



**Brickfilme – Trickfilme mit Lego im DaF-/DaZ-
Unterricht**

Tristan Lay (Sydney)

ISSN 1470 – 9570

Brickfilme – Trickfilme mit Lego im DaF-/DaZ-Unterricht

Tristan Lay (Sydney)

Der vorliegende Beitrag versteht sich als Plädoyer für einen stärkeren und produktiveren Umgang mit dem Medium Film im fremd- und zweitsprachlichen Unterricht. Die projektbasierte Arbeit mit und an Brickfilmen steht dabei im Zentrum des Interesses. Diese mehrminütigen narrative zusammenhängenden Filme, in denen in der Regel Lego-Figuren die Hauptrolle spielen, erfreuen sich inzwischen größerer Beliebtheit und sind durch die Möglichkeit der Veröffentlichung und Dissemination filmischer Eigenproduktionen im Internet zu einem veritablen Phänomen avanciert. Die Planung und Produktion eines Brickfilms wirkt nicht nur motivierend für Lernende, sondern ermöglicht darüber hinaus ein entdeckend-problemlösendes und handlungsorientiertes Lernen, das im Rahmen von Binnendifferenzierung, die Vielfältigkeit der Begabungen und Interessen der Lernenden adäquat berücksichtigt. Die aktive Filmarbeit ermöglicht ebenfalls, gezielt über Medien-erfahrungen zu reflektieren und auf diese Art und Weise das Bewusstsein für mediale Manipulationen zu stärken.

1. Problemaufriss

Bildschirme und Bilder beeinflussen zunehmend das Leben der Menschen und die Gesellschaften, in denen sie leben. Technologischer Fortschritt und erschwingliche Preise haben dazu geführt, dass Fernseher, Computer, Notebooks, Tablets und Smartphones sowohl im privaten als auch im öffentlichen Bereich omnipräsent sind. Schon seit Längerem wird konstatiert, dass unsere gegenwärtige Alltagskultur nicht nur durch die Dominanz des Visuellen, sondern auch die Nutzung unterschiedlicher (digitaler) Medien geprägt ist. Sie besitzen immensen Einfluss auf unsere Sehgewohnheiten, Deutungsmuster und Meinungsbildung. Somit beeinflussen Medien nicht nur entscheidend unser Leben, sondern auch „[...] unser Wissen von der und über die Welt“ (Lay et al. 2018: 1). Unser mediales Nutzungsverhalten wird insbesondere durch das Internet und den Anstieg mobiler Mediengeräte intensiviert. Das Netz offeriert zeit- und ortsungebunden immer vielfältigere Angebote und durch seine multimediale Funktion entwickelt es eine starke Sogwirkung auf seine Nutzer. Die technologische Entwicklung hat bewirkt, dass das Medium Film für Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene einen wichtigen Bestandteil ihres Alltags bildet und nunmehr aus deren Lebenswelt kaum wegzudenken ist (siehe Kulhay 2013: 23ff.; Statistisches Bundesamt 2017: 217; Giersberg & Leibiger 2018: 14).

Auch wenn diese den Umgang mit Film gewohnt sind, ist ihnen die Macht der Bilder deshalb nicht zwingend bewusst.

Filme werden heute nicht ausschließlich im Kino und über das Fernsehen konsumiert, sondern zunehmend im Internet rezipiert und dafür produziert. Für das Netz gestalten und produzieren wir nicht nur fotografische, sondern auch zunehmend filmische Eigenproduktionen in Form von Videoclips, die die handhabbare Technik auf mobile Endgeräte heutzutage problemlos ermöglicht. Selbstgedrehte Videoclips werden so einer breiten Öffentlichkeit zugänglich gemacht. Die Vertrautheit und die Vorkenntnisse unserer Lernenden mit diesem Medium werden im Unterricht jedoch oftmals ausgeblendet. Somit liegen Synergiepotentiale brach, obwohl eine gezielte systematische Filmarbeit zur Erweiterung und Vertiefung fremd- und zweitsprachlicher Kompetenzen beitragen könnte. Das Zusammenspiel und die Verknüpfung von Bild und Ton kann im Rahmen einer Filmproduktion zu mannigfaltigen Erkenntnissen in den Bereichen Medien-erziehung und Sprachenlernen führen. Es berührt nicht nur inhaltlich, sondern auch medientechnisch die reale Lebenswelt der Lernenden und fordert sie gleichzeitig auf, ihre Ideen und Konzepte in bewegte Bilder zu überführen, die vom Publikum verstanden werden sollen.

2. Filmkompetenz

In den 1970er Jahren wurden in der Bundesrepublik größere Versuche unternommen, audiovisuelle Medien im fremdsprachlichen Englischunterricht stärker methodisch-didaktisch zu implementieren. In diesen Arbeiten wurde auf die Relevanz von bewegten Bildern im Allgemeinen, aber auch schon auf die Bedeutung des Hör-Sehverstehens im Kontext des Lehrens und Lernens fremder Sprachen im Spezifischen hingewiesen. Das Plädoyer für die Anerkennung des Sehens als fünfte Fertigkeit erfolgte Ende der 1980er:

Während die Sprachlehrforscherin Inge Christine Schwerdtfeger in ihrer Dissertation *Medien und Fremdsprachenunterricht* Anfang der 1970er noch überwiegend das Hörverstehen im Kontext des Medieneinsatzes bei der Vermittlung von Fertigkeiten untersuchte und darin erstmals Überlegungen zu einer gezielten „Seh-Schulung“ anstellte, forderte sie bereits Ende der 1980er in ihrer Monographie *Sehen und Verstehen*, im Rahmen des von ihr darin vertretenen anthropologisch-narrativen Ansatzes die „übersehene“ Fertigkeit „Seh-Verstehen“ (neben dem Hören, Lesen, Schreiben und Sprechen) als fünfte Fertigkeit im fremdsprachenunterrichtlichen Lernprozess anzuerkennen und systematisch zu fördern (Schwerdtfeger 1989: 24). (Lay et al. 2018: 1)

Das Sehverstehen ist mittlerweile in unterschiedlichen fremdsprachlich relevanten Dokumenten und Empfehlungen verankert. So fand beispielsweise die audiovisuelle

Rezeption im Jahre 2001 Eingang in die Kompetenzbeschreibungen des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens (siehe Welke & Faistauer 2010: 8). Erfreulicherweise dokumentieren auch diverse regionale Rahmenlehrpläne und Kerncurricula weltweit eine (leicht) zunehmende Bedeutung des Sehverstehens und der *visual literacy*¹ in institutionellen Bildungskontexten, ohne bedauerlicherweise präzise und verbindlich zu sein (für eine Kritik siehe exemplarisch Abraham 2012: 64ff.). Es sollte ebenso nicht unerwähnt bleiben, dass Filmbildung im Rahmen der universitären Lehrerbildung in vielen Orten der Welt eine marginale Rolle einnimmt. Auch wenn Filmarbeit vielerorts curricular eingebunden erscheint, fehlen in den Lehrplänen oft Empfehlungen und Orientierungshilfen, wie z. B. methodisch-didaktische Vorschläge zur altersgerechten fremdsprachlichen Filmarbeit etc., was durchaus zu Berührungsängsten auf Seiten der Lehrenden führen kann.

Seit der *ikonischen Wende* in den 1990er Jahren und insbesondere seit der Jahrtausendwende widmet sich die Fremdsprachendidaktik vor dem Hintergrund der Bildorientiertheit neuer Medien verstärkt dem Medium Film.² Den größten Raum bei der Erforschung dieses Mediums nimmt dabei die Filmanalyse ein.³ Der Schwerpunkt auf die analytische Filmarbeit führt jedoch zwangsläufig zu einem verengenden Konzept von Filmkompetenz (siehe Abraham 2009: 64ff; Henseler et al. 2011: 6) und spart produktionsorientierte Zugangsweisen der fremdsprachlichen Filmdidaktik aus. Die gezielte Produktion eines Filmes ist heutzutage wesentlich einfacher und kostengünstiger zu

¹ Für einen Überblick zur Bedeutung der *visual literacy* im Kontext der Fremdsprachendidaktik siehe Hecke 2016.

² So z. B. in *German as a Foreign Language* 2006 (Nr. 1 und 3, German Film since the Wende); *Fremdsprache Deutsch* 2007 (Heft 36, Themenschwerpunkt: Sehen(d) lernen); *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch* 2007 (Heft 87, Visual Literacy. Bilder verstehen); *German as a Foreign Language* 2008 (Nr. 1, Cinema and Migration since Unification); *German as a Foreign Language* 2010 (Nr. 3, Cultural Encounters in Contemporary German Cinema); *Der fremdsprachliche Unterricht Französisch* 2012 (Heft 119, Kompetenzorientiert unterrichten mit Filmen); *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 2012 (17; 2, Film im Fremd- und Zweitsprachenunterricht; Bild im Fremd- und Zweitsprachenunterricht); *Der fremdsprachliche Unterricht Spanisch* 2014 (Heft 46, Sehverstehen); *PRAXIS Fremdsprachenunterricht* 2013 (6, Bilderwelten); *German as a Foreign Language* 2013 (Nr. 3, Der frühe deutsche Nachkriegsfilm); *PRAXIS Fremdsprachenunterricht* 2014 (3, Wort trifft Bild); *German as a Foreign Language* 2014 (Nr. 3, ‚Späte Trümmerfilme‘ und ‚Neotrümmerfilm‘: Wiederkehrende Traditionen des Weimarer Kinos und der Romantik als Metaphern der Nachkriegskrise); *Fremdsprachen Lehren und Lernen* 2016 (Heft 1, (Fremd-)Sprachenlernen mit Film); *German as a Foreign Language* 2016 (Nr. 3, Aktuelle literarische und filmische Darstellungen von kultureller Hybridität und Mehrsprachigkeit im DaF-/DaZ-Unterricht); *Informationen Deutsch als Fremdsprache* 2018 (Bd. 45, Heft 1, Filme im DaF-/DaZ-Unterricht).

³ Vgl. dazu auch die von Günter Burger zusammengestellte Bibliografie zu ‚Fremdsprache und Spielfilm‘: <http://www.fremdsprache-und-spielfilm.de>.

realisieren. Die produktionsorientierte Ausrichtung besitzt ein ebenso großes Potential wie die Filmanalyse, das es zukünftig noch stärker auszuschöpfen gilt. Produktorientierte Filmarbeit erfolgt in Form mehrdimensionalen Lernens (unterschiedliche Lern- und Handlungsmodi, wie z. B. kognitiv-verbale, künstlerisch-kreative, emotional-soziale usw.), erschließt außerinstitutionelle Lernorte und stellt eine abwechslungsreiche und kreative Zugangsform zur fremdsprachlichen Medienarbeit dar, das sich unter Jugendlichen und jungen Erwachsenen großer Beliebtheit erfreut:

Darüber hinaus ist das Potenzial der Filmproduktion für den Fremdsprachenerwerb zu bedenken. Ein solches Projekt bietet einen motivierenden Rahmen für vielfältiges Handeln in der Fremdsprache nicht nur im eigentlichen Film, sondern auch in den Phasen der *pre-* und *post-production*. Das Vorstellen von Ideen, das Aushandeln von Kompromissen und die Entscheidungsfindung sind bedeutsame und motivierende Sprechansätze und stellen als erwünschtes Nebenprodukt den korrekten Gebrauch des filmanalytischen Vokabulars sicher. (Henseler et al. 2011: 141; Hervorhebung im Original)

Es wird deutlich, dass nicht nur Gemeinsamkeiten, sondern auch Unterschiede zwischen filmanalytischen und filmproduktiven Zugängen bestehen, die es bei der unterrichtlichen Behandlung von Filmarbeit zu berücksichtigen gilt. So ist eine Filmproduktion eng verflochten mit Charakteristiken und Zielen der Projektarbeit:

Projektlernen fügt sich ausdrücklich in die Ziele eines auf dem Mündigkeitspostulat basierenden Allgemeinbildungsbegriffs der Schule ein, denen zufolge Demokratisierung und Humanisierung gesellschaftlicher Verhältnisse ebenso zum schulischen Auftrag gehören wie dazu die Voraussetzung zu schaffen, dass das Individuum über die nötigen Kompetenzen zur Wahrnehmung individueller Selbstbestimmung und gesellschaftlicher Mitverantwortung verfügen kann. (Jürgens 2005: 109)

Während der Projektarbeit stehen Handlungsorientierung, kooperative Lernformen sowie die Selbstorganisation und Selbstverantwortung der Lernenden im Zentrum. Ansätze, die im Rahmen eines Freiarbeitskonzeptes (siehe dazu Jürgens 2005: 90-108) auf die Förderung von Autonomie und Autarkie abzielen, tragen zur individuellen Reife der Lernenden bei. Diese Soft-Skills können später auch auf andere Bereiche appliziert werden. Die Produktorientierung erfordert zudem eine zielgerichtete Planung und systematische Durchführung, in der die Lernenden die Möglichkeit besitzen, ihre Vorkenntnisse, Erfahrungen und persönliche Interessen einzubringen.

Im Folgenden sollen einige wichtige Unterschiede zwischen der Filmanalyse und der Filmproduktion tabellarisch gegenübergestellt werden. Diese Unterschiede wirken sich auf die fremdsprachliche Medienarbeit aus:

Filmanalyse	Filmproduktion (Brickfilm)
Lernende als Zuschauer	Lernende als Produzenten
Einfluss von Produktionsbedingungen müssen analysiert/ recherchiert werden	Einfluss von Produktionsbedingungen werden real erfahren
Filmrezeption steht im Vordergrund (Hör- und Seheindrücke)	Produktorientierte Zugangsform; Eindrücke müssen ‚inszeniert‘ werden
Filmhandlung ist komplex	Filmhandlung ist einfach
Aktive Bedeutungskonstruktion erfolgt durch Rezipienten	Verschiedene Filmlesarten müssen beim Dreh mitbedacht werden
Filmästhetische Besonderheiten und manipulative Effekte filmischer Darstellungsformen werden entdeckt	Filmästhetische Besonderheiten und manipulative Effekte filmischer Darstellungsformen werden angewandt
Lernende hören und sehen, welche Informationen auf der Ton- und welche auf der Bildebene verankert sind	Lernende müssen experimentieren/ entscheiden, welche Informationen auf der Ton- und welche auf der Bildebene verankert werden
Über Gehörtes und Gesehenes nachdenken und reflektieren	Über Geschriebenes/ Gesprochenes/ Gehörtes/ Gesehenes nachdenken und reflektieren
Vermittlung von Einblicken in andere Länder und Kulturen	Einblicke nur eingeschränkt möglich
Filme liefern ‚authentische‘ Sprache	Monologe/ Dialoge müssen von Lernenden möglichst authentisch verfasst und gesprochen werden
Methodischer Dreischritt: <i>Vor – Während – Nach</i> dem Sehen	Zielbestimmung – Planen/ Entwickeln – Drehen – Schneiden/ Montieren – Reflektieren/ Präsentieren (Beweggründe usw.)
Lehrer(an)geleitete Unterrichtsphasen: Bearbeitung gelenkter und offener Aufgaben	Offene Unterrichtsarrangements: Lernergestaltete Exposés, Drehbücher, Storyboards etc. sowie filmische Realisierung
Kreativität ist aufgabenabhängig (Erstellung von Filmposter, fiktives Interview etc.)	Förderung von kreativen Arbeitsweisen erfolgt in diversen Phasen

Tab. 1: Filmanalyse vs. Filmproduktion

Die folgenden Ausführungen konzentrieren sich auf die projektorientierte Medienarbeit mit Brickfilmen, die bislang in der Fremdsprachendidaktik weitgehend unberücksichtigt blieben. Im Rahmen von Projekttagen und -wochen, projektbasierten Lehrveranstaltungen, als visuelle Assessmentaufgabe oder als motivierender Anlass zur Partizipation an einem Wettbewerb eignet sich die Produktion eines Brickfilms hervorragend.

3. Brickfilme im Unterricht

3.1 Was sind Brickfilme?

Viele kennen das spielerisch kombinatorische Universum der Legosteine aus ihrer Kindheit. Die Idee aus Legosteinen und -figuren einen Film zu produzieren hatten in Deutschland 2002 die Studenten Florian Plag, Martin Seibert und Ingo Steidl. Im Rahmen einer Semesterarbeit drehten sie den Film *Die Helden von Bern* (angelehnt an das legendäre Endspiel der Fußball-WM 1954). International wurde dieser 12-minütige Brickfilm ein großer Erfolg.

Jason Rowoldt, Gründer der Webseite <http://brickfilms.com>, prägte als Erster den Terminus *brick film* („brick“, englisch für Baustein). Brickfilme werden als Stop-Motion-Animationsfilme⁴ klassifiziert. Diese Trickfilme werden im Allgemeinen mithilfe von Systemspielzeug aus Spritzgussplastik mit Klickstein-Charakter erstellt (beispielsweise *Lego*, *Best-Lock*, *Megablocks* etc.). Animationsfilme mit Lego-Bausteinen⁵ und -Figuren werden bisweilen auch als „Legomation“ bezeichnet.

Die Figuren werden dabei in einzelnen Szenen fotografiert, im Wechsel schrittweise bewegt und abgelichtet. Wie beim Daumenkino werden die erstellten Einzelbilder aneinandergereiht, sodass eine kontinuierliche Bewegung im Auge des Betrachters wahrgenommen wird (Stop-Motion-Technik). Eine Sekunde Film erfordert für eine einigermaßen flüssige Bewegung mindestens acht Bilder. Dieser Umstand führt dazu, dass Brickfilme bezüglich Filmdauer recht kurz ausfallen; aufgrund ihrer Länge werden sie zu den kleineren Filmformaten gezählt. Diese kurzen Filme, in denen im Allgemeinen Lego-Figuren die Hauptrolle einnehmen, erfreuen sich heute größerer Popularität und sind durch die Möglichkeit der Publikation und Verbreitung filmischer Eigenproduktionen im Internet zu einem veritablen Phänomen avanciert (z. B. möglich über Videoportale wie <https://www.youtube.com>, <https://vimeo.com> oder auf der Homepage <http://brickfilms.com>). Seit 2005 findet jährlich ein Filmfestival für Brickfilme in wechselnden deutschen Städten statt. Das Brickfilmfestival *Steinerei* bietet die Gelegenheit, professionelle Filme auf großer Leinwand zu sehen.

⁴ Die deutsche Kindersendung *Unser Sandmännchen*, die seit 1959 produziert und gesendet wird, gehört als Puppentrickfilm zu den ältesten Stop-Motion-Animationsfilmen der Filmgeschichte.

⁵ 1934 erfand der Tischlermeister Ole Kirk Christiansen den Namen Lego („leg godt“, dänisch für „spiel gut“).

3.2 Gründe für den Einsatz von Lego-Figuren für die Aufnahme eines Trickfilms

Lego-Figuren sind nicht ‚nur‘ Spielzeug, sie bilden bereits einen festen Bestandteil der Populärkultur und besitzen Kultstatus. Sicherlich können sie auch als Werke der Angewandten Kunst betrachtet werden, die nicht nur über einen weiten Verbreitungsradius verfügen, sondern auch einen hohen Wiedererkennungscharakter besitzen. Die heute üblich erhältlichen Miniaturfiguren (*Minifigs*) kamen erstmals 1978 auf den Markt und sind – wie deren Bezeichnung schon andeutet – relativ klein; sie besitzen einen Maßstab von 1:40. Kopf, Arme, Hände und Beine lassen sich bewegen. Im Gegensatz zu Playmobil-Figuren des deutschen Spielzeugherstellers geobra Brandstätter (der ein anderes Konzept verfolgt und dessen Figuren andere Vorteile besitzen), lassen sich bei den Lego-Figuren des dänischen Herstellers beide Beine getrennt voneinander bewegen, da sie separat an einem verstellbaren Gelenk- und Klappscharnier mit der Hüfte verbunden sind. Dies hat den großen Vorteil, dass Gehbewegungen für die Filmarbeit mit der Kamera eingefangen werden können. Die Figuren sind ebenfalls in der Lage, (auf einem Noppen der Grundplatte) sicher auf einem Bein zu stehen und so z. B. für einen Fußballfilm einen Fallrückzieher nachzuahmen. Die Hände können unterschiedliche Objekte greifen, die problemlos angesteckt werden können und fest in der Hand liegen. Die Perücken, Köpfe, Ober- und Unterkörper (teilweise auch Kleidungsstücke) lassen sich setübergreifend miteinander kombinieren, sodass je nach Geschmack eine ganz individuelle Minifigur entstehen kann. Die Auswahl der Körperteile und verfügbaren Accessoires sind enorm vielfältig. Es sollte an dieser Stelle darauf verwiesen werden, dass den 360 Grad drehbaren Köpfen einiger Lego-Figuren unterschiedliche Gesichtsausdrücke aufgedruckt sind (im Normalfall drei), was dazu führt, dass bei diesen spezifischen Köpfen die Bewegung der Gesichtsmuskulatur gefilmt werden kann und so die Wirkung von Sprechen, Flüstern, Rufen etc. erzielt werden kann. Die Ausstattung der Figuren mit möglichst ‚lebendigen‘ und ‚natürlichen‘ Ausdrucksformen, sowie die Möglichkeit der Nachahmung menschlicher Bewegungen trägt zusätzlich zur ‚Authentizität‘ bei und führt bei der Projektrealisierung ebenso zur Originalität. Die Wahrnehmung von Lego-Figuren ist im Allgemeinen mit positiven Emotionen besetzt, da die Form und besondere Gestaltung den Figuren nicht nur menschliche, sondern auch kindgerechte Züge verleiht. Lego-Material ist in vielen Ländern erhältlich (manchmal auch als Ausleihe in der städtischen Bücherei).⁶

⁶ Auch erhältlich als Set für die Filmproduktion: *Lego: Make Your Own Movie*.

Theoretisch sind der Fantasie und den Gestaltungsmöglichkeiten kaum Grenzen gesetzt. Für den Unterricht muss für den Dreh indes das vorhandene Klickstein-Material mitbedacht werden, sodass es beim Ideenaustausch und in der Drehbuchphase zwangsläufig zu thematischen Einschnitten kommt.

3.3 Der pädagogische Mehrwert von Brickfilmen

Die Arbeit mit und an Brickfilmen ist nicht nur im hohen Maße motivierend, sie führt auch zum Kompetenzgewinn in diversen Bereichen, in denen Lernende einerseits ihre Sprach- und Sprechkompetenz erweitern können und andererseits bereits vorhandene Kenntnisse ausbauen und systematisieren können. Für junge Lernende ist die Mediensozialisation und die Medienkompetenz in unserer heutigen Wissensgesellschaft von besonderer Relevanz. Jüngere Lernende erfahren, wie der Eindruck von dynamischen Bildern durch die schnelle Abfolge von statischen Bildern entsteht und sind nach Abschluss der Lerneinheiten in der Lage, die Funktion der Stop-Motion-Technik zu beschreiben und anzuwenden. Wichtige Bildungs- und Erkenntnisprozesse werden bei der Filmarbeit ausgelöst und die Dialektik zwischen Wahrnehmung und Ausdruck gehen beim vorliegenden projektorientiertem Lernen Hand in Hand. Neben der visuellen Wahrnehmungsschulung und Bedeutungserschließung sollte die auditive Dimension für den Sprachunterricht einen wichtigen Platz einnehmen. Die Lernenden werden so für die Beziehung zwischen Bild und Ton/Sprache sensibilisiert.

Claudia Assunta Braidì (2016: 147) weist auf wichtige lernpsychologische Prozesse hin, die bei der Arbeit mit Trickfilmen in Gang gesetzt werden und sprachfördernd wirken:

Dadurch, dass die Lerngruppe zunächst einen Plot entwickelt, Bilder für die Handlung inszeniert und versprachlicht, wird der Unterricht nicht nur den unterschiedlichen Lernertypen gerecht, sondern er trägt darüber hinaus auch dazu bei, neue Inhalte und Strukturen nicht nur analytisch-abstrakt, sondern auch kreativ-emotional und dynamisch aufzunehmen und zu vernetzen. Die Interaktion zwischen den verschiedenen Hirnarealen bewirkt, dass z. B. neue Wörter und Ausdrücke vielfältiger enkodiert, d. h. in verschiedenen Subsysteme des Gedächtnisses verankert werden (vgl. Bovet 2004: 157).

Zwingend beim Erstellen von Brickfilmen ist die Nachbearbeitung, in der Lernende mit den Möglichkeiten der digitalen Bearbeitung von Filmen vertraut gemacht werden. Sie lernen in dieser Phase den Umgang mit lizenzfreien, urheberrechtlich ungeschützten

Bildern⁷ und Tönen/Geräuschen/Musik⁸, deren Einbettung in den Film, und das Versehen des Filmes mit Sprache und Text. Die Implementierung von Brickfilmen im Unterricht stärkt deren Medienkompetenz, denn die Ubiquität von Computertechnik trifft auf filmische Gestaltungsmittel, deren Wirkung und Umgang (z. B. Einstellungsgröße und Perspektive) zentrale Unterrichtsinhalte bilden. Die Komposition und Anordnung der Bildbestandteile mithilfe eines Bildbearbeitungsprogramms berührt ferner das Prinzip und System der Bildebenen, welches das Potential besitzt, Lernende zu veranlassen, über Medienerfahrungen zu reflektieren und so das Bewusstsein für Manipulationen zu stärken. Mit einem Projekt wie diesem wird Verantwortung an die Lernenden übertragen und deren Eigenverantwortlichkeit gestärkt. Ihnen wird eine authentische Gelegenheit zur Reflexion und zum Gedanken- und Meinungs austausch ermöglicht; sie entwickeln im Rahmen der Gruppenarbeit eigene Ideen zum Filminhalt und müssen zu einem Konsens über die Aufgabenverteilung gelangen. Selbstständiges und gegenseitiges Lernen mündet auf diese Weise in Binnendifferenzierung, in der die Vielfältigkeit der Begabungen und Interessen innerhalb der Gruppe eine adäquate Berücksichtigung findet und zu einem reziproken fruchtbaren Austausch führt. Die intensive Arbeit an einem Film fördert nicht nur die Konzentration, sondern ‚schweißt auch zusammen‘ und trägt insgesamt zu einer positiven Lernatmosphäre bei. Am Ende wird die projektorientierte Zusammenarbeit mit einem Ergebnis belohnt, das es zu präsentieren gilt (beispielsweise im Klassenverband, Tag der offenen Tür, Stadtfest oder Internet) und in der Regel große Bewunderung beim Publikum erregt (Plot, Realisierung, Inszenierung, Technik etc.).

4. Die Arbeit mit Brickfilmen

4.1 Brickfilme analysieren

Um das Projekt ‚Brickfilm‘ erfolgreich realisieren zu können, muss es inhaltlich und organisatorisch sorgfältig geplant und durchgeführt werden. Die nachfolgenden Ausführungen orientieren sich strukturell im Wesentlichen an die von Eiko Jürgens (2005: 113ff.) empfohlene Phasenstruktur des Projektablaufs (Zielbestimmung, Planung, Durchführung und Reflexion/Feedback).

⁷ Auf der Homepage <http://www.pixabay.de> findet man beispielsweise kostenlose Fotos für Hintergrundbilder.

⁸ Kostenfreie Töne und Hintergrundgeräusche für die Untermalung von Filmprojekten können z. B. unter folgendem Link heruntergeladen werden: <http://www.hoerspielbox.de>.

Bevor die Lernenden selbst produktiv werden, empfiehlt es sich, gemeinsam zu Beginn einen Brickfilm zu sehen und diesen zu analysieren. Besonderes Augenmerk sollte auf Bewegungen (Figuren, Fahrzeuge und andere Objekte), die Gestaltung der Kulisse (Hintergrund, Bühnenbild etc.) und die Wirkung von Geräuschen, Sprache und Musik gelegt werden. Auch auf filmische Gestaltungsmittel sollte in dieser Phase bewusst eingegangen werden. Der folgende Film ist im Rahmen eines Unterrichtsprojektes entstanden und besitzt im Gegensatz zu professionellen Brickfilmen den Vorteil, dass die Erwartungshaltung an eigene Projekte nicht zu hoch gesetzt werden, denn professionelle Brickfilme sind nicht nur überaus zeitaufwendig, sondern erfordern ebenfalls viel Übung.

Es soll an dieser Stelle kurz auf eine studentische Arbeit verwiesen werden, die Anlass für das Verfassen dieses Beitrags ist. Der im Folgenden vorgestellte Brickfilm wurde im Rahmen einer (benoteten) Projektarbeit von Studierenden am Department of Germanic Studies der University of Sydney im Sommersemester 2018 in Eigenarbeit erstellt. Aufgabe war es, für den Kurs einen Videoclip zu produzieren, ein dazugehöriges Drehbuch zu verfassen, den Film im Klassenverband zu zeigen und in Form einer mündlichen Präsentation die Motive und Gründe plenar dazulegen. Eine der Studierenden wollte sich selbst nicht filmen und die Gruppe ist beim Austausch- und Aushandlungsprozess auf die originelle Idee gekommen, einen Brickfilm mit dem Titel *Der LEGO®-Tiergarten* für Fremdsprachenlerner auf Grundstufenniveau zu produzieren (auch für Kinder geeignet). Das Material für den Film wurde von Freunden ausgeliehen, gefilmt wurde zu Hause. Das Drehbuch kann im Anhang eingesehen werden und der LEGO®-Tiergarten kann über folgenden Link aufgerufen werden: <https://www.youtube.com/watch?v=imrVvAit2Uo>.

4.2 Filmideen finden

Die Lehrkraft sollte den Kurs für die Ideenfindung in Dreier- oder Vierergruppen einteilen und die erwartete Filmlänge sollte im Klassenverband diskutiert werden (ca. 3-4 Minuten).

Am Anfang steht die Idee für den Film. Eine wirklich gute Idee für einen Film zu finden, stellt eine Herausforderung dar, denn oftmals wird aus der Bandbreite der bereits vorhandenen Filme schnell kopiert. Eine gelungene und kreative Filmidee zu entwickeln, bedeutet nicht zwangsläufig, dass ein filmisches Novum entstehen muss. Bereits vorhandene Ideen können miteinander geteilt, umgearbeitet oder auf eine ‚andere‘ Art und Weise erzählt werden, sodass bestimmte Elemente den Film zu etwas Originellem machen.

Auch die Übertragung von vorhandenen Wissensbeständen der Lernenden in Bezug auf DACHL-Länder (kulturelle Referenzen) trägt dazu bei, dass bislang ‚unerzählte‘ Filmgeschichten Eingang in den Fremd- und Zweitsprachenunterricht finden und dort erzählt werden. Für die Ideenfindung und -entwicklung sollte im Unterricht ausreichend Zeit eingeplant werden. Gängige Methoden der Ideensammlung, wie Brainstorming und Mindmapping in der Zielsprache unterstützen die Lernenden bei der Strukturierung und beim Austausch- und Aushandlungsprozess. Auch die folgenden Leitfragen bzw. Fragenimpulse haben sich als Orientierungshilfe in der Praxis als hilfreich erwiesen:

- Was interessiert euch, über was denkt ihr oft nach?
- Welche Zielgruppe möchtet ihr mit eurem Film erreichen?
- Welches Brickmaterial stünde zur Verfügung? Wo und bei wem könnte ausgeliehen werden?
- Welches Genre sollte der Film haben?
- Welche Protagonisten gibt es im Film?
- Wo und wann spielt die Filmhandlung?

Es empfiehlt sich, das Ideengerüst der potentiell in Erwägung gezogenen Filme als Log Line schriftlich festzuhalten. Eine Log Line ist eine knappe Zusammenfassung des Skripts, das aus einzelnen Sätzen besteht und die Filmspezifik (Aufhänger), die Figuren, die Schauplätze und den evtl. vorhandenen Konflikt herauskristallisiert.

Nachdem diverse Fragen innerhalb der Gruppe diskutiert und geklärt wurden, kann mit dem Verfassen des Drehbuchs begonnen werden.

4.3 Ein Drehbuch schreiben

Das Drehbuch als Textsorte ist für den Fremdsprachenunterricht insofern interessant, da es nicht nur eine dynamische Organisationshilfe bietet, sondern auch die Zielsprache in den Mittelpunkt rückt. Bei der Drehbucherstellung werden gezielt die Fertigkeiten Sprechen, Hören, Schreiben und Lesen in einem für die Lernenden relevanten Kontext trainiert.

Das Drehbuch im Anhang (studentische Arbeit) verdeutlicht strukturelle und sprachliche Affinitäten des Drehbuchs zum Dramentext. Es kann jedoch davon ausgegangen werden, dass beim Dreh von Brickfilmen der literarische Anspruch nicht im Vordergrund steht, sondern die Alltagskommunikation (es sei denn, es handelt sich um eine ‚Literaturbrickverfilmung‘). Ferner sind Dramentexte für ein Publikum bestimmt, während Drehbücher eher selten als Lesetexte angelegt sind (Abraham & Kepser 2005: 147) und im Allgemeinen ausschließlich für einen begrenzten Leserkreis zugänglich sind. Doch im Rahmen einer fremdsprachlichen FilmDidaktik spielt die Berücksichtigung des Drehbuchs eine wichtige Rolle, da Lernende beim schriftlichen Festhalten (anfangs noch imaginärer) filmischer Sequenzen auch dramaturgisches, filmanalytisches und -technisches Wissen vertiefen und ausbauen (z. B. Relation von Regieanweisungen und Bildeinstellung; Einsatz von Filmtechniken wie Auf- und Abblenden, Zeitraffer, Beleuchtungseffekte usw.). Dies führt zu einem tieferen Filmverständnis und Lernende entdecken schließlich im Text die Inszenierung (Lange & Weinhold 2005: 317).

Wichtig ist, dass die Beschreibung von Bild und Ton im Drehbuch erfolgt. Für jede Einstellung sollte die Szene kurz beschrieben werden (Ort, Figuren, Atmosphäre etc.) sowie der Handlungsablauf und gegebenenfalls die Perspektive und die Kameraeinstellung; Informationen zur Einstellung und Kameraperspektive oder auch zu Off-Texten im Drehbuch erleichtern die spätere Filmumsetzung; die Besprechung formaler Konventionen führt zur Standardisierung, Übersichtlichkeit und für eine spätere Benennung auch zur besseren Vergleichbarkeit.

Für den Unterricht bietet es sich an, eine ‚Gebrauchsanweisung‘ für die Erstellung eines Drehbuchs den Lernenden mitzugeben.⁹ Die Lektüre des Drehbuchs kann bisweilen auch helfen, sprachliche und technische Problemstellen im Film zu erklären. Es empfiehlt sich, bei einer Filmbewertung ebenfalls das Drehbuch zu benoten.

4.4 Einen Brickfilm herstellen

Vierundzwanzig Bilder pro Sekunde und geringfügige Modifikationen zwischen den Frames (Einzelbilder) sind optimal für einen realistisch wirkenden Film. Damit Bewegungen einigermaßen flüssig erscheinen, sind pro Sekunde Film mindestens acht Einzelaufnahmen vonnöten (1 Filmminute entspricht ca. 480 Aufnahmen). Eine Bildgröße

⁹ Zum Beispiel: <http://www.filmmachen.de/produktion/vorproduktion/drehbuch-schreiben>.

zwischen 0,5 bis 1 MB pro Foto reicht für die Betrachtung im Unterricht aus. Die Fotos können mit einer gängigen Digitalkamera, mobilen Endgeräten, wie z. B. einem Smartphone oder einem Tablet mit integrierter Kamera gemacht werden. Wichtig ist, dass eine geeignete Halterung oder ein Stativ vorhanden ist, damit die Bilder nicht verwackeln. Ebenso sollte bereits von Anfang an darauf geachtet werden, dass das Set gut ausgeleuchtet und abgeschirmt wird.

Für das Arbeiten mit Lego-Figuren empfiehlt sich der Einsatz von Grundplatten, die den Figuren, Tiere, Pflanzen (Greenery) und anderen Gegenständen durch die Noppen Halt bieten. Nach jeder Aufnahme werden die Objekte immer ein wenig weiterbewegt. (Die Aufnahme neuer Fotos kann entweder manuell oder alle paar Sekunden automatisch erfolgen.) Für die Bearbeitung der Frames stehen mittlerweile sowohl für PC als auch für Smartphone und Tablet benutzerfreundliche und kostenlose (z. B. Windows Movie-Maker, iMotion HD) oder sehr preiswerte (z. B. Stop Motion Studio) Bearbeitungsprogramme bzw. Apps zur Verfügung, die die Fotos zu einem Film zusammenfügen. In vielen Trickfilmprogrammen kann nachträglich die Geschwindigkeit der Bildfolge eingestellt werden. Ebenso ist es möglich, ungeeignete Aufnahmen problemlos aus dem Film zu entfernen. Im Internet finden sich zahlreiche professionelle Tutorials zur Produktion von Brickfilmen.¹⁰

Im Anschluss erfolgt die Verknüpfung von Bild und Sprache, indem der Film mit Vor- und Abspann sowie Ton und Schrift hinterlegt wird. Die Dialoge können mit Smartphones, gängigen digitalen Diktiergeräten oder einem Notebook/Tablet (mit entsprechender Software) aufgenommen werden. Für die Nachvertonung greifen die Lernenden auf das von ihnen erstellte Drehbuch mit entsprechenden Angaben zurück und simulieren die Situation. Die Dialoge sollten in Bezug auf Phonetik und Intonation möglichst korrekt ausgesprochen werden und es muss darauf geachtet werden, dass die Tonaufnahmen und Verbalisierung der Texte eine akustisch zufriedenstellende Qualität erreichen; Rauschen und störende Umgebungsgeräusche sollten möglichst reduziert werden. Die Figuren gewinnen durch die Synchronisierung der Lernenden an Persönlichkeit und individuellem Charakter. Die Lernenden arbeiten bei der Vertonung ihrer Filme mit differierenden

¹⁰ Dieses Tutorial wurde 2014 beim Deutschen Multimedia-Wettbewerb *Mediale Bildwelten* ausgezeichnet: <http://midas2000.de/videos>.

Formen der Kommunikation (monologisch, dialogisch) und lernen, welche Funktionen Off-Texte im Film einnehmen.

Nachdem abschließend ein Vor- und Abspann hinzugefügt wurde, muss der Film in das gewünschte Format exportiert werden. Überlegt werden sollte ebenfalls, wie der abgespeicherte Film der Lehrkraft eingereicht werden soll (als gebrannte DVD, auf USB-Stick, über Lernmanagementsysteme (Canvas, Blackboard, Brightspace, Moodle) oder kollaborative Plattformen wie Dropbox, Google Drive etc.; die Datengröße muss beim Einreichen beachtet werden). Einen schönen Abschluss bildet das Vorführen und Besprechen der Brickfilme im Klassenverband¹¹, in denen die Motive für die Filminhalte vermittelt werden; dadurch werden die Lernenden wiederum zu einer Reflexion angeregt.

5. Resümee

Die Arbeit mit Brickfilmen bereichert den fremd- und zweitsprachlichen Unterricht, weil die Produktion dieser Filme nicht nur wichtige Einblicke in die Mediennutzung und Filmproduktion gewährt, sondern wie dargestellt auch vielseitige Kompetenzen fördert (beispielsweise selbstorganisiertes und eigenverantwortliches Lernen). Die Filmarbeit kann prinzipiell jeder Lerngruppe angepasst werden, indem der Anspruch in Bezug auf Inhalt, Filmästhetik und Technik adressatengerecht und individuell ausfällt. Auch auf Grundstufenniveau führt dieses Projekt bereits zu sichtbaren Erfolgsergebnissen, auch wenn zwangsläufig Vereinfachungen unvermeidbar sind. Durch die enge Verflechtung von Bild, Zeichen und Ton wird das Hör-Seh-Verstehen als Teil von Filmverstehen im Fremdsprachenunterricht gefördert. Lernziele wie die Erweiterung von funktional-kommunikativer Kompetenz gehen mit der Filmarbeit einher, indem Brickfilme gezielt als Sprech- und Schreibanlass genutzt werden: Die angehenden Brickfilmer finden eine Idee für den Film, ihr inneres Vorstellungsvermögen wird geschult, sie müssen für das Verfassen des Drehbuchs und für den Filmdreh forschen, deuten, aushandeln, auswählen, verwerfen, Absprachen treffen, und ihren Film abschließend kritisch besprechen. Bei einer abschließenden mündlichen Präsentation müssen sie u. a. argumentieren und überzeugen. Auf diese Art und Weise lernen sie eigenverantwortlich im Team zu arbeiten; sie sind im hohen Maße emotional-affektiv am Unterrichtsgeschehen und Spracherwerbs-

¹¹ Ein *Making Of* zum Film würde zusätzlich Einblicke in den Entstehungsprozess gewähren und ist in der Regel mit viel Spaß verbunden.

prozess involviert, weil die diversen Phasen der Filmarbeit ihre Interessenlagen, Fähigkeiten und Kompetenzen berücksichtigen.

Die Welt der Legosteine zieht nicht nur Kinder und Jugendliche an. Mit Fantasie und Geduld können aus Frames Trickfilme in der Fremd- und Zweitsprache entstehen, die kreative Gestaltung mit reflektierter Mediennutzung vereinen und Interesse und Freude an der Filmproduktion wecken.

Wenn externe Partner, wie z. B. das örtliche Goethe-Institut, für eine Kooperation gewonnen werden, ist auch die Veranstaltung eines Brickfilm-Wettbewerbs denkbar, der die Motivation, einen Brickfilm im Rahmen eines Projekts zu drehen, zusätzlich erhöht. Die Lernenden müssten selbstständig zum Thema recherchieren, das der Kooperationspartner für unterschiedliche Bildungseinrichtungen ausschreibt (z. B. Schule, Universität), und das Set entsprechend aufbauen, gemeinsam das Drehbuch verfassen und den Film in Eigenregie drehen: *Lights, camera, action!*

Bibliographie

- Abraham, Ulf (2012) *Filme im Deutschunterricht*. 2. Aufl. Seelze: Klett/Kallmeyer.
- Abraham, Ulf; Kepser, Matthis (2005) *Literaturdidaktik Deutsch. Eine Einführung*. Berlin: Erich Schmidt.
- Badstübner-Kizik, Camilla (2016) Hör- und Hör-Sehverstehen. In: Eva Burwitz-Melzer; Grit Mehlhorn; Claudia Riemer; Karl-Richard Bausch; Hans-Jürgen Krumm (Hrsg.) *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 6. vollständig neu bearbeitete Auflage. Tübingen und Basel: A. Francke, 93-97.
- Braidi, Claudia Assunta (2016) Trickfilmarbeit im Italienischunterricht – auch ein Weg zum Kompetenzerwerb. In: Erwin Klein; Marcus Reinfried (Hrsg.) *Bilder im kompetenzorientierten Fremdsprachenunterricht. Akten des GMF-Sprachentages Aachen 2013*. Gießen: Giessener Elektronische Bibliothek, 145-154.
- Fuchs, Mechtild; Klant, Michael; Pfeiffer, Joachim; Spielmann, Raphael; Staiger, Michael (Hrsg.) (2008) *Fachbibliographie Filmdidaktik*. URL: https://phfr.bsz-bw.de/files/102/biblio_filmdidaktik_final.pdf (Zugriff: 12.10.2018).
- Giersberg, Frank; Leibiger, Johannes (2018) *VPRT-Mediennutzungsanalyse 2017. Mediennutzung in Deutschland 2017*. https://www.vau.net/system/files/documents/vprt_mediennutzung-in-deutschland-2017.pdf (Zugriff: 12.10.2018)
- Hecke, Carola (2018) Von der Grammatikübersetzungsmethode bis ins 21. Jahrhundert. Die Bedeutung von *visual literacy* in der deutschen Fremdsprachendidaktik. In: Christine Michler; Daniel Reimann (Hrsg.): *Sehverstehen im Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Narr Francke, 37-53.
- Henseler, Roswitha; Möller, Stefan; Surkamp, Carola (2011) *Filme im Englischunterricht. Grundlagen, Methoden, Genres*. Seelze: Klett/Kallmeyer.

- Jürgens, Eiko (2005) *Wandel der Lernkultur in der Grundschule. Ideen und Praxisbausteine für einen schüleraktiven Unterricht*. Göttingen: Institut für berufliche Bildung und Weiterbildung e.V. <http://www.sachsen-anhalt.ganztaeegiglernen.de/sites/default/files/IBBW%20Material%20Wandel%20der%20Lernkultur.pdf> (Zugriff: 12.10.2018)
- Koreik, Uwe (2015) Sinn und Sinnerfahrung beim deutschen Film aus der Fremdperspektive. Die fetten Jahre sind vorbei (2004) und Der kleine Nazi (2010). In: Heinz-Peter Preußner (Hrsg.) *Sinnlichkeit und Sinn im Kino: Zur Interdependenz von Körperlichkeit und Textualität in der Filmrezeption*. Marburg: Schüren, 203–215.
- Kulhay, Jana (2013) *Die Mediengeneration. Jugendliche, ihr Medienkonsum und ihre Mediennutzung*. http://www.kas.de/wf/doc/kas_33767-544-1-30.pdf?130313111722 (Zugriff: 12.10.2018)
- Lange, Günter; Weinhold, Swantje (Hrsg.) (2005) *Grundlagen der Deutschdidaktik. Sprachdidaktik – Mediendidaktik – Literaturdidaktik*. Hohengehren: Schneider.
- Lay, Tristan; Koreik, Uwe; Welke, Tina (2018) Filme im DaF-/DaZ-Unterricht: Einführung in das Themenheft. *Informationen Deutsch als Fremdsprache* 45/1, 1-6.
- Möller, Stefan; Plum, Fabian (2011) Quick as a Brick. Stop-Motion-Filme: Einen Brickfilm mit Windows Moviemaker herstellen. *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch* 112/113, 8-9.
- Schwerdtfeger, Inge Christine (1973) *Medien und Fremdsprachenunterricht. Eine Analyse unter pragmatischem Aspekt* (Hamburger phonetische Beiträge. Untersuchungen zur Phonetik und Linguistik, Bd. 10). Hamburg: Helmut Buske Verlag.
- Schwerdtfeger, Inge Christine (1989) *Sehen und Verstehen. Arbeit mit Filmen im Unterricht Deutsch als Fremdsprache*. München: Langenscheidt.
- Statistisches Bundesamt (Hrsg.) (2017) *Statistisches Jahrbuch 2017*. https://www.destatis.de/DE/Publikationen/StatistischesJahrbuch/StatistischesJahrbuch2017.pdf?__blob=publicationFile (Zugriff: 12.10.2018)
- Welke, Tina; Faistauer, Renate (2010) Vorwort. In: Tina Welke; Renate Faistauer (Hrsg.) *Lust auf Film heißt Lust auf Lernen. Der Einsatz des Mediums Film im Unterricht Deutsch als Fremdsprache*. Wien: Praesens Verlag, 7-12.

Biographische Angaben

Dr. Tristan Lay lehrt als Lecturer Deutsch als Fremdsprache und Applied Linguistics am Department of Germanic Studies der University of Sydney. Seine aktuellen Forschungsschwerpunkte umfassen Bilder und Filme im Fremdsprachenunterricht sowie Forschungen im Bereich des multiplen Sprachenlernens.

Schlagwörter

Filmdidaktik; Stop-Motion-Animationsfilm; Brickfilm; Lego

Anhang

Beispiel eines Drehbuchs (studentische Arbeit)

Filmtitel: *Der LEGO®-Tiergarten*

CHARAKTERE: VATER (im mittleren Alter); SOHN (ca. 4-6 Jahre alt); verschiedene ARBEITER und andere ZOOBESUCHER

Szene 1: Am Zooeingang

VATER: Bleib dran... wir müssen schnell reingehen, damit wir alle Tiere sehen können!

SOHN: Ich komme! Ich komme!

Sie gehen an einen Ticketschalter, hinter dem eine Ticketverkäuferin steht.

VERKÄUFERIN: Willkommen im Tiergarten. Der Eintritt kostet vierzehn Euro, Kinder kommen zum halben Preis rein. Zusammen macht das einundzwanzig Euro für Sie.

VATER: Wirklich? Letztes Mal war es billiger – aber das war ewig her. Egal, hier sind fünf, hier sind zwanzig.

Der Sohn springt aufgeregt neben ihm auf und ab.

VERKÄUFERIN: Danke schön! Hier ist das Wechselgeld und hier sind die Tickets. Wir wünschen Ihnen einen schönen Tag!

VATER: Vielen Dank und Ihnen auch einen schönen Tag. Komm Kleiner, lass uns hineingehen!

Der Sohn folgt ihm lebhaft durch den Parkeingang.

Szene 2: Der Zoo und seine Tiere

Vater und Sohn laufen im Park herum und gucken sich die Tiere an, die in den Gehegen stehen. Andere Zoobesucher laufen auch vorbei und wir können verschiedene Tiergeräusche und die Gespräche der Leute hören.

MANN 1: Ich habe eigentlich noch nie so viele Eulen gesehen! Schau dort hin!

KIND: Guck mal Mutti! Wenn es nur wollte, könnte der Elefant mich einfach fressen! Er ist wirklich sehr groß!

FRAU (*flüstert*): Und wenn ich es wollte...?

MANN 2: Und was machen eigentlich die da?

KIND 2: Ahhhh! (*Läuft weg*)

MANN 3: Ich hatte keine Ahnung, dass Affen so große Köpfe haben!

Es ist sonnig und hell und alle sind fröhlich. Vater und Sohn kommen an ein Gehege, in dem ein paar Affen stehen.

VATER: Guck mal! Da sind Affen! Wusstest du, dass Affen „Eee Eee Eee!“ sagen? Kannst du „Eee Eee Eee!“ sagen?

SOHN: Ich bin zu klein, ich kann keine Affen sehen!

Die Kamera schwenkt, sodass sie aus dem Inneren des Geheges filmt. Wir können sehen, dass der Sohn hinter dem Fensterrahmen versteckt ist und nur das obere Ende seines Kopfes sichtbar ist. Der Vater hebt den Sohn hoch, damit der Sohn etwas sehen kann.

SOHN (*aufgeregt*): Die Affen rennen! „Eee Eee Eee!“

VATER: Ja stimmt! Sie sagen „Eee Eee Eee!“

Sie schauen sich für ein paar Sekunden die Affen an.

VATER: Komm, jetzt geht's wieder los.

Der Vater setzt den Sohn wieder auf den Boden. Sie gehen fort.

Szene 3: Am See im Tiergarten

Vater und Sohn kaufen Eis und gehen zu einem See. Sie setzen sich an den Rand des Sees und fangen an zu schlecken. Doch das Eis des Sohnes wackelt aus seinen Händen und fällt auf den Boden. Er fängt an zu weinen.

VATER: Oh schade! Das ist aber Pech! Mach dir keine Sorgen. Du kannst doch mein Eis essen. *Der Sohn hört auf zu weinen.*

SOHN: Wirklich!? Danke Vater... Ich liebe dich!

VATER: Und ich dich auch... Gib es mir noch einmal kurz, ich will nur noch ein bisschen.

Das Kind lacht und gibt dem Vater das Eis. Er schleckt noch einmal am Eis und gibt es dann zurück.

VATER: Lass uns nach Hause gehen... Wusstest du, dass deine Mutter gerne mit dir in den Zoo gegangen wäre?

Vater und Sohn laufen zurück durch den Zoo. Die Sonne geht unter.

ABSPANN