.

---

<sup>88</sup> D'Lugo, Marvin. A.a.O. S. 35.

<sup>89</sup> Cornelsen (Hrsg.): *Punto de Vista*. Berlin: Cornelsen.

Es werden Gründe genannt, weshalb 1933 die Rechten an die Macht kommen, nämlich die allgemeine Unzufriedenheit über die Umsetzung der Reformen und die Forcierung des rechten Flügels, der die Wahlen in jenem Jahr gewann. Außerdem wird er Umstand angesprochen, dass Azaña in den Wahlen 1936 zwar siegte, das Land aber in zwei Hälften gespalten war: in die Linken und die Rechten. Trotz aller Probleme, die die Zweite Spanische Republik mit sich brachte, stellte sie die erste demokratische Erfahrung für Spanien dar. Daher konnte sie auch nicht den Staatsstreich verhindern, der am 17. und 18. Juli 1936 der Republik ein Ende setzte und die Folge davon ein harter Bürgerkrieg war. Der Text endet mit einer kurzen Beschreibung der verheerenden Auswirkungen, die der Krieg auf das Land hatte.

Die Sprache des Textes ist nüchtern und unpersönlich, da der Text einen informativen Charakter hat. Es sind viele Wörter enthalten, die den Schülern unbekannt sind, daher sind viele Ausdrücke in Fußnoten erklärt. Außerdem ist das Vokabular recht anspruchsvoll, z.B. *adueñarse de a/c* oder *apretado*. Da es inhaltlich um eine geschichtliche Epoche geht, sind die Lexeme aus dem Bereich der Politik, wie *la constitución*, *promulgar* oder *el golpe de Estado*.

Die syntaktische Struktur weist viele Hypotaxen auf. Es finden sich Einschübe (*celebradas en 1931*, Z. 4), Gerundien (*otorgando estatutos de autonomía*, Z. 18) oder Relativsätze (*la opinión anticlerical que predominaba*, Z. 37). Neben der Auswahl der Lexik erschweren diese zusätzlich den Schülern das Leseverständnis. Dennoch kommen auch parataktische Satzstrukturen vor (*la aplicación [...] fue muy dificultosa y no respondió..*, Z. 28f.).

## **II. Die Unterrichtsreihe**

### **1. Didaktisch-methodische Vorüberlegungen zur Unterrichtsreihe**

#### **1.1 Lernvoraussetzungen der Schüler**

In dem Jahr meines eigenverantwortlichen Unterrichts 2006/07 war ich am Cusanus Gymnasium in St. Wendel eingesetzt. Während der ganzen Zeit habe ich in der Klasse 11a bei dem Fachlehrer StR Dirk Bermann hospitiert, bzw. übernahm auch von Anfang an Stunden und habe darin meine zweite Lehrprobe im Fach Spanisch abgehalten.

Die Klasse 11a ist im dritten Lernjahr und hat gemäß dem Lehrplan für das neunjährige Gymnasium vier Unterrichtsstunden Spanisch als dritte Fremdsprache

pro Woche. Da mir die Schüler dieser Klasse von Anfang an aufgeschlossen und freundlich gegenüber getreten sind und sprachlich gute Leistungen aufweisen, habe ich mich entschlossen, in dieser Klasse im Rahmen meiner pädagogischen Arbeit eine Unterrichtsreihe zu halten. Diese hat vom 04.06. – 02.07.07 statt gefunden. Vier Wochen scheinen einer langer Zeitraum für einen Film zu sein, jedoch fielen von den drei Stunden pro Woche sehr viele Stunden wegen beweglichen Ferientagen, mündlichem Abitur, etc. aus, so dass in nur zehn Stunden das Thema behandelt wurde. Zum Zeitpunkt der Unterrichtsreihe gegen Ende des Schuljahres stand für einige aus der Klasse bereits fest, dass sie Spanisch als Leistungskurs belegen werden, so dass bei ihnen eine größere Motivation und Bereitschaft zur Mitarbeit bestand. Diejenigen, die das Fach ganz abwählten und auch damit bereits abgeschlossen haben, waren weniger engagiert, was sich vor allem beim Anfertigen der Hausaufgaben bemerkbar machte. Durch Ermahnen meinerseits und Betonung der Wichtigkeit der Arbeit versuchte ich die Schüler zum Anfertigen der Hausaufgaben zu bewegen.

Besonders Schülerinnen reagierten etwas pikiert angesichts der oberflächlichen Liebesbeziehungen Fernandos; da ich aber das Augenmerk auf den landeskundlichen Informationsgehalt im Film lenkte, konnte ich auch bei ihnen wieder eine größere Bereitschaft zur Mitarbeit herstellen. Während der Reihe stellte sich heraus, dass den Schülern der Film gefiel.

Innerhalb der Reihe habe ich mit den Schülern einen Sachtext gelesen. Im Laufe des Schuljahres wurde die Klasse an das Lesen von Sachtexten gewöhnt. Das geschah zum einen durch die Lektionstexte im Lehrwerk, die immer anspruchsvoller wurden. Zum anderen habe ich weitere Texte, beispielsweise „Con Erasmus en España“, in der Klasse auf verschiedene Arten bearbeitet. Mit Herrn Bermann hat die Klasse bereits einen Film besprochen, so dass ihnen die Arbeit mit diesem Medium nicht vollkommen unbekannt war.

## **1.2 Einordnung in den Lehrplan**

Die Klasse 11a hat das Lehrbuch *Encuentros Nueva Edición Band 2*<sup>90</sup> bis zur Lektion 6B durchgearbeitet. Das sollte auch der letzte Text sein, der aus dem Buch behandelt wird, da in der Regel der Fachlehrer der Schule in diesem Lernstadium statt Lehrwerkstexten die Bearbeitung aktueller Texte vorzieht. An diesem

---

<sup>90</sup> Cornelsen (Hrsg.). *Encuentros Nueva Edición. Band 2* Berlin: Cornelsen,.

Lernstadium übernahm ich die Klasse. In *Unidad 5* lernen die Schüler etwas über das politische System und die politische Entwicklungen Spaniens im 19. Jahrhundert. Im Text 5A werden den Jugendlichen die wichtigsten Informationen über die Zweite Republik, den Bürgerkrieg, die 50-er und 60-er Jahre des 20. Jahrhunderts unter dem Faschisten Francisco Franco sowie die Zeit nach Franco bis zur Demokratie (nach den Wahlen 1982) vermittelt.

*Belle Epoque* eignet sich im Anschluss an das Lehrbuch in mehrfacher Hinsicht: Zum einen dient das Medium Film zur Motivation, dass sich die Schüler abermals mit dem relativ „trockenen Thema“ auseinandersetzen. Zum anderen lassen sich die Informationen aus *Encuentros* vertiefen, bzw. sind sie zur Vorentlastung geeignet, was eine unverzichtbare *actividad antes de ver la película* ist.<sup>91</sup> Zum anderen können die Informationen aus dem Film durch einen Sachtext vervollständigt werden. Das bietet sich an, da sich Film und Druckmedien gut ergänzen.<sup>92</sup>

In den Lehrplan passt der Film ebenfalls aus verschiedenen Gesichtspunkten: Allgemein lässt sich sagen, dass durch den Einsatz eines Spielfilmes das Hörverstehen geschult wird, wenn ihnen „authentische Texte bei mittlerer Sprechgeschwindigkeit“ präsentiert werden, die sie „im wesentlichen verstehen“.<sup>93</sup> Durch verschiedene handlungsorientierte Übungen, die sich an das Betrachten des Filmes anschließen, wurde der mündliche und auch schriftliche Ausdruck der Schüler trainiert. Außerdem sollten den Schülern einerseits landeskundliche Inhalte und Kenntnisse über „wichtige Zusammenhänge und Probleme aus Geschichte, Wirtschaft, Politik [und] Gesellschaft [...] vermittelt werden.“<sup>94</sup> Dies kann über Hör- und Lesetexte erfolgen oder aber auch durch Filmvorführungen.<sup>95</sup> Da auch Literatur in der Klassenstufe behandelt werden soll, ist der Spielfilm als Kurzprosa anzusehen, die in einer Form dargeboten wird, die gleichzeitig auch als fächerübergreifendes Lernziel die Nutzung von „Ton- und Bildmaterial“ schult.<sup>96</sup> Durch den Sachtext „La Segunda República“ wurde noch einmal das Leseverstehen mit entsprechenden Aufgabetyen und die Aussprache verbessert.

Ich habe die Unterrichtsreihe am Ende des Schuljahres gehalten, da die Schüler so die *Unidad 5* über die spanische Geschichte und Gegenwart bereits behandelt hatten. Ein direkter Anschluss des Filmes an die Lektion wäre auch sinnvoll gewesen, war aber nicht möglich, da ich mich zwischendurch auf Klassenfahrt

<sup>91</sup> Nünning, Ansgar/ Surkamp, Carola. A.a.O. S. 268.

<sup>92</sup> Schwerdtfeger, Inge. A.a.O. S. 14.

<sup>93</sup> Lehrplan, S. 2.

<sup>94</sup> Lehrplan, S. 7.

<sup>95</sup> Lehrplan, S. 7f.

<sup>96</sup> Lehrplan, S. 8f.

befand. So kam neben dem vertiefenden Charakter der Reihe eher noch der literarische Aspekt hinzu, da ich den Film als Geschichte oder *cuento* angesehen habe.

Der von mir ausgewählte Sachtext enthält Informationen über Politik und Geschichte, die im Film nicht zur Sprache kommen. Dafür liefert der Spielfilm ein authentisches Porträt der Gesellschaft zu dieser Zeit; es kommen Emotionen zum Ausdruck, die sich in diesem Ausmaß nicht durch Geschriebenes übertragen lassen. Bei dem Sachtext handelt es sich um „La Segunda República“ aus dem Oberstufenlehrwerk *Punto de Vista*. Da der Text an sich für die Schüler der Klasse 11 sehr anspruchsvoll ist, habe ich ihn verkürzt und lexikalisch vereinfacht. Anhand dieser drei Elemente – Lehrbuchtext, Film, Sachtext – haben die Schüler einen ausführlichen Überblick über eine wichtige Phase in der spanischen Gegenwartsgeschichte, aus der heraus sich weitere Entwicklungen anschließen. Das trägt der Forderung einiger Didaktiker Rechnung, die in Form von so genannten Textprojekten mit einer Mischung von Textsorten das Sachwissen über ein bestimmtes Problem oder Thema aktivieren, differenzieren, erweitern oder vertiefen.<sup>97</sup> Zu den von ihnen angesprochen Textsorten wie (nicht-)literarische Texte, Bilder oder Cartoons zählen aber genauso audiovisuelle Medien.

Das erste Problem war die Auswahl eines Spielfilms, der sowohl inhaltlich als auch von der Sprache her so verständlich ist, dass er gegen Ende der Klassenstufe 11 eingesetzt werden kann. Nach Sichtung möglicher spanischsprachiger Filme mit landeskundlichem Inhalt entschied ich mich für „*Belle Epoque*“ von Fernando Trueba. Ein wichtiges Kriterium bei der Auswahl war die Sprache, da ein zu schwer verständlicher Film die Jugendlichen nur demotivieren würde. Wie jedoch unter 3.2 beschrieben, ist der Film sprachlich für die Klassenstufe geeignet, zumal ich als zusätzliche Hilfe den Untertitel im Originalton einschaltete.

## 1.3 Übergeordnete Lernziele

### 1.3.1 Kognitive Lernziele

Die Schüler sollen...

KL 1 die Grobstruktur der Handlung wiedergeben, indem sie sie korrekt zusammenfassen können.

---

<sup>97</sup> Bruschi, Wilfried / Caspari, Daniela. „Verfahren der Textbegegnung: Literarische und andere Texte.“ In: Timm, Peter-Johannes (Hrsg.). 1998. *Englisch lernen und lehren*. Berlin: Cornelsen. S. 177.

- KL 2 aus dem Film wichtige Informationen über die Personen strukturiert zusammenstellen.
- KL 3 eigene Ideen, z.B. bzgl. des Endes, entwickeln und sprachlich korrekt ausdrücken.
- KL 4 die unterschiedlichen Aufgabenstellungen zu dem Film und dem Sachtext je nach Anweisung in Einzelarbeit, Partnerarbeit oder Gruppenarbeit ausführen.
- KL 5 sollen dem Sachtext wichtige Informationen bzgl. Daten, Personen und Ereignissen entnehmen.
- KL 6 durch Erstellen eines Tafelbildes die wichtigen Daten, Personen und Ereignisse der II República darstellen.
- KL 7 die Bedeutung der im Rahmen der Wortschatzerweiterung neu erarbeiteten Vokabeln semantisch aus dem Kontext erschließen, sie korrekt anwenden und phonetisch-intonatorisch korrekt aussprechen.
- KL 8 die für die damalige Gesellschaft geltenden Stereotypen anhand der Charaktere herausfinden und Aussagen über die zeitgenössische spanische Gesellschaft machen.
- KL 9 die kommunikativen Fähigkeiten schulen, indem alle Unterrichtsgespräche – sei im Plenum, mit einem Partner oder in der Gruppe – in der Zielsprache ablaufen.
- KL 10 durch die eigene Textproduktion und –präsentation Vertrauen in die eigenen sprachlichen Fähigkeiten entwickeln.

### 1.3.2 Affektive Lernziele

Die Schüler sollen...

- AL 1 für die Sichtweisen und Vorstellungen anderer Personen sensibilisiert werden.
- AL 2 für die politisch schwierigen Verhältnisse in den frühen 30-er Jahren in Spanien sensibilisiert werden.
- AL 3 erkennen, dass die Gesellschaft in Spanien in zwei Lager gespalten war und es deswegen zu Konflikten kam.
- AL 3 erkennen, dass die Menschen zu Beginn der Zweiten Republik voller Hoffnung auf eine bessere Zukunft waren.

### 1.3.3 Soziale Lernziele

Die Schüler sollen...

- SL 1 ihre soziale Kompetenz durch Gruppen- und Partnerarbeit schulen und sich gegenseitig unterstützen.
- SL 2 bei Schülerbeiträgen zu konstruktiver Kritik fähig sein, ohne Mitschüler anzugreifen oder zu verletzen.

## **2. Methodisches Konzept der Unterrichtsreihe**

Es gibt vier verschiedene Arten, einen Film in der Klasse zu zeigen: Dies kann im Block geschehen (Film wird im Ganzen gesehen ohne Unterbrechung), im Intervall (der Film wird in Sequenzen unterteilt und sukzessiv gesehen), im Sandwich (nur ausgewählte Szenen werden vorgeführt und behandelt), oder in Segmenten (nur eine bestimmte Szene wird vorgeführt und bearbeitet).<sup>98</sup> Jede dieser Methoden hat ihre Vor- und Nachteile. Legt man Wert auf Didaktisierung des Gesehenen und eine komplette Präsentation des Filmes, eignet sich die Intervallpräsentation am besten. Auch wenn dabei die Spannung verloren geht, kann der Lehrer hierbei *actividades antes de la proyección, durante y después de esa* einfügen.<sup>99</sup>

Der Schwerpunkt der Reihe lag auf der Vertiefung der Landeskunde, also auf Wissensvermittlung. Da *Belle Epoque* vordergründig ein Liebesfilm ist, eignen sich auch viele Passagen nicht zur Vertiefung vor dem Hintergrund der Vermittlung von landeskundlichen Aspekten.

In der Phase der Filmbearbeitung wurde Wert auf das Global- und Detailverstehen gelegt. Daher wird das Verständnis langer Sequenzen aus zeitökonomischen Gründen nur mit Fragen abgedeckt. Ein weiterer Grund, der mich zu dieser Entscheidung kommen ließ, war, dass die Reihe am Ende des Schuljahres gehalten wurde und absehbar war, dass nur zehn Stunden zur Verfügung standen für einen Spielfilm und ein Sachtext mit jeweiliger Vor- und Nachbereitung. Eine Vorführung von Filmen mit einem Schwerpunkt auf Handlungsorientierung wäre in fünf Unterrichtsstunden nicht möglich: Es werden meist nur kleinere Sequenzen gezeigt, die zuerst unter verschiedenen Gesichtspunkten und Aufgabentypen bearbeitet werden und dann zur Lernerfolgskontrolle mindest noch einmal den Schülern gezeigt werden. Bei einer Filmlänge von 104 Minuten sind also dazu viel mehr Unterrichtsstunden nötig, wenn der Film ganz bearbeitet werden soll. Bei dieser Vorgehensweise ist der zusätzliche Einsatz eines Textes weniger sinnvoll, da er die Reihe zudem in die Länge ziehen würde und man die Schüler zusehends weniger für das Thema begeistern könne. Thaler sieht ebenfalls das Zeitproblem: Seiner Definition nach zählt *Belle Epoque* zu den *feature films*, für die man zwischen sechs

---

<sup>98</sup> Thaler, Engelbert, A.a.O., S. 11.

<sup>99</sup> Ibid., S. 11.

und zehn Unterrichtsstunden aufbringen muss, wenn die Lehrkraft den Film didaktisch aufbereiten will.<sup>100</sup>

Der Film wurde im Klassenverbund gesehen, wobei die Lerner sich während der manchmal recht langen Vorführungsphase nur auf das bildgestützte Hörverstehen konzentrierten. Ich versuchte dennoch Phasen in die Reihe einzubauen, die auf die Kommunikation hin ausgerichtet waren. Auch wenn das Verständnis meist durch Fragen abgedeckt wurde, kamen in den Stunden weiteren Aufgabentypen zum Einsatz, bei denen die Schüler nicht nur im Plenum sondern auch in Gruppen arbeiten sollten, was ihnen mehr Freiraum bot. Bei dem Sachtext sollten die Schüler vor allem lernen, mit selbstständig Informationen aus einem Text herauszufiltern, auch wenn ihnen nicht alle Wörter bekannt sind.

Auch wenn ich im theoretischen Teil angegeben habe, dass gerade in letzter Zeit Didaktiker für eine Analyse der Filmästhetik plädieren, habe ich diese bewusst aus der Reihe ausgeliedert. Es wäre grundsätzlich nicht gemäß dem Thema, sondern nur als Erweiterung der allgemeinen Filmarbeit zu betrachten. Des Weiteren darf auch wiederum der Zeitfaktor nicht vergessen werden, da bei der Filmanalyse zunächst mit den Schülern die dafür nötige Terminologie erarbeitet werden muss. Vences bietet hierbei zwar eine Hilfe an, doch kostet es auch Zeit, den Schülern begreiflich zu machen, was die einzelnen Begriffe bedeuten.<sup>101</sup> Solch eine Betrachtung des Filmes wird auch meines Erachtens anders aufgebaut als wenn man sich auf den Inhalt konzentriert und diesen vertieft. Der *enfoque* ist grundsätzlich ein anderer, da optische und akustische Zeichensysteme und Formen der Montage betrachtet werden müssen.<sup>102</sup>

Mit der Montage und der Wirkung, die sie auf die Wahrnehmung hat, geht die Medienkritik einher. Auch das ist nicht Gegenstand meiner Reihe, da die erwähnten Fakten alle geschichtlich nachweisbar sind und ich in der letzten Stunde der Unterrichtsreihe deutlich gemacht habe, dass der Film nur den Optimismus überträgt, nicht aber die Schicksale dieser Zeit; dem Anspruch eines Dokumentarfilms wird er daher nicht gerecht, aber dieses Vorhaben entspricht offensichtlich auch nicht den Verfassern des Drehbuches. Der Sachtext machte auch bereits deutlich, dass die

---

<sup>100</sup> Ibid., S. 11

<sup>101</sup> Vences, Ursula. A.a.O. S. 5.

<sup>102</sup> Nünning fasst Bildinhalte (wie Figuren, Schauplätze, Figuren), Farbgestaltung, Licht, Kameraführung, etc. unter optischen Zeichensystemen zusammen, während die akustischen sich auf Musik und Geräusche (off oder on screen) beziehen. Montage erklärt er als „[die bedeutungserzeugende] Verbindung einzelner Einstellungen (*shots*) zu größeren Einheiten (*sequences*). S. 248.

spanische Gesellschaft im Allgemeinen nicht solch glückliche, unbeschwerte Zeiten genoss, wie Fernando und die vier Schwestern es vorleben.

Durch die zahlreichen Unterbrechungen innerhalb der Unterrichtsreihe war es zuweilen schwierig, die Klasse konstant auf das Thema zu fixieren; ich musste auch Zeit auf Wiederholungen verwenden, was auf Kosten von mehr handlungsorientiertem Unterricht und Wechsel der Methoden gingen. Besonders die Erstellung der Hausaufgaben stellte gegen Ende der Reihe ein Problem dar, da die eigentliche Bearbeitung in Form von intensivem Durchsprechen in der Stunde Zeit kostete und ich spontan meine Stundenausarbeitung umändern musste. So hielt ich aus zeitökonomischen Gründen oftmals den Frontalunterricht für die geeignete Lehrform.

Nicht alle politischen Aspekte, die im Film erwähnt werden und die ich in der Analyse erläutert habe, werden im Unterricht angesprochen. Das Augenmerk habe ich auf die Spaltung innerhalb der Gesellschaft gelegt. Außerdem ist die instabile Lage in Madrid angesprochen worden und die Reaktion der republikanischen Bevölkerung, die glaubten, freudigen Zeiten entgegen zu gehen. Zusammenhänge und die weitere Entwicklung ist durch den Sachtext abgedeckt worden.

Den Sachtext habe ich verkürzt und durch Ersetzen mancher Vokabeln vereinfacht. Informationen, die entnommen wurden, waren die Fakten über die Gewerkschaften (Z. 30 – 33), die Erwähnung des Wirtschaftssektors als besonderes Problem (Z. 49ff.), die Annäherung Spaniens zum Faschismus (Z. 53 – 55), die Parteienbildung (Z. 61ff.), die Ausweitung der Aufstände, die zum Bürgerkrieg führten (Z. 79 – 84). Eingefügt in den Text der Schüler wurde hingegen das genaue Datum der Ausrufung der Republik (Z. 10). Zu den Lexemen, die ausgetauscht wurden, zählen *representantes* (Z. 37) anstelle von *elevados de la Iglesia* (Z. 38), *dar la oportunidad de poseer tierra* (Z. 28ff.) statt *el acceso a la propiedad* (Z. 26).

## 2. 1 Lernerfolgskontrollen

Anhand der schriftlichen und mündlichen Schülerbeiträge werden die kognitiven Lernziele überprüft. Das kann in Form von Diskussionsbeiträgen, schriftlichen Hausaufgaben, kreativen Schreibaufträgen aber auch sonstigen persönlichen Stellungnahmen erfolgen. Eine Klassenarbeit könnte ebenfalls den Lernerfolg bei

den Schülern evaluieren. Da mit der Unterrichtsreihe jedoch das Schuljahr abgeschlossen wurde, war dies bei der beschriebenen Unterrichtsreihe nicht möglich.

Soziale und affektive Lernziele sind Langzeitziele, können aber zu gewissen Teilen im Unterricht nachgewiesen werden, wenn Schüler sich deutlich mehr am Unterricht beteiligen oder eigene Empfindungen bei der Bearbeitung eines Auftrags äußern.

### **3. Verlauf der Unterrichtsreihe und detaillierte Darstellung einiger Unterrichtsstunden**

Die Stundenbeschreibungen sind gemäß der Reihenfolge der Stunden innerhalb der Unterrichtsreihe dargelegt. Arbeitsmaterialien, Vorlagen und Ergebnisse befinden sich als Anlage im Anhang. Bei den darin enthaltenen Schülerbeiträgen handelt es sich um einzelne ausgewählte Beispiele. Darunter befinden sich sowohl überdurchschnittlich gute Schülerarbeiten, aber auch Exemplare, die die fremdsprachlichen Defizite der Lerngruppe dokumentieren, denen in der Unterrichtseinheit begegnet werden sollte.

#### **3.1 Grobüberblick über die Stunden der Unterrichtsreihe**

Stunde	Stundeninhalt	Medien laut Anhang	Sozialformen
1	Hinführung zum Thema des Filmes, Einführung; gemeinsames Sehen der erste Sequenz	Tafel, OHF 1, AB1	UG,
2	Fortführen der Filmvorführung mit <i>actividades durante la proyección</i> ,	DVD, Tafel, AB 2	UG
3&4	Fortführen des Filmes mit <i>actividades durante la proyección</i>	DVD	
5	Ende antizipieren lassen, Meinung über Film abgeben anhand eines Würfel äußern	Tafel, Papierzettel, selbst gebastelter Würfel	UG, PA
6	Erstellen einer mündlichen Zusammenfassung des Filmes durch Schnellvorlauf und Szenenzettel, Beschreibung der Charaktere,	Tafel, Szenenzettel + Folienteile, OHF 2	UG, PA, GA

7	Wiederholen von Szenen mit Hilfe der Szenenzettel im <i>warm-up</i> , Erstellen eines Tafelbildes , Überleitung zur Landeskunde,	Tafel, Szenenzettel, AB 3	UG,
8	Sicherung des Grobverständnisses des Sachtextes zur Zweiten Republik,	Tafel, AB 3	EA, UG
9	Erstellung eines Tafelbildes als Überblick zur Geschichte zwischen 1929 – 1936	AB 3	
10	Herausfiltern der Darstellung landeskundlicher Aspekte im Film, v.a. anhand der Personen durch Clustering der Personen im Film, allgemeine Schlussbemerkungen zum Film	Tafel, Namensschilder	UG

### **3.2 Erste Stunde: Einstieg in das landeskundliche Thema und in die Filmarbeit**

Da im theoretischen Teil der Arbeit die unterrichtsrelevanten inhaltlichen Dinge zur Sprache kamen, verzichte ich bei der Stundenbeschreibung auf eine Wiedergabe dieser Sachverhalte, sondern beschränke mich stattdessen auf die methodischen Hintergründe.

Zunächst wurden grundlegende Details zur Vorgehensweise mit der Klasse erörtert. Danach leitete ich zu dem Film über. Da der geschichtliche Hintergrund des Spielfilmes recht komplex ist und die Schüler in der Zwischenzeit eine andere Lektion mit einer anderen Materie behandelt hatten, habe ich die Klasse langsam zu dem Thema hingeführt. Der aussagekräftige Titel des Filmes regte die Schüler zu Assoziationen an, was sich hinter dem Begriff „Belle Epoque“ verbergen könnte. Dadurch entstanden auch Spekulationen über den Inhalt des Filmes, die auf der Tafel festgehalten wurden. Das Betrachten des Covers auf einer Overheadfolie half den Jugendlichen weitere Ideen zum Filminhalt zu finden. Dies regte die Spannung an und förderte die Motivation der Schüler, den Film zu sehen, zumal das Titelbild erahnen lässt, dass Liebe ein großes Motiv sein wird. Dann habe ich den Vorspann gezeigt und sie zu dieser Zeit in Spanien befragt. Damit wollte ich die Schüler an ihrem Wissensstand abholen, das Vorwissen der Schüler aktivieren und so auf die Spekulationen zu Beginn der Stunde zurückgreifen.

Mit dem Vorwissen an der Hand sollten die Schüler in Partnerarbeit das Arbeitsblatt AB1 ausfüllen. Es enthält die transkribierte Version des Dialoges der ersten Sequenz zwischen den Polizisten und Fernando. Hintergrund war, sich in die Situation hinein zu versetzen und so einen weiteren Zugang zur Materie zu bekommen. Beim nachfolgenden Betrachten dieses Filmabschnittes verglichen die Schüler ihre Ergebnisse mit dem Original anhand des Untertitels. Der Einstieg und die relativ gründliche Betrachtung der ersten Sequenz bis zum Tod der Polizisten sind meines Erachtens wichtig, um einen Einstieg in den geschichtlichen Kontext zu finden. Daher war es mir auch wichtig, dass die Schüler eine Textvorlage an der Hand haben. Dadurch konnten auch durch Semantisierung Vokabeln geklärt werden.

Das Ende der Stunde bestand in der Versprachlichung des Vergleichs der eigenen Ideen mit dem Original. Die Frage, welche Informationen die Schüler über Fernandos Hintergrund in dieser Szene bekommen, sollte den jungen Mann in den richtigen politischen Kontext setzen, so dass die Schüler einen besseren Einstieg in den weiteren Verlauf bekommen. Die Hausaufgabe bestand darin, einen Zeitungsartikel über den Tod der beiden Polizisten zu verfassen. Dabei sollten die Schüler im Hinterkopf behalten, dass einem Fremden, der an den Tatort kommt, Hintergründe des Todes nicht bekannt sind. Das ist zum einen realistisch, zum anderen wollte ich damit vermeiden, dass die Schüler sich mit der Aufgabe überfordert fühlen, weil sie den Fortgang des Filmes nicht kennen. Einen weiteren Vorteil bietet diese Aufgabe, bei der das Original in eine andere Textform umgewandelt wird, dass dabei *voz pasiva* und unpersönliche Ausdrücke wiederholt werden, wie sie in der Journalistensprache üblich sind.

### 3.2.1 Verlauf der Stunde

US	Geplantes Lehrerverhalten – <i>erwartetes Schülerverhalten</i>	FLZ	Medien
1	Gegenseitige Begrüßung; L klärt Vorgehen für die Reihe: Vokabeln, die angeschrieben werden, sollen abgeschrieben und gelernt werden		
2	<b>Einstiegs- und Motivationsphase 1:</b> L legt OHF 1 auf den OHP und deckt zuerst nur den Titel der DVD auf; L bittet S, Assoziationen über den Begriff anzustellen – <i>S beschreiben Titel: “Algo que tiene que ver con Francia.” / “Un tiempo alegre” / ...</i> L hält Assoziationen an der Tafel fest	FLZ 1	OHF 1  Tafel

3	<b>Einstiegs- und Motivationsphase 2:</b> L zeigt ganzes Cover und bittet S, Spekulationen 34el die Handlung des Filmes anzustellen – S: <i>“Tiene que ver con el amor.” / “El hombre va a enamorarse de una 34el as mujeres”/ ...</i>	FLZ 1	OHF 1
4	<b>Erarbeitungsphase 1:</b> L führt Film bis zum Vorspann vor und stoppt Film. S <i>lesen den Vorspann</i> . L fragt S, was sie über die Zeit in Spanien wissen. S <i>geben Antwort: „Hubo la II República.“/ „Terminó con el golpe de estado por Franco.“ / ...</i>	FLZ 2	DVD
5	<b>Erarbeitungsphase 2:</b> L bittet S, mit Partner, die Lücken im Arbeitsblatt über die erste Szene mit eigenen Ideen auszufüllen – S <i>füllen in 2-er Gruppen das Blatt aus</i>	FLZ 3	AB 1
6	L spielt die erste Szene vor, und bittet S, die Antworten mit dem Original zu vergleichen – S <i>vergleichen die Lücken und ergänzen sie</i> . L bittet einige S, ihre Ideen vorzutragen und anzugeben, welcher Text ihnen besser gefällt – das Original oder das eigene –S <i>lesen vor und geben Antwort</i> .		DVD
7	L bittet S, Informationen über den politischen Hintergrund von Fernando zu geben. – S <i>geben Antwort (Es un republicano.)</i> .	FLZ 4	
8	L stellt die Hausaufgabe und verabschiedet S		

### 3.2.2 Lernziele:

#### 3.2.2.1 Stundenlernziel:

Die Schüler sollen anhand des Covers des Filmes erste Spekulationen über die Handlung anstellen und erkennen, in welchem geschichtlichen Rahmen die Handlung spielt.

#### 3.2.2.2 Feinlernziele im kognitiven Bereich

Die Schüler sollen...

- FLZ 1 anhand des Titels und des Covers der DVD erste Vermutungen über den Inhalt des Filmes anstellen, indem sie Assoziationen über „Belle Epoque“ versprachlichen, das Cover beschreiben und Hypothesen über die Handlung äußern. (REPRODUKTION/ REORGANISATION)
- FLZ 2 die Handlungen in den richtigen geschichtlichen Kontext einordnen, indem sie nach Lesen des Vorspannes ihre Kenntnisse über die *II República* in Worte fassen. (REORGANISATION/ TRANSFER)
- FLZ 3 zeigen, dass ihnen Hintergründe über den Kontext bekannt sind, indem sie das Arbeitsblatt mit geeigneten Ideen füllen. (REORGANISATION/ TRANSFER)
- FLZ 4 die politische Einstellung Fernandos kennen, indem sie sagen, dass er ein Republikaner ist. (REORGANISATION/ REPRODUKTION)

### 3.3.3 Lehr- und Sozialform

Die Einführung in die Filmarbeit wurde im Frontalunterricht abgehalten, um diesen Abschnitt der Stunde möglichst zielgerichtet durchführen zu können. Ebenso erfolgt die Beschreibung des Titels bzw. Covers im Plenum. Die Bearbeitung des Arbeitsblattes wurde in Partnerarbeit durchgeführt, um den schwächeren Schülern eine Hilfestellung zu geben und damit sich die Schüler mit der recht anspruchsvollen Aufgabe durch gegenseitiges Ideengeben weiterhelfen können.

Der anschließende Vergleich mit dem Film erfolgte in Einzelarbeit, da dies Hörverständnis und somit eine hohe Konzentration der Schüler abverlangt. In einem Unterrichtsgespräch trugen die Schüler ihre Meinung vor. Mit den Assoziationen und dem späteren Vergleich wurde die Kommunikation angeregt, da die Schüler sich frei in der Zielsprache ausdrücken konnten.

### 3.2.4 Medien

	<b>Nennung und Beschreibung</b>	<b>Methodisch-didaktische Begründungen</b>
1	OHF 1	Zum motivierenden Einstieg und zur Beschreibung des Covers
2	Tafel	Zur Fixierung der Ergebnisse bzw. zum Fixieren neuer Vokabeln
3	Arbeitsblatt	Zur Sicherung des Textverständnisses und zum Sammeln von Eindrücken
4	DVD	Zur Filmvorführung

### 3.3 Zweite Stunde: Fortführen des Filmes

Die zweite Stunde begann mit der Besprechung der Hausaufgabe. Die Schüler bekamen vor Weiterführen des Filmes Vokabeln an die Hand, die sie zum Verständnis benötigten. Hauptsächlich habe ich mich darauf beschränkt, ihnen vor dem Präsentieren von Sequenzen Fragen auf Zetteln zu geben, zu denen sie sich während der Vorführung Notizen machten. Die Szene, in der der Zuschauer zum ersten Mal auf Doña Asún trifft, habe ich ohne Ton vorgespielt (5, 23:00 – 5, 29:14). Der Auftrag war, anhand der Mimik und Gestik die Verhältnisse zwischen den Personen zu beschreiben. Gerade die Beziehung Juanitos zu seiner Mutter oder das Liebesverhältnis zwischen ihm und Rocío bietet viel Redestoff für die Schüler, so dass ihnen die Kommunikation auf Spanisch leicht fallen dürfte. In anderen Worten „[stimuliert] der Film die Sprachproduktion“.<sup>103</sup>

Nachdem manche Schüler ihre Ideen vorgebracht hatten, wurde die Szene ein zweites Mal gesehen. Danach habe ich den Film an der Stelle angehalten, an der Rocío das Nachtlager für Fernando vorbereitet und ein Knistern in der Luft dank der gelungenen Ästhetik förmlich zu verspüren ist (6, 30:00). Diese Stelle eignet sich, um den Fortgang der Geschichte antizipieren zu lassen: Der Zuschauer sah gerade, dass Rocío verlobt ist. Die Klasse war in sich gespalten, ob es zwischen Rocío und Fernando nur bei einem Kuss bleibt. Auch hier regte der Film wieder den Diskurs in der Klasse an.

Nach der Szene in der abgebrannten Kirche, als Manolo und Don Luis sich unterhalten, wurde ebenfalls wieder angehalten, um die erwähnten Sachverhalte zu klären. Die Rede ist vom Meinungs austausch über die momentanen politischen Ereignisse, d.h. der Rücktritt Berenguers und der Amtsantritt von Romanones. Da die Kenntnisse der Schüler nicht so weit gehen, habe ich die Zusammenhänge kurz erklärt.

Um in der folgenden Stunde zügig mit der Filmvorführung fortzufahren, bestand die Hausaufgabe nur im Lernen der neuen Vokabeln.

#### 3.3.1 Übersicht über den Verlauf der Stunde

US	Geplantes Lehrerverhalten – <i>erwartetes Schülerverhalten</i>	FLZ	Medien
1	Gegenseitige Begrüßung; L erklärt neue Vokabeln		Tafel

<sup>103</sup> Vences, Ursula. A.a.O. S. 7.

2	<b>Erarbeitungsphase 1:</b> L teilt Zettel mit Fragen aus, die S während der Vorführung beantworten sollen; L zeigt Film – <i>S machen sich Notizen.</i> L stoppt 2x die Präsentation und bittet S, ihre Ergebnisse vorzutragen – <i>S antworten: “Era un seminarista.” / “Manolo no parece un hombre feliz porque habla de frustraciones en su vida” / ...</i>	FLZ 1a)	AB 2  DVD
3	<b>Erarbeitungsphase 2:</b> L lässt Film ohne Ton vorlaufen und bittet S, die Verhältnisse der Personen untereinander zu erraten – <i>S stellen Vermutungen an: “Juanito es el novio de Rocío.” / „Juanito tiene que hacer lo que dice su madre” / ...</i>	FLZ 1b)	DVD
4	<b>Erarbeitungsphase 3:</b> L führt Film weiter vor und bittet S, den Fortgang zu antizipieren - <i>S stellen Vermutungen an: „Fernando y Rocío se enamoran y van a casarse.“ / „Rocío va a pegar a Fernando porque es la novia de Juanito.“ / ...</i>	FLZ 1c)	DVD
5	<b>Erarbeitungsphase 3:</b> L zeigt Film weiter und stoppt, um Erklärung abzugeben.	FLZ 3	
6	L stellt die Hausaufgabe und verabschiedet S		

### 3.3.2 Lernziele:

#### 3.3.2.1 Stundenlernziel:

Die Schüler sollen Detailverständnis über die zweite größere Passage des Filmes nachweisen.

#### 3.3.2.2 Kognitive Feinlernziele

Die Schüler sollen....

FLZ 1 Detailverständnis über den Film nachweisen, indem sie verschiedene Arbeitsaufträge bearbeiten:

- a) Fragen beantworten (z.B. *¿Qué hizo Fernando antes de ser soldado? – Era seminarista.*), (REPRODUKTION/ REORGANISATION)
- b) Szenen ohne Ton betrachten (*Describe la relación entre las personas en esta escena. – Parece que la mujer es la madre del hombre joven.*). (REPRODUKTION/ REORGANISATION) und
- c) den Fortlauf der Handlung antizipieren (*¿Qué va a pasar entre Fernando y Rocío? – Van a besarse.*) (REORGANISATION/ TRANSFER)

### 3.3.3 Lehr- und Sozialform

Diese Stunde war für die Schüler handlungsorientiert in dem Sinne, dass sie eigenständig die nötigen Informationen dem Film entnehmen mussten. Damit wurde die Konzentration auf die Aspekte geschärft, die mir wichtig erschienen. Die Beantwortung der Fragen geschah in einem Unterrichtsgespräch, um zügig die nächste Szene anspielen zu können. Die Sprachproduktion wurde vor allem angeregt in dem Unterrichtsgespräch über den Fortlauf der Handlung. Da die Schüler in der Szene zuvor den Heiratsantrag zwischen Rocío und Juanito miterleben durften und sie diesen mehr oder weniger zustimmten, war es überraschend für die Schüler zu sehen, dass sich allein auf dem Dachboden befinden und Rocío von dem gut aussehenden Fernando gegenüber nicht abgeneigt zu sein scheint. An dieser prägnanten Stelle diskutierten die Schüler miteinander, so dass die Lehrkraft hier als Moderator in den Hintergrund treten konnte.

### 3.3.4 Medien

	<b>Nennung und Beschreibung</b>	<b>Methodisch-didaktische Begründungen</b>
1	Tafel	Zur Fixierung der Ergebnisse bzw. zum Fixieren neuer Vokabeln
2	Arbeitsblatt (AB 2)	Zur Fixierung der Aufgaben zur Filmbearbeitung
3	DVD	Zur Filmvorführung

### **3.4 Dritte und Vierte Stunde: Fortsetzung des Filmes**

Da keine abzufragende Hausaufgabe gestellt wurde, konnte die Filmvorführung in den nächsten beiden Stunden weiter fortgesetzt werden. Aus zeitökonomischen Gründen und dem leicht frivolen Filminhalt in diesen Stunden, habe ich die Übungsform auf das Stellen von Fragen beschränkt, die die Schüler während der Vorführung in Stichworten beantworteten, um später daraus Antworten zu formulieren. Dadurch sollte vermieden werden, zu viel Gewicht auf die Liebesabenteuer Fernandos während der Handlung zu legen und somit wichtige Aspekte für den Fortgang der Reihe herausgefunden werden konnten. Die Hausaufgabe bestand wiederum im Lernen der Vokabeln der jeweils vorangegangenen Stunde.

### **3.5 Fünfte Stunde: Ende des Filmes**

Die vierte Stunde endete mit dem Picknick und der Liebesbezeugung Fernandos an Luz. Zu Beginn sollten die Schüler auf Zetteln Vermutungen über das Ende anstellen, dann wurde der Film auch bis zum Schluss betrachtet. Die vorher eingesammelten Zettel habe ich wahllos wieder ausgeteilt und einzelne Schüler aufgerufen, die Versionen auf den Zetteln vorzulesen und dann anzugeben, welches Ende ihnen besser gefiele: Das im Film, das auf dem Zettel oder gar ihr eigenes? Dadurch wurde auch hier wieder die Kommunikation angeregt und die Mitarbeit der Schüler war hoch, da manche Versionen humorvoll waren. Ein wichtiger Punkt hierbei war die Korrektur der Zettel, da das Geschriebene auf den Zetteln recht viele Fehler aufwies. Da die Zettel nicht an den „Urheber“ zurückgingen, habe ich zunächst die vorlesenden Schüler gebeten, versuchen die Fehler zu korrigieren. Anschließend habe ich die Klasse gebeten, Nachbesserungen bzw. Korrekturen anzubieten. Erst danach habe ich aktiv eingegriffen und restliche Fehler, die sowohl die Wortwahl als auch die Grammatik betrafen, verbessert. Obwohl oftmals die Verfasser der Zettel erkannt wurden, entstanden dennoch keine Reibereien oder Hänseleien der Schüler untereinander angesichts der Fehlerkorrektur. Vielmehr hatten die Betroffenen auch die Chance, sich selbst zu verbessern, was dem entdeckenden Lernen förderlich ist.

Um Meinungen über den Film herauszufinden, ließ ich die Schüler mit einem „Meinungswürfel“ würfeln. Auf den sechs Seiten waren Satzanfänge, die sie vervollständigen sollten. So mussten sie sagen, was ihnen gefiel/ nicht gefiel, was sie

überraschte, was sie nicht verstanden, was ihnen seltsam erschien und was ihrer Meinung nach das Beste war. Dadurch konnten auch Sachverhalte geklärt werden und offene Fragen an die Lehrperson gerichtet werden, wie z.B. die Frage, weshalb Fernando sich in einer Priesterschule befand. In einem kurzen Lehrervortrag habe ich den Schülern erklärt, dass es gerade zu dieser Zeit üblich war, dass ein Sohn der Familie auf eine Priesterschule ging, nicht selten mit dem Ziel, Priester zu werden. So entwickelte sich durch die Fragen der Schüler eine echte Kommunikation in der Stunde. Zum Schluss wurde nur noch die Hausaufgabe gestellt, in der die Schüler einen Ankündigungstext über den Film für eine Fernsehzeitschrift verfassen sollten.

### 3.5.1 Übersicht über den Verlauf der Stunde

US	Geplantes Lehrerverhalten – <i>erwartetes Schülerverhalten</i>	FLZ	Medien
1	Gegenseitige Begrüßung; L klärt Organisatorisches und bittet einzelne S, die Hausaufgaben vorzutragen – <i>S tragen ihre Hausaufgaben vor</i>		
2	<b>Einstiegs- und Motivationsphase 1:</b> L teilt Zettel aus und bittet S, Vermutungen über den Ausgang der Handlung anzustellen; <i>S antizipieren das Filmende laut Anhang.</i> L sammelt Zettel ein	FLZ 1	Zettel
3	<b>Erarbeitungsphase 1:</b> L zeigt Film bis zum Schluss und teilt anschließend die Zettel wahllos wieder aus. L bittet einzelne S, das alternative Filmende vorzutragen und Stellung zu den beiden Varianten zu nehmen – <i>S lesen Zettel vor und geben Meinung ab: “Me gusta este fin más porque es más divertido.” / “Prefiero el original porque Fernando encuentra finalmente su amor.”/ ...</i>	FLZ 2	DVD
4	<b>Erarbeitungsphase 2:</b> L bittet S, mit Hilfe des Würfels Meinung über den Film zu äußern. <i>S würfeln und ergänzen die Sätze: „Lo más divertido en la película es la escena con Fernando como mujer en la fiesta de carnaval.“/ „Lo que no me gusta es el suicidio del cura.“ / ...</i>	FLZ 3	Würfel
5	L klärt die Hausaufgabe und verabschiedet S		

### 3.5.2 Lernziele:

### 3.5.2.1 Stundenlernziel:

Die Schüler sollen schriftlich Vermutungen über den Ausgang des Filmes abgeben und anschließend im Vergleich mit einem Beispiel andere Schüler evaluieren, welches Ende ihnen besser gefällt. Die Schüler sollen ihre Meinung über den Film abgeben.

### 3.5.2.2 Kognitive Lernziele:

Die Schüler sollen...

- FLZ 1 das Ende des Filmes antizipieren, indem sie ihre Ideen auf Zetteln festhalten. (REPRODUKTION/ TRANSFER)
- FLZ 2 die beiden alternativen Filmenden (das Original und das auf dem vor ihnen liegenden Zettel) evaluieren, indem sie das alternative Ende vorlesen und sagen, welches der Enden sie vorziehen. (REORGANISATION/ REPRODUKTION)
- FLZ 3 ihre Meinung über den Film äußern, indem die anhand des Würfels Sätze vervollständigen. (REORGANISATION/ REPRODUKTION)

### 3.5.3 Lehr- und Sozialform

Die Sozialform, die in dieser Stunde vorherrschte war die Einzelarbeit. Das kam daher, dass die Schüler jeweils ihre eigenen Ideen bezüglich des Filmausganges beschreiben und später auch vortragen sollten. Partner- oder gar Gruppenarbeit wäre hier nicht sinnvoll gewesen, da jeder andere Antizipationen hat und es auch zuviel Zeit in Anspruch genommen hätte, Gruppen zu bilden. Die Fehler auf den vorgelesenen Zetteln wurden im Plenum besprochen, damit jeder die Chance zur Verbesserung hatte und somit auch ein Feedback über den eignen Leistungsstand bekam. Hierbei konnte sich die Lehrkraft zurückziehen und nur im Notfall eingreifen.

### 3.5.4 Medien

	<b>Nennung und Beschreibung</b>	<b>Methodisch-didaktische Begründungen</b>
1	Tafel	Zum Fixieren neuer Vokabeln
2	Zettel	Zum Sammeln von Ideen zum Filmende
3	Würfel	Zum Sammeln von Meinungen über den Film
4	DVD	Zur Filmvorführung

## 3.6 Sechste Stunde: Personenkonstellation

Die Hausaufgabe wurde von den Schülern sehr unterschiedlich verfasst, da sie der individuellen Kreativität Rechnung trägt: Die Lerner konnten die Dinge, die ihnen wichtig waren und ihnen im Gedächtnis geblieben waren, herausgreifen und betonen. Es galt hier nicht ein vorgefertigtes Muster zu erreichen, sondern den eigenen Ideen in der Fremdsprache in schriftlicher Form Raum zu geben. Mit anderen Worten verfolgte ich das Anliegen, „sprachliches Handeln vor allem aus nicht oder möglichst wenig vorstrukturierten Lernsituationen und -materialien zur inhaltlichen und sprachlichen Auseinandersetzung“ anzuregen.<sup>104</sup>

Nachdem die Hausaufgabe besprochen war, leitete ich über zur Rekonstruktion des Filmes mit dem Impuls, dass sicherlich jeder die Situation kenne, dass man ein Wirrwarr aus Szenen in Kopf habe, wenn man gerade einen Film gesehen hätte. Ihnen würde es sicherlich auch so gehen. Um dies zu illustrieren schaltete ich den Overheadprojektor an, auf dem sich bereits durcheinander verteilt Folienteile, die mit Szenen beschriftet waren, befanden. Damit bündelte ich die Aufmerksamkeit. Den Schülern teilte ich die gleichen Szenenzettel aus, d.h. kleine Zettel mit Titel von Schlüsselszenen, die sie vor sich in 2-er Gruppen ausbreiteten. Die Aufgabe bestand zunächst darin, beim Schnellvorlauf des Filmes bei Erkennen der Szene das entsprechende Zettelchen zu greifen und schneller zu sein als der Partner. In einem zweiten Teil ging es darum, die Zettel, die jeder Schüler ungeordnet vor sich auf der Bank hatte, in den Partnergruppen zu sortieren. Die Szenen sollten den übergeordneten Kapiteln, die sie auf einem separaten Blatt erhielten, zugeordnet werden. Die Lernerfolgskontrolle fand im Plenum am Overheadprojektor statt. Ich erachte dies für notwendig, da durch die vielen Stundenausfälle die Vorführung sich über fast zwei Wochen hinzog. Dadurch, dass ich den Schülern das Schema als Kopie in der darauf folgenden Stunde austeilte, hatten sie eine Übersicht über den Film, die ihnen als Gedächtnisstütze diente.

Danach lenkte ich die Aufmerksamkeit auf den Protagonisten Fernando, indem ich die Schülerinnen frage, ob ihnen der gut aussehende junge Mann gefiele. Mit dieser Frage wollte ich die Aufmerksamkeit der Klasse, in der fast nur Mädchen sind, erneut bündeln und Spannung erzeugen; in dieser Phase des Unterrichts konnten sie nun ihre eigene Meinung zum Ausdruck bringen. Dasselbe bot sich aber auch bei den Jungen an, da ja vier hübsche junge Frauen mitspielen, und sie so auch die Gelegenheit hatten, ihre Meinung auszudrücken. Auf diesem Weg kamen wir schnell

---

<sup>104</sup> Timm, Johannes-Peter. „Entscheidungsfelder des Fremdsprachenunterrichts“. In Timm, Johannes-Peter. 1998. *Englisch lernen und lehren. Didaktik des Englischunterrichts*. Berlin: Cornelsen. S. 12.

auf die Personen im Film zu sprechen, was ein weiterer wichtiger Bestandteil der Stunde war. In 3-er und 4-er Gruppen trugen die Schüler gemeinsam zusammen, welche Informationen sie haben neben den Dingen, die bereits zuvor im Unterrichtsgespräch gefallen waren, über die Charaktere hatten. Des Weiteren bestand die Aufgabe darin, auf OHF ein Tafelbild zu erstellen, indem die Charaktere in Beziehung zueinander gesetzt und ggf. mit Vokabeln ergänzt werden sollten. Auf diese Weise sollten die Schüler ihre gesammelten Informationen sortieren und derart strukturieren, dass sie diese in einer plausiblen Visualisierung festhielten. In dieser Unterrichtsphase bestand meine Aufgabe darin, als Berater durch die Reihen zu gehen und ggf. Vokabeln mit Vokabeln auszuhelfen. Da in dieser Stunde die Zeit nicht ausreichte, das Tafelbild anzufertigen, wurde dies als Hausaufgabe aufgegeben. Die ursprüngliche Hausaufgabe sah vor, eine genaue Charakterbeschreibung einer Person zu verfassen.

### 3.6.1 Verlauf der Stunde im Überblick

US	Geplantes Lehrerverhalten – <i>erwartetes Schülerverhalten</i>	FLZ	Medien
1	Gegenseitige Begrüßung; L klärt Organisatorisches und bittet einzelne S, den Ankündigungstext vorzutragen – <i>S tragen ihre Hausaufgaben vor</i>		
2	<b>Einstiegs- und Motivationsphase 1:</b> L spricht Umstand an, dass Szenen ungeordnet im Kopf sind und illustriert dies durch Ausbreiten von Szenenzetteln auf OHP		Folien- teile
3	<b>Erarbeitungsphase 1:</b> L bittet S in 2-er Gruppen zusammen zugehen und erklärt folgende Übung– <i>S bilden mit Partner eine Gruppe und breiten Szenenzettel vor sich aus.</i> L zeigt DVD im Schnellvorlauf – <i>S ziehen so schnell wie möglich entsprechenden Szenenzettel.</i> L teilt Übersichtblatt aus und bittet S, Szenen in Kapitel einzuordnen – <i>S sortieren Szenenzettel.</i> L überprüft im Plenum die richtige Reihenfolge am OHP.	FLZ 2	Szenen- zettel, DVD  AB 3

4	<b>Erarbeitungsphase 2:</b> L bittet S, in 3-er Gruppen Informationen über Figuren zu sammeln. - <i>S gehen in Gruppen zusammen und sammeln Informationen.</i>	FLZ 4	
5	L stellt Hausaufgabe und verabschiedet S		

### 3.6.2 Lernziele

#### 3.6.2.1 Stundenlernziel:

Die Schüler sollen den Inhalt des Films durch eine Rekonstruktion der Szenen kennen und ein Tafelbild anfertigen, das die Konstellation der Charakteren wiedergibt.

#### 3.6.2.2 Kognitive Feinlernziele

Die Schüler sollen...

FLZ 1 die Szenen des Filmes rekonstruieren, indem sie

a) in Partnerarbeit die Szenenzettel beim Schnellvorlauf bei Wiedererkennen möglichst rasch greifen, (REORGANISATION/ REPRODUKTION)

b) mit dem Partner die Zettel unter die Kapitel auf dem Arbeitsblatt einordnen. (REORGANISATION/ REPRODUKTION)

FLZ 2 eine Konstellation zwischen den Personen erkennen, indem sie aus den gesammelten Informationen der Gruppenarbeit die Verbindung der Personen untereinander herstellen (z.B. Manolo-OO-Amalia-♥-Danglard). (REORGANISATION/ TRANSFER)

### 3.6.3 Lehr- und Sozialform

Diese Stunde war schülerzentriert gestaltet, da die Klasse zunächst in Partnerarbeit den Film rekonstruieren und in Gruppenarbeit Informationen sammeln sollte. Durch den Wettbewerbscharakter dieser Übung habe ich auch wiederum die Motivation der Lerner erhöht, die sich angespornt fühlen, dem Schnellvorlauf der DVD zu folgen und vor dem Partner das entsprechende Kärtchen zu ziehen.

Bei der Gruppenarbeit konnten die Schüler sich untereinander helfen, indem sie Sachverhalte in Bezug auf die Personen erklärten. Dadurch, dass sie nun die Initiative ergreifen mussten, hatten sie Gelegenheit, sich innerhalb ihrer Gruppe in der Fremdsprache auszudrücken, so dass es zu „authentischen kommunikativen

Aussagen“ kam.<sup>105</sup>Außerdem konnte so eine größere Bandbreite von Informationen gesichert werden, wie wenn jeder die Aufgabe allein gelöst hätte.

### 3.6.4 Medien

	<b>Nennung und Beschreibung</b>	<b>Methodisch-didaktische Begründungen</b>
1	Folienteile	Zum motivierenden Einstieg, zur Rekonstruktion des Filminhaltes und Lernerfolgskontrolle
2	Szenenzettel	Zur Fixierung der Szenen im Film
3	Tafel	Zum Fixieren neuer Vokabeln
4	Arbeitsblatt AB 3	Zur Fixierung der übergeordneten Kapitel im Film
5	OHF 2	Zur Fixierung der übergeordneten Kapitel und Lernerfolgskontrolle
5	DVD	Zur Filmvorführung

### 3.7 Siebte Stunde: Überleitung zur Landeskunde

Die folgende Stunde eröffnete ich damit, dass ich die Szenenzettel aus der vorangegangenen Stunde in ein Säckchen legte und wahllos Schüler einen Zettel ziehen ließ. Sie sollten die gezogene Szene in die Handlung einordnen und kurz erläutern, was darin geschah und wer agierte. Diese Übung diene als Unterrichtseinstieg und zur Wiederholung, bei der ich jedoch versuchte der Anforderung nachzukommen, sie nicht zur Disziplinierung zu gebrauchen und phantasievoller anzulegen.<sup>106</sup> Bevor die Tafelbilder durch Schülerpräsentation besprochen wurden, teilte ich die Kopie mit dem Handlungsverlauf aus. Einige Schüler haben ihre Ergebnisse vorgetragen und ein Tafelbild wurde exemplarisch angemalt. Ohne Aufforderung von Seiten der Lehrkraft kommentierten die Mitschüler das Tafelbild, so dass es gemäß der Anregungen der gesamten Gruppe ergänzt, bzw. abgeändert wurde und auf natürliche Weise ein Diskurs in der Klasse entstand. Die Schüler ihrerseits machten Angaben und Ergänzungen in ihrem eigenen Tafelbild oder kopierten das an der Tafel komplett.

Mit der Frage, warum denn im Film die Töchter zu ihrem Vater kommen, leitete ich zur nächsten Unterrichtsphase über, die auch die letzte Phase der Reihe sein sollte. Um die Antwort zu erleichtern, wurde der Ausschnitt mit der Ankunft der Töchter

<sup>105</sup> Legenhausen, Lienhard. „Wege zur Lernerautonomie“. In Timm, Johannes-Peter. 1998. *Englisch lernen und lehren. Didaktik des Englischunterrichts*. Berlin: Cornelsen. S. 81.

<sup>106</sup> Meyer, Hilbert. 2005. *Unterrichts-Methoden*. Band II: Praxisband. Berlin: Cornelsen. S. 134f.

wieder vorgespielt. Nach der Antwort gelangten wir zum politischen Kontext. Auch die Informationen, die die erste Szene enthielt, konnten so wieder aufgegriffen werden und mit dem Wissen, dass die Schüler bereits durch den Lektionstext 5A angesammelt hatten, ergänzt werden. Um das Wissen zu vervollständigen, teilte ich ihnen einen weiteren Text, „La Segunda República“, aus. Die Fragen und Anleitungen des Lehrwerks habe ich übernommen, da ich diese für geeignet hielt, um in Teil A das Grobverständnis zu sichern und Teil B auf das Detailverständnis einzugehen. Hierbei wurde auch auf die Lernerautonomie geachtet, da die Schüler angeleitet wurden, sich eigenständig ein Übersichtsschema über den Inhalt des informativen Textes zu erstellen. In der Stunde sollten die Schüler den Text nur kurz überfliegen und mir sagen das Hauptanliegen des Textes zusammenzufassen. Als Hausaufgabe sollten sie ihn erneut lesen und die ihnen unbekannt Vokabeln selbständig erschließen, bzw. nachschlagen sowie die Fragen 1 und 2 auf dem Arbeitsblatt beantworten.

## **5.8 Achte Stunde: Bearbeiten des Sachtextes „La Segunda República“**

Die achte Stunde sollte mit der Besprechung der Hausaufgabe beginnen, und dann mit der Bearbeitung des Textes, die in Gruppenarbeit wiederum die eigenständige Erstellung eines Tafelbildes nach Anleitung beinhalten sollte, fortgeführt werden. Jedoch hatte der Text den Schülern so viele Schwierigkeiten bereitet, dass die Hausaufgabe nicht angefertigt wurde. Zudem waren hier zweifelsohne die herannahenden Sommerferien hinderlich, die die Bereitschaft zur Heimarbeit der Jugendlichen einbrechen ließ. Ich ermahnte die Klasse erneut, die Hausaufgaben trotz allem ernst zu nehmen.

Dennoch musste ich die siebte Stunde dazu verwenden, den Text gemeinsam grob zu besprechen. Doch zunächst wurden die unbekannt Vokabeln geklärt, indem ich Schüler, die das betreffende Wort kannten, es auf Spanisch erklären ließ oder selbst semantisierte. Den Rest der Stunde haben wir auf das Verstehen des Textes in einem Unterrichtsgespräch verwandt, in dem auch echte Fragen von Seiten der Schüler an die Lehrkraft gestellt wurden, z.B. wieso es 1933 Neuwahlen des Parlamentes gegeben hatte. Die Antwort erfolgte in einem kurzen Lehrervortrag. Dazu lasen Schüler den Text abschnittsweise vor, was mir die Gelegenheit gab, ggf. die Aussprache zu verbessern. Diese Art der Übung der Sprechfertigkeit ist ebenfalls

im Lehrplan verankert.<sup>107</sup> Als Hausaufgabe sollten die Schüler die laut Arbeitsblatt wichtigsten Informationen zu Daten, Personen und Ereignissen aus dem Text herausfiltern und stichpunktartig festhalten.

### **3.9 Neunte Stunde: Erstellung eines Tafelbildes zu Text**

#### **„La Segunda República“**

Die ursprüngliche Planung sah vor, dass die Schüler eigenständig in Gruppenarbeit ein Tafelbild auf OHF mit den Informationen aus der Hausaufgabe erstellen sollten. Da nur ein sehr geringer Teil der Schüler die Hausaufgabe angefertigt hatte, und mein Plan vorsah, in dieser Stunde den Sachtext abzuschließen, entschloss ich mich spontan, gemeinsam ein Tafelbild zu erstellen. Dazu sollten die Schüler zunächst in Partnerarbeit die eigentliche Hausaufgabe durchgehen. Danach wählte ich die Lehrform des Unterrichtsgesprächs, um den Aufbau des Tafelbildes zu koordinieren und die Schülerantworten zu kanalisieren. Mit gezielten Fragen meinerseits arbeitete die Klasse sich von der Entstehung bis zum Untergang der Republik durch. Auffällig war, dass sie das Ende der Republik auch ohne Textkenntnis erläutern konnte, was die Annahme zulässt, dass sie sich noch an den Inhalt des Lektionstextes über die Machtergreifung Francos erinnerten. Als Hausaufgabe sollten sie das Tafelbild verinnerlichen.

### **3.10 Zehnte Stunde: Herstellung einer Verbindung zwischen Sachtext und Film sowie Abschluss der Reihe**

Zu Beginn der Stunde wurde zunächst das Tafelbild kurz mündlich abgefragt, indem die Schüler die wichtigsten Ereignisse und Reformen erläutern sollten. Damit erfolgte eine Kontrolle, ob das Gelesene und Notierte auch verstanden war. Darüber hinaus konnten noch unverstandene Zusammenhänge geklärt werden, entweder durch

---

<sup>107</sup> Lehrplan, S. 3.

einen Beitrag der Schüler oder der Lehrkraft.<sup>108</sup> Als Überleitung zum Stundenthema sollten die Schüler mir Szenen nennen, denen sie politische Inhalte zuordneten. Als Hilfestellung konnten sie die Szenenübersicht zur Hand nehmen. Der Lehrer ging näher auf die Tatsache ein, dass Spanien zu diesem Zeitpunkt in seiner Gesellschaftsstruktur gespalten war. Da automatisch auch Personen aus dem Film mit den Ereignissen in Verbindung gebracht wurden, richtete ich die Frage an die Schüler, auf welcher Seite denn überhaupt diese Person, z.B. Fernando, stünden (auf der Rechten oder der Linken?). Mit diesem Impuls öffnete ich die Seitenflügel der Tafel, auf denen sich bereits Schilder mit den Namen der wichtigsten Personen befanden. Den Mittelteil der Tafel hatte ich bereits durch eine Linie halbiert, um den non-verbale Impuls zu geben, dass die Personen in zwei Kategorien geteilt werden müssen.

Ich bat eine Schülerin, nach vorn zu kommen und die ersten Schilder in die Spalten zu heften. Sie übernahm die weitere Moderation und ordnete die Flashcards anhand der Hinweise ihrer Mitschüler an. Auf diese Art konnte ich mich aus dem Unterrichtsgeschehen zurückziehen und die Lernerautonomie der Schüler stärken. In dieser Phase kam es auch zu Diskussionen in der Fremdsprache unter den Schülern, da manche Figuren, wie z.B. Juanito, in beide Kategorien passen. So entstand echte Kommunikation auf Spanisch. Zu Anfang war auch nicht allen in der Klasse genau klar, wonach sich die Einteilung richtete. Das wurde besonders dann deutlich, als eine Schülerin offen sagte, dass sie der Gruppierung nicht folgen könne. Ihre Frage wurde dadurch gelöst, dass das Anbringen der Namensschilder noch verändert wurde, bis sich ein Tafelbild laut Anhang ergab.

Im nächsten Schritt, der wieder von der Lehrkraft übernommen wurde, belegte die Klasse die Personengruppen mit Stereotypen und einer Bezeichnung für die beiden Spalten. Damit leistete ich der Anforderung Folge, Schülerbeiträge in das Tafelbild aufzunehmen, um so die Motivation aufrecht zu erhalten, indem die Schüler sehen, dass sie aktiv in den Verlauf des Unterrichtsgeschehens bzw. in die Erstellung von Tafelbildern einbezogen werden.

Im weiteren Verlauf sollten die Schüler drei Gruppen nennen, die Macht inne hatten zu Beginn der Republik. Neben Kirche, Staat und Großgrundbesitzer fiel auch das Militär bzw. die Guardia Civil, die ich in das Tafelbild integrierte. Damit bin ich wiederum auf die Vorschläge der Schüler eingegangen und habe nicht auf ein vorgefertigtes Tafelbild zu bestanden. Um eine Verbindung zum Film herzustellen, sollten die Schüler die Vertreter dieser Machtinhaber aus *Belle Epoque* nennen.

<sup>108</sup> Meyer, Hilbert. A.a.O. S. 172.

Ohne Probleme konnten Juanito den *latifundistas*, Don Luis der *iglesia*, der Bürgermeister dem *Estado* und die beiden Landpolizisten der *Guardia Civil* zugeordnet werden. Da sich diese Personen im Film auffällig verhalten, sollten die Schüler zum einen sagen, worin diese Auffälligkeit lag und was dies mit dem jeweiligen Kontext zu tun hat.<sup>109</sup> Zum Schluss sollte die Klasse erläutern, welche Konsequenzen dieser Verhaltenswandel hat und wie die Atmosphäre im Land zum Zeitpunkt des Filmes ist. Damit konnte auch ein Bogen zum Titel gespannt werden, der genau dies ausdrückt, wie die Schüler bereits in der ersten Stunde der Reihe erwähnt hatten. In beiden Fällen entstanden Schritt für Schritt vor den Augen der Lerner zwei Tafelbilder, dessen Inhalt und Aufbau sie aktiv mitbestimmten. In den restlichen Minuten schilderten mir die Schüler ihre Eindrücke, die sie über den Film gesammelt haben. Eine nachbereitende Hausaufgabe wurde nicht gestellt, da diese Stunde den Abschluss der Reihe darstellte.

### 5.10.1 Übersicht über den Verlauf der Stunde

US	Geplantes Lehrerverhalten – <i>erwartetes Schülerverhalten</i>	FLZ	Medien
1	Gegenseitige Begrüßung; L klärt Organisatorisches und bittet einzelne S, den Inhalt des Tafelbildes vorzutragen – <i>S tragen ihre Hausaufgaben vor</i>		
2	<b>Einstiegs- und Motivationsphase 1:</b> L fragt S nach Szenen im Film mit politischem Inhalt – <i>S nennen Szenen.</i> L stellt Frage, auf welcher politischen Seite die Charakteren im Film stehen und leitet zur nächsten Phase über.	FLZ 1	
3	<b>Erarbeitungsphase 1:</b> L öffnet Tafel und bittet eine S, die Namen auf Flashcards den zwei Spalten zuzuordnen – <i>S kommt nach vorn und beginnt zu sortieren.</i> L bittet S unter Mithilfe der Mitschüler die restlichen Namen zu sortieren – <i>S ruft andere S auf, und ordnet Flashcards in Spalten ein.</i> L bittet S, typische Merkmale und Bezeichnung für beide Gruppen zu nennen – <i>S nennen Merkmale und eine eignete Bezeichnung</i>	FLZ 2  FLZ 3 a+b	Flashcards, Tafel

<sup>109</sup> Die Bedeutung habe ich bereits in der Sachanalyse dargelegt.

4	<b>Erarbeitungsphase 2:</b> L bittet S, Machträger dieser Zeit in Spanien zu nennen. S <i>nennen vier mächtige Personen/ Institutionen.</i> L bittet S, Verhalten der Personen im Verlauf des Films zu nennen und im Bezug auf politischen Hintergrund zu deuten – <i>S beschreiben Verhalten und erklären es vor dem gegebenen Hintergrund.</i> L bittet S, die Atmosphäre zu beschreiben und Verhalten der Charaktere zu deuten – <i>S geben Beschreibung für Verhalten ab und erläutern die Veränderung im Verhalten der Personen.</i>	FLZ 4a  FLZ 4b	Tafel
5	L macht abschließende Bemerkung zum Film und verabschiedet S		

### 3.10.2 Lernziele:

#### 3.10.2.1 Stundenziel:

Die Schüler sollen erkennen, dass die Personen im Film die gesellschaftliche Spaltung im zeitgenössischen Spanien widerspiegeln und diese durch Stereotypen verstärken. Des Weiteren sollen die Schüler erkennen, wie der Zeitgeist ausgedrückt wird und welche Atmosphäre dadurch entsteht.

#### 3.10.2.2 Kognitive Feinlernziele

Die Schüler sollen...

- FLZ 1 erkennen, dass manche Szenen politischen Inhalt enthalten, indem sie die jeweiligen Szenen (*la detención de Fernando, la discusión entre Manolo y el alcalde*, etc.) nennen. (REORGANISATION/ REPRODUKTION)
- FLZ 2 erkennen, dass sich die Charakteren in zwei Kategorien einteilen lassen, indem sie die beschrifteten Flashcards in die entsprechenden Spalten an der Tafel heften. (REORGANISATION/ REPRODUKTION)
- FLZ 3 erkennen, dass die Personengruppen mit Stereotypen belegt sind, indem sie sagen, dass
- a) die eine Gruppe katholisch, konservativ, etc. und die andere Gruppe liberal, gegen die Kirche, etc, ist, und
  - b) entsprechende Bezeichnungen für die Gruppierungen nennen. (REORGANISATION/ TRANSFER)

FLZ 4 sollen die Atmosphäre und den Zeitgeist im Film erkennen, indem sie

- a) die Machträger der Zeit nennen, und
- b) ihr Verhalten im Laufe der Handlung beschreiben, indem sie sagen, dass deren Haltung (Selbstmord, Seitenwechsel, ...) auf einen Umschwung im Land und eine ungewisse Zukunft hindeutet und die Atmosphäre von freudiger Erwartung des Neuen durchzogen ist.

### 3.10.3 Lehr- und Sozialform

Die Lehrform, die auch in dieser Stunde vorherrschte, ist der Frontalunterricht, da sachliche Zusammenhänge gemeinsam erschlossen werden sollten. Zu diesem Zweck ist diese Form des Lehrens gut geeignet.<sup>110</sup> Entscheidend ist jedoch der schülerzentrierte Charakter dieser Stunde, da ich in einer Phase des Unterrichts in die Hand einer Schülerin gegeben habe und mir als Lehrkraft vielmehr eine beratende Rolle zukam. Da die Initiative auf Seiten einer Schülerin, also eines *peers* lag, wurde der Diskurs im Unterricht erhöht, so dass es verstärkt zu authentischer Kommunikation kam.<sup>111</sup> Das lag daran, dass die Schüler sich gegenseitig halfen und Kontroversen beim schrittweisen Anfertigen des Tafelbildes ausdiskutierten. Um das Tafelbild zu vervollständigen, übernahm ich wieder die Führung im Frontalunterricht, da ich so die Schülerbeiträge koordinieren und kanalisieren konnte. Aus den gleichen Gründen wählte ich diese Lehrform auch für die Erstellung des zweiten Tafelbildes.

### 3.10.4 Medien

	<b>Nennung und Beschreibung</b>	<b>Methodisch-didaktische Begründungen</b>
1	Tafel	Zum Fixieren neuer Vokabeln und zur Erstellung der Tafelbilder
2	Flashcards	Zur Fixierung der Namen der Filmfiguren und zur Erstellung des Tafelbildes



## **4. Abschließende Reflexion der Unterrichtsreihe**

In Nachbearbeitung der einzelnen Stunden und der Reihe im Gesamten dienten mir die Fragen, die ich in der Einleitung auflistete, als Leitfaden zu einer kritischen Reflexion. Wie sich bereits aus der Beschreibung der Unterrichtsstunden ablesen lässt, sind einige Probleme im Verlauf der Reihe aufgetreten, die es bei erneutem

<sup>110</sup> Meyer, Hilbert. A.a.O., S. 183.

<sup>111</sup> Legenhausen, Lienhard. A.a.O. S. 81.

Einsatz des Filmes zu vermeiden gilt. Generell lässt sich sagen, dass der Film für den Unterricht in der Mittelstufe, aber auch in der Oberstufe, geeignet ist. Er spricht die Schüler an, wie ich in Gesprächen mit der Klasse erfahren habe, und bietet genügend Einsatzmöglichkeiten für den Unterricht.

Dennoch muss ich anfügen, dass ich den Film zur Vertiefung der Landeskunde speziell über die II República in einer gesonderten Reihe nicht mehr einsetzen würde, da die Informationen zum einen zu versteckt und somit für die Schüler schwer greifbar sind. Zum anderen wird nur die Zeit bis zur Ausrufung der Republik thematisiert, so dass der weitere Verlauf gar nicht vertieft werden kann durch den Film. Da mir dies bereits am Anfang bewusst war, hatte ich mich entschlossen, einen zusätzlichen Sachtext einzubinden. Dies führte jedoch zu weiteren Komplikationen, wie auch schon in Punkt I 1.3 angesprochen. Soll er dennoch unter dem Gesichtspunkt der Landeskunde eingesetzt werden, würde ich im Anschluss an die *Unidad 5* den Film mit der Klasse bearbeiten, ohne den Anspruch jedoch, den geschichtlichen Hintergrund auszuweiten.

Ein wichtiger Punkt betrifft die Auswahl und die Gestaltung von Übungen. Im Einzelnen spreche ich damit die folgenden Punkte und Stunden an:

- Die erste Stunde war vom Einstieg her gelungen, doch würde ich die Assoziationen der Schüler beim nächsten Mal auf Folie notieren (lassen), um sie am Ende des Filmes zum Vergleich noch einmal heranziehen zu können. Durch einen Vergleich lässt sich leicht ein Diskurs in der Klasse anregen, inwieweit die ersten Spekulationen und Erwartungen erfüllt wurden.
- Das Arbeitsblatt zur ersten Szene war zu anspruchsvoll. Da ich nicht darauf verzichten wollte, eine Textvorlage an die Hand zu geben, würde ich das Blatt als reine Hörverstehensübung – bei einer Filmvorführung ohne Untertitel – einsetzen. Das hätte auch den Vorteil, dass sich die Schüler zunächst nur auf die Sprache konzentrieren und sich schneller an das Sprechtempo der Schauspieler gewöhnen können. Die Handlung, die dabei verloren geht, kann gemeinsam anhand des Blattes wiederholt werden. Die Hausaufgabe, die sich an diese Stunde anschloss, würde ich in der Form wieder stellen.
- Die Meinungsäußerungen mit Hilfe des Würfels in der fünften Stunde an sich waren angemessen, da sie eine Abwechslung zum sonst üblichen Vorgehen der Meinungsäußerung nur durch Aufforderung des Lehrers darstellte. Allerdings war es schwierig, die Aufmerksamkeit der Schüler in dieser Phase zu bündeln. Um die Schüler zur Ruhe zu bringen und die Aufmerksamkeit auf

das Unterrichtsgeschehen zu lenken, würde ich die Schüler gruppenteilig die Äußerungen notieren und in eine Tabelle eintragen lassen, um zudem eine Art Evaluation des Filmes zu erhalten.

- Das Ergebnis der Stunde zur Personenkonstellation war zufriedenstellend. Die Schüler haben in der Hausaufgabe gezeigt, dass sie die Personen richtig zuordnen konnten. Diese Hausaufgabe stärkte auch die Lernerautonomie, da sie die zuvor gesammelten Informationen strukturieren mussten. Dennoch sehe ich die ursprünglich geplante Gruppenarbeit als sinnvoll an, da sie handlungsorientiert war und zum Erreichen eines der sozialen Lernziele gedacht war. Jedoch würde ich die Charakterisierung abändern, indem ich den Schülern ein Arbeitsblatt austeile, mit dessen Hilfe sie während des Betrachtens der DVD sich Notizen zu den Charakteren machen können.<sup>112</sup> Der Einsatz des Arbeitsblattes spart innerhalb der Reihe wieder Zeit für andere Aufgaben und Übungen. Die Aufgabe, das Verhältnis zwischen Rocío und Juanito zu beschreiben, ist meiner Meinung nach wertvoll, da sich an deren Beziehung viele Aspekte bzgl. der Landeskunde ablese lassen, wie ich in Punkt I, 3.3.3 aufgewiesen habe. Allerdings muss darauf geachtet werden, dass das Ausfüllen des Blattes nicht mit anderen handlungsorientierten Übungen kollidiert, die parallel laufen.
- Generell waren die Übungen zum Verständnis des Filmes zu einseitig, da die Schüler meistens Fragen beantworten mussten. Es ist daher wichtig, auf einen Methodenwechsel zu achten und die Übungen besser auszuwählen, um allen Lernertypen angemessener Rechnung zu tragen, indem öfter die Sozialformen wechseln und schülerzentrierter sind. Es stellt sich immer noch das Problem, dass die Liebesszenen Fernandos und Manolos nicht für die detaillierte Betrachtung geeignet sind, und ausgespart werden müssten. Da sie aber zu dem vorherrschenden Frauenbild beitragen, das der Film übermittelt, würde ich sie trotzdem einbinden. Denkbar wäre, dass die Schüler beispielsweise einen Dialog schreiben, was passieren würde, wenn Juanito Fernando und Rocío zusammen sieht.
- Die Rekonstruktion des Filmes war lohnenswert, jedoch waren die Szenen zu detailliert, als dass die Schüler über den Zeitraum sich alle hätten merken

---

<sup>112</sup> Im Anhang habe ich dieses Arbeitsblatt angefügt. Die Idee dazu stammt aus einem anderen Lehrwerk für den Englischunterricht: Hildebrand, Jens. *A Lesson in Movies. Stand by me. Bend it like Beckham. About a Boy*. Köln: Aulis Verlag Deuber, 2005.

können. Deswegen ist es erforderlich, einige Szenen herauszunehmen. Auch ohne jede einzelne Szene ist den Schülern en gros die Handlung klar.

- Der Sachtext stellte besonders gegen Ende der Reihe und vor den Sommerferien ein großes Problem dar, da er nicht dem Leistungsstand der Schüler entsprach und zu schwierig war. Damit verringerte ich automatisch die Motivation der Schüler, was sich vor allem beim Anfertigen der Hausaufgaben bemerkbar machte und auf das Zeitkonto des Unterrichtes ging.<sup>113</sup> Obwohl der Text wertvolle Informationen liefert, müsste er weiter vereinfacht werden, um dem Stand einer Klasse mit drei Jahren Spanisch zu entsprechen, wenn er denn in Zusammenhang mit dem Film eingesetzt werden sollte. Ein gruppenteiliges Heraussuchen der verschiedenen Arten von Informationen ist ebenfalls denkbar. Alternativ ist ein anderer Text denkbar, oder eine schülerzentrierte Recherche im Internet mit Angabe der Seiten und genauer Aufgabenstellung. Möglich ist auch, alle Details über diesen Teil der Landeskunde im Film aufzulisten. Die Schüler sollen dann (gruppenteilig) im Internet und/ oder bereit gestellten Büchern Belege dafür suchen und den Sachverhalt erklären.
- Das letzte Tafelbild (s. Anhang 12) könnte man erweitern, indem man die Personen, die die freudige, unbeschwerte Atmosphäre ausdrücken, als Kontrapunkt integriert. Damit wäre dieser Punkt stärker in dem Tafelbild verdeutlicht und stünde nicht ganz so zusammenhangslos am Ende als sich ergebende Konsequenz. Eine Person, die in der Stunde nicht anwesend war, würde wahrscheinlich Probleme haben, den Zusammenhang zwischen dem *cambio* und der *alegría* zu verstehen.

Die sich anschließende Frage bezieht sich auf die Über- oder Unterforderung der Schüler. Diese wurde schon im vorangegangenen Teil beantwortet: Der Sachtext überforderte die Klasse, während die Methode zur Beschreibung der Charakteren sie eher unterforderte. Die Übung mit den Szenen überforderte zum Teil, da die Zettel zu sehr ins Detail gingen. Da bereits Alternativen gegeben wurden, werde ich hier nicht mehr näher darauf eingehen. Auch habe ich bereits dargelegt, dass kein ausreichender Methodenwechsel stattfand. Die Gründe dazu wurden z.T. in der Darstellung der einzelnen Stunden gegeben. Lösungsansätze, wie man das Gegenteil erreichen kann, wurden ebenfalls bereits erwähnt.

---

<sup>113</sup> Weitere Probleme, die damit einhergingen, habe ich bereits unter Punkt 5.9 beschrieben.

Das Heranziehen eines zusätzlichen Sachtextes, um angesprochene Details im Film zu belegen, sehe ich immer noch als lohnenswert an, wenn beachtet wird, dass der Text nicht zu lang und zu anspruchsvoll ist.

Bei erneutem Einsatz von *Belle Epoque* würde ich einen anderen Schwerpunkt wählen. Zum einen würde ich die Reihe, wie oben bereits betont, durch entsprechende Übungen handlungsorientierter gestalten und keinen Sachtext hinzuziehen. Der Schwerpunkt verlagert sich dadurch weg von der Landeskunde zur Filmästhetik hin, die sich bei dem vorliegenden Werk besonders zu analysieren lohnt. Der Film enthält viele ausdrucksstarke Bilder, die eine Botschaft vermitteln, so dass es sinnvoll ist, auf die Kameraeinstellung, die Farben, Geräusche und Musik näher einzugehen (z.B. bei der Ankunft der Mutter in 12, 17:30). Da die Schüler ein gewisses Vorwissen über die Politik und Geschichte dieser Zeit haben, ist es möglich, kritisch an das Werk heran zu gehen und zu hinterfragen, wie realistisch das Bild der Gesellschaft ist, dass durch die Personen und ihre Erlebnisse geschildert werden. Damit kann auf die Forderung eingegangen werden, Medienkritik zu schulen.

Wenn auch die oben dargelegte Unterrichtsreihe Mängel aufweist, wurde das Ziel, die Landeskunde zu vertiefen durchaus erreicht. Das zeigte sich in der Erstellung des Tafelbildes (9. Stunde, Anhang 10), bei dem uns von einem Ereignis zum nächsten vorarbeiteten, und in der letzten Stunde. Da haben die Schüler bewiesen, dass sie sowohl den Inhalt des Filmes als auch die politischen Hintergründe verstanden haben. Zügig konnten Zusammenhänge zwischen beidem von den Schülern hergestellt werden, so dass zwei Tafelbilder in dieser Stunde entstanden.

### **III. Literaturverzeichnis**

#### **1. Lehrplan:**

Saarland. Ministerium für Bildung, Kultur und Wissenschaft (Hrsg.). *Lehrplan Spanisch 3. Fremdsprache. Gymnasium Gesamtschule Klassenstufe 11.* Saarbrücken, 1994.

#### **2. Lehrwerke**

Cornelsen( Hrsg.): *Encuentros 2. Método de Español*. Berlin: Cornelsen, 2003.

Cornelsen (Hrsg.): *Punto de Vista*. Berlin. Cornelsen, 2006.

### 3. Sachliteratur

Bernecker, Walther L. (1999). *Spanische Geschichte. Vom 15. Jahrhundert bis zur Gegenwart*. München: Beck'sche Buchdruckerei.

Biermann, R./ Schulte, H., unter Mitarbeit von Landwehr, H.-E., „Leben mit den Medien – Lernen mit Medien. Fallstudien zum medienpädagogischen Handeln in der Schule.“ In: *Studien zur Pädagogik der Schule*. Band 24, Frankfurt/ M, 1997.

Diccionario Enciclopédico Santillana (1992), Santillana, Madrid.

López García, José Luis (2005): *De Almodóvar a Amenábar. El nuevo cine español*. Madrid: Notorious Ediciones.

Neuschäfer, Hans-Jörg. “Das 20. Jahrhundert.” In: Neuschäfer, Hans-Jörg. (Hrsg.) *Spanische Literaturgeschichte*, Stuttgart, 1997.

Lugo, Marvin d' (1997): *Guide to the Cinema of Spain*. London: Greenwood Press.

Ruhl, K.-J., unter Mitwirkung von Bernecker, Walther L., Holeczek, H., Jehne, I., Koch, M., Liehr, R., Pietschmann, H. (1998), *Spanien Portugal. Die Geschichte Spaniens und Portugals zum Nachschlagen*. Freiburg: Herder Verlag

Süss, Daniel. „Spielfilme im Alltag – Spielfilme im Unterricht“. In: Ammann, Daniel/ Ernst, Katharina (Hrsg.). *Film erleben: Kino und Video in der Schule*. Zürich: Pestalozzianum. S. 29-36.

Vilar, Pierre (1998). *Spanien. Das Land und sein Geschichte von den Anfängen bis zur Gegenwart*. Berlin: Verlag Klaus Wagenbach.

### 4. Fachdidaktische Literatur

Brusch, Wilifried / Caspari, Daniela. „Verfahren der Textbegegnung: Literarische und andere Texte“. In: Timm, Johannes-Peter (Hrsg.). *Englisch lernen und lehren. Didaktik des Englischunterrichts*. Berlin, 1998.

Legenhausen, Lienhard. „Wege zur Lernerautonomie“. In: Timm, Johannes-Peter (Hrsg.). *Englisch lernen und lehren. Didaktik des Englischunterrichts*. Berlin, 1998.

- Hermes, Liesel. „Hörverstehen“. In: Timm, Johannes-Peter (Hrsg.). *Englisch lernen und lehren. Didaktik des Englischunterrichts*. Berlin, 1998.
- Meyer, Hilbert. *Unterrichtsmethoden II: Praxisband*. Berlin, 1987.
- Nünning, Ansgar/ Surkamp, Carola (2006): *Englische Literatur unterrichten. Grundlagen und Methoden*. Seelze: Klett.
- Schwerdtfeger, Inge C. (1989): *Sehen und Verstehen – Arbeit mit Filmen im Unterricht Deutsch als Fremdsprache*. Berlin und München: Langenscheidt.
- Timm, Johannes-Peter. „Entscheidungsfehler des Fremdsprachenunterrichts. In: Timm, Johannes-Peter (Hrsg.). *Englisch lernen und lehren. Didaktik des Englischunterrichts*. Berlin: 1998.
- Thaler, Engelbert (2007). *Film-based Language Learning*. In: Praxis Fremdsprachenunterricht 1/ 2007, Oldenbourg Schulbuchverlag, München.
- Vences, Ursula (2006): *Spielfilme*, in: Der fremdsprachliche Unterricht Spanisch 12/2006, Friedrich Verlag, Seelze.
- Vollmer, Helmut. „Sprechen und Gesprächsführung“. In: Timm, Johannes-Peter (Hrsg.). *Englisch lernen und lehren. Didaktik des Englischunterrichts* Berlin, 1998.
- Zydati, Wolfgang. „Englischunterricht heute: Perspektiven für morgen“. In: Timm, Johannes-Peter (Hrsg.). *Englisch lernen und lehren. Didaktik des Englischunterrichts* Berlin, 1998.

## 5. Internetquellen:

- SegundaRepública: [http://es.wikipedia.org/wiki/Segunda\\_Rep%C3%BAblica\\_Espa%C3%B1ola](http://es.wikipedia.org/wiki/Segunda_Rep%C3%BAblica_Espa%C3%B1ola)
- Sanjurjo: [http://es.wikipedia.org/wiki/Jos%C3%A9\\_Sanjurjo](http://es.wikipedia.org/wiki/Jos%C3%A9_Sanjurjo)
- Sublevación de Jaca: [http://es.wikipedia.org/wiki/Sublevaci%C3%B3n\\_de\\_Jaca](http://es.wikipedia.org/wiki/Sublevaci%C3%B3n_de_Jaca)

## 6. Filmmedien

Trueba, Fernando. *Belle Epoque*. Tobis Home Entertainment.

## IV. Anhang

- Anhang 1: OHF 1 Filmcover
- Anhang 2: AB 1 Transkription der ersten Szene

Anhang 3:	AB 2	Aufgaben zum Film (mit Erwartungshorizont)
Anhang 4:	SB 1	Kopie von Schülerbeiträgen zum Filmende
Anhang 5:		Zeichnung des Würfels
Anhang 6:		Szenenzettel und Folienteile
Anhang 7:	OHF 2	Kapitelübersicht und Handlungsstruktur
Anhang 8:		Tafelbild zur Personenkonstellation
Anhang 9:	AB 3	Text „La Segunda República“ mit Aufgaben
Anhang 10:		Tafelbild Übersicht zur Geschichte (Erwartungshorizont für AB3)
Anhang 11:		Tafelbild anhand der Flashcards
Anhang 12:		Tafelbild Landeskunde – Personengruppe
Anhang 13:	SB 2	Beispiele zur Hausaufgabe der 1. Stunde
Anhang 14:	SB 3	Beispiele zur Hausaufgabe der 5. Stunde
Anhang 15:	SB 4	Beispiel zur Hausaufgabe der 6. Stunde
Anhang 16:		Alternative zur Charakterbeschreibung