

Freie Universität Berlin
Fachbereich Philosophie und Geisteswissenschaften
Institut für Romanische Philologie
Didaktik der romanischen Sprachen und Literaturen
Wintersemester 2020/21

Masterarbeit

im Lehramtsmasterstudiengang 120 LP Fachdidaktik Spanisch

gemäß der Prüfungsordnung für den Masterstudiengang für das Lehramt an Integrierten Sekundarschulen und Gymnasien (Amtsblatt der Freien Universität Berlin 27/2018)

Zum Potential des Spielfilms „*El laberinto del fauno*“ (2006) zur Schulung der filmästhetischen Kompetenz im Spanischunterricht

1. Prüferin: Prof. Dr. Daniela Caspari
2. Prüferin: Jeannine Feix

vorgelegt von:
Leonora Schütte

Berlin, den 27.11.2020 Unterschrift: _____

Selbständigkeitserklärung zur Abschlussarbeit

Ich erkläre ausdrücklich, dass es sich bei der von mir eingereichten schriftlichen Arbeit mit dem Titel

Zum Potential des Spielfilms „*El laberinto del fauno*“ (2006)
zur Schulung der filmästhetischen Kompetenz im Spanischunterricht

um eine von mir selbst und ohne unerlaubte Beihilfe verfasste Originalarbeit handelt.

Ich bestätige überdies, dass die Arbeit als Ganze oder in Teilen nicht zur Abgeltung anderer Studienleistungen eingereicht worden ist.

Ich erkläre ausdrücklich, dass ich sämtliche in der oben genannten Arbeit enthaltenen Bezüge auf fremde Quellen (einschließlich Tabellen, Grafiken u. Ä.) als solche kenntlich gemacht habe. Insbesondere bestätige ich, dass ich nach bestem Wissen sowohl bei wörtlich übernommenen Aussagen (Zitaten) als auch bei in eigenen Worten wiedergegebenen Aussagen anderer Autorinnen oder Autoren (Paraphrasen) die Urheberschaft angegeben habe.

Ich nehme zur Kenntnis, dass Arbeiten, welche die Grundsätze der Selbständigkeitserklärung verletzen – insbesondere solche, die Zitate oder Paraphrasen ohne Herkunftsangaben enthalten –, als Plagiat betrachtet werden können.

Ich bestätige mit meiner Unterschrift die Richtigkeit dieser Angaben.

Datum, Name

Inhaltsverzeichnis

1 Einleitung	5
1.1 Präsentation und Begründung des Themas	5
1.2 Vorgehensweise	7
2 Filmästhetische Kompetenz	8
2.1 Entwicklung, Stellenwert und Potential.....	9
2.2 Definition und Beschreibung filmästhetischer Kompetenz.....	13
2.3 Die Geschwister der filmästhetischen Kompetenz: Hörsehverstehen und interkulturelle Kompetenz	17
3 Vorstellung des Spielfilms „El laberinto del fauno“	19
3.1 Inhaltliche Zusammenfassung des Films.....	20
3.2 Vermutetes Potential und Gründe für den Einsatz des Films	23
4 Den Film verstehen und filmästhetische Kompetenz schulen	25
4.1 Erzählweise und Erzählperspektive	26
4.2 Fiktionale Realität und Fantasie	30
4.3 Gewalt.....	39
4.4 Symbolik	43
4.5 Filmästhetische Gestaltungsmittel	46
4.5.1 Audio	46
4.5.2 Kameraperspektive.....	49
4.5.3 Licht und Farben.....	50
4.6 Position des Films: Erinnerung und Gehorsam	53
5 „El laberinto del fauno“ – mehr als ‚nur‘ filmästhetische Kompetenz	58
6 Fazit und Ausblick	64
7 Literaturverzeichnis	70

Abkürzungsverzeichnis

Anh.	Anhang
Aufl.	Auflage
Hg.	Herausgeber*in
Kap.	Kapitel
MBS	Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg
vgl.	vergleiche
s.	siehe
SenBJF	Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie Berlin
SenBJW	Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft Berlin
zit. n.	zitiert nach

1 Einleitung

„Wenn auch die Fähigkeit zum Ungehorsam
den Anfang der Menschheitsgeschichte darstellte,
so könnte doch der Gehorsam
sehr wohl deren Ende sein.“
(Erich Fromm 1936: 10)

1.1 Präsentation und Begründung des Themas

Mit den Worten Erich Fromms leite ich diese Arbeit ein und gebe schon einen kleinen Ausblick auf eines der darin behandelten Themen. Gehorsam und seine Negierung bilden einen der zentralen Gegenstände des hier zu untersuchenden Spielfilms *„El laberinto del fauno“*. Das von Guillermo del Toro verfasste und produzierte Werk beschäftigt sich mit moralischen Fragen des Gehorsams, der Erinnerung und der Verantwortung in der Gesellschaft. Angesiedelt wird diese Thematik in Spanien wenige Jahre nach Ende des Bürgerkriegs. Ein junges Mädchen, Ofelia, und ihre schwangere Mutter ziehen aufgrund deren Neuverheiratung zu einem franquistischen General. Dieser ist in einer alten Mühle im Wald stationiert, wo die letzten Kämpfe zwischen Widerstandskämpfern und Franquisten ausgefochten werden. Ofelia wächst in einem Umfeld voller Brutalität, Verlust und Schmerz auf. Am Tag des Umzugs erhält sie von einem Faun, einem mythologischen Waldwesen, drei Prüfungen, deren Bestehen sie in ein magisches Königreich zur Vereinigung mit ihrem verstorbenen Vater führen kann. Im Film vermischen sich die Grenzen von Fantasie und Realität, sodass am Ende nur noch der*die Rezipient*in selbst über den Wahrheitsgehalt von Ofelias magischer Welt entscheiden kann. Dadurch vollbringt der Film es, sein Publikum zum Nachdenken anzuregen und es aktiv bei der Interpretation der Geschehnisse mitwirken zu lassen.

Der Spielfilm begeisterte zahlreiche Menschen, was von seinem Erfolg an den Kinokassen und bei den Kritiker*innen belegt wird. So wurde er unter

anderem mit 3 Oscars und 10 Goyas ausgezeichnet.¹ Darüber hinaus ist der mexikanische Drehbuchautor und Produzent Guillermo del Toro eine bedeutende Persönlichkeit im Filmgeschäft. Zuletzt konnte er mit „*Shape of Water*“ weitere Oscars gewinnen und erfreut sich wachsender internationaler Anerkennung.²

Als spanischsprachige Produktion, die sich mit einem für Spanien historisch, politisch und kulturell prägendem Thema beschäftigt, bietet sich der Film zum Einsatz für den Spanischunterricht an. Er kann Schüler*innen den Zugang zur herausfordernden Thematik des Bürgerkriegs und der Diktatur erleichtern, indem er eine emotionale Zugangsform anbietet.

Vor allem aber kann durch die Behandlung des Films die filmästhetische Kompetenz der Lernenden geschult werden. Damit ist vereinfacht gesagt, das kompetente Lesen und Verstehen von audiovisuellen Texten gemeint. Diese Kompetenz erfährt immer mehr Beachtung und sollte wegen der voranschreitenden Mediatisierung der alltäglichen Umwelt in der Schule gefördert werden. Lernende zu kritischen Medienkonsument*innen zu erziehen wird deshalb in den deutschen Rahmenlehrplänen als fächerübergreifende Aufgabe angesehen (vgl. Surkamp 2010a: 88). Somit unterliegt auch der Spanischunterricht dieser Verantwortung. Es empfiehlt sich ohnehin im Fremdsprachenunterricht mit Filmen zu arbeiten, bedenkt man die vielfältigen und bedeutenden Möglichkeiten, die sie für ihn bergen.

Mit diesen Möglichkeiten durfte ich mich in einem lehrreichen Seminar von Katharina Kräling auseinandersetzen, welches mich nachhaltig für die filmästhetische Kompetenz begeisterte. Dieser Enthusiasmus verbunden mit dem Begeisterung für „*El laberinto del fauno*“, der mich tief bewegt, stellt meine persönliche Motivation für diese Arbeit dar.

¹ Liste Gewinner & Nominierungen der Oscars 2007: <https://www.oscars.org/oscars/ceremonies/2007> [27.11.2020]
Liste der Gewinner der Goyas 2007: <https://www.premiosgoya.com/21-edicion/premios/por-categoria/> [27.11.2020]

² Liste Gewinner & Nominierungen der Oscars 2018: <https://www.oscars.org/oscars/ceremonies/2018> [27.11.2020]

Dementsprechend möchte ich in dieser Arbeit dem Potential des Spielfilms „*El laberinto del fauno*“ zur Ausbildung der filmästhetischen Kompetenz nachgehen. Prinzipiell könnte man meinen, jeder Film sei zur Förderung dieser Kompetenz geeignet. Dem ist meines Erachtens aber nicht so, da jeder Film bspw. in seiner Thematik, ästhetischen Darstellungsweise und kognitivem Anspruch unterschiedlich ist und somit auch verschiedene Möglichkeiten zur Förderung der filmästhetischen Kompetenz bietet. Daher lautet meine Forschungsfrage: Welches Potential besitzt „*El laberinto del fauno*“ zur Schulung filmästhetischer Kompetenz im Spanischunterricht?

Die von mir vertretene und im Folgenden zu überprüfende These lautet, dass das besondere Potential des Films in der Entschlüsselung seiner filmästhetischen Darstellungsweise zu finden ist. Diese trägt in hohem Maße zur Wirkung und Bedeutung des Films bei und sollte daher von Schüler*innen durchschaut werden, um deren tiefgreifendes Verständnis vom Film zu gewährleisten. Dadurch können die Schüler*innen anhand des Films besonders viel und nachhaltig ihre Kompetenzen im Bereich des Filmwissens, zu dem die Analyse der Filmästhetik zählt, ausbilden.

1.2 Vorgehensweise

Um meine Forschungsfrage zu beantworten und meine These überprüfen zu können, werde ich wie folgt vorgehen: Anfangs möchte ich die nötigen theoretischen Grundlagen darlegen, indem ich mich im folgenden Kapitel der filmästhetischen Kompetenz widme. Ich werde die Entwicklung und den Stellenwert der Kompetenz sowie ihr Potential im Allgemeinen und speziell für den Fremdsprachenunterricht darstellen. Dann werde ich die filmästhetische Kompetenz beschreiben, das heißt eine Definition und Beschreibung ihrer Teilkompetenzen darlegen. Anschließend werde ich kurz auf die eng mit der filmästhetischen Kompetenz verknüpften Kompetenzen Hörsehverstehen und interkulturelle Kompetenz eingehen.

Nach der Sicherstellung einer gemeinsamen theoretischen Grundlage folgt im dritten Kapitel eine Zusammenfassung der Filmhandlung, um das

inhaltliche Verständnis der Analyse zu sichern. Im selben Kapitel werde ich die Besonderheit des Films und die von mir vermuteten Potentiale für den Spanischunterricht grob anreißen.

Danach folgt im vierten Kapitel, im Hauptteil meiner Arbeit, die Untersuchung des Potentials des Spielfilms zur Ausbildung filmästhetischer Kompetenz. Hierzu werde ich die Aspekte des Films, die für sein ganzheitliches Verständnis erforderlich sind, analysieren und überlegen, inwiefern sie zur Schulung filmästhetischer Kompetenz beitragen. Aber auch etwaige weitere Kompetenzen, für die der Film ein Potential birgt, werde ich betrachten. Besonders werde ich in dem Kapitel versuchen, die Bedeutung des Films sorgfältig herauszuarbeiten und auch deren Potential für den Spanischunterricht zu hinterfragen.

Die in der Analyse gesammelten Erkenntnisse zum Potential des Spielfilms für die Förderung filmästhetischer Kompetenz werde ich im fünften Kapitel zusammenfassen, bewerten und meine Forschungsfrage dementsprechend beantworten.

Am Ende meiner Arbeit steht das Fazit, in dem ich die Bedeutung meiner Beobachtungen zu „*El laberinto del fauno*“ und ihren Wert präsentieren werde. Außerdem erfolgt im Ausblick eine knappe Darstellung didaktisch-methodischer Überlegungen zur Arbeit mit dem Spielfilm anhand einer bereits veröffentlichten Unterrichtsreihe von Martina Hubacech.

2 Filmästhetische Kompetenz

Dieses Kapitel konzentriert sich auf die Darstellung der theoretischen Grundlagen, welche für die spätere Untersuchung des Spielfilms relevant sind. Die Entwicklung und der damit verbundene Stellenwert der Filmdidaktik und der filmästhetischen Kompetenz werden überblicksartig präsentiert. Auch ihre Relevanz und ihre Potentiale werde ich hervorheben. Dann folgt eine Definition der filmästhetischen Kompetenz sowie eine Beschreibung ihrer Teilkompetenzen. Abschließend beschreibe ich kurz die

zwangsläufig mit ihr verbundenen Kompetenzen Hörsehverstehen und interkulturelle Kompetenz.

2.1 Entwicklung, Stellenwert und Potential

Die Entstehung und Entwicklung der filmästhetischen Kompetenz hängen aufs Engste mit denen des Films und der Medien im Allgemeinen zusammen. Deren oft betitelte Omnipräsenz führt dazu, dass wir heute in einer „Medienkulturgesellschaft“ (Surkamp 2010a: 95) leben, was sowohl positive als auch negative Erscheinungen mit sich bringt, und deshalb neue Kompetenzen in diesen Bereichen verlangt. Auf der negativen Seite stehen an erster Stelle Manipulation durch *fake news* sowie der stark emotionalisierende und wirkungsvolle Einfluss von Gestaltungsmittel, bspw. in der Werbung. Schule sollte ihren Beitrag dazu leisten, Schüler*innen vor solchen Gefahren zu schützen, indem sie sie zu kritischen Medienkonsumenten*innen ausbildet. Besonders weil Jugendliche heute dauernd unter dem Einfluss der Medien stehen, ohne sich dessen genügend bewusst zu sein, scheint diese Forderung zwingend notwendig. Denn trotz ihres täglichen Medienkonsums, sind Schüler*innen eher als „naive Medienexperten“ (Surkamp 2008: 187) einzustufen.

Trotzdem soll die positive Seite von Film und Medien nicht außer Acht gelassen werden. Hier stehen an erster Stelle die Faszination und der Genuss durch den Konsum von Filmen. Schüler*innen sollten lernen Filme genussvoll, aber in Bewusstsein ihres enormen Wirkungsvermögens, zu rezipieren (vgl. Blell & Lütge 2008: 130). Reflektierter Medienkonsum und Faszination schließen sich dabei nicht aus.

Die thematische Vielfalt von Filmen bieten darüber hinaus in fast jedem Schulfach die Möglichkeit einer intensiven und anregenden Auseinandersetzung mit unterrichtsrelevanten Themen.

Speziell für den Fremdsprachenunterricht besitzt der Einsatz von Filmen zahlreiche aussichtsreiche Potentiale.

Das wesentliche Ziel des Fremdsprachenunterrichts ist die Ausbildung interkultureller kommunikativer Kompetenz (SenBJW & MBS 2015a: 9f.). Filmische Produkte als „kulturelle Bedeutungsträger“ (Surkamp 2010a: 95) können die Teilhabe an fremden Kulturen, Welten und Gedanken ermöglichen. Durch explizite aber auch implizite Darstellung von Kultur „materialisiert“ (Surkamp 2009: 183) sich diese im Medium Film, wird beobacht- und erlebbar (vgl. ebd.). Surkamp (vgl. 2009: 184) weist zurecht daraufhin, dass wir uns alle eingestehen müssen, dass ein Großteil unseres Weltwissens aus Filmen stamme. Wichtig ist daher das Bewusstsein, dass Filme keine Abbildung der Realität, sondern eine bewusst hergestellte Konstruktion dessen sind (vgl. ebd.; Decke-Cornill 2002). Decke-Cornill (vgl. 2002: 209) verwendet für dieses Bewusstsein den Begriff der Bildmündigkeit, welche Schüler*innen erlangen sollen. Die Reflexion über das Wie und Warum der konstruierten Darstellungsweisen kultureller und historischer Ereignisse, ermöglicht den Schüler*innen eine intensive Auseinandersetzung mit der Kultur einerseits und dem Medium Film andererseits. Gleichzeitig ermöglicht der Einblick in fremde (Film-)Welten die Auseinandersetzung mit der fremden und eigenen Lebenswelt sowie die Reflexion darüber (vgl. Surkamp 2009: 180 f.).

Da Filme starke Emotionen und diese wiederum Mitteilungsbedarf auslösen, dient ihr Einsatz auch als Anregung für kommunikative Handlungen im Sprachunterricht (vgl. Surkamp 2004: 3). Dabei sollten die durch den Film erzeugten Gefühle beobachtet, im Kollektiv besprochen und kritisch reflektiert werden. Es geht dabei weniger um eine starre Filmanalyse, sondern darum, das sogenannte Filmerleben zu thematisieren und den Lernenden Raum für eigene Zugänge zum Film und dessen Interpretationen zu schaffen (vgl. Blell & Lütge 2008: 130). So kann kognitiv und affektiv mit Filmen gearbeitet werden (vgl. ebd.: 129).

Des Weiteren erfüllen Filme das Kriterium der Authentizität, welches eine Erhöhung der Lernmotivation beeinflussen kann. Der Fremdsprachenunterricht kann durch den Einsatz authentischen und bestenfalls auch zeitrelevanten Materials die Teilhabe an der realen Außenwelt ermöglichen.

Als authentische Produkte der Fremdsprache bewirken Spielfilme darüber hinaus eine Kontextualisierung der Zielsprache, was ihren Zugang erleichtert (vgl. Henseler & Möller & Surkamp 2011: 9). Dies wird durch die kognitive sowie affektive Verarbeitung und die auditive sowie visuelle Rezeption bei Filmen erreicht. Aus der Psycholinguistik ist bekannt, dass Mehrkanaligkeit durch die Verknüpfung visueller und auditiver Wahrnehmung zudem das Behalten von Informationen verlängert und erhöht (vgl. Rössler 2020: 2; Vences 2006: 7). Somit bewirkt Filmarbeit einen Nachhaltigkeitseffekt, der beim anspruchsvollen Sprachenlernen einen bedeutsamen Vorteil darstellt. Ein weiterer Vorzug gegenüber reinen Hörtexten findet sich in der Darstellung nonverbaler Kommunikation wie Mimik, Körpersprache und Gestik sowie paralinguistischer Aspekte wie Intonation, Tempo und Pausen (vgl. Henseler & Möller & Surkamp 2011: 9). Beides führt ebenfalls zu einer Entlastung von Verstehensprozessen und kann darüber hinaus kulturspezifische Informationen enthalten (vgl. ebd.: 9f.).

Ein noch immer anhaltendes Vorurteil, welches die Psychologie schon 1950 widerlegte, wirft dem Filmkonsum einen durch Passivität der Zuschauer*innen schädlichen Einfluss vor (vgl. Surkamp 2009: 178). Ganz im Gegenteil, befinden sich Zuschauende bei der Filmrezeption aber in aktiven Erlebens- und Verstehensprozessen (vgl. ebd.). „Der Film erzählt einen Text, doch erst durch den Zuschauer wird der Text vervollständigt.“ (Schröter 2009: 22) Nur durch die aktive Beteiligung der Zuschauer*innen konstruiert sich eine eigene Geschichte und ein Filmsinn in ihren Köpfen (vgl. ebd.). Zuschauenden kommen die Rollen aktiver Mitspieler*innen, bewertender Rezipient*innen und reflektierter Kritiker*innen zu (vgl. Bredella 2004: 28-31). Ziel des Filmunterrichts sollte es auch sein, dass Schüler*innen ihre eigene Mitarbeit während der Rezeption und Sinnbildungsprozesse erkennen und reflektieren (vgl. ebd.: 31).

Bei der Fülle an Potentialen von Filmarbeit besonders für den Fremdsprachenunterricht, und der Notwendigkeit nach einem kritischen Medienumgang im Allgemeinen, überrascht es nicht, dass die Rahmenlehrpläne der

Länder den Filmeinsatz fordern. In Berlin wird dies unter dem Begriff der Medienkompetenz, der alle analogen und digitalen Medien einschließt, fächerübergreifend verlangt (vgl. SenBJW & MBS 2015a: 13-22). Des Weiteren fordern die Berliner Rahmenpläne der modernen Fremdsprachen in der Sekundarstufe I die Arbeit mit Filmen, welche als audiovisuelle Texte unter den erweiterten Textbegriff fallen, im Bereich der Text- und Medienkompetenz (vgl. SenBJS & MBS 2015b: 11). Für die Sekundarstufe II wird sogar explizit ein „produktiver und kreativer Umgang mit Kunst [Literatur, Malerei und Film]“ (SenBJF 2017: 7) und im Leistungskursfach die Analyse der filmischen Mittel gewünscht (vgl. ebd.: 16). Insgesamt wird schon seit 2010 von allen Rahmenlehrplänen der deutschen Bundesländer die Arbeit mit Filmen gefordert (vgl. Surkamp 2010a: 88). Dies belegt das wachsende Bewusstsein für die Relevanz der Befähigung von Schüler*innen zu kompetenten (Film-)Sehenden (vgl. ebd.: 85).

Die weitreichenden Potentiale des Films beweisen, dass Filme nicht mehr als Lückenfüller kurz vor den Ferien oder als Belohnung nach einer Klassenarbeit eingesetzt werden sollen. Daher wurden schon zahlreiche methodisch-didaktische Vorschläge zur Filmarbeit im Fremdsprachenunterricht entwickelt. Diese versuche ich in stark verkürzter Form darzustellen. Grundlegend sollte intensiv am und mit dem Film gearbeitet werden, welcher als Kunstwerk verstanden im Mittelpunkt des Unterrichts stehen sollte (vgl. Blell & Lütge 2008.: 85). Wie auch bei der Arbeit mit literarischen Texten sollten Aufgaben in die Phasen des *pre-while-post-viewing* eingeteilt werden (vgl. u.a. Thaler 2014: 40-48; Surkamp 2017a: 74; Solte 2015: 15-22). Generell empfiehlt es sich verschiedene Aufgabenformate (geschlossen/offen) sowie Zugänge (affektiv/kognitiv) zu ermöglichen und die grundlegende Forderung nach Handlungs- und Produktionsorientierung anzustreben (vgl. Surkamp 2009: 195; Thaler 2010: 145). Besonders die Produktion eigener Filme bzw. Filmausschnitte sowie andere kreativ-produktive Verfahren sind dafür geeignet und vertiefen die Lernergebnisse durch aktiven Erwerb und praktische Anwendung (vgl. Surkamp 2009:

195). Auch sollte eine ausgewogene Balance zwischen verschiedenen Aufgabenformaten sowie der Steuerung durch die Lehrkraft und der Autonomie der Lernenden angestrebt werden (vgl. Thaler 2010: 145; vgl. Surkamp 2004: 6). Surkamp rät, nur einem oder wenigen ausgesuchten Lernzielen nachzugehen und die Zugangsformen ihnen entsprechend auszuwählen (vgl. 2017a: 76). Dies scheint besonders empfehlenswert, bedenkt man die Vielfältigkeit der filmästhetischen Kompetenz, welche ich im folgenden Kapitel in ihren Teilkompetenzen darstellen werde. Zuletzt sei noch erwähnt, dass wie bei allen Kompetenzen eine Progression innerhalb der filmästhetischen Kompetenz anzustreben ist.³

2.2 Definition und Beschreibung filmästhetischer Kompetenz

Filmkompetenz, *film literacy*, Filmbildung und filmästhetische Kompetenz sind die Begriffe, die in der Filmdidaktik für das „Filme lesen lernen“ (Thaler 2010: 143) verwendet werden. Der Begriff filmästhetische Kompetenz unterstreicht den ästhetischen Charakter filmischer Produkte sowie dessen Bedeutsamkeit, weshalb ich dieser Arbeit die Benutzung dieser Begrifflichkeit bevorzuge.

Carola Surkamp, auf deren Erkenntnisse ich mich größtenteils beziehen werde, da sie als eine der einflussreichsten Wissenschaftler*innen des Forschungsgebiets gilt, definiert filmästhetische Kompetenz wie folgt:

„Unter filmästhetischer Kompetenz soll [...] die Fähigkeit verstanden werden, sich mit Filmen als ästhetischen Artefakten rezeptiv, reflexiv und produktiv auseinander setzen zu können, d.h. sie lesend und hörend aufnehmen, sie verstehen, nutzen und gestalten zu können.“ (Surkamp 2010a: 87)

Wichtig ist, dass es nicht nur um das Verstehen von Filmen, sondern darüber hinaus um das Nutzen und Gestalten geht. Ebenso relevant ist die Betonung der lesenden und hörenden Aufnahme von Filmen, da oftmals die bedeutungsvolle visuelle Komponente von Filmen auf Kosten des Hörverstehens vernachlässigt oder innerhalb des Hörsehverstehens nur die-

³ Hierzu erarbeitete Dohrmann einen groben Plan für die Zweitfremdsprache (2016: 40) sowie Henseler & Möller & Surkamp ein detailliertes Curriculum (2011: 26-31) für die Erstfremdsprache Englisch. Beide können Lehrkräften als stützender Leitfaden dienen.

nend betrachtet wird (vgl. Vences 2006: 4). Das Hörsehverstehen ist zwar ein wichtiger Teil und die Voraussetzung für die Ausbildung filmästhetischer Kompetenz, allerdings darf sie nicht darauf reduziert werden, da sie aus anderen relevanten Kompetenzen besteht (vgl. Dohrmann 2016: 21).

Surkamp formuliert die folgenden sieben Teilkompetenzen der filmästhetischen Kompetenz: Medialitätsbewusstsein, Filmwissen, filmspezifische Reaktionsmuster, filmbezogene Genussfähigkeit, filmbezogene Kritikfähigkeit, produktive Partizipationsmuster und die Fähigkeit zur Anschlusskommunikation (vgl. 2009: 187-190).

Als Medialitätsbewusstsein wird das Bewusstsein um die Konstruiertheit filmischer Darstellungen bezeichnet. Gerade bei Filmen, welche fingieren die Wahrheit abzubilden (z.B. auf historischen Ereignissen basierende Filme), ist es wichtig, dass Lernende um deren Fiktion und darüber hinaus um die Konstruiertheit von Filmwelten wissen. Im Film wird jeder Lichtstrahl, jeder Ton und jede Kameraeinstellung bewusst konstruiert und dies mit bestimmten Absichten. (vgl. ebd.: 187)

Diese Absichten zu durchschauen bildet auch einen Teil der nächsten Teilkompetenz: das Filmwissen. Da in diesem Kompetenzbereich das besondere Potential von „*El laberinto del fauno*“ erwartet wird, wird er genauer als die anderen beschrieben.

Es geht beim Filmwissen um das Wissen über filmische Wirkungsmechanismen, also die Fähigkeit Filme hinsichtlich ihrer Form zu analysieren (vgl. ebd.: 188). Filme sind durch das bewusst gestaltete und bedeutungstragende Zusammenspiel von auditiven, visuellen, sprachlichen und außersprachlichen Codes ein plurimediales Format (vgl. ebd.: 182). Wenn Lernende diese vielfältigen Codes entschlüsseln und deuten, erleben sie bewusst, wie Filme ihre Wahrnehmung lenken, Emotionen hervorrufen und bestimmte Deutungen begünstigen.

Relevante filmästhetische Darstellungsverfahren, die analysiert werden

sollten, lassen sich in zwei Gruppen aufteilen⁴. Die erste Gruppe bilden die visuellen Komponenten des Films, also das Bild, das Licht, die Farben, die Kameraeinstellung sowie -perspektive und die Montage (vgl. Wacker 2017: 118-154). In der zweiten Gruppe der auditiven Komponenten befinden sich alle Geräusche, die Sprache und die Filmmusik, welche jeweils aus dem On- oder Off-Ton stammen können (vgl. ebd.: 154-171). Durch diese zahlreichen Gestaltungsmittel stellen Filme ein „hochkomplexes Gestaltungssystem“ (Lampe 2012: 33) dar. Dieses verfügt über eine eigene Sprache, die Filmsprache (vgl. ebd.). Wesentlich ist es, den Lernenden bei der Analyse dieser Filmsprache zu verdeutlichen, dass ihre Bedeutung nicht immanent ist, sondern in Abhängigkeit zum*zur Rezipient*in, zu Filminhalten und zu mitwirkenden Gestaltungsmitteln steht (vgl. Müller 2013: 49).

Die Leitfrage der Filmanalyse lautet „Was wird wie mit welcher Wirkung gezeigt?“ (Kamp & Rüssel 2007: 13). Die Analyse des Films ähnelt somit der klassischen Textanalyse, was bedeutet, dass Lehrkräfte und Schüler*innen auf Vorwissen zurückgreifen können (vgl. Surkamp 2004: 4). Die literarische Analyse des Films ermöglicht zeitgleich den Ausbau literarästhetischer Kompetenz, besonders im Bereich des ästhetischen Verstehens (vgl. Surkamp 2010a: 93; Surkamp 2012: 84).

Schlussendlich zählt Surkamp zum Filmwissen noch das Wissen um Strukturen und Bedingungen filmischer Produktionen, welche das filmische Endprodukt beeinflussen können (vgl. Surkamp 2009: 188).

Als drittes folgt die Kompetenz der filmspezifischen Reaktionsmuster. Dazu benötigen Lernende Wissen über verschiedene Filmgenres, damit sie diesen entsprechend angemessene Erwartungen aufbauen und Verarbeitungsstrategien einsetzen können. Dies betrifft grundlegende Erwartungen wie den Humor- oder Spannungsfaktor einer Komödie im Vergleich zu einem Thriller sowie durch den Film hervorgerufene Emotionen durch typische Handlungsabläufe und Gestaltungsmittel. Wenn die Erwartungshal-

⁴ Vgl. für eine genaue Beschreibung der folgenden Aspekte besonders „*Filmwelten verstehen und vermitteln. Ein Praxisbuch für Unterricht und Lehre.*“ von Kristina Wacker.

tung von Rezipient*innen korrekt aufgebaut wird, folgt die Aktivierung entsprechender Rezeptionsmuster und dadurch die Erleichterung des Verständnisses. (vgl. ebd.)

Ein weiterer Teil filmästhetischer Kompetenz ist die filmbezogene Genussfähigkeit, welche einen entscheidenden Einfluss auf die Motivation Lernender ausübt. Die Genussfähigkeit beinhaltet zwei Dimensionen, eine kognitive und eine affektive. In der kognitiven Dimension erfahren Schüler*innen Genuss durch differenzierte Sachkenntnisse über Film und durch ihre Fähigkeiten zur Filmanalyse. Auf affektiver Ebene hingegen entsteht Genuss durch Identifikationsmöglichkeiten mit den Protagonist*innen oder durch die positive Wahrnehmung der erzeugten Emotionen. Filme genießen zu können trägt zur gelungenen und andauernden Rezeption bei, weshalb dem Filmgenuss eine wichtige Rolle zukommt. (vgl. ebd.)

Eine weitere Teilkompetenz ist die filmbezogene Kritikfähigkeit, in welcher Filmwissen und filmbezogene Reaktionsmuster Anwendung finden. Sie sollen genutzt werden, um die inhaltliche Position eines Filmes herauszuarbeiten (bspw. Glorifizierung von Gewalt). Im nächsten Schritt muss zwingend die Reflexion dieser Position und deren Vergleich mit eigenen Überzeugungen folgen. Abschließend sollten Schüler*innen zu einem Urteil in Form eines Beibehaltens der eigenen Ausgangsposition oder dessen Modifizierung kommen. (vgl. ebd.: 189)

Der Erwerb produktiver Partizipationsmuster ist als sechster Teil eine produktive Kompetenz (vgl. ebd.). Es handelt sich um die Befähigung, selbst Filme und Filmsequenzen zu produzieren oder auch vorhandenes Filmmaterial zu modellieren (vgl. ebd.: Surkamp 2010a: 104). Derart erwerben Lernende auf eine aktive und intensive Weise Film- und Genrewissen, da sie sich bewusst und eigenständig für geeignete Gestaltungsmittel oder Erzählweisen entscheiden müssen (vgl. Surkamp 2009: 189).

Die Fähigkeit zur Anschlusskommunikation bildet die letzte der sieben Teilkompetenzen. Hier wird der Austausch über die Rezeptionserfahrungen mit den Mitschüler*innen angestrebt, da das Wahrnehmen und Über-

denken eigener und fremder Rezeptionen dazu trägt den Film zu verarbeiten und zu bewerten. Somit begünstigt die Anschlusskommunikation die filmbezogene Genuss- und Kritikfähigkeit sowie den Aufbau des Medialitätsbewusstseins. (vgl. ebd.)

Dies sind die sieben Teilkompetenzen der filmästhetischen Kompetenz nach Surkamp. Sie sind allesamt miteinander verknüpft, bauen aufeinander auf und begünstigen die Förderung der anderen Teilkompetenzen.

2.3 Die Geschwister der filmästhetischen Kompetenz: Hörsehverstehen und interkulturelle Kompetenz

Neben der Ausbildung filmästhetischer Kompetenz gebietet die Arbeit mit Film die Förderung des Hörsehverstehens und der interkulturellen Kompetenz. Sie können als Geschwister der filmästhetischen Kompetenz verstanden werden, da sie zwar unabhängig von ihr existieren, die filmästhetische Kompetenz aber eine enge Verbindung mit ihnen aufweist.

Das Hörsehverstehen bildet die nötige Voraussetzung für die Arbeit mit Filmen. Ohne die Kompetenz, das Gehörte und das Gesehene verstehen zu können, kann keine Rezeption audiovisueller Medien erfolgen. Die Definitionen und Abgrenzungen der Funktionen von Hören und Sehen im Hörsehverstehen werden in der Didaktik unterschiedlich beschrieben. Ich werde mich auf Andrea Rösslers Definition beziehen. Sie kritisiert die im herkömmlichen Verständnis des Hörsehverstehens dienende Rolle des Sehens und fordert ein integrativ-duales Verständnis beider Dimensionen dieser Kompetenz (vgl. 2020.: 2f.). Das Hörverstehen und Sehverstehen bestehen darüber hinaus als eigenständige Kompetenzen (vgl. ebd.: 3). Rössler nimmt eine Unterscheidung zwischen informationsentnehmenden und ästhetischen Hörsehverstehen vor. Das informationsentnehmende Hörsehverstehen bezeichnet die „Fähigkeit, auditive und visuelle fremdsprachliche Inhalte in ihrem Zusammenspiel zu deuten“ (Rössler 2020: 4), wozu sowohl Sprache (Ton) als auch Gestik und Mimik (Bild) zählt. Das ästhetische Hörsehverstehen geht darüber hinaus und beschreibt das

„Wahrnehmen, Verstehen und Deuten des bewusst gestalteten, komplexen Zusammenspiels optischer und akustischer Codes (...) audiovisueller fiktionaler Medien“ (Rössler 2020: 5). Nach Surkamps Definition der Bestandteile filmästhetischer Kompetenz lässt sich dieser Aspekt am besten im Filmwissen eingliedern, bei dem ebenfalls die gestaltende Funktion der Filmästhetik wahrgenommen und gedeutet wird. Somit ist bei Spielfilmen besonders das ästhetische Hörsehverstehen von Belang. In diesem Bereich wird auch ein Potential von „*El laberinto del fauno*“ erwartet.

Auch interkulturelle Kompetenz lässt sich einerseits hervorragend durch Filmarbeit ausbilden und ist andererseits Voraussetzung und Mitspieler der filmästhetischen Kompetenz. Zunächst dienen Filme als Quelle landeskundlicher Information, welche nicht immer explizit thematisiert werden, da spanischsprachige Filme in der Regel für ein Publikum mit Vorkenntnissen produziert werden (vgl. Vences: 2008: 7). Hier sei nochmals der Hinweis, Filme nicht als getreue Wiedergabe der Wirklichkeit zu verstehen, erlaubt (vgl. Surkamp 2010a: 94). Trotzdem spiegelt sich eine Gesellschaft durch explizite und implizite Darstellungen ihres kulturellen Wissens, ihrer Werte, Denkweisen und für sie relevanten Thematiken in Filmen wider, wofür Schüler*innen sensibilisiert werden sollten (vgl. ebd.).

Ebenso weisen nonverbale Aspekte, wie Gestik und Mimik, oder Bedeutungen von Musik, Farben, Symbolen und anderen filmästhetischen Gestaltungsmitteln kulturelle Abhängigkeit auf (vgl. Vences 2006: 7; Henseler & Möller & Surkamp 2011: 20). So kann bspw. das Herausarbeiten der historischen Position eines Films, welche Ausdruck in der Erzählweise und Ästhetik findet, ein Bewusstsein dafür schaffen (vgl. Solte 2015: 23).

Interkulturelle Kompetenz wird ebenso durch die Einfühlung in die (kulturell) fremde Welt der*des Protagonist*in, die Einnahme seiner*ihrer Perspektive und die sich dadurch entwickelnde Empathie gefördert (vgl. Vences 2006: 7; Henseler & Möller & Surkamp 2011: 19). Zudem können Stereotypen hinterfragt, kulturelle Barrieren überwunden sowie eigene und fremde Lebenskonzepte verglichen und reflektiert werden (vgl. Thaler

2014: 51). All das erweitert den Horizont der Schüler*innen, fördert ihr kulturelles Bewusstsein, Fremdverstehen sowie eigen-, ziel- und transkulturelle Reflexionsfähigkeit und bildet letztendlich interkulturelle Kompetenz aus (vgl. Henseler & Möller & Surkamp 2011: 19f.). Das große Potential von Filmen zur Ausbildung interkultureller Kompetenz findet sich meiner Einschätzung nach in der besonders leichten Zugänglichkeit und direkten Erlebarmachung kultureller Themen.

Die Arbeit mit Film im Fremdsprachenunterricht ist also nicht möglich ohne die Aktivierung und Weiterentwicklung des Hörsehverstehens und der interkulturellen Kompetenz, da sie grundlegend zum Filmverstehen beitragen.

Da die theoretischen Grundlagen für die Untersuchung des Spielfilms geschaffen wurden, folgt im nächsten Kapitel die Vorstellung von „*El laberinto del fauno*“ sowie die erste Präsentation seines besonderen Potentials.

3 Vorstellung des Spielfilms „*El laberinto del fauno*“

Der Mexikaner Guillermo del Toro verfasste und produzierte den 2006 erschienenen Spielfilm „*El laberinto del fauno*“. Darin behandelt er die Zeit des Franquismus nach Ende des Bürgerkrieges, der 1936-1939 in Spanien herrschte⁵, aus der Sicht des Kindes Ofelia (vgl. Bernecker 2018: 40). Die Erzählung findet auf zwei Ebenen statt: Zunächst die Ebene der fiktionalen Realität, in welcher noch immer Krieg zwischen Franquisten und Widerstandskämpfern herrscht. Hinzu kommt die Fantasyebene, in welcher sich das Mädchen in einer Welt der Magie bewegt. Ob diese zweite Ebene innerhalb der fiktionalen Erzählung real oder von Ofelia imaginiert ist, bleibt offen und der subjektiven Entscheidung überlassen.

⁵ Eine genaue Übersicht über Entstehung und Entwicklung des spanischen Bürgerkriegs sowie der Nachkriegszeit der Diktatur bietet „*Spaniens Geschichte seit dem Bürgerkrieg*.“ von Walther L. Bernecker.

3.1 Inhaltliche Zusammenfassung des Films

Der Film spielt im Spanien der 1944er Jahre. Er beginnt mit einer Szene, in der die Protagonistin Ofelia blutend auf dem Boden liegt. Jedoch läuft das Blut aus ihrer Nase rückwärts dorthin zurück – alles, was nun folgt, ist somit Retrospektive. Eine Stimme aus dem Off berichtet von der Prinzessin Moana, welche eines Tages aus dem unterirdischen Königreich ihres Vaters floh, um in die Menschenwelt zu gelangen. Dort verlor sie geblendet vom Licht all ihre Erinnerungen, erlitt einige Jahre Schmerzen und starb. Doch ihr Vater glaubte stets an ihre Rückkehr.

Ofelia und ihre schwangere Mutter Carmen fahren durch den Wald. Nach dem Tod des leiblichen Vaters, ziehen sie zu Ofelias Schwiegervater Vidal, einem franquistischen General, der in einer alten Mühle im Wald wohnt. Dort kämpft er mit den franquistischen Soldaten gegen die verbleibenden Widerstandskämpfer. An der alten Mühle angekommen entdeckt Ofelia ein Labyrinth, jedoch hindert Mercedes, die leitende Hausangestellte, sie am Eintreten. Mercedes ist, wie Ofelia bemerkt und für sich behält, eine heimliche Helferin des Widerstands, für welchen sie militärische Pläne ausspioniert und Verpflegung stiehlt.

In der ersten Nacht in den Bergen erscheint eine Stabheuschrecke, in Ofelias Wahrnehmung eine Fee, welche sie schon bei der Anfahrt im Wald entdeckte. Die Fee führt das Mädchen in das Labyrinth, wo sie auf den Faun⁶ trifft, der ihr erzählt, in ihr lebe die verlorene Seele der Prinzessin Moana. Sie müsse bis zum nächsten Vollmond drei Prüfungen bestehen, um in das Königreich ihres Vaters zurückzukehren. Daraufhin übergibt er Ofelia ein Märchenbuch, in welchem die zu bestehenden Prüfungen magisch erscheinen. Schon am nächsten Tag tritt die vermeintliche Prinzessin Ofelia ihre erste Prüfung an. Sie muss einen sterbenden Baum von einer Riesenkröte befreien, um an einen in deren Magen enthaltenen Schlüssel zu gelangen. Das Mädchen besteht diese erste Prüfung.

⁶ Ich werde in dieser Arbeit den Terminus Faun als Übersetzung für *fauno* verwenden und nicht die im Deutschen und Englischen vorgenommene Änderung zum Pan verwenden. Zur unterschiedlichen Bedeutung der zwei Begriffe: vgl. Burger 2013: 41f.

Gerade als sie am Tag darauf die zweite Prüfung antreten möchte, verschlechtert sich die Gesundheit ihrer schwangeren Mutter drastisch. Der Hausarzt verordnet Carmen Bettruhe. Des Nachts erscheint der Faun, um Ofelia eine magische Alraune, welche die Mutter heilen soll, zu überreichen. Ofelia müsse diese in Milch baden und mit Tropfen ihres Blutes nähren. Währenddessen befinden sich Mercedes und der Arzt, welcher ebenfalls den Widerstand unterstützt, im Versteck der Partisanen, dessen Anführer Mercedes' Bruder Pedro ist.

Ofelia tritt dann ihre zweite Prüfung an. Dafür soll sie in das Reich des *hombre pálido*, einem kinderfressenden Monster, hinabsteigen und mit dem bereits erlangten Schlüssel eine Tür öffnen. Allerdings darf sie dort nichts verzehren, was angesichts des reich gedeckten Tisches, an dem das Monster regungslos sitzt, die wohl größte Herausforderung darstellt. Mithilfe dreier Feen öffnet sie eine von drei Türen und entnimmt einen goldenen Dolch. Anstatt nun unverzüglich zurückzukehren, nascht sie von den Trauben der Tafel. Daraufhin erwacht der *hombre pálido* zum Leben und beißt zwei Feen brutal die Köpfe ab. Nur um ein Haar gelingt es Ofelia ihm zu entkommen.

Am nächsten Tag versteckt sie die Alraune unter dem mütterlichen Bett, was zu einer raschen Verbesserung ihrer Gesundheit führt. Während Vidal den Arzt anweist, das Überleben des Babys dem von Carmen zu bevorzugen, ereignet sich ein Angriff. Die Widerstandskämpfer haben einen Zug angegriffen und während die Franquisten sich auf den Weg dorthin machen, haben sie leichten Zugriff auf die Vorräte der unbewachten Mühle. Als Vidal dem auf die Schliche kommt, tötet er zahlreiche seiner Gegner und nimmt einen Kämpfer gefangen. Dieser erfährt nun fürchterliche Folter durch Vidal. Als nächstes entdeckt der General die Alraune unter dem Bett seiner Frau. Carmen wirft sie kurzerhand ins Feuer und erleidet sofort fürchterliche Schmerzen. Währenddessen entschließt sich der Arzt dem Gefolterten durch Medizin den Gnadentod zu ermöglichen. Wütend über den Verrat des Arztes, erschießt Vidal ihn hinterrücks. Auch die Mutter

findet durch die Strapazen der Geburt den Tod. Das Kind, ein Sohn, kann überleben.

Ofelia ist nun tief verzweifelt, denn sie hat ihre Mutter verloren und auch der Faun hat ihr angesichts ihres Versagens bei der zweiten Prüfung den Rücken zugekehrt. Sie probiert mit Mercedes, deren Tarnung aufzufliegen droht, zu fliehen. Doch erfolglos, die Frau wird gefangen genommen und das Mädchen in ihrem Zimmer eingesperrt. Jedoch gelingt es Mercedes Vidals qualvoller Folter zu entkommen, da sie ein Küchenmesser bei sich führt und Vidal damit stark verwunden kann. Sie flieht in den Wald und wird von ihrem Bruder und seinen Truppen gerettet. Zur selben Zeit erscheint der Faun in Ofelias Zimmer und gibt ihr eine zweite Chance. Er verlangt von ihr ohne Widerworte den neugeborenen Sohn zu entführen und ins Labyrinth zu bringen. Durch den Einsatz eines Beruhigungsmittels und einer Zauberkreide gelingt es Ofelia den Säugling zu entführen. Doch der sichtlich angeschlagene Vidal setzt alles daran seinen Sohn zurückzubekommen – nicht einmal der beginnende Angriff der Widerstandskämpfer auf die Mühle hält ihn davon ab. Trotzdem kommt Ofelia vor ihm im Labyrinth an und soll nun ihren Bruder an den Faun überreichen, in dessen Hand der goldene Dolch liegt. Er erklärt ihr, das Blut eines Unschuldigen müsse vergossen werden, damit sie ins magische Königreich zurückkehren könne. Angesichts dessen weigert sich Ofelia ihm zu gehorchen, verzichtet auf die Rückkehr ins Land ihres Vaters und rettet so das Leben ihres Bruders.

Mittlerweile ist jedoch der General bei ihr angekommen. Obwohl Ofelia ihm widerstandslos das Baby übergibt, erschießt dieser sie und lässt sie zum Sterben allein zurück. Am Ausgang des Labyrinths warten allerdings die siegreichen Widerstandskämpfer, welche nach der Übergabe des Säuglings wiederum Vidals Leben ein Ende setzen. Vorher verweigern sie ihm noch jegliche Weitergabe seiner Erinnerung an den Sohn.

Mercedes rennt zu Ofelia, welche gerade ihre letzten Atemzüge macht. Das Blut des unschuldigen Mädchens tropft auf den Boden des Labyrinths und während sie in der real sichtbaren Welt stirbt, erhebt sie sich in der

magischen Welt und kehrt zurück ins Königreich. In einem Thronsaal erwarten sie ihr Vater, die Mutter mit dem Baby sowie der Faun. Ihr Vater lobt sie dafür, die wichtigste Prüfung, das Vergießen des eigenen Blutes für einen Unschuldigen, gemeistert zu haben. Während Ofelia in jener Welt glücklich lächelt, sieht man sie in der anderen Welt nochmals reglos am Boden liegen. Ein letztes Mal ertönt die Erzählerstimme aus dem Off und erzählt, dass die Prinzessin in das Reich ihres Vaters zurückkehren konnte. Dort regierte sie mit Gerechtigkeit und wurde von allen geliebt. Das letzte Bild des Filmes ist der Baum aus Ofelias erster Prüfung, der nun wieder erblüht.

3.2 Vermutetes Potential und Gründe für den Einsatz des Films

Das bewegende Ende des Filmes kann das Publikum mit einem positiven oder negativen Gefühl zurücklassen. Entweder war Ofelia tatsächlich die verlorene Prinzessin, konnte durch ihren Tod in der Menschenwelt in die magische Welt zurückkehren und sich mit ihren Eltern wiedervereinen. Oder aber alles Magische entspringt nur Ofelias Fantasie, um der grausamen Realität des Krieges zu entkommen, und sie wird letztlich im Kindesalter von ihrem Stiefvater ermordet. Somit wäre ihr Tod ein sinnloser und rein tragischer. Die Entscheidung, welche der Optionen zutrifft, bleibt dem*der Rezipient*in vorbehalten, was den Film so spannend macht. Es lassen sich für beide Deutungen Argumente finden. Letztendlich ist es eine Frage der Gewichtung dieser Argumente und auch persönlicher Einstellung, wie man die Geschichte versteht. Auch bei mehrmaligem Sehen, können neue Hinweise entdeckt bzw. bereits bekannte umgedeutet werden. Der Austausch über mögliche Deutungen des Films kann erhellend für Lernende sein. Sie können einerseits erfahren, wie unterschiedlich Deutungen ausfallen können, aber auch lernen ihre Interpretationen auf Argumenten zu stützen.

Dafür dient wiederum die präzise Analyse des Films, insbesondere der Aspekte, die ausschlaggebend zur finalen Interpretation beitragen. Diese sind vor allem: die Erzählweise und -perspektive, das Fantasygenre und

die damit verbundene Bedeutung der Fantasyebene, die Darstellung von Gewalt sowie die Symbolik des Films. Darüber hinaus sind auch einige filmästhetische Gestaltungsmittel wichtige Bedeutungsträger. Hier sind vor allem die Gestaltung der Audioebene, der Kameraperspektive und der Farben sowie des Lichts relevant. Schüler*innen können durch die Behandlung des Films ihre filmanalytische Kompetenz verbessern, ein Bewusstsein für Wirkung und Absicht (film-)ästhetischer Gestaltungsmittel entwickeln und die ideelle Position des Films zu reflektieren lernen.

Ein weiteres Potential des Filmes findet sich im historischen Bezug, den er herstellt. Der Bürgerkrieg, der Franquismus und die Diktatur sind relevante Themen des Spanischunterrichts in der Sekundarstufe II (vgl. SenBJF 2017: 32f.). Ein fiktionaler Spielfilm kann den Zugang zur komplexen Thematik erleichtern und neue Perspektiven eröffnen. Gerade die Kindesperspektive kann die Identifizierung mit der Protagonistin erleichtern und so einen emotionalen Zugang zum Film und Thema bilden. Auch die im Film behandelten Themen der Erinnerung und des Gehorsams sollten mit Schüler*innen besprochen werden, damit sie einen komplexen Filmsinn kreieren können. Auch hier gilt es diese Themen in Bezugnahme auf ihre filmästhetischen Darstellungsweisen zu deuten.

Durch die Behandlung der historisch-politischen Themen (Bürgerkrieg, Nachkriegszeit) sowie der transkulturellen Thematiken (Faschismus, Gehorsam, Verantwortung) können auch die wichtigen kulturellen, interkulturellen und transkulturellen Kompetenzen gefördert werden. Insbesondere die Reflexion der historischen Position des Spielfilms birgt ein Potential für diese Kompetenzen.

„*El laberinto del fauno*“ ist ein beliebtes und wichtiges Filmprodukt spanischsprachiger Kultur. Seine offenen Deutungsmöglichkeiten, Märchen- und Fantasyelemente, die Kindesperspektive, der bedeutungsvolle Einsatz filmästhetischer Mittel und Symbole sowie die Behandlung historisch, politisch und kulturell relevanter Themen lassen ein besonderes Potential

zur Ausbildung filmästhetischer Kompetenz im Spanischunterricht vermuten. Die Aufgabe des nächsten Kapitels wird es sein, dieses Potential im Genaueren zu untersuchen.

4 Den Film verstehen und filmästhetische Kompetenz schulen

Im folgenden Hauptteil dieser Arbeit werde ich der Frage nach dem spezifischen Potential des Films zur Schulung filmästhetischer Kompetenz nachgehen. Um dies zu untersuchen, werde ich die Aspekte des Films, die als wichtigste Bedeutungsträger einzustufen sind, beschreiben und erläutern. Dabei werde ich zuerst jene Elemente behandeln, die für das Verständnis des Films und für seine Interpretation essentiell sind. Zu solchen zähle ich die Erzählweise und -perspektive, die Bedeutung der Fantasyebene, die Gewaltdarstellung sowie die Symbolik. Ich werde versuchen zu begründen, dass ohne diese Aspekte verstanden und reflektiert zu haben, das Ende des Films und somit der Film als Ganzes nicht kompetent gedeutet werden können. Dabei werde ich jeweils prüfen, inwiefern diese Punkte zur Ausbildung filmästhetischer Kompetenz oder anderer Kompetenzen beitragen.

Als nächstes analysiere ich die wichtigsten filmästhetischen Gestaltungsmittel (Audio, Kameraperspektive, Licht und Farben) und erläutere, wie auch sie zur Bedeutung des Films beitragen. Ebenfalls werde ich überlegen, wie diese Aspekte filmästhetische Kompetenz schulen können.

Erst wenn der Film derart gründlich untersucht wurde, kann ich mich im letzten Unterkapitel der finalen Interpretation des Filmendes widmen. Ich werde dessen Aussage bzw. historisch-politische Position über Gehorsam und Erinnerung deuten und überlegen, welches Potential zur Kompetenzförderung diese für den Spanischunterricht bergen.

4.1 Erzählweise und Erzählperspektive

Zunächst werde ich über die Erzählweise und -perspektive in „*El laberinto del fauno*“ sprechen. Bezüglich der Erzählweise werde ich die Märchenstrukturen und -elemente des Films analysieren. Betreffend der Perspektive werde ich die Bedeutung der Kindesperspektive darlegen.

An erster Stelle steht die Frage, warum Guillermo del Toro in seinem Film auf die narrativen Strukturen eines Märchens zurückgriff. Er bediente sich dabei eines Genres, das typischerweise eine transparente und oppositive Zuordnung von Gut und Böse vornimmt (vgl. Geilert & Voorgang 2013: 194). Unmissverständlich übernimmt Ofelia die Rolle des Guten und Vidal die des Bösen. Ferner kann damit auch die Bewertung der Widerstandskämpfer als die Guten und der Franquisten als die Bösen gemeint sein. Dies zu erkennen, unterstützt das Verstehen des Filmes.

Bemerkenswert ist des Weiteren, dass Märchen grundsätzlich ahistorische Erzählungen sind, somit keine real-historischen Bezüge herstellen. „*El laberinto del fauno*“ hingegen wirkt zumindest wie eine historische Erzählung, da sie im Kontext der spanischen Nachkriegszeit steht. Dadurch entsteht eine Gegenüberstellung zwischen Historie und Nicht-Historie, was nahelegt, dass der Film als zeitloser, von konkreten realen Handlungen und Orten losgelöster Kommentar gemeint sein könnte (vgl. Sánchez 2012: 145). Diesen Punkt vertiefe ich im folgenden Kapitel. Darüber hinaus entsteht ein starker Kontrast zwischen der märchenhaften Erzählung, der eine gewisse Leichtigkeit und Positivität innewohnt, und dem politischen Kontext des Films, der ihm Härte und Schwere verleiht.

Märchen sind ein derart verbreitetes und bekanntes Genre, dass man davon ausgehen kann, dass jede*r im Publikum des Films über ein zumindest implizites Wissen über ihre Charakteristika verfügt. Dieses kann Schüler*innen helfen, einen geeigneten Erwartungshorizont aufzubauen. Eindeutige Märchencharakteristika sind bspw. das Durchlaufen der Prüfungen, um ein glorreiches Ziel oder eine vielversprechende Belohnung zu erhalten (vgl. Labrador Ben 2011: 422). Auch die immer wiederkehrende

Zahl drei, die im Film in der Anzahl der Prüfungen, Feen und Türen auftritt, ist eine typisch magisch besetzte Nummer in Märchen (Burger 2013: 77). Weitere geläufige Märchenelemente finden sich im Wald, der Mühle, der Zauberwesen sowie dem Zauberbuch (vgl. Geilert & Voorgang 2013: 190). Aber auch ein gewisser Grusel und Brutalität spielen in vielen Märchen sowie bei „*El laberinto del fauno*“ eine Rolle. Als letzter Punkt ist noch das typische Happy End von Märchen bedeutungsvoll, da dies einen Hinweis auf das Ende des Films gibt und eine mögliche Interpretation nahelegt. Somit kann Genrewissen den Lernenden das Verständnis des Films erleichtern, indem sie eine geeignete Erwartungshaltung aufbauen und ihre Kenntnisse zur Interpretation der Erzählung nutzen.

Den Märchengeschichten an sich kommt aber auch eine bedeutende Rolle zu. Sie strukturieren den Film und haben eine poetische Bedeutung. Zwar verarbeiten sie nicht explizit die Ereignisse des Films, stehen aber in einem engen, meist allegorischen Bezug dazu. So können sie als poetischer Kommentar zum historischen, politischen und gesellschaftlichen Kontext verstanden werden. Veranschaulichend dafür soll das Märchen über den sterbenden Baum aus Ofelias erster Prüfung stehen:

„Al principio de los tiempos, cuando el bosque era joven, vivían en armonía los animales, los hombres y las criaturas mágicas. Se protegían los unos a los otros y dormían juntos bajo la sombra de un frondoso árbol, que crece en la colina cerca del molino. Ahora, el árbol se muere, sus ramas están secas, su tronco viejo y torcido. Debajo de sus raíces, ha anidado un enorme sapo que no lo deja sanar.“ (del Toro 2006: 00:31:03 - 00:31:44)

Der Baum könnte das republikanische Spanien, wo man ehemals in friedlicher Harmonie lebte, versinnbildlichen (vgl. Burger 2013: 87; Labrador Ben 2011: 423). Das jetzige Sterben des Baums geht auf die faschistische Besetzung Spaniens, hier die Kröte, zurück (vgl. Labrador Ben 2011: 423). Dass Ofelia den Baum von der Kröte befreien muss, stünde somit für ihren Einsatz für ein vom Franquismus befreites Spanien. Gelingt ihr dies nicht, geht Spanien ebenso wie der Baum zu Grunde.

Solche komplexen Bezüge können Schüler*innen gewiss nicht ohne Weiteres herstellen. Man sollte ihnen dabei aber unbedingt helfen, weil Allegorien, wie die eben dargestellte, grundlegend die politische Position des Films formen. Dafür benötigen Schüler*innen kulturelle Kompetenz, um die historisch-politischen Zusammenhänge verstehen zu können, und literarästhetische Kompetenz, um das Märchen als Allegorie auf die Zeit der spanischen Diktatur verstehen zu können.

Bezüglich der Erzählweise des Films spielt auch die Erzählperspektive eine relevante Rolle. Die Protagonistin in „*El laberinto del fauno*“ ist ein Kind durch dessen Perspektive die Geschehnisse des Films erfahren werden. Kinder als Hauptprotagonist*innen, die sich den Gefahren einer bedrohlichen Welt stellen müssen, sind ein weiteres Merkmal für Märchen (vgl. Burger 2013: 51). Dies gilt auch für Kriegsfilme im Allgemeinen und für spanische Bürgerkriegsfilme im Speziellen (vgl. Kuschel 2019: 123 & 130f.). Dahinter verbergen sich bestimmte Absichten der Filmproduzent*innen, da dem Kind bestimmte Qualitäten innewohnen, die eine besondere Perspektive auf Kriegsgeschehnisse ermöglichen und eine bestimmte Symbolik enthalten.

Allem voran, ist das Kind der Inbegriff der Unschuld (vgl. Erdmann 2012: 214f.). Ofelia trifft keine Schuld am spanischen Bürgerkrieg und doch muss sie bitterlich unter dessen Folgen leiden. Dies verstärkt in einer Hinsicht das Mitgefühl gegenüber dem Mädchen und anderer Hinsicht die Verurteilung der Franquisten, welche nicht einmal vor Kindern Halt machen (vgl. Burger 2013: 57). So wird das Kind im Film indirekt zum Kritiker der politischen Umstände (vgl. ebd.: 52).

Ofelia verbindet als Angehörige des weiblichen Geschlechts darüber hinaus die Reinheit der Frau mit ihrer kindlichen Unschuld (vgl. Helduser 2012: 133). Dadurch wird sie in gewisser Weise zum perfekten Opfer, denn der Tod eines weiblichen Kindes wird gesellschaftlich als unverzeihlichstes Verbrechen angesehen (vgl. Burger 2013: 57). Somit wird die Verurteilung Vidals als Ofelias Mörder nochmals verstärkt.

Als nächstes wohnt dem Kind die Eigenschaft des Neubeginns inne (vgl. Erdmann 2012: 215). Es wird zum „gesellschaftspolit. Hoffnungsträger“ (ebd.), dessen Bedarf in Zeiten der Unterdrückung besonders hoch ist. Auch diese Rolle kommt Ofelia, die sich im Film eindeutig gegen den Franquismus und die damit verbundene Repression stellt, zu. Ob sie am Ende die Hoffnungen auf eine politische Besserung erfüllt, lässt sich nicht eindeutig beantworten: Einerseits wird sie von Vidal erschossen, was für den Triumph des Franquismus stünde. Andererseits hat Ofelia auch dazu beigetragen, dass wiederum Vidal am Ende erschossen wird, was den Sieg des Widerstands und eine Neuordnung der Gesellschaft impliziert. Auch das Symbol des am Ende wieder blühenden Baumes, welcher schon fast gestorben war, legt nahe, dass Ofelia die Welt verbessern konnte. Relevant dafür ist auch das letzte Märchen des Films:

„Y se dice que la princesa descendió al reino de su padre. Y que ahí reinó con justicia y bondad por muchos siglos. Que fue amada por sus súbditos. Y que dejó detrás de sí, pequeñas huellas de su paso por el mundo. Visibles solo para aquel que sepa donde mirar.” (del Toro 2006: 01:51:38 - 01:52:03)

Während der Off-Erzähler von den *pequeñas huellas* berichtet, erscheint das Bild des Baumes, auf dessen Ast eine weiße Blume erblüht. Auch dass die Prinzessin gerecht und gütig regierte, könnte als Hinweis verstanden werden, dass eine ebenso gute Regierung in der realen Ebene herrscht. Zumindest ist es als Hinweis darauf zu verstehen, dass der Franquismus keine gerechte, gütige Regierung darstellt. Dies sollte nochmals die Bedeutung der Märchen innerhalb des Films unterstreichen.

Als letzten Aspekt, eröffnet der Blickwinkel des Kindes auf das Kriegsgeschehen eine Perspektive, die mit durch Unwissenheit getriebener Neugier die Erlebnisse zu verstehen versucht (Erdmann 2012: 216). Diese Suche nach einem Sinn ist ein unmögliches Unterfangen und unterstreicht das Unverständnis, welches traumatischen Gesellschaftserlebnissen wie Kriegen entgegengebracht wird (vgl. ebd.). Gleichzeitig verkörpert das Kind die Ohnmacht angesichts politischer Umstände, derer Entwicklung es meist hilflos gegenübersteht (vgl. ebd.: 215). Beide Funktionen erfüllt Ofelia in „*El laberinto del fauno*“ und lässt das Publikum durch ihre Augen die

Verzweiflung angesichts ihrer Lage als Kriegskind spüren. All diese Funktionen tragen dazu bei, großes Mitgefühl mit Ofelia zu erzeugen und Krieg sowie Faschismus als furchtbar zu bewerten.

Wie sich gezeigt hat, verfügen die narrative Struktur und Elemente des Märchens, die einzelnen Märchenerzählungen innerhalb des Films und die Kindesperspektive über besondere Bedeutungen. Sie tragen maßgeblich zum Verständnis des Films, seiner Interpretation und historischen Position bei. Schüler*innen brauchen dafür besonders narrative Kompetenz, weil die Filmanalyse in diesem Bereich eher einer Textanalyse gleicht. Daher müsste die primär zur literarästhetischen Kompetenz gehörige narrative Kompetenz, besonders deren kognitive und die gattungsbezogene Dimension, gefördert werden (vgl. Surkamp 2017b: 263). Insgesamt dient die narrative Analyse dem ästhetischen Verstehen des audiovisuellen Texts.

Im Bereich der filmästhetischen Kompetenz ist sie wiederum relevant, um erstens den Kompetenzbereich des Filmwissens zu erweitern und um zweitens dadurch geeignete filmspezifische Reaktionsmuster abrufen zu können. Die Kindesperspektive birgt zudem das Potential filmbezogene Genussfähigkeit in affektiver Dimension zu ermöglichen, da sich Lernende leicht mit dem jungen Mädchen identifizieren können. Zudem kann interkulturelle Kompetenz im Bereich der Empathiefähigkeit und des Perspektivwechsels gefördert werden.

4.2 Fiktionale Realität und Fantasie

Auch die beiden Ebenen der fiktionalen Realität und Fantasie besitzen eine zentrale Bedeutung für den Film und ein Potential für den Spanischunterricht. Die Interpretation dieser Ebenen entscheidet maßgebend über das Ende des Films sowie dessen Aussage. Dafür muss folgenden Fragen nachgegangen werden: Handelt es sich um einen Fantasyfilm? Ist die Fantasyebene real oder imaginiert? Welche Bedeutung kommt ihr zu? Wieso wird ein historisches Thema im Fantasygenre verarbeitet?

Zunächst zur Genrefrage, welche die Interpretation der Fantasyebene unmittelbar betrifft. Der Film wird allgemein hin als Drama, Fantasy oder beides kategorisiert. Er stellt gewiss ein Hybridgenre dar, doch relevant für die Interpretation ist primär, ob der Film dem Fantasygenre zugeschrieben wird. Die Existenz rational unerklärbarer Dinge, wie Magie, Zauberwesen und Fantasiewelten bilden in diesem Genre einen Teil der fiktionalen Realität, das heißt, ihre Existenz wird nicht in Frage gestellt (vgl. Burger 2013: 24.). Wird „*El laberinto del fauno*“ als ein Fantasyfilm verstanden, erübrigt sich die Frage danach, ob Ofelia fantasiert, denn übernatürliche Geschehnisse des Films sind innerhalb der fantastischen Fiktionswelt real. Die Genrezugehörigkeit beeinflusst also ausschlaggebend die Rezeption des Films und hier die Frage nach der Echtheit der Fantasyebene (vgl. Kuschel 2019: 126). Da ein Film diese Zugehörigkeit nicht von sich aus verkündigt und sich eine präzise Zuordnung bei dem „Genrecocktail“ (Kuschel 2019: 126), den „*El laberinto del fauno*“ darstellt, als herausfordernd erweist, ist das Publikum gefordert. Schlussfolgernd für den Spanischunterricht, müssen Schüler*innen ihr Genrewissen nutzen und durch zielgerichtete Aufgaben über die Genrezuschreibung und die damit verbundene Echtheit der Fantasyebene reflektieren.

Leicht macht der Film den Schüler*innen diese Entscheidung aber nicht, da er sie häufig die Existenz der Fantasyebene in Frage stellen lässt. Dies belegt der Beginn des Films. Zunächst erfährt das Publikum durch den extradiegetischen Erzähler vom Märchen der Prinzessin Moana und nimmt dieses erstmal als Teil der fiktionalen Realität wahr. Dann allerdings sieht man Ofelia im Auto sitzend ein Märchenbuch lesen, was wiederum die Vermutung nahelegt, man hätte nur eine Geschichte daraus gehört (vgl. Ruhe 2012: 152). Als das Auto im Wald hält, entdeckt Ofelia ein Insekt, welches für sie unmittelbar als Fee erkennbar ist. Die Musik und die Art ihrer Bewegungen geben der Heuschrecke eine tiefere Bedeutung, was einen magischen Charakter andeutet. Sofort wird das Publikum aber auf den Boden der Tatsachen zurückgeholt, als Ofelia ihrer Mutter von der

Fee berichten möchte, deren Interesse aber nur den dreckigen Schuhen ihres Kindes gilt. Diese frühe Szene kann als Wegweiser für den Rest des Films gesehen werden: Entweder man stellt sich auf die Seite der rationalen, pragmatischen Mutter oder aber man taucht mit ab in die Welt der fantasievollen Ofelia (vgl. Ruhe 2012: 153).

Ein anderer, ambivalenter Handlungsstrang findet sich im Zusammenhang des mütterlichen Gesundheitsstadiums und der magischen Alraune. Sobald Ofelia die Alraune einsetzt, geht es der Mutter schlagartig besser und just nach der Verbrennung der Alraune setzen deren Schmerzen wieder ein, was das Publikum unmissverständlich von den magischen Kräften der Pflanze überzeugen soll. Jedoch hat die Alraune, kurz bevor sie von Vidal und der Mutter gefunden wird nur noch das herkömmliche Erscheinungsbild der Pflanze und nicht mehr ihre magische Optik, was wieder Zweifel an ihrer Zauberkraft aufkommen lässt. Aufschlussreich ist auch der Monolog der Mutter, kurz bevor sie die Alraune ins Feuer schmeißt und damit vermutlich ihr eigenes Schicksal besiegelt:

„Las cosas no son tan sencillas. Te estás haciendo mayor y pronto entenderás que la vida no es como en tus cuentos de hadas. El mundo es un lugar cruel. Eso vas a aprenderlo, aunque te duela. Ofelia, ¡la magia no existe! ¡No existe, ni para ti, ni para mí, ni para nadie!” (del Toro 2006: 01:21:41 - 01:23:12)

Nachdrücklicher könnte das Thema der Magie und ihre Negierung nicht ausgedrückt werden. Der Monolog ist als Hinweis darauf zu deuten, dass sich Ofelia aufgrund ihrer Liebe zu Märchen und ihres Alters eine Fantasiewelt ausmalt.

Generell trägt die Verwendung einer kindlichen Protagonistin zur Ambivalenz der Deutung der Fantasyebene bei. Da Ofelia noch ein Kind ist und Kinder oft zu blühender Fantasie neigen, drängt sich die Frage auf, ob sie nur fantasiert (vgl. Burger 2013: 52). Die Annahme der Fantasyebene als bloße Folge kindlicher Imagination wird somit erhöht (vgl. ebd.: 56). Darüber hinaus ist Ofelia der einzige Mensch, der die Fantasywelt und ihre Wesen wahrnimmt und sich in beiden fiktionalen Welten bewegt (vgl. Burger 2013: 63; Kuschel 2019: 143). Dies könnte aber nur ein Indiz dafür sein, dass Erwachsene schlichtweg nicht (mehr) in der Lage sind, die Fan-

tasywelt wahrzunehmen, weil sie – wie die Mutter verdeutlicht – den Glauben daran verloren haben.

Trotz der möglichen Hinweise gegen die reale Existenz der Fantasywelt, findet im Film keine Überführung der Fantasyebene in die rationale Welt statt, etwa durch die Offenbarung eines Traums (vgl. Kuschel 2019: 124). Sie wird nicht rational erklärt, wie es für Fantasyfilme typisch ist, da das Unerklärliche Teil fiktionaler Realität ist. Die Fantasywelt als kindlichen Eskapismus vor der grauenvollen Realität abzutun, kann außerdem nicht komplett überzeugen, bedenkt man, wie stark sie von der Gewalt kontaminiert wird und somit keinen sicheren Fluchtort repräsentiert (vgl. Gómez-Castellano 2013: 12). Dies könnte aber so interpretiert werden, dass Ofelia als Kriegskind derartig von Gewalt gezeichnet ist, dass sogar ihr vermeintlicher Zufluchtsort von gewaltvollem Schrecken erfüllt ist.

Nichtsdestotrotz gibt es einige Geschehnisse im Film, die nur durch die Existenz der Magie möglich sind: die Zauberkreide mit der Ofelia aus ihrem Zimmer entkommen kann sowie die Labyrinthmauern, die sich bei der Verfolgungsjagd für Ofelia, aber nicht für Vidal, öffnen (vgl. Burger 2013: 89). Auch der extradiegetische Erzähler, welcher aufs Publikum allwissend wirkt, erhöht die Glaubwürdigkeit der Fantasyebene (Ruhe 2012: 156). Seine Märchen, welche die Rahmenerzählung des Films bilden, tragen ebenso dazu bei. Insbesondere das letzte, im vorherigen Kapitel besprochene Märchen und das dazugehörige Bild der aufblühenden Blüte, sind starke Indizien für die Existenz der Fantasywelt (vgl. Burger 2013: 89; Gómez-Castellano 2013: 11). Schlussendlich führe die Interpretation der Fantasywelt als reine Kompensation für die grausame Realität zu einer Reduktion der Bedeutung des Films, weil gerade der Fantasyebene eine zentrale Bedeutung zuteil wird (vgl. Ruhe 2012: 155).

Damit widme ich mich der Frage nach der Bedeutung der Fantasyebene. Zunächst existiert ein inhaltlicher Zusammenhang zwischen den Geschehnissen der zwei Ebenen (vgl. Geilert & Voorgang 2013: 192; Chapuzeau 2016: 568). Ofelias erste Prüfung, in der sie den Schlüssel aus

dem Magen der Kröte beschaffen soll, korrespondiert mit Mercedes' heimlicher Beschaffung des Schlüssels zum Vorratsschrank und dessen Übergabe an die Widerstandskämpfer. Die zweite Prüfung mit dem *hombre pálido*, der an der üppig gedeckten Tafel sitzt, ist die Wiedergabe von Vidals Mahl mit den Entscheidungsträgern des franquistischen Regimes. Die finale Prüfung, Ofelias letzter Kampf, steht im Zusammenhang mit dem Angriff der Widerstandskämpfer auf die Mühle. Somit werden die Gesellschaft der realen Welt und ihre Probleme in der Fantasywelt gespiegelt und verarbeitet (vgl. Kuschel 2019: 127). Dabei trifft im Film eine extrem realistische Darstellung des Kriegshorrors auf die antirealistische Darstellungsweise der Fantasywelt. Die Monster der Fantasywelt offenbaren ideologische Strukturen der realen Welt (z.B. *hombre pálido* den blinden Gehorsam, s. Kap. 4.4) und fordern dazu auf, diese zu hinterfragen (vgl. ebd.: 124). Außerdem können die Monster der Fantasywelt als Veranschaulichung der menschlichen Monster der realen Welt verstanden werden. Dabei können sie noch so grausam sein, das schlimmste Monster ist und bleibt der Mensch (vgl. Burger 2013: 74). Somit kann die Fantasywelt als Porträt der furchtbaren Realität verstanden werden (vgl. Kuschel 2019: 146). Die Grausamkeit beider Welten bleibt dem Publikum dabei unbegreiflich. Wenngleich die Fantasyebene einen „Wahrnehmungsraum für den realen Horror der Gewalterfahrungen der Diktatur“ (Kuschel 2019: 147) schafft, so versucht sie erst gar nicht eine Erklärung für diesen Horror zu geben. Wenn überhaupt, dann offenbart sie durch Ofelias Handeln dem Publikum einen möglichen Ausweg aus der Diktatur: die Gehorsamsverweigerung, dazu mehr im Kapitel 4.6.

Obgleich der Fantasyebene eine tiefere Bedeutung innewohnt, der Film Elemente des Fantasygenres aufweist und ein paar Argumente mehr für die Existenz der Fantasywelt sprechen, bleibt die Entscheidung am Ende eine subjektive. Der Film wurde absichtlich ambivalent und offen konstruiert, sodass jede*r Rezipient*in eine individuelle Entscheidung treffen muss (vgl. Gómez-Castellano 2013: 11). Die Entscheidung über Realität

oder Imagination beeinflusst direkt das Ende des Films, welches im Falle der Akzeptanz der Fantasyebene ein glückliches und andernfalls ein tragisches wäre (vgl. Burger 2013: 96). Das führt dazu, dass man den Film aktiv reflektieren und all seine versteckten Hinweise deuten muss, was ein Potential für die filmästhetische Kompetenz in den Bereichen des Filmwissens und der filmbezogenen kognitiven Genussfähigkeit birgt. Die möglichen Deutungen der Fantasyebene können außerdem eine anregende Diskussion entfachen und somit den Teilbereich der Anschlussfähigkeit verbessern.

Der Regisseur selbst positionierte sich übrigens eindeutig zu der Frage, wie er die Fantasywelt interpretiere:

- del Toro: *Para mí, es real. Para mí, el mundo de la niña es real.*
- Rico: *¿Y qué querías que la audiencia pensara?*
- del Toro: *A mí, me da igual. [...] La historia tú la cuentas, y no esperas que toda la ganta la recibe igual. [...] Para mí es real. Si el público se queda con la idea de que no es real, es un poco la prueba del vaso medio lleno medio vacío: ¿Qué clase de persona eres? Define si crees que fue real o fue imaginario. Es muy curioso, yo he encontrado la mitad de la gente cree que fue real, la mitad de la gente cree que no fue real.⁷*

Beachtenswert ist auch del Toros Anmerkung darüber, dass die subjektive Entscheidung darüber, ob die Fantasywelt real oder imaginiert sei, etwas über die Persönlichkeit eines Menschen preisgebe. Zuschauer*innen kommen durch die aktive, individuelle Rezeption des Films und durch persönliche Prägungen zu einem Urteil. Insofern könnte es auch aufschlussreich sein, den Lernenden anhand des Films zu verdeutlichen, wie der Sinn eines Films individuell und in Abhängigkeit von persönlichen Neigungen, Erfahrungen und Vorkenntnissen in ihren Köpfen entsteht.

Bevor ich weiter auf das didaktische Potential eingehe, folgt die letzte Frage dieses Kapitels, die den Gründen für die Behandlung eines historischen Themas in einer antirealistischen Darstellungsweise, dem Fantasygenre, nachgeht. Diese Vermischung historisch-politischer Themen mit

⁷ Rico, Jack (2012): <https://www.youtube.com/watch?v=VxyjYllyihI> („Jack Rico entrevista el director Guillermo del Toro sobre 'Pan's Labyrinth'“) Minute 03:33 - 04:19. [27.11.2020]

Magie und Fabelwesen wird von einigen Rezipient*innen kritisiert. Sie befürchten durch die antirealistische Ästhetik und Erzählweise des Films eine Banalisierung des Themas oder dessen Ausnutzung als Hintergrundscenario (vgl. Kuschel 2019: 113). Dass dies bei „*El laberinto del fauno*“ nicht der Fall ist, sollte sich schon im Verlauf dieses Kapitels herauskristallisiert haben, da der Fantasywelt eine umfassende Bedeutung zukommt.

Doch es existiert ein weiterer Grund für die Behandlung des Filmthemas im Fantasygenre. Guillermo del Toro beabsichtigte nicht ein präzises historisches Ereignis der spanischen Geschichte detailgetreu wiederzugeben. Viel mehr nutzte er den historischen Kontext Spaniens, um einen grundsätzlichen, zeitlosen Kommentar zu politischen Problemen und ethischen Fragen nach Gehorsam, Erinnerung sowie Gut und Böse zu formulieren (vgl. Burger 2013: 66; Sánchez 2012: 145). Genauso gut könnte die Geschichte in anderen Ländern mit faschistischen Regierungen angesiedelt sein (vgl. Sánchez 2012: 145). Insofern ist das Thema des Films und seine Bedeutung nicht nur historisch, sondern auch gegenwärtig relevant (vgl. Burger 2013: 67). Del Toro bekräftigte diese Interpretation seines Films in einem Interview, in welchem er angab, nicht eine spezifische Zeit (Spanien, 1944), sondern Ungehorsam und seine Folgen im Allgemeinen und in der Aktualität zu behandeln (vgl. Burger 2013: 67). Zwar spielt der Film in der spanischen Nachkriegszeit, tatsächliche historische Ereignisse werden aber abstrahiert, um Gefühlen sowie Ethik und Moral mehr Beachtung zuteil kommen zu lassen (vgl. Kuschel 2019: 148).

Dieser Umstand sollte auch mit Schüler*innen behandelt und diskutiert werden. Wichtig scheint diesbezüglich zu unterstreichen, dass authentische Darstellungsweisen historischer Begebenheiten in Filmen ebenso wenig Realität beanspruchen können (vgl. ebd.: 114). Die Gefahr, Fiktion für die exakte Wiedergabe der Historie zu halten, ist bei authentischer Ästhetik und Genres sogar höher (vgl. ebd.). Die Behandlung im Fantasygenre hingegen fordert eine tiefere Reflexion und Auseinandersetzung mit den historischen Themen des Films, was prinzipiell positiv gewertet wer-

den sollte. Zumindest ist dies bei „*El laberinto del fauno*“ so anzusehen, denn die Fantasyebene verleiht dem Film einen tieferen Sinn, eine hohe Komplexität an Deutungsmöglichkeiten und fordert die Zuschauer*innen zum Mitdenken und Reflektieren auf.

Ein paar der didaktischen Potentiale sind bereits an gegebener Stelle angedeutet worden. Nun soll aber zusammenfassend und genauer darauf eingegangen werden, welches Potential der Film durch die soeben analysierten Aspekte aufweist.

Zuerst einmal existiert ein Potential in der durch die ambivalente Darstellung der Fantasywelt entstehende Deutungsoffenheit und die damit verbundene Aufforderung zum Mitdenken und Diskutieren. Dass Lernende noch mehr als sonst aktiv an der Konstruktion des Filmsinns und seiner Interpretation beteiligt sind, begünstigt eine tiefgreifende Auseinandersetzung mit dem Film und seinen Inhalten. Die Diskussion über die Deutung dieser Aspekte verspricht anregend und aufschlussreich zu werden und kann durch einen hohen Kommunikationsbedarf zur Förderung der Fähigkeit zur Anschlusskommunikation beitragen. Wenn Schüler*innen dabei erfahren, wie unterschiedlich die Wahrnehmung des Films und wie vielfältig die Deutung einzelner Szenen ausfallen kann, ermöglicht dies die Erkenntnis, dass sie als Zuschauer*in maßgeblich an der Konstruktion des Films beteiligt sind. Es veranschaulicht ihnen, dass Bedeutungen nicht immanent sind, sondern erst durch die Interaktion von Zuschauer*in und Film entstehen (vgl. Müller 2013: 49).

Der Film weist durch sein Hybridgenre eine anspruchsvolle Fiktionalitätsgestaltung auf. Um die Interpretation beider fiktionaler Ebenen zu ermöglichen, benötigen die Schüler*innen Fiktionalitätskompetenz. Diese lässt sich in zwei Bereiche teilen: die Faktion-Fiktions-Unterscheidungskompetenz und die Fiktionsrezeptionskompetenz (vgl. Rössler 2010a: 172f.). Bezüglich der dargestellten Aspekte der Fiktionalität des Films ist letztere besonders wichtig. Schüler*innen müssen sich in erster Linie auf das Spiel der Fiktion einlassen, also die fiktionale Welt während der Rezeption als

wahr annehmen (vgl. ebd. 173). Das ist auch die Voraussetzung für eine gewisse emotionale Involviertheit (vgl. ebd.: 171). Danach sollte aber das Verlassen der fiktionalen Welt zum Zwecke der Einnahme einer distanzierteren Beobachterperspektive auf die fiktionale Wirklichkeitskonstruktion folgen (vgl. ebd.). Die fiktionale Welt sollte in Beziehung zur Realität gesetzt und deren Verbindung gedeutet werden (vgl. ebd.). Nur so kann die komplexe fiktionale Welt in „*El laberinto del fauno*“ sinnbildend verstanden und interpretiert werden. Da im Film aber innerhalb der Fiktion mit der fiktionalen Realität gespielt wird, stellt er eine besondere Herausforderung für das Einlassen auf seine Welt und dessen Deutung dar. Daher lässt sich ein großes Potential für die Fiktionalitätskompetenz ausmachen.

Während im letzten Kapitel schon dargestellt wurde, dass die Lernenden Genrewissen zu Märchen benötigen, ist bezüglich der Fantasyebene Wissen über das Fantasygenre zweckdienlich. Da der Fantasyfilm das audiovisuelle Äquivalent zur Fantasyliteratur ist, benötigen die Schüler*innen diesbezüglich vor allem wieder literarästhetische Kompetenz (vgl. Burger 2013: 24). Den Lernenden sollte verdeutlicht werden, wie die Genrezugehörigkeit die Frage nach der Existenz der Fantasyebene und somit die gesamte Bedeutung des Films beeinflusst (vgl. Kuschel 2019: 126). Darüber hinaus entstehen in Abhängigkeit des Filmgenres Erwartungen an den Fortgang des Films sowie die Auswahl der dementsprechenden Verarbeitungsstrategien. Dieser Kompetenzbereich der filmspezifischen Reaktionsmuster ist bei „*El laberinto del fauno*“ besonders interessant, da er durch seine Ambivalenz kein eindeutiges Richtig oder Falsch zulässt. So wäre es auch legitim, den Film als Drama einzuordnen, die Fantasywelt als Imagination und das Ende dementsprechend als tragischen und sinnlosen Tod Ofelias zu verarbeiten.

Zuletzt sollten Lernende auch die filmische Darstellungs- bzw. Behandlungsweise des historisch-politischen Themas reflektieren. Hierfür werden sie vorrangig auf bereits vorhandene kulturelle, interkulturelle und transkulturelle Kompetenzen zurückgreifen sowie diesen Kompetenzbereich erweitern. Kulturelle Kompetenz wird durch den real-historischen Kontext

der spanischen Nachkriegszeit ausgebildet. Interkulturelle Kompetenz wird durch das Herausarbeiten und Reflektieren der historischen Position des Films, die sich maßgeblich in der Fantasyebene manifestiert, gefördert. Da die historische Position des Films keinen ausschließlichen Spanienbezug aufweist, sondern als kulturübergreifende Bewertung von Faschismus und Gehorsam verstanden werden kann, ermöglicht dies dann die Förderung transkultureller Kompetenz.

Somit lässt sich sagen, dass die Fantasywelt mit all ihre Bedeutungen ein großes Potential zur Schulung filmästhetischer Kompetenz, der Fiktionalitätskompetenz, dem Genrewissen sowie der interkulturellen Kompetenz beinhaltet.

4.3 Gewalt

Als nächstes wird die Darstellungsweise und Bedeutungsebene der Gewalt im Film analysiert. Die häufigen und sehr realistischen Darstellungen von Gewalttaten sind ein hervorstechendes Merkmal des Films. Kriegsgeschichten sind zwar immer mit Gewalt und Elend verbunden, jedoch ist die Darstellungsweise ebendieser Elemente eine bewusste Entscheidung der Filmemachenden. Guillermo del Toro entschied sich für eine derart explizite Gewaltdarstellung, dass man das eine oder andere Mal vor Grauen den Blick abwenden möchte. Allein aus pädagogischen Gründen sollte das Thema der Gewalt daher behandelt werden. Aber es birgt auch ein Potential für die Entwicklung filmästhetischer Kompetenz, und zwar wenn Lernende die Funktion und Bedeutung der Gewalt hinterfragen.

Gewalt wie auch Schmerz und Ekel sind wiederkehrende, fast durchgängige Merkmale des Films. Bezeichnend sind meines Erachtens besonders drei Szenen: die Ermordung der Kaninchenjäger (00:15:43 - 00:17:55), die Folter des Stotternden (01:12:10 - 01:16:29) und die Szene im Reich des *hombre pálido* (00:56:51 - 01:02:21). Ich werde sie kurz beschreiben, um anschließend ihre Funktion innerhalb des Films zu analysieren.

Bei der Ermordung der Kaninchenjäger werden dem General zwei Jäger unter dem Verdacht der Verteilung republikanischer Propagandaflugblätter vorgesetzt. Beide, Vater und Sohn, bestreiten den Vorwurf und beteuern, nur Kaninchenjäger zu sein. Ungeachtet dessen und ohne jegliche Überprüfung des Verdachts, schlägt Vidal auf brutalste Weise mit einer Glasflasche auf das Gesicht des Jüngeren ein. Danach tötet er den Vater und den Sohn endgültig durch Pistolenschüsse. Dabei verzieht er keine Miene, während sogar seine franquistischen Gefolgsleute sich minimal geschockt zeigen. Schlussendlich durchsucht Vidal die Taschen der Ermordeten und findet darin, anstatt Propagandazetteln, ein totes Kaninchen, was ihn lediglich an der Sorgfältigkeit seiner Soldaten nicht aber an der Verwerflichkeit seiner Exekution zweifeln lässt. Die Szene lässt keinen Zweifel daran, dass Vidal einen bösen Charakter hat.

Genauso verhält es sich in der Szene des Stotternden. In dieser gerät ein Widerstandskämpfer in Vidals Gewahrsam und erfährt schreckliche Folter durch ihn. Spannend an der Szene sind zwei Aspekte. Erstens, die unmissverständliche Darstellung des Genusses, den der General durch die Folter empfindet. Er führt sie nicht ‚nur‘ zum Zwecke der Informationsbeschaffung aus, sondern empfindet eindeutig sichtbar eine persönliche Befriedigung am Leid des Gefolterten (vgl. Sánchez 2012: 138). Das betont seinen barbarischen Charakter nochmals. Zweitens findet sich in dieser Szene auch psychische Gewalt. Der Gefangene stottert fürchterlich, weshalb Vidal ihm den undurchführbaren ‚Vorschlag‘ unterbreitet, er dürfe gehen, wenn er es schaffe, ohne zu stottern bis drei zu zählen. Das gelingt dem Gefangenen wie zu erwarten nicht. Die Szene zeigt, dass es Vidal scheinbar nicht genügt sein Opfer körperlich zu misshandeln, er will es auch menschlich demütigen. Der dadurch ausgeübte psychische Terror geht dem darauffolgendem physischen voraus und verstärkt abermals die Grausamkeit des Generals. Nach der Folter ist der Gefangene so stark verletzt, dass dem Arzt nichts Weiteres übrig bleibt, als ihn durch eine Spritze zu erlösen. Das wiederum führt dazu, dass der Arzt hinterrücks von Vidal erschossen wird.

Der General wird durch diese beiden Szenen als kaltblütig, grausam und sadistisch gezeichnet. Dass die Zuschauenden die von ihm verursachten Qualen in aller Deutlichkeit wahrnehmen müssen, erschüttert sie und führt zu einer noch stärkeren Verurteilung Vidals sowie einem Sympathisieren mit den Republikanern. Die Gewaltdarstellung lenken also in wichtiger Weise die Meinung des Publikums.

Die Szene im Reich des *hombre pálido* ist derart schaurig, dass man sie in den Bereich des Horrorfilms einordnen müsste. Das Monster sitzt reglos an einer opulent gedeckten Tafel. Seine Augäpfel befinden sich neben ihm auf zwei Tellern. Doch in dem Moment, in dem Ofelia durch das Verspeisen der Weintrauben den Regelverstoß begeht, erwacht es zum Leben und platziert die Augäpfel in seinen Händen, was ihm partielles Sehen ermöglicht (zur Bedeutung der Augen s. Kap. 4.4). Es fängt zwei Feen, beißt ihnen grausam die Köpfe ab. Hier findet sich auf bildlicher Ebene eine Anspielung auf Goyas Gemälde „*Saturno devorando a su hijo*“ (Filmszene 01:00:32) und auf inhaltlicher auf die dazugehörige Mythologie, in der ein Vater seine Kinder verspeist (vgl. Kuschel 2019: 145). Der *hombre pálido* wird durch seine barbarischen Handlungen und angsteinflößendes Aussehen zum „Monster par excellence“ (vgl. ebd.). Bedeutung erhält er durch seine Verkörperung Vidals, die durch die bildlich fast identische Replik des Abendessens des Generals entsteht (Filmszenen 00:59:11 & 00:41:14). Ebenso wie das Monster jagt und vernichtet Vidal skrupellos den Ungehorsam und die Unschuld in der Welt (vgl. Burger 2013: 73). Somit kommt der Gewalt in dieser Szene des *hombre pálido* eine über sich hinausweisende Bedeutung zu. Sie soll Schauer beim Publikum auslösen, um die Grausamkeit der Gräueltaten Vidals und des franquistischen Systems darzustellen. Die Gewalttätigkeit des Monsters steht stellvertretend für deren Gewalt. Das Monster richtet seine Aggression außerdem gegen zwei Feen und ein Mädchen – Inbegriffe der Unschuld (vgl. ebd. 57 & 78; s. Kap. 4.1). Dies verdeutlicht, wie auch Unschuldige zu Opfern des Faschismus werden.

Nachdrücklich zeigt sich, dass die Gewalt omnipräsent in diesem Film ist. Man könnte nun gerade wegen dieser Allgegenwärtigkeit vom Film abraten, jedoch verwürfe man dadurch ein Potential zur Ausbildung filmästhetischer Kompetenz. Dazu ist eine komplexe Analyse der Funktionen von Gewaltdarstellungen innerhalb des Filmes notwendig. Durch diese Analyse können Schüler*innen erfahren, wie ihr Urteil über die Personen des Films und den Faschismus durch die Gewaltdarstellungen beeinflusst werden. Die Tatsache, dass der franquistische General durch all die Gewalt als skrupellos und grausam charakterisiert wird, hilft den Zuschauern Vidal und durch ihn den Franquismus stärker zu verurteilen sowie sich mit Ofelia und dem Guten zu identifizieren (vgl. Burger 2013: 65). Gleichzeitig erfolgt ein Sympathisieren mit Ofelia, welche gegen Vidal, also das Schlechte in der Welt, kämpft (vgl. ebd.). Dies fördert die Empathie für die guten Charaktere und erleichtert die Einnahme ihrer Perspektive, was interkulturelle Kompetenz ausbildet.

Kulturgeschichtlich gehört die extreme Gewaltdarstellung in der Tradition des spanischen Bürgerkriegskinos zur Einnahme einer Anti-Franco-Perspektive (vgl. Gómez-Castellano 2013: 8). Dabei wird nicht etwa die Glorifizierung der Gewalttaten, sondern die absolute Verurteilung der Regierung Francos beabsichtigt. Diese Absicht sollte von Lernenden erkannt werden, damit sie, anstatt extreme Gewaltdarstellungen unreflektiert zu konsumieren, bewusst deren Funktionen erkennen und bewerten können. Nur so kann der befürchtete negative Einfluss medialer Gewalt umgangen werden. Denn bestenfalls werden Schüler*innen auch zukünftig Gewaltdarstellungen hinterfragen und erkennen, ob diese aus trivialen oder weiterreichenden Gründen vorhanden ist. Dies befähigt sie allgemein zu kritischen Medienkonsument*innen.

Bezüglich der Gewalt in der Szene des *hombre pálido*, sollten Lernende erkennen, dass der Horror des Monsters den Terror Vidals und der Faschisten darstellt. Ferner sollten sie deren Funktion zum Erreichen einer noch stärkeren Verurteilung dieser Personen begreifen. Diese Erkenntnis,

die einen zentralen Teil der politischen Position des Films ausmacht, trägt schlussendlich zur Fähigkeit zur filmbezogenen Kritikfähigkeit bei.

Darüber hinaus kann dieses Wissen die filmbezogene Genussfähigkeit auf kognitiver Ebene ermöglichen. Gewaltdarstellungen lösen starke Emotionen aus, bei manchen Rezipient*innen so negative, dass ihnen der Filmgenuss verwehrt bleibt. Wenn aber der Sinn der Gewalt verstanden wird, kann sie eventuell eher gebilligt werden.

Insofern wohnt der Darstellung der Gewalt, da sie ausschlaggebend die Bedeutung des Films und seine politische Aussage beeinflusst, ein besonderes Potential zur Schulung filmästhetischer Kompetenz inne.

4.4 Symbolik

Nun komme ich zur im Film enthaltenen Symbolik und ihrer Bedeutung im Einzelnen sowie für die Gesamtaussage des Films. Dazu werde ich die symbolische Bedeutung der Taschenuhr sowie der Mühle als Charakterisierung Vidals und der Augen als Symbol blinden Gehorsams analysieren.⁸

Vidal legt eine wahre Obsession für die Taschenuhr seines verstorbenen Vaters, einst auch ein franquistischer General, an den Tag. Ständig inspiriert und wartet er sie. Die Uhr steht für seine Kontrollsucht sowie sein Bedürfnis nach Pünktlichkeit, welche von seinem Wahn nach Gehorsam genährt werden (vgl. Ruhe 2012: 152; Labrador Ben 2011: 425). Als nächstes symbolisiert die Uhr die Erinnerung an den in Vidals Augen heroisch im Kampf gestorbenen Vater sowie seinen Wunsch in dessen Erbe zu treten (vgl. Sánchez 2012: 138). Vidal ist von der Erinnerung an seinen Vater derart besessen, dass sie zum blinden Antrieb seiner Gräueltaten geworden ist (vgl. ebd. 139). Dementsprechend wichtig ist Vidal auch die Weitergabe seiner Erinnerung an seinen Sohn, was im Kapitel 4.6 ausführlich besprochen wird. Da der Vater mit der Taschenuhr in der Hand

⁸ Weitere bedeutungstragende Symbole im Film sind der schon erwähnte Baum sowie Kröte, Labyrinth, Wald und Blut. Diese Aspekte wurden besonders von Kuschel 2019: 143-145 und Ruhe 2012: 43-46, 58-61, 75-87 detailliert analysiert.

gestorben sein soll und Vidal sie bei jeder Gelegenheit hervorholt, findet sich in der Uhr auch die symbolische Ankündigung des Ablaufens von Vidals Lebenszeit (vgl. Labrador Ben 2011: 425). Dieses starke Indiz für den sich nähernden Tod Vidals sollte von den Schüler*innen erkannt werden, da es zum angemessenen Erwartungsaufbau und Auswahl passender Reaktionsmustern beiträgt.

Die Uhr als maschinelles Objekt charakterisiert Vidal darüber hinaus als mechanisches Wesen anstatt eines fühlenden, wie der Mensch es sein sollte. Noch mehr als die Uhr drückt dies der Wohnsitz der Franquisten in der Mühle und das Räderwerk als Zimmerwahl des Generals aus (vgl. Kuschel 2019: 144; Ruhe 2012: 157). Das Innere einer Maschine, wie das Mahlwerk der Mühle es ist, kann zwar immerzu arbeiten, aber niemals fühlen oder wahrnehmen (vgl. Kuschel 144). Somit wird Vidal als empfindungslose Maschine ohne Menschlichkeit dargestellt (vgl. ebd.). Das Räderwerk charakterisiert ihn zusätzlich als eines der vielen Rädchen, die die Maschine Faschismus am Laufen halten (vgl. Ruhe 2012: 157). Vidal und der Faschismus werden somit als seelen- und gefühlslose Maschinen symbolisiert (vgl. ebd.).

Diese Symbolik trägt abermals zur historisch-politischen Position des Films bei und sollte daher von Lernenden durchschaut und reflektiert werden.

Ebenso verhält es sich mit der Symbolik der Augen. Augen als Symbol des Sehens sind besonders in der im vorigen Kapitel beschriebenen Szene des *hombre pálido* voller Bedeutung. Die Augen des Monsters befinden sich außerhalb des Körpers. Erst als Ofelia den Regelverstoß begeht, macht sich der *hombre pálido* die Augäpfel zunutze. Sie werden allerdings nicht im Gesicht, sondern in den Händen eingesetzt. Dem Moment und dem Ort des Sehens kommt hierbei eine essentielle Symbolik zu. Der Moment der optischen Wahrnehmung drückt aus, dass nur bei Ungehorsam die optische Wahrnehmung möglich wird, davor herrscht blinder Gehorsam (vgl. Ruhe 2012: 167f.). Auch bei Verwendung der Augen besteht

ihr Nutzen nur darin, den ungehorsamen Menschen zu bestrafen. Trotz der Fähigkeit zu sehen, herrscht weiter blinder Gehorsam. Der Ort der Augen erweist sich jedoch als problematisch, denn das Monster benötigt seine Hände, um seine Opfer zu töten, aber gleichzeitig auch, um sie sehen zu können. Dies führt zu wildem Gefuchtel des *hombre pálido*, was Ofelia letztendlich das Leben rettet. Dementsprechend schließen sich Wahrnehmung und Handeln für das Monster, was für Vidal und den gesamten Faschismus steht, aus (vgl. Ruhe 2012: 169). Dass die Augen in den Händen lokalisiert sind, schafft außerdem einen Zusammenhang zum exekutierenden Körperteil der Faschisten, welches deren Instrumentalisierung und Manipulation der Welt symbolisiert (vgl. ebd.). Sinnbildlich stehen die Augen des *hombre pálido* somit für das blind gehorsame Morden Vidals von Unschuldigen (vgl. Labrador Ben 2011: 424). Es findet sich in der Symbolik der Augen also ein eindeutiges Statement über blinden Gehorsam, auf den ich im letzten Kapitel dieser Analyse nochmals eingehe. Die Augen tragen derart ebenfalls maßgeblich zur historischen Position des Films und der Meinungsbildung des Publikums bei.

An dieser Stelle ist es wichtig, Lernende zu befähigen, die soeben dargestellte Symbolik der Uhr sowie der Mühle und der Augen verstehen und reflektieren zu können. Da die Symbole unabhängig vom Medium Film existieren und ursprünglich in der Literatur auftraten, wird hier besonders literarästhetische Kompetenz im Bereich des ästhetischen Verstehens gefördert (vgl. Surkamp 2012: 84). Sie dann im Kontext des Films zu deuten fördert vor allem (inter-)kulturelle Kompetenz, denn erst durch das Wissen über sie und den historisch-politischen Kontext des Films, erhalten die Symbole ihre Bedeutung. Da sie einen wichtigen Teil zur Position des Films ausmachen, sollten Fremdsprachenlernenden sie analysieren, reflektieren und bewerten, um filmbezogene Kritikfähigkeit zu ermöglichen und auszubilden.

4.5 Filmästhetische Gestaltungsmittel

Die bisher dargestellten Aspekte dienen meiner Meinung nach grundlegend dem Verstehen des Films und tragen essentiell zu dessen Bedeutung bei. Daher habe ich sie als Aspekte des Films, die verstanden werden *müssen*, kategorisiert. Darüber hinaus gibt es die filmästhetischen Gestaltungsmittel, welche die Rezeption des Films ebenfalls beeinflussen und einen wichtigen Beitrag zur Bedeutung des Films leisten. Man kann den Film vielleicht auch ohne die Analyse dieser filmästhetischen Besonderheiten verstehen, gelangt aber erst zu einem komplexen Gesamtbild, wenn auch sie mit in die Interpretation einfließen. Deshalb wird in diesem Bereich ein weiteres Potential zur Schulung der filmästhetischen Kompetenz vermutet. Um dies nachzuweisen, werde ich nun die Funktion der filmästhetischen Gestaltungsmittel Audio, Kameraperspektive sowie Licht und Farben analysieren, welche die größte Wirkung und Bedeutung im Film aufweisen.

4.5.1 Audio

Die Ebene des Audios umschließt alles Hörbare im Film, was neben der Filmmusik auch sämtliche Geräusche einschließt, da diese ausschlaggebend zur Atmosphäre eines Films beitragen (vgl. Wacker 2019: 156). In „*El laberinto del fauno*“ sind das „*Nana de Mercedes*“ als musikalisches Leitmotiv sowie die Szene im Reich des *hombre pálido* als Veranschaulichung der Wirkung von Geräuschen besonders aufschlussreich.

Zunächst zum „*Nana de Mercedes*“⁹, welches als von Mercedes für Ofelia gesummtes Wiegenlied dreimal im Film ertönt: gleich in der Eröffnungsszene (Ofelia liegt sterbend auf dem Boden), in der Mitte des Films (Mercedes summt das Lied, um Ofelia zu beruhigen) und wieder zum Ende (Mercedes summt das Lied für die sterbende Ofelia). Als musikalisches Leitmotiv des Films erklingt es darüber hinaus noch in anderen Variatio-

⁹ Zum Nachhören der Komposition Javier Navarretes:
<https://www.youtube.com/watch?v=E7iJFu2v9x0> [27.11.2020]

nen und repräsentiert musikalisch den roten Faden des Films (vgl. Gómez-Castellano 2013: 2; Burger 2013: 48). Mercedes' gesummte Originalversion ist zwar schön, harmonisch und süß, aber auch melancholisch, traurig und unheimlich (vgl. Gómez-Castellano 2013: 8). Wie der ganze Film ist das Lied von Ambivalenz gezeichnet (vgl. ebd.). Einerseits spendet es Trost und verspricht Beruhigung, andererseits erfüllt es einen mit Einsamkeit und Trauer. Als Wiegenlied, das ursprünglich von Müttern zum Zwecke der Beruhigung ihrer Kinder gesungen wird, erzeugt es eine familiäre Verbindung und große Intimität zwischen Mercedes und Ofelia (vgl. ebd.: 6). Dabei erfüllt das Ertönen des Wiegenlieds die Funktion von Filmmusik zum Hervorrufen und Steuern von Affekten sowie zur Beeinflussung der Wahrnehmung der Bildebene (vgl. Surkamp 2010b: 276). Es entsteht ein Kontrast zwischen der Einsamkeit, Verzweiflung und Ausweglosigkeit von Ofelias Situation und dem traditionell wärme- und hoffnungsspendendem Wiegenlied, man spricht von einer Kontrapunktierung (vgl. Surkamp 2010b: 279). Die Zuschauer*innen sehen sich zwischen den gegensätzlichen Gefühlen gefangen.

Bemerkenswert an Mercedes' Lied ist das Fehlen von Wörtern. Auf Ofelias Bitte, ein Lied für sie zu singen, entgegnet sie, den Text vergessen zu haben. Hier lässt sich eine Anspielung auf das Erinnern und Vergessen, als eines der zentralen Themen des Films, entdecken (vgl. Gómez-Castellano 2013: 14). Mercedes, als Teil des unterdrückten Widerstands, bleibt die kollektive, laut artikulierte Erinnerung verwehrt (vgl. ebd.). Das führt zu ihrem individuellen Vergessen bzw. auf Metaebene zur Amnesie der Spanier*innen (vgl. ebd.: 10). Das „*Nana de Mercedes*“ ergänzt auf diese Weise auch die historische Position des Films.

Es trägt aber nicht nur die Musik, sondern in bedeutsamer Weise auch die Geräuschkulisse zur Atmosphäre des Films und seiner Interpretation bei, wenngleich sie unbewusst wahrgenommen und oft vernachlässigt wird (vgl. Wacker 2019: 156). Ihre Wirkkraft, auch in Kombination mit der Musik, lässt sich in der Szene des *hombre pálido* gut veranschaulichen.

Beim Eintreten in das Reich des Monsters ertönt Ehrfurcht einflößende Musik, die dem Publikum unmittelbar Gefahr indiziert (vgl. Burger 2013: 49). Die Musik verklingt, und man vernimmt nur noch das langsame Röcheln des Monsters, ohne es bisher erblickt zu haben. Dies löst Unbehagen und Beklemmung aus (vgl. Kuschel 2019: 130). Sobald Ofelia von den Trauben essen möchte, wird die Musik wieder schneller, was die lauende Gefahr ankündigt und Beunruhigung auslöst. Die Musik tritt dann etwas in den Hintergrund, um der knackenden, fauchenden, kreischenden Geräuschkomposition des Monsters Raum zu geben, welche seine Unmenschlichkeit porträtiert. Die Soundebene dieser Szene entspricht der Genrekonvention des Horrorfilms, bei welchem dem Audio ein essentieller Teil der Affektsteuerung zuteil wird (vgl. ebd.). Das Ohr als „Organ der Angst schlechthin“ (ebd.) wird von del Toro durch Musik, Geräusche aber auch Stille meisterhaft manipuliert (vgl. ebd.). Wer diese Wirkung anzweifelt, braucht die Szene lediglich ohne Musik oder aber die Tonebene ohne das Bild abzuspielen. Dieses Vorgehen eignet sich auch hervorragend für den Spanischunterricht.

Für den Einsatz des Films im Spanischunterricht zur Förderung filmästhetischer Kompetenz findet sich in der Analyse des Audios ein Potential zur Förderung des Bereichs Filmwissen. Schüler*innen können die Funktion und Wirkung der Tonspur eines Films anhand des Wiegenlieds und der Szene des *hombre pálido* erfahren und deuten. Dabei kommt das oft vernachlässigte Filmerleben nicht zu kurz, da zunächst auf affektiver Ebene die individuelle Rezeption des Audios besprochen werden sollte (vgl. Surkamp 2010b: 282). Der Austausch über die individuellen Wahrnehmungen der Musik sowie die Analyse der Wirkungskraft des Audios ermöglichen die Verbindung affektiven und kognitiven Lernens, welches besonders nachhaltig ist (vgl. ebd.: 283). Gleichzeitig schult die Behandlung der Tonspur das ästhetische Hörsehverstehen. Für die filmästhetische Kompetenz findet sich das Hauptpotential in der Offenlegung der filmspezifischen Machart und deren Funktions- und Wirkungsweisen.

4.5.2 Kameraperspektive

Die Kameraperspektive ist das nächste filmästhetische Gestaltungsmittel, welches einen wichtigen Teil zur Filmbedeutung beiträgt. Obwohl es sich im Film um klassische Kameraperspektiven handelt, lohnt sich deren Betrachtung im Spanischunterricht. Zunächst weil die Perspektive der Kamera zur Charakterisierung der Figuren beiträgt. Aber auch, weil sie für die Deutung der Frage nach der Echtheit der Fantasywelt von Belang ist.

Für die Verstärkung der Charaktere von Vidal und Ofelia wurde im Film auch die Kameraperspektive genutzt. Bezeichnend dafür ist die Szene des erstmaligen Zusammentreffens der beiden (vgl. Burger 2013: 54). Während die Kameraperspektive aus Vidals Sicht aus der Aufsicht, also von oben herab, auf Ofelia blickt, nimmt sie bei Ofelias Sicht auf Vidal die Untersicht, also von unten herauf, ein (Filmszene 00:06:48). Dies spiegelt deutlich das Machtgefüge zwischen den beiden. Für Vidal ist Ofelia nur ein unerwünschtes und noch dazu weibliches Stiefkind, demgegenüber er Überlegenheit empfindet. Für Ofelia stellt Vidal eine mächtige, dominante Figur dar, die sie eventuell fürchtet und die niemals ihren Vater ersetzen kann. Auf Augenhöhe begegnen die beiden sich nicht, was durch die Szene zum Ausdruck kommt. Dies zu erkennen sollte Schüler*innen der Sekundarstufe II nicht zu schwerfallen, sobald ihre Aufmerksamkeit darauf gelenkt wird. Trotzdem ist es ein wichtiger Aspekt, der erneut die Kategorisierung von Vidal als das überlegene Böse und Ofelia als das unterlegene Gute aufgreift.

Durch die Kameraperspektive kann auch der Blickwinkel der Filmfiguren eingenommen und ausgedrückt werden (vgl. Wacker 2019: 139). Dies ist für „*El laberinto del fauno*“ insofern wichtig, als dass es eine Aussage über die Wahrnehmung der Fantasyebene ermöglicht. Die meiste Zeit des Filmes übernimmt die Kamera die Perspektive der Hauptfigur Ofelia durch *Over-Shoulder-* und *Point-Of-View-Shots* (vgl. Burger 2013: 53). Dies verursacht eine Erhöhung der Authentizität der Fantasyebene, da diese Per-

spektive, obwohl sie subjektiv ist, am häufigsten vorkommt. Erst ganz am Ende des Films wird das Publikum mit einer Szene konfrontiert, die eigentlich in der Fantasywelt spielt und von jemand anderem als dem Mädchen wahrgenommen wird. Es handelt sich um die letzte Szene im Labyrinth, in welcher Ofelia dem Faun die Übergabe ihres Bruders verweigert. Vidal stößt auf diese Szenerie, erblickt aber lediglich Ofelia mit dem Baby. Dies könnte fälschlicherweise als Beweis für Ofelias Imagination der Fantasywelt gedeutet werden. Die Kamera nimmt in der Szene aber Vidals subjektive und nicht eine objektive Perspektive ein (vgl. Ruhe 2012: 169). Somit verrät diese Szene ausschließlich, dass Vidal den Faun nicht sehen kann. Dies kann auch als seine generelle Unfähigkeit zum Sehen, die schon der Vergleich mit dem *hombre pálido* verdeutlichte, interpretiert werden (vgl. ebd.). Sicher ist also, dass die Kameraperspektive kein endgültiges Urteil über die Echtheit der Fantasyebene ermöglicht. Wie in vielen anderen Bereichen des Films findet sich eine gewisse Uneindeutigkeit wieder.

Die Kameraperspektive und ihre Wirkung sowie Bedeutung zu erkennen und zu reflektieren kann den Schüler*innen genau wie die Analyse des Audios helfen ihre Kompetenzen im Bereich des Filmwissens zu erweitern. Sie sollten erkennen, wie und wodurch ihr Blick auf die Geschehnisse und ihre Wahrnehmung der Figuren durch die Kamera gelenkt werden. Nur wenn sie diese Manipulation durch die Machart von Filmen durchschauen können, steigert sich ihr Medialitätsbewusstsein und befähigt sie zu kompetenten Medienkonsument*innen.

4.5.3 Licht und Farben

Als letztes filmästhetisches Gestaltungsmittel betrachte ich das Licht und die Farben des Films. Licht trägt primär zur Erzeugung der Atmosphäre und Farben zur Herstellung von Stimmungen und Gefühlen bei (vgl. Wacker 2019: 125 & 133). Farben können zudem symbolische, meist kulturabhängige Bedeutung enthalten oder aber als dramaturgisches Element

dem Film Bedeutung verleihen (vgl. ebd.: 133). Letzteres ist in „*El laberinto del fauno*“ der Fall, in welchem einzelne Objektfarben kaum eine Rolle, Farbdramaturgien aber eine umso größere spielen (vgl. Kuschel 2019: 130). Die Farben stehen meist mit Orten oder Handlungen in Verbindung und beabsichtigen Emotionen hervorzurufen (vgl. ebd.). Die Farbpalette des Films konzentriert sich hauptsächlich auf Blau-, Braun- und Gelbtöne, wohingegen Rot eine gesonderte Stellung einnimmt. Die Farben teilen sich zudem gut wahrnehmbar in warm und kalt auf.

Für die Mühle, Unterkunft der Franquisten, werden kaltes Grau, Braun, Blau und Schwarz und nur wenig Licht verwendet, was sie als unangenehme und bedrohliche Behausung für Ofelia charakterisiert (Filmszene 00:14:19). Auch das Labyrinth wird mit äußerst kühlen Blau- und Grüntönen gemalt, was ebenfalls Gefahr indiziert. Anders verhält es sich beim Wald, der besonders in der ersten Szene, in welcher Ofelia und ihre Mutter durch den Wald zur Mühle fahren, mit warmem, erdigem Gelb, Grün und Braun ausgestattet und zudem hell erleuchtet ist (Filmszene 00:03:18). Schimmernde Farbakzente verleihen dem Wald zudem einen magischen Eindruck (vgl. ebd.: 143). Dadurch wird der Wald, in dem sich die Widerstandskämpfer verstecken, überaus positiv und hoffnungsvoll besetzt. Die schon bekannte Einteilung in Gut und Böse wird demnach auch von den Farben getragen.

Das verdeutlicht auch die Veränderung der Farben und des Lichts im Wald: Je weiter die Franquisten in den Wald vordringen und gewaltsam gegen den Widerstand kämpfen, desto dunkler, kälter und bläulicher wird der Wald dargestellt (vgl. ebd.: 143f.; Burger 2013: 60). So dominieren im Verlauf des Films immer düsteres Licht und kältere Farben, was die Zuspitzung der Geschehnisse und die allgemeine Hoffnungslosigkeit hervorhebt. Dies veranschaulicht gut, wie Licht und Farben zur Erzeugung angenehmer hoffnungsvoller oder bedrohlich düsterer Atmosphäre eingesetzt werden, um positive oder negative Assoziationen oder Gefühle zu erwecken. Das zu erkennen hilft Lernenden dabei Erwartungen, Verarbeitungsstrategien und Reaktionsmuster auszuwählen.

Zum Schluss des Films wird diese Farbdramaturgie auf die Spitze getrieben: Ofelia stirbt in der Ebene der realen Welt in auffällig kalten und dunklen Blau- und Schwarztönen. Dann erhebt sie sich in der Fantasywelt, das Bild wird hell erleuchtet und von warmem Gelb und Gold durchströmt. Plötzlich befindet sich Ofelia als zurückgekehrte Prinzessin im Königreich ihres Vaters, welches hell erleuchtet, warm und goldig ist (Filmszene 01:49:49). Spätestens wenn wieder auf die in der realen Welt um Ofelia trauernde Mercedes umgeblendet wird und die Zuschauenden zurück in diese kalte, dunkle Welt geworfen werden, sollten die durch die Farben des Films evozierten Emotionen verstanden werden. Die reale Welt wird als grausamer Ort voller Trauer und Hoffnungslosigkeit dargestellt, wohingegen das magische Königreich ein Ort der Freude und Hoffnung ist. Diese Gegenüberstellung lässt sich auf Franquisten und Republikaner bzw. auf Faschismus und Demokratie übertragen. Jene starke Wirk- und Beeinflussungskraft der Farben und des Lichts sollten Schüler*innen anhand dieses Films erarbeiten, besonders weil sie Bedeutung für seine historische Position haben.

Als letzte Farbe im Film erhält Rot eine Sonderstellung, da es hauptsächlich in einzelnen Situationen für die Darstellung der brutalen Gewalt genutzt wird. Gesondert steht allerdings die Szene des *hombre pálido*, in welcher Farbtöne des Roten überwiegen (vgl. Burger 2013: 61f.; Filmszene 00:56:54). Da sie sich durch das Rot stark vom Rest des Films abhebt, sollte den Rezipient*innen diese Besonderheit auffallen und vorausschauend gedeutet werden. Das Rot, die Farbe des Blutes, kündigt das Vergießen von Blut an (vgl. ebd.). Hier kann das filmästhetische Mittel der Farbe von Schüler*innen genutzt werden, um geeignete Erwartungshaltungen und Reaktionsmuster abzurufen.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass auch die Betrachtung der Farben und des Lichts ein Potential zur Ausbildung filmästhetischer Kompetenz, insbesondere im Bereich des Filmwissens, besitzt. Aber auch der Kompetenzbereich der filmspezifischen Reaktionsmuster wird durch die

Farbdramaturgie und die Objektfarbe Rot gefördert, da sie gewisse Entwicklungen der Handlung ankündigen.

Da Farben und Licht im Film auch zur historischen Position des Films beitragen, zeigt sich ein weiteres Potential zur Förderung der filmbezogenen Kritikfähigkeit. Diese wird in „*El laberinto del fauno*“ in einem umfassenden Sinne erst durch den Kompetenzbereich Filmwissen, also die Analyse der filmästhetischen Mittel und deren Einfluss auf die Bedeutung des Films, ermöglicht.

Alle soeben analysierten bedeutungsvoll eingesetzten Gestaltungsmittel des Films veranschaulichen den Schüler*innen ihre Funktionsweise und Wirkkraft auf nachhaltige Weise. Sie bergen daher ein Potential zur Förderung filmästhetischer Kompetenz vor allem im Bereich des Filmwissens, aber auch der filmspezifischen Reaktionsmuster und der filmbezogenen Kritikfähigkeit. Gleichzeitig ermöglicht die Betrachtung der filmischen Gestaltungsmittel die Schulung des ästhetischen Hörsehverstehens.

4.6 Position des Films: Erinnerung und Gehorsam

Als letztes folgt die Darstellung der historisch-politischen Position des Films bzw. der Bedeutung des Filmendes. Dazu werde ich die zwei Hauptthemen des Films, Gehorsam und Erinnerung, abschließend analysieren und deren Potential für die Schulung der filmästhetischen Kompetenz untersuchen.

Der Film verdeutlicht aufmerksamen Rezipient*innen eine deutliche Positionierung gegenüber Gehorsam bzw. Ungehorsam. Diesbezüglich habe ich schon die Bedeutung der Symbolik der Augen und des blinden Gehorsams Vidals verkörpert durch den *hombre pálido* dargestellt. Entscheidend, um ein Gesamtbild der moralischen Aussage des Films zu erhalten, sind zudem die Erschießung des Doktors und mehr als alles andere Ofelias Ungehorsam am Ende des Films.

Der Arzt begradigt entgegen des Befehls des Generals den stotternden Gefangenen. Er ist im Bilde darüber, was sein ‚Betrug‘ gegenüber den Franquisten für Konsequenzen haben könnte. Doch die bewusste Entscheidung, verantwortungsvoll und menschlich zu handeln, obsiegt dem Gehorsam (vgl. Labrador Ben 2011: 426). Auf Vidals Frage nach den Beweggründen für dieses ungehorsame Handeln erwidert der Arzt wohlwissend um die Nähe seines Todes und die Provokation seiner Worte: „*Obedecer por obedecer, así sin pensarlo, eso solo hacen gentes como usted, capitán.*“ (del Toro 2006: 01:23:58 - 01:24:08). Dies stellt die einzige sprachlich artikulierte, aber umso schärfere Kritik am verantwortungslosen Gehorchen im Film dar, was den Worten des Arztes viel Bedeutung zukommen lässt. Dass dies seine letzten Worte sein werden, weil Vidal ihn augenblicklich hinterrücks erschießen wird, verstärkt ihren Gehalt.

Doch die wichtigste Aussage zum Gehorsam wird durch Ofelias Handeln und dessen Folgen ausgedrückt. Ofelia ist ein grundsätzlich artiges Mädchen ohne aufständische Charakterzüge, weshalb einzig ihre Abneigung dem Bösen gegenüber zu ihrem Ungehorsam führt (Labrador Ben 2011: 426). Sie wird ungehorsam ihrem Stiefvater gegenüber, indem sie sich bewusst dazu entscheidet Mercedes‘ geheime Unterstützung des Widerstands für sich zu behalten (vgl. ebd.: 427). Ein zweites Nicht-Befolgen der Regeln ist der Verzehr der Trauben am Tisch des *hombre pálido*, was grauenvoll im Tod der zwei Feen endet und deutlich macht, welche Folgen Ungehorsam in dieser Welt mit sich bringt (vgl. Ruhe 2012:168). Die aggressive Reaktion des Fauns straft Ofelias Ungehorsam abermals. Als er ihr noch eine letzte Chance gibt verlangt er ausdrücklich nach ihrem einschränkungslosen Gehorsam: „*¿Prometéis obedecerme? ¿Haréis todo lo que yo os diga, sin cuestionarlo?*“ (del Toro 2006: 01:36:34 - 01:36:44). Ofelia willigt ein, doch sie wird ihr Versprechen brechen. Als sie bei der Übergabe ihres Brüderchens erfährt, dass dessen unschuldiges Blut vergossen werden soll, spürt sie sofort, dass dies moralisch falsch wäre. Daher opfert sie ihre einzige Möglichkeit als Prinzessin ins Reich ihres Vaters zurückzukehren, um das Leben ihres Bruders zu schützen. Das Opfer,

das sie dabei vollbringt, ist ein doppeltes: der Verzicht auf den Thron und die Wiedervereinigung mit dem Vater sowie die Opferung ihres leiblichen Lebens, dem Vidal ein Ende setzen wird (vgl. Gómez-Castellano 2013: 14). Der Entscheidung zu diesem Opfer geht ein bewusster Gedankengang voraus, der Ofelias Moral und gutes Wesen beweist.

Obwohl sie die letzte Prüfung augenscheinlich nicht besteht, sieht man sie, nachdem Vidal ihrem irdischen Leben ein Ende gesetzt hat, ins Königreich des Vaters heimkehren. Da durch ihren Tod unschuldiges Blut vergossen wurde und sie die letzte Prüfung gerade wegen ihres Ungehorsams bestanden hat, wird sie mit der Rückkehr belohnt (vgl. Labrador Ben 2011: 12). Ihr Opfertod ist insofern ambivalent, da er auf der Erde zwar tragisch ist, in der Fantasywelt aber zum erhofften Ziel führen konnte (vgl. Burger 2013: 95). Außerdem konnte sie, wie der Erzähler das Publikum wissen lässt, kleine Spuren in der realen Welt hinterlassen: Der Baum lebt und blüht wieder, was als Aufblühen Spaniens gedeutet wurde. Ofelias Tod konnte also auf beiden Ebenen des Films zu Verbesserungen führen (vgl. ebd.: Ruhe 2012: 172). Dies wurde aber erst durch eine Auflehnung gegen das System durch Ofelias mutigen Ungehorsam ermöglicht (vgl. Ruhe 2012: 171).

Das Ende ist als Aufforderung an verantwortungsvolles eigenständiges Denken und moralisches Handeln, auch wenn diese zu Ungehorsam führen, zu deuten. Gleichzeitig ist es eine verurteilende Kritik des gegenteiligen blindem Gehorsams (vgl. Sánchez 2012: 145). Del Toro bekräftigt diese Interpretation durch folgende Aussage über sein Werk:

„Es una pequeña fábula que está a favor de la desobediencia, porque creo que el primer paso de la responsabilidad es la desobediencia, es pensar por uno mismo.“ (del Toro 2006, zit. n. Labrador Ben 2011: 425).

Verantwortung wird nach Meinung des Regisseurs also durch eigenständiges Denken und Ungehorsam ermöglicht. Dies drückt sein Film durch die Taten von Mercedes, dem Arzt und Ofelia nachdrücklich aus.

Als ebenso wichtiges Thema wird die Rolle der Erinnerung auf individueller und gesellschaftlicher Ebene thematisiert. Diesbezüglich ist wieder das

Ende der Geschichte von besonderer Bedeutung. Doch schon zu Beginn des Filmes, als Moanas Flucht erzählt wird, findet sich ein interessantes Detail im Effekt, den das Betreten der Menschenwelt auf die Prinzessin ausübte:

„Una vez en el exterior, la luz del sol la cegó y borró de su memoria cualquier indicio del pasado. La princesa olvidó quién era, de dónde venía... Su cuerpo sufrió frío, enfermedad y dolor. Y al correr de los años... murió.
(del Toro 2006: 00:02:03 - 00:02:23)

Der Verlust jeglicher Erinnerung an die Vergangenheit führte zum Verlust ihrer Identität und Erleiden von Krankheit, Schmerz und schlussendlich ihrem Tod. Der Erinnerung wird also schon zu Beginn eine enorm wichtige Bedeutung zugeschrieben (vgl. Gómez-Castellano 2013: 11). Darüber hinaus kann ein Vergleich zum Franco-Spanien gezogen werden, welches durch Jahrzehnte des Schweigens und den späteren Pakt des Vergessens ebenfalls seine Identität verloren hat (vgl. ebd.:10). Wie auch für die Prinzessin liegt die Lösung für Spanien im Wiederfinden der Erinnerung durch Ungehorsam dem Bösen gegenüber.

Die größte Bedeutung für den Erinnerungsdiskurs enthält die Szene des Filmendes, in der Vidal erschossen wird. Kurz davor fordert er die Widerstandskämpfer dazu auf, seinem Sohn die Erinnerung an ihn weiterzugeben, damit dieser ihn, wie Vidals selbst einst seinen Vater, erinnern könne. Mercedes' Antwort lautet: *„No. Ni siquiera sabrá tú nombre.“* (del Toro 2006: 01:47:53 - 01:47:58). Diese Verweigerung, die Erinnerung an ihn lebendig zu halten, schmerzt den General wahrscheinlich mehr als die ihn danach treffende Pistolenkugel (vgl. Labrador Ben 2011: 428). Seine Intention, ein gehorsames, franquistisches Spanien zu erschaffen und eine Tradition der Gewalt zu etablieren, wird unterbrochen, sein Erbe vernichtet (vgl. Gómez-Castellano: 13; Ruhe 2012: 154). Die Zerstörung der Erinnerung an Vidal steht auf symbolischer Ebene für die Auslöschung des faschistischen Spaniens, des blinden Gehorsams und des Bösen in der Welt (vgl. Labrador Ben 2011: 428; Geilert & Voorgang 2013: 193). Somit ist die Macht über die Erinnerung einem Kampf der Ideologien gleichzusetzen (vgl. Chappuzeau 2016: 574). Als Gewinner geht die republikanische Ideologie hervor und deutet einen hoffnungsvollen Neuanfang für Spanien

an (vgl. Ruhe 2012: 154). Ofelias Bruder wird zum Symbol des neuen Spaniens, welches im Sinne republikanischer Werte und ohne Erinnerung an den grausamen Faschismus aufwächst (vgl. ebd.). All dies ist nur durch Ofelias mutige Auflehnung gegen den blinden Gehorsam möglich und spricht für ein glückliches Ende des Films.

Nichtdestotrotz bleibt es die Entscheidung jeder*s Einzelnen das Ende zu deuten, gerade bezüglich der Frage, ob Ofelias Ende ein glückliches oder tragisches ist (vgl. Burger 2013: 86). Die Akzeptanz der Fantasyebene hängt damit aufs Engste zusammen (vgl. ebd.). Ofelias Tod ist nur für diejenigen, die an ihre tatsächliche Rückkehr ins väterliche Königreich glauben ein sinnvolles Opfer, das letztendlich zum Glück führt. Andernfalls handelt es sich um den bitteren Tod eines Mädchens, die durch ihre Fantasie weder Trost noch Schutz finden konnte und letztendlich im Kindesalter von ihrem franquistischen Stiefvater kaltblütig ermordet wurde.

An dieser Stelle möchte ich gerne ausdrücken, dass ich überzeugt von der fiktionalen Realität der Fantasywelt bin und hoffe, den Leser*innen durch die vorherigen Kapitel diese Deutung nachvollziehbar gemacht zu haben. Es sollte sich gezeigt haben, dass mehr Argumente dafür und somit für ein glückliches Ende des Films sprechen. Auch die historisch-politische Position des Spielfilms erfährt ihre volle Bedeutung erst durch die Annahme, alles, was im Film geschieht, sei Teil der fiktionalen Realität. Dann lässt sie sich als Anklage gegen den blinden Gehorsam des Faschismus‘ und als Aufforderung zum selbstbestimmten, verantwortungsvollen, moralischen Handeln lesen.

Diese auch heute immer noch wichtige Positionierung des Films, sollten Schüler*innen unbedingt erarbeiten und reflektieren. Sie birgt ein enormes Potential für kulturelle, interkulturelle und transkulturelle Kompetenzen. Dafür müssen Schüler*innen deutlich zwischen Fiktion und realen historischen Ereignissen differenzieren, da insbesondere der durch das Ende implizierte glückliche Neustart durch den Sieg des Widerstandes so nicht

stattfind. Das trägt zur Ausbildung der Fiktionalitätskompetenz im Bereich der Fiktionsrezeptionskompetenz bei (vgl. Rössler 2010a: 173). Schüler*innen sollen lernen, Fakten aus fiktionalen Welten nicht mit der Wahrheit gleichzusetzen, um sie nicht unreflektiert in ihr Weltwissen aufzunehmen (vgl. ebd.). Wenn diese Reflexion gelingt, kann insbesondere der Umstand, dass der Film kein faktisches Wissen über den Bürgerkrieg vermittelt, zu einer vertieften moralischen Auseinandersetzung mit dieser Zeit führen.

Des Weiteren findet sich durch die Deutung des Filmendes und die Interpretation der historischen Position ein großes Potential für die filmbezogene Kritikfähigkeit. Schüler*innen werden erst durch das Verständnis der umfassenden Bedeutung des Films befähigt die deutliche politische Aussage des Films zu erkennen und zu reflektieren. Ebenso enthält die hochkomplexe Darstellungsweise dieser Aussage ein Potential für die filmästhetische Kompetenz, da den Lernenden verdeutlicht wird, wie erst die Deutung aller Details des Films (Erzählweise, Perspektive, Genre, Symbolik, Gewalt, filmästhetische Gestaltungsmittel) seine umfassende Interpretation ermöglicht. Den herausfordernden Film so umfassend zu verstehen, sollte auch die filmbezogene Genussfähigkeit auf kognitiver Dimension fördern.

5 „*El laberinto del fauno*“ – mehr als ‚nur‘ filmästhetische Kompetenz

Nachdem der Film analysiert und sein Potential zur Förderung filmästhetischer Kompetenz in den verschiedenen Kapiteln bereits besprochen wurde, möchte ich nun die Beobachtungen gebündelt darstellen und hinsichtlich der Beantwortung der Forschungsfrage auswerten. Diese lautete: Welches Potential besitzt „*El laberinto del fauno*“ zur Schulung filmästhetischer Kompetenz im Spanischunterricht?

Die von mir zu Beginn vertretene These besagte, dass sich dieses Potential in der Entschlüsselung der filmästhetischen Gestaltungsmittel, die besondere Bedeutungsträger des Films sind, finden lassen und somit besonders den Kompetenzbereich des Filmwissens fördern würde. Es hat sich während der Untersuchung des Films, insbesondere im Kapitel 4.5, durchaus gezeigt, dass der Film einen bedeutungsträchtigen Einsatz filmästhetischer Mittel aufweist. Diese zu verstehen bildet einen Teil der Voraussetzung für ein umfassendes Verständnis des Filmes und seiner Deutung. Somit kann die Analyse der filmästhetischen Gestaltung den Kompetenzbereich Filmwissen durch Kenntnisse zu Funktions- und Wirkungspotential filmästhetischer Darstellungsweisen nachhaltig ausbilden. Die Deutungen sollten nicht nur auf einzelne Szenen, sondern auf den gesamten Film bezogen werden, da sich erst aus dem Zusammenspiel und der Kumulation eine umfassende Bedeutung ergibt. Somit enthält der Film ein besonderes Potential zur Ausbildung filmästhetischer Kompetenz im kognitiv-analytischen Bereich des Filmwissens.

Durch die Beschäftigung mit den filmästhetischen Gestaltungsmitteln wird gleichzeitig die Kompetenz des ästhetischen Hörsehverstehens stark gefördert.

Insofern kann die anfängliche These als bewiesen angesehen werden. Nichtsdestotrotz kann sie nicht hundertprozentig überzeugen, weil sie eine Einschränkung des Potentials des Films zur Förderung der filmästhetischen Kompetenz einerseits und andererseits zur Ausbildung weiterer, relevanter Kompetenzen bedeuten würde. Dies werde ich nun mit der Beschreibung der weiteren, in der Analyse festgestellten Potentiale zu belegen versuchen.

Zuerst bleibe ich im Bereich der filmästhetischen Kompetenz und beschreibe die weiteren Teilkompetenzen, die durch den Spielfilm ausgebildet werden.

Besonders im Bereich der filmbezogenen Kritikfähigkeit hat sich durch die historisch-politische Bedeutung des Films zu Gehorsam, Erinnerung und

Faschismus ein weiteres Potential gezeigt. Die Position des Films zu erkennen, sie mit den eigenen Überzeugungen und Vorstellungen zu vergleichen und diese ggf. zu ändern, trägt schlussendlich zur Persönlichkeitsbildung der Schüler*innen bei. Die historische Haltung eines Films, die in der Regel und auch bei „*El laberinto del fauno*“ indirekt ausgedrückt wird, gezielt herauszuarbeiten und bewusst zu reflektieren, kann Heranwachsende davor schützen, solche Positionen oder Werte eines Films unreflektiert zu übernehmen.

Eine Voraussetzung für die Förderung der filmbezogenen Kritikfähigkeit ist die Fähigkeit zur Anschlusskommunikation. Sie ermöglicht durch den Austausch mit Mitschüler*innen über die individuelle Rezeption des Films dessen Verarbeitung und Bewertung, was gerade bei diesem komplexen Film essentiell ist. Durch seine Komplexität und ambivalenten Deutungsmöglichkeiten birgt „*El laberinto del fauno*“ ein besonderes Potential für diesen Bereich. Er kann den Lernenden die Menge an Deutungsmöglichkeiten und ihre Abhängigkeit vom Rezipierenden verdeutlichen, denn die produktive Mitarbeit an der Konstruktion des Filmsinns kann durch die besonders hohe Beteiligung der Schüler*innen bei diesen Deutungsprozessen verdeutlicht werden. So kann Subjektorientierung und Filmerleben mehr in den Fokus der Filmarbeit und ins Bewusstsein der Schüler*innen gerückt werden. Ein weiteres Potential für die Förderung der filmbezogenen Anschlusskommunikation findet sich in der starken Emotionalisierung der Zuschauenden und der soeben benannten Ambivalenz an Deutungsmöglichkeiten. Beides sollte zu einem hohen Mitteilungs- und Austauschbedürfnis beim Publikum führen und somit die Bereitschaft und Motivation zur fremdsprachlichen Kommunikation erhöhen.

Der letzte Kompetenzbereich der filmästhetischen Kompetenz, für den ein besonderes Potential festgestellt wurde, sind die filmspezifischen Reaktionsmuster. Die narrativen Merkmale des Märchens und die genrespezifischen Eigenschaften des Fantasyfilms, sollten Schüler*innen bei ihrer Rezeption geeignete Erwartungen und dementsprechend passende Reaktionsmuster auswählen lassen. Beispielsweise das Wissen, dass Märchen

immer gut enden und dass rational unerklärbare Dinge im Fantasygenre zum Teil der Realität gehören, beeinflussen die Reaktion auf und Verarbeitung von Filminhalten. Somit fördern die filmspezifischen Reaktionsmuster in hohem Maße das Verstehen des Films. Dies können Lernende anhand des Spielfilms bewusst erleben und dadurch ihre Kompetenzen in diesem Bereich erweitern.

Der Einsatz von „*El laberinto del fauno*“ birgt für die Förderung filmästhetischer Kompetenz also außer dem Filmwissen zusätzliche Potentiale im Bereich der filmspezifischen Reaktionsmuster sowie der filmbezogenen Anschluss- und Kritikfähigkeit.

Dies sind die ausschließlich filmästhetischen Kompetenzen, die durch den Film besonders gefördert werden. Die Analyse zeigte aber, dass er zudem weitere Kompetenzen fördert. Die Kompetenzbereiche, für die er ebenfalls ein Potential birgt, sind die kulturellen Kompetenzen (kulturell, interkulturell, transkulturell) sowie die literarästhetische Kompetenz (narrative Kompetenz, ästhetisches Verstehen, Fiktionalitätskompetenz).

Als erstes werde ich das Potential zur Förderung kultureller Kompetenzen erläutern. Diese betitelte ich im Theorieteil schon als Geschwister der filmästhetischen Kompetenz, da sie eng mit ihr verbunden sind. Diese Verbindung konnte auch bei „*El laberinto del fauno*“ festgestellt werden. Der Film behandelt zunächst ein Thema der spanischen Historie, die Widerstandskämpfe während der Nachkriegszeit. Er tut dies aber auf eine abstrakte und poetische Weise (Fantasygenre, Märchenerzählung, Symbolik etc.) die eine Abstrahierung des spanienspezifischen Themas auf eine globale, transkulturelle Ebene erlaubt. Der Film positioniert sich dabei deutlich zu Fragen der Verantwortung, des Gehorsams sowie der Erinnerung und nimmt eine allgemeine Verurteilung des Faschismus' und dessen Symptomen wie blinder Gehorsam und obszöne Gewalt vor. Der kulturelle Bezug zu Spanien sowie die transkulturelle Bedeutsamkeit des

Spielfilms fördern dementsprechend die kulturellen und transkulturellen Kompetenzen der Schüler*innen.

Kulturelle Kompetenz wird zudem durch die Symbolik des Films ausgebildet. Der zweiteilige Baum z.B. verdeutlicht die Spaltung Spaniens in zwei Lager (*dos Españas*) (vgl. Ruhe 2012: 160). Ebenso kann die Symbolik einer anfänglichen Szene, in der Ofelia dem General die linke Hand reicht und sofort dafür gerügt wird, als Zeichen ihrer Zugehörigkeit zu den Republikanern gedeutet werden (vgl. ebd.: 167). Ohne kulturelles Wissen können diese Zeichen aber nicht gelesen werden.

Interkulturelle und transkulturelle Kompetenz werden vor allem durch die historische Position und deren Darstellung innerhalb des Filmästhetik geschult. Die Kindesperspektive erleichtert Lernenden die Perspektivein-nahme und erhöht ihr Empathievermögen, sodass interkulturelle Kompe-tenz gefördert wird. Auch die mit der Perspektive verbundene Einnahme der Seite der Guten, z.B. durch die extremen Gewaltdarstellungen, ist da-für förderlich. Der Möglichkeit transkulturelle Kompetenz durch die Refle-xion der wichtigen Themen Gehorsam und Erinnerung auszubilden, wird ein besonders großes Potential zugeschrieben. Die intensive Auseinan-dersetzung mit diesen Themen leistet einen Beitrag zur Ausbildung des moralischen Bewusstseins der Jugendlichen. Außerdem kann sie auf the-oretischer Ebene einen Teil zur fächerübergreifend geforderten Demokra-tiebildung beitragen (vgl. SenBJF 2017: 26). Gerade in der aktuellen Zeit, in der populistische und faschistische Strukturen selbst in demokratischen Ländern Aufschwung erfahren, scheint der Diskurs mehr als angebracht. Ebenso besitzt die Reflexion über faschistische Regierungen und deren Folgen in Anbetracht der deutschen Geschichte sowie für die Betrachtung anderer spanischsprachiger Länder hohe Relevanz. So lässt sich festhal-ten, dass der Film ein besonderes Potential zur Ausbildung der kultureller, interkultureller und transkultureller Kompetenz besitzt.

Nun betrachte ich den letzten Kompetenzbereich, für den der Spielfilm ein besonderes Potential enthält: die literarästhetische Kompetenz. Speziell

handelt es sich um die Fiktionalitätskompetenz, die narrative Kompetenz und das ästhetische Verstehen. Diese Kompetenzen ließen sich zwar auch in die filmästhetische Kompetenz eingliedern, da Filme als audiovisuelle Texte zahlreiche Strukturen rein literarischer Texte aufweisen. Allerdings stammen sie ursprünglich aus dem Kontext der Literatur und fördern deshalb an erster Stelle die literarästhetische und erst danach die filmästhetische Kompetenz.

So gehört die Fiktionalitätskompetenz in Surkamps Modell literarästhetischer Kompetenz in den kognitiven Bereich (vgl. 2012: 82) und bei Rössler in den rezeptiven kognitiv-analytischen Bereich (vgl. 2010b 134). Wie die Analyse der zwei fiktionalen Ebenen der Realität und Fantasy zeigte, stellt der Film in dem Bereich eine Herausforderung, aber gleichzeitig eine erkenntnisreiche Möglichkeit für die Förderung der Fiktionalitätskompetenz dar. Sowohl Faktion-Fiktions-Unterscheidungskompetenz wie auch im Besonderen Fiktionsrezeptionskompetenz werden durch die Analyse des Fiktionsspiels in „*El laberinto del fauno*“ gefördert. Schüler*innen müssen sich nicht nur die Frage stellen, wo Fiktion beginnt und aufhört, sondern auch welche Funktion die fiktionale Auseinandersetzung mit einem historischen Thema erfüllt. Des Weiteren sollten Schüler*innen in die fiktionale Welt des Spielfilms eintauchen können und ggf. bei Nicht-Gelingen dessen Gründe reflektieren.

Fiktionalitätskompetenz stellt einen Bereich des ästhetischen Verstehens von Texten dar (vgl. Surkamp 2012: 84). Ebenso bilden *close-* und *wide-reading* einen Teil davon und lassen sich hervorragend mit dem Film trainieren. Als ästhetische Darstellungsweisen des Films auf textlicher Ebene sollten die Symbole, die genrespezifischen Märchen- und Fantasyelemente, die Funktion und Bedeutung der Märchengeschichten innerhalb des Films sowie die Kindesperspektive im *close-reading* Beachtung finden. Im *wide-reading* sollten diese dann im Kontext gelesen werden, um die im letzten Kapitel der Filmanalyse beschriebene historische Position erfassen zu können.

Auch narrative Kompetenz, die im Bereich der literarästhetischen Kompetenz verankert ist, wird durch den Film ausgebildet (vgl. Surkamp 2010c: 139; Rössler 2010b: 134). Sie wird primär durch die Analyse der Erzählweise und der Erzählperspektive im Film gefördert. Diese tragen gleichzeitig zum ästhetischen Verstehen bei. Aber auch Genrewissen über Märchen und Fantasy, welches für die erfolgreiche Rezeption und Deutung des Films notwendig ist, lässt sich der narrativen Kompetenz zuordnen (vgl. Surkamp 2017b: 263).

Somit lässt sich sagen, dass der Spielfilm ein großes Potential zur Förderung literarästhetischer Kompetenz besitzt. Das bedeutet aber nicht, dass man die filmästhetische Kompetenz vernachlässigt, denn die Kompetenzbereiche hängen aufs Engste zusammen. Ich bezeichnete im Theorieteil zwar schon die interkulturelle Kompetenz sowie das Hörsehverstehen als Geschwister der filmästhetischen Kompetenz, vergaß dabei aber, wie sich zeigte, die literarästhetische Kompetenz. Auch sie müsste in diese Geschwisterrunde aufgenommen werden.

Abschließend fasse ich meine Erkenntnisse so zusammen, dass der Film ein besonderes Potential für mehr als ‚nur‘ filmästhetische Kompetenz besitzt. Sein Potential erstreckt sich bis in die kulturellen und literarästhetischen Kompetenzen. Besonders im Bereich des ästhetischen Verstehens des Films, seien es literarische oder rein filmische ästhetische Gestaltungsmittel, findet sich ein besonderes Potential von *„El laberinto del fauno“*.

6 Fazit und Ausblick

Ich habe in dieser Arbeit zunächst die filmästhetische Kompetenz, ihre Relevanz, ihr Potential, Teilkompetenzen und verwandte Kompetenzen beschrieben. Danach folgte eine Zusammenfassung des Filminhalts und eine erste Andeutung seiner Potentiale. Im Hauptkapitel untersuchte ich die für ein tiefgreifendes Verständnis des Films notwendigen Aspekte. Da-

bei konnte ich wie ich anfangs vermutet ein besonderes Potential zur Schulung der filmästhetischen Kompetenz im Bereich der Analyse der filmästhetischen Mittel, also des Filmwissens, feststellen.

Doch aus der Untersuchung resultierten noch weitere Potentiale des Films, einerseits zur Schulung weiterer Teilkompetenzen filmästhetischer Kompetenz und andererseits zur Schulung weiterer, eng mit ihr verbundener Kompetenzen. So stellte ich weitere Potentiale zur Förderung der Anschlusskommunikation, der filmspezifischen Reaktionsmuster und der filmbezogenen Kritikfähigkeit im Bereich der filmästhetischen Kompetenz fest. Des Weiteren zeigte sich ein Potential zur Schulung ästhetischen Hörsehverstehens, kultureller, interkultureller sowie transkultureller Kompetenzen und in besonderem Maße literarästhetischer Kompetenz.

Die Feststellung des noch weitreichenderen Potentials als anfänglich angenommenen bewerte ich als eine überaus positive Entdeckung. Der Film eröffnet die Möglichkeit der Förderung weiterer wichtiger Kompetenzen im Spanischunterricht. Diese Erweiterung seines Potentials spricht nochmals für seinen Einsatz. Bedenkt man die Komplexität des Films, aber auch seine aussichtsreichen Möglichkeiten zur Kompetenzschulung, sollte eine intensive Beschäftigung mit ihm gewährleistet werden. Der Zeit- und Arbeitsaufwand sowie die Herausforderung für Spanischlernende werden durch den komplexen Kompetenzerwerb belohnt.

Ein weiterer Grund, mit dem ich für den Einsatz des Films plädieren möchte, ist die Übertragbarkeit der mit ihm geförderten Kompetenzen auf andere Bereiche. Hierzu ein Zitat von Carola Surkamp zum Literaturunterricht:

„Ziel eines kompetenzorientierten Literaturunterrichts ist nicht primär die Interpretation eines bestimmten Einzeltextes, sondern der Erwerb von Fähigkeiten, Fertigkeiten, Wissen und Einstellungen, die den Lernenden den Transfer des Gelernten auf weitere Texte und damit die selbständige Erschließung von Literatur ermöglichen.“ (2012: 88f.)

Das Gleiche lässt sich auf den kompetenzorientierten Filmunterricht übertragen. Alle film- sowie auch literarästhetischen Kompetenzen, die durch

„*El laberinto del fauno*“ gefördert werden, beschränken sich nicht auf ihn, sondern können in jedem (audiovisuellen) Text Anwendung finden. Schüler*innen lernen sie nicht nur, um den spezifischen Film zu verstehen, sondern um zukünftig alle Filme kompetent rezipieren zu können. Ebenso wenig lernen sie durch den Film nur Kulturelles für den Spanischunterricht, sondern Transkulturelles für ihr gesamtes Leben. Daher kommt dem durch den Spielfilm erreichten Kompetenzerwerb nochmals eine hohe Relevanz zu.

Die Beschäftigung mit dem Film verdeutlicht zudem die enge Verbindung von Literatur und Film. Diese Erfahrung kann das Bewusstsein der Schüler*innen für Intermedialität und die Bedeutsamkeit der Literatur erweitern. Gerade wenn vor oder nach der Behandlung des Films noch mit einem literarischen Text gearbeitet wird, der das gleiche Thema verarbeitet, kann dies gelingen. Gewinnbringend stelle ich mir bspw. die mit dem Film gekoppelte Behandlung der Kurzgeschichte „*La lengua de las mariposas*“ des Autors Manuel Rivas vor. Darin werden der nahende Bürgerkrieg und die Spaltung der Gesellschaft ebenfalls aus Sicht eines unschuldigen Kindes geschildert. Ähnlichkeiten, wie die Kindesperspektive, aber auch Unterschiede, wie die weitaus realistischere Erzählweise, können zu aufschlussreichen Erkenntnissen und einer nachhaltigen Kompetenzschulung führen.

Aber auch die für sich allein stehende Behandlung des Films ist mehr als lohnend. Wie diese ungefähr aussehen könnte, werde ich nun überblickshaft in Ausblick stellen. Dazu verwende ich eine von Martina Hubacech 2020 veröffentlichte Unterrichtsreihe mit dem Titel „*El laberinto del fauno. Leben zwischen Realität und Märchen im Nachkriegsspanien (S II)*“. Diese stellt im Gegensatz zu einigen anderen veröffentlichten Unterrichtsvorschlägen tatsächlich die Schulung der filmästhetischen Kompetenz in den Mittelpunkt. Außerdem reduziert sie den Film nicht auf die bloße Einführung in das Themenfeld des Bürgerkriegs und der Francodiktatur, was zu

einer Minderung seines weitreichenden Potentials und seiner bedeutsamen Aussage führe.

Hubacechs Reihe gliedert sich in die *pre-while-after-viewing*-phasen, arbeitet affektiv sowie kognitiv und beabsichtigt neben rezeptiver auch produktive Aufgaben. Somit entspricht sie den Grundlagen der Filmdidaktik (s. Seite 12f. dieser Arbeit).

In der *pre-viewing*-phase erhalten die Schüler*innen kontextuelle Information zum Spielfilm und der darin dargestellten Zeit (vgl. Hubacech 2020: 8). Da ein gewisser Grad an Kenntnis zur damaligen historisch-politischen Situation gewährleistet werden sollte, um das Verständnis der Lernenden sicherzustellen, erscheint dies eine zielführende Herangehensweise. Immer noch in dieser Phase arbeiten die Lernenden dann zu Erzählstruktur und -perspektive im Märchen (vgl. ebd.: 9-11). Das Wissen darüber soll auf das erste Märchen des Films transferiert werden, indem Schüler*innen dieses fortsetzen. Dadurch wird meines Erachtens die narrative Kompetenz effektiv geschult. Dass Schüler*innen dadurch auch Hypothesen an den Verlauf des Films stellen, welche am Ende nochmals aufgegriffen und überprüft werden, kann darüber hinaus der Auswahl passender filmspezifischer Reaktionsmuster dienen.

Als nächstes, in der *while-viewing*-phase, sollen den Hauptfiguren Ofelia, Vidal und Mercedes Charaktereigenschaften zugeschrieben werden (vgl. ebd.: 13). Diese Aufgabe könnte erweitert werden, indem Lernende dazu aufgefordert werden, die Spiegelung jener Eigenschaften (z.B. über-/unterlegen, gut/böse) durch ihre filmästhetische Darstellung (z.B. Kameraperspektive und Farben/Licht) zu belegen. Danach wird überzeugend mit dem Filmgenre gearbeitet: Die Schüler*innen sollen jeweils Kriterien oder Situationen, die sie dem Drama oder Fantasy zuordnen, notieren (vgl. ebd.: 13). Das stimmt sie schon einmal in das Hybridgenre des Films ein und trägt ebenfalls dazu bei, angemessene Erwartungen und Reaktionen aufzubauen. Positiv ist zudem, dass die Kriterien nach Rezeption des Filmendes aufgegriffen werden und notiert wird, welche Kriterien sich im Film auf welche Weise bestätigt haben (vgl. ebd.: 25).

Doch zunächst folgt die Auseinandersetzung mit der Filmsprache. Die Schüler*innen analysieren die Farben und das Licht in ihrer Wirkung für die Atmosphäre (vgl. ebd.: 15). Ebenso untersuchen sie die Funktion der Musik, genauer gesagt des Wiegenliedes, dem in dieser Arbeit auch eine besondere Bedeutung zugeschrieben wurde (vgl. ebd.: 16). Den Schüler*innen wird dabei Raum für persönliche Gefühle bei der Interpretation des Liedes gelassen, was individuelles Filmerleben fokussiert. Wichtig wäre danach noch einen Austausch über die individuellen Wahrnehmungen anzustreben, um Unterschiede und Übereinstimmungen der Rezeption offenzulegen. Dann folgen Aufgaben zur Montage, Perspektive und Kameraeinstellung (Blickwinkel und Bildausschnitt) (vgl. ebd.: 19-21). Zuerst werden diese filmästhetischen Gestaltungsmittel theoretisch eingeführt, um anschließend ihre Bedeutung anhand einiger Filmszenen zu deuten. Hier wird viel und zielführend im Bereich des Filmwissens gearbeitet.

Die abschließende Diskussion darüber, ob der Film ein glückliches Ende hat oder nicht, wird durch eine Tabelle mit Pro- und Kontraargumenten geführt (vgl. ebd.: 27). Dies als ersten Schritt bewerte ich positiv, da den Schüler*innen nochmals die Ambivalenz des Endes bewusst gemacht wird und verdeutlicht wird, dass es nicht die eine richtige Interpretation gibt. Auch die danach anstehende mündliche Diskussion mit ihren Mitschüler*innen wird ihnen das verdeutlichen.

Darauf folgt die Behandlung einiger landeskundlicher Themen des Films, was zur kulturellen Kompetenz beiträgt. An dieser Stelle könnte man den Fokus auf die Reflexion der historischen Position des Films sowie deren Darstellungsweise legen, um auch inter- und transkulturelle Kompetenz zu fördern. Hierfür sollte die vielfach erwähnte Szene des *hombre pálido* sowie das Filmende genutzt werden.

Auch wenn es positiv ist, dass die Reihe als letztes auch die produktive Filmkompetenz fördern möchte, führen mir die offenen Themenvorschläge (*los olvidados*) zu weit weg vom Film oder sind nicht zielgerichtet genug (*Ofelia*, 10 Jahre später) (vgl. ebd.: 34). Als geeigneter erachte ich, die

Schüler*innen an dem Moment des Filmendes, an dem der Faun Ofelia auffordert ihren Bruder zu überreichen, einzusetzen. Entweder produzieren die Schüler*innen noch vor der Rezeption des originalen Endes einen möglichen Ausgang für die Geschichte oder sie entwickeln danach ein alternatives Ende. Dabei ist es relevant, dass die Lernenden ihre Filmsequenz bewusst gestalten, was sowohl die (ihnen zur Verfügung stehenden) filmästhetischen Mittel, die Handlung sowie deren Bedeutungen für den Ausgang der Geschichte betrifft. Durch das Weiterdenken der Geschichte werden darüber hinaus Genrewissen aktiviert und filmspezifische Reaktionsmuster geschult. Diese Aufgabe trägt zudem zur Erhaltung des für die Motivation der Lernenden wichtigen Gleichgewichts zwischen rezeptiv-produktiv und kognitiv-affektiv bei (vgl. Blell & Lütge 2008: 128). Sollten die Möglichkeiten zur Produktion eigener Filme nicht vorhanden sein, kann das Entwerfen von Filmplakaten eine attraktive Alternative darstellen. Dabei können die Lernenden besonders ihre Kenntnisse zu Symbolik, Licht und Farben einbringen.

Die Möglichkeiten kompetenzorientiert, motivierend und nachhaltig mit „*El laberinto del fauno*“ zu arbeiten und filmästhetische Kompetenz zu fördern, welche vermutlich noch weit darüber hinaus gehen, hoffe ich, damit grob dargestellt zu haben.

Meine Hoffnung ist es, in meiner Zukunft als Spanischlehrerin die Möglichkeit zu erhalten, mithilfe einer Adaption dieser Reihe mit dem Film arbeiten und praktische Ergebnisse zu meinen Vermutungen sammeln zu dürfen.

7 Literaturverzeichnis

Primärquellen:

DEL TORO, Guillermo (2006): *El laberinto del fauno* [Spielfilm]. Spanien & Mexiko: Telecinco Cinema.¹⁰

FROMM, Erich (1936): Der Ungehorsam als psychologisches und ethisches Problem, In: Fromm, Erich (2019): *Über den Ungehorsam und andere Essays*, Gießen: Psychosozial-Verlag, S. 8-17.

Sekundärliteratur:

BERNECKER, Walther L. (2018): *Spaniens Geschichte seit dem Bürgerkrieg*, 6. Aufl., München: C.H. Beck.

BLELL, Gabriele & LÜTGE, Christiane (2008): Filmbildung im Fremdsprachenunterricht: neue Lernziele, Begründungen und Methoden, in: *Fremdsprachen Lehren und Lernen*, 37, S. 124- 140.

BREDELLA, Lothar (2004): *Bend It Like Beckham*: Überlegungen zu einer rezeptionsästhetischen Filmdidaktik, in: *Der fremdsprachliche Unterricht*, 68, S. 28-32.

BURGER, Claudia (2013): *Fantastische Elemente in dem Film El laberinto del fauno von Guillermo del Toro*. Diplomarbeit, Universität Wien.

DECKE-CORNILL, Helene (2002): „Truth, justice and other special effects“: Die Beweiskraft der Bilder, in: Decke-Cornill, Helene & Reichart-Wallrabenstein, Maike (Hg.): *Fremdsprachenunterricht in medialen Lernumgebungen*, Frankfurt a.M.: Peter Lang, S. 209-221.

DOHRMANN, Tina (2016): *Mehr als Hör-Seh-Verstehen – Filmkompetenz im Spanischunterricht in der Sekundarstufe I fördern*. Masterarbeit, Freie Universität Berlin.

¹⁰ Der Film ist auf Amazon.de in der spanischen Originalfassung erhältlich. Dies ist die Version die dieser Arbeit zu Grunde liegt.

https://www.amazon.de/Pans-Labyrinth-dt-Ivana-Baquero/dp/B00IK9TKV8/ref=sr_1_1?_mk_de_DE=ÄMÄŽÖÑ&dchild=1&keywords=pans+labyrinth&qid=1604500927&sr=8-1

[27.11.2020]

- ERDMANN, Eva (2012): Kind, in: Butzer, Günter & Jacob, Joachim (Hg.): *Metzler Lexikon literarischer Symbole*, 2. Aufl., S. 214-216.
- GEILERT, Sabrina & VOORGANG, Juliane (2013): Zur Diskursivität klassischer Märchen in aktuellen TV-Produktionen und im Gegenwartskino. Narrative Transformationsleistungen und filmästhetische Aneignungen am Beispiel von E. Kitsis'/A. Horowitz' *Once upon a time* und Guillermo del Toros *Pans Labyrinth*, in: *Studien zur deutschen Sprache und Literatur*, 30, S. 165–199.
- GÓMEZ-CASTELLANO, Irene (2013): Lullabies and postmemory: hearing the ghosts of Spanish history in Guillermo del Toro's *Pan's Labyrinth* (*El laberinto del fauno*, 2006), in: *Journal of Spanish Cultural Studies*, 14, S. 1-18.
- HELDUSER, Urte (2012): Frau / Jungfrau, in: Butzer, Günter & Jacob, Joachim (Hg.): *Metzler Lexikon literarischer Symbole*, 2. Aufl., S. 132-134.
- HENSELER, Roswitha & MÖLLER, Stefan & SURKAMP, Carola (2011): *Filme im Englischunterricht: Grundlagen, Methoden, Genres*, Seelze: Kallmeyer & Klett.
- HUBACECH, Martina (2020): *El laberinto del fauno. Leben zwischen Realität und Märchen im Nachkriegsspanien (S II)*, in: Raabits Spanisch, 62, Seite 1-36.
- KAMP, Werner & RÜSEL, Manfred (2007): *Vom Umgang mit Film*, Berlin: Volk und Wissen Verlag.
- KUSCHEL, Daniela (2019): *Spanischer Bürgerkrieg goes Pop. Modifikationen der Erinnerungskultur in populärkulturellen Diskursen*, Bielefeld: transcript.
- LABRADOR BEN, Julia María (2011): La maldad genera cuentos de hadas: análisis de la película de Guillermo del Toro *El laberinto del fauno*, in: *ARBOR Ciencia, Pensamiento y Cultura*, 187, S. 421-428.

- LAMPE, Gerhard (2012): Bauformen audiovisuellen Erzählens am Beispiel von Alfred Hitchcocks *Die Vögel*, in: Leitzke-Ungerer, Eva (Hrsg.): *Film im Fremdsprachenunterricht: Literarische Stoffe, interkulturelle Ziele, mediale Wirkung*, Stuttgart: Ibidem, S. 1-32.
- MÜLLER, Ines (2013): Bildgewaltig! Die Möglichkeiten der Filmästhetik zur Emotionalisierung der Zuschauer, in: *IMAGE*, 17, S. 45-60.
- RÖSSLER, Andrea (2020): Audiovisuelle Text im Spanischunterricht verstehen, in: *Der fremdsprachliche Unterricht*, 70, S. 2-9.
- (2010a): „Es gibt Dinge, die gibt's gar nicht“. Zur Förderung der Fiktionalitätskompetenz im Fremdsprachenunterricht, in: Altmeyer, Claus & Mehlhorn, Grit & Neveling, Christiane & Schlüter, Norbert & Schramm, Karen (Hg.): *Grenzen überschreiten: sprachlich – fachlich – kulturell. Dokumentation des 23. Kongresses für Fremdsprachendidaktik der Deutschen Gesellschaft für Fremdsprachenforschung (DGFF), Leipzig 30. September – 3. Oktober 2009*, Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren, S.167-177.
 - (2010b): Literarische Kompetenz, in: Meißner, Franz-Joseph & Tesch, Bernd (Hg.): *Spanisch kompetenzorientiert unterrichten. Didaktische Grundlagen für die Aufgabenkonstruktion*, Stuttgart: Klett, S. 131-136.
- RUHE, Cornelia (2012): Phantastik und Philosophie in Guillermo del Toros *El laberinto del fauno*, in: Niedlich, Florian (Hg.): *Facetten der Popkultur: über die ästhetische und politische Kraft des Populären*, Bielefeld: transcript, S. 149-174.
- SÁNCHEZ, Francisco J. (2012): A Post-National Spanish Imaginary. A case-study: Pan's Labyrinth, in: *The Comparatist*, 36, S. 137-146.
- SCHRÖTER, Erhart (2009): *Filme im Unterricht. Auswählen, analysieren, diskutieren*, Weinheim & Basel: Beltz Verlag.

SenBJW (Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft Berlin) & MBS (Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg) (2015a): *Rahmenlernplan. Teil B. Fächerübergreifende Kompetenzentwicklung.*

https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/rahmenlehrplaene/Rahmenlehrplanprojekt/amtliche_Fassung/Teil_B_2015_11_10_WEB.pdf

[27.11.2020]

- (2015b): *Rahmenlernplan. Teil C. Moderne Fremdsprachen. Jahrgangsstufen 1-10.*

https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/rahmenlehrplaene/Rahmenlehrplanprojekt/amtliche_Fassung/Teil_C_Mod_Fremdsprachen_2015_11_16_web.pdf

[27.11.2020]

SenBJF (Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie Berlin) (2017): *Rahmenlernplan für den Unterricht in der gymnasialen Oberstufe. Gymnasien, Integrierte Sekundarschulen mit gymnasialer Oberstufe, Berufliche Gymnasien, Kollegs, Abendgymnasien. Spanisch.*

https://www.berlin.de/sen/bildung/unterricht/faecher-rahmenlehrplaene/rahmenlehrplaene/sekii_spanisch_2017.pdf

[27.11.2010]

SOLTE, Elena (2015): *Film im Fremdsprachenunterricht. Methoden, Tipps und Informationen.* Berlin: Vision Kino.

[https://www.visionkino.de/fileadmin/user_upload/Unterrichtsmaterial/leitfaeden/Praxisleitfaden_Film_im_Fremdsprachenunterricht-](https://www.visionkino.de/fileadmin/user_upload/Unterrichtsmaterial/leitfaeden/Praxisleitfaden_Film_im_Fremdsprachenunterricht-2018_Auflage_3.pdf)

[2018_Auflage_3.pdf](https://www.visionkino.de/fileadmin/user_upload/Unterrichtsmaterial/leitfaeden/Praxisleitfaden_Film_im_Fremdsprachenunterricht-2018_Auflage_3.pdf) [27.11.2020]

SURKAMP, Carola (2017a): Filmdidaktik, in: Surkamp, Carola (Hg.): *Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik. Ansätze – Methoden – Grundbegriffe*, 2. Aufl., Stuttgart: Springer Verlag, S. 73-77.

- (2017b): Narrative Kompetenz, in: Surkamp, Carola (Hg.): *Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik. Ansätze – Methoden – Grundbegriffe*, 2. Aufl., Stuttgart: Springer Verlag, S. 263.

- (2012): Literarische Texte im kompetenzorientierten Fremdsprachenunterricht, in: Hallet, Wolfgang & Krämer, Ulrich (Hg.): *Kompe-*

tenzaufgaben im Englischunterricht. Grundlagen und Unterrichtsbeispiele, Seelze: Klett/Kallmeyer, S. 77-90.

- (2010a): Zur Bedeutung der Schulung filmästhetischer Kompetenz aus der Sicht unterschiedlicher Fächer. In: Kepser, Matthis (Hg.). *Fächer der schulischen Filmbildung: Deutsch, Englisch, Geschichte u.a. Mit zahlreichen Vorschlägen für einen handlungs- und produktionsorientierten Unterricht*, München: kopaed, S. 85-108.

- (2010b): Filmmusik – Musik im Film: Die Rolle der auditiven Dimension für den fremdsprachlichen Filmunterricht, in: Blell, Gabriele & Kupetz, Rita (Hg.): *Der Einsatz von Musik und die Entwicklung von audio literacy im Fremdsprachenunterricht*, Frankfurt am Main, S. 275-289.

- (2010c): Literaturdidaktik, in: Hallet, Wolfgang & Königs, Frank G. (Hg.): *Handbuch Fremdsprachendidaktik*, Klett & Kallmeyer, S. 137-141.

- (2009): Spielfilme im Unterricht. Aktives Erleben statt passivem Konsum, in: Arne-Sohns, Jan & Utikal, Rüdiger (Hg.): *Popkultur trifft Schule: Bausteine für eine neue Medienerziehung*, Weinheim: Beltz, S. 178-198.

- (2004): Teaching Films: Von der Filmanalyse zu handlungs- und prozessorientierten Formen der filmischen Textarbeit, in: *Der fremdsprachliche Unterricht*, 68, S. 2-9.

THALER, Engelbert (2014): *Teaching english with films*, Paderborn: Schöningh.

- (2010): Filmdidaktik, in: Hallet, Wolfgang & Königs, Frank G. (Hg.): *Handbuch Fremdsprachendidaktik*, Klett & Kallmeyer, S. 142-146.

VENCES, Ursula (2006): Spielfilme im Spanischunterricht. In: *Der fremdsprachliche Unterricht Spanisch*, 12, S. 4-11.

WACKER, Kristina (2017): *Filmwelten verstehen und vermitteln. Ein Praxisbuch für Unterricht und Lehre*, Konstanz und München: UVK Verlagsgesellschaft.

