

ide

informationen zur deutschdidaktik  
Zeitschrift für den Deutschunterricht  
in Wissenschaft und Schule

# Bewegte Bilder

Herausgegeben von  
Stefan Krammer und Tina Welke

Heft 1-2015  
39. Jahrgang

---

## **Editorial**

STEFAN KRAMMER, TINA WELKE: Bilder und Bildung in Bewegung .....	5
--	---

## **Magazin**

Karikatur im Unterricht WERNER WINTERSTEINER: Die Gewalt lesen lernen.....	117
Kommentar NICOLA MITTERER, HAJNALKA NAGY: Literatur für alle oder die Paradoxien der Freiheit....	123
Neu im Regal .....	125

**Ins Bild setzen ...**

ANTON FUXJÄGER: Bewegte Bilder. Ein Klassifikationsversuch .....	8
CHRISTIAN ALBRECHT, VOLKER FREDERKING: Der Film im Deutschunterricht. Grundlagen, Rahmenbedingungen, Konzeptionen .....	20

**In den Blick nehmen ...**

CLEMENS TONSERN: Film und Intermedialität: Bewegte Texte .....	39
INGO KAMMERER: Moving Realities. Zum Dokumentarfilm (im Deutschunterricht).....	48
ULF ABRAHAM: Mehrsprachigkeit in Filmen und Sprachreflexion im Filmunterricht.....	57
SABINE ZELGER: Serien erzählen lassen! Zum politikdidaktischen Potenzial eines schulisch vernachlässigten Mediums .....	67

**In Bewegung sein ...**

CHRISTIAN HOLZMANN: Nicht anschauen, sondern hinschauen. Über Initiativen zum Thema Film .....	77
ANDREA MOSER-PACHER: Über Filme sprechen – über sich sprechen. Ein Plädoyer für eine identitätsorientierte Mediendidaktik .....	84
ROBERT BÖSIGER: »Einbrecher grillt Huhn auf Veranda«. Ein Projekt zur Filmproduktion einer nicht ganz ernst Nachrichtensendung .....	90
JENS NICKLAS: Filmklasse: Wenn die Schule ins Kino und das Kino in die Schule geht .....	97
GERHARDT ORDNUNG: OPERATOR – I NEED AN EXIT! Filmbildung und ihre digitalisierten (Um)Wege.....	105

**Service**

SABINE PROFANTER: Filmbezogenes Lernen – »Bewegte Bilder« im Unterricht. Bibliographische Hinweise.....	112
--	-----

*»Bewegte Bilder« in anderen ide-Heften*

ide 5-2003	Film im Deutschunterricht
ide 2-2006	Fernsehen
ide 2-2009	Internet
ide 2-2011	Humor
ide 2-2012	Kultur des Sehens
ide 3-2012	Pubertät
ide 2-2013	Musik

*Das nächste ide-Heft*

ide 2-2015	Kulturen des Erinnerns – Erinnerungskulturen <i>erscheint im Juni 2015</i>
------------	---

*Vorschau*

ide 3-2015	Wissen
ide 4-2015	Sprachliche Bildung im Kontext von Mehrsprachigkeit

[www.uni-klu.ac.at/ide](http://www.uni-klu.ac.at/ide)

Besuchen Sie die *ide*-Website! Sie finden dort den Inhalt aller *ide*-Hefte seit 1988 sowie »Kostproben« aus den letzten Heften. Sie können die *ide* auch online bestellen.

[www.uni-klu.ac.at/deutschdidaktik](http://www.uni-klu.ac.at/deutschdidaktik)

Besuchen Sie auch die neue Website *Deutschdidaktik*: Informationen, Ansätze, Orientierungen.

# Bilder und Bildung in Bewegung

Bewegte Bilder begegnen uns in unterschiedlichen Formen: vom Kinofilm bis zur Fernsehserie, vom YouTube-Video bis zum Werbe-Spot, vom Musik-Clip bis zum Handyfilm. Die Fülle an Produktionsvoraussetzungen und Rezeptionsweisen, die derartige Angebote bedingen, sowie deren semiotische Kommunikationssysteme und technische Dispositive eröffnen auch für die Schule vielfältige Möglichkeiten der Auseinandersetzung. Neben kognitiven Aspekten sind dabei Motivation, Sozialisation und Reflexion von Bedeutung. In Hinblick auf *visual literacy* gilt es insbesondere jene Fähigkeiten zu fördern, die es ermöglichen, Bilder sehen zu lernen und deren ästhetische wie diskursive Dimension zu verstehen, d. h. eine »Kultur des Sehens« (Esterl/Nagy 2012) auszubilden. Allen voran geht es darum, die Schüler/innen zur Teilhabe an der kulturellen Praxis Film zu befähigen: Das heißt, sie sollen lernen, die verschiedenen Medienangebote gezielt für eigene Bedürfnisse und Interessen zu nutzen, und dabei auch emotionale Gratifikationen erleben können. Sie sollen zudem auch unterschiedliche Rezeptionssituationen kennenlernen, in ihren Wirkungen einschätzen und an der Ausverhandlung ästhetischer Urteile teilnehmen (vgl. Frederking/Krommer/Maiwald 2012).

Filmbezogenes Lernen trägt in diesem Sinn wesentlich zur kulturellen Bildung und Medienbildung bei, indem Kenntnisse für einen kritischen, kreativen und genussvollen Umgang mit audiovisuellen Medien vermittelt werden. Es ist auch zentral für den Aufbau von ästhetischer Bildung, wenn Kompetenzen der sinnlichen und analytischen Erfassung von bewegten Bildern, der sachgerechten Anschlusskommunikation sowie der Herstellung von filmischen Artefakten entwickelt werden. Filmbezogenes Arbeiten in der Schule befördert zudem sprachliche Bildung als eine der Kernaufgaben des Deutschunterrichts, wenn etwa Filme »vertextet« oder ihre Narrationen und (non)verbalen Zeichen thematisiert werden. Literarische Bildung kann hingegen über Einblicke in intermediale Zusammenhänge von Literatur im Medienverbund erworben werden. Nicht zuletzt tragen bewegte Bilder dazu bei, gesellschaftliche Fragestellungen zu konturieren und politische Wirkungsdimensionen der medialen Angebote offenzulegen, wie es das Unterrichtsprinzip der politischen Bildung fordert.

Der *ide*-Themenband möchte der Bandbreite an bewegten Bildern gerecht werden und unterschiedlichste Perspektiven sowie Erfahrungen, wie sie damit im Deutschunterricht gemacht wurden, zur Sprache bringen. Er setzt sich mit unterschiedlichen Dimensionen von filmbezogenem Lernen auseinander und fragt danach, welche Kompetenzen die Beschäftigung mit audiovisuellen Medien in besonderem Maße fördert. Vorgestellt werden medientheoretische Zugänge und -didaktische Konzepte, freilich in Hinblick auf methodische Herausforderungen für

die schulische Praxis. Bezug genommen wird dabei insbesondere auf die heterogene, mehrdimensionale und digitale Medienwelt, in der Schüler/innen gegenwärtig aufwachsen. Sie schafft neue Formen von Sehgewohnheiten und stellt auch den Unterricht vor neue Herausforderungen.

Der erste Teil des Heftes bietet mit zwei einleitenden Artikeln eine medien-theoretische und -didaktische Fundierung zur Vermittlung von audiovisuellen Medien: So gibt *Anton Fuxjäger* einen knizisen Überblick über die unterschiedlichen Formen von bewegten Bildern aus einer medienwissenschaftlichen Perspektive. Die von ihm vorgestellte Klassifizierung beruht auf den Kriterien Produktion, Verteilung sowie inhaltlichen Kategorien. Er versucht darüber hinaus, die mitunter feinen Grenzziehungen zwischen fiktionalen und non-fiktionalen Bewegtbildern auszuleuchten. Der Beitrag von *Christian Albrecht* und *Volker Frederick* liefert hingegen verschiedene didaktische Konzeptionen filmbezogenen Lernens. Ausgehend von medienkulturgeschichtlichen Ursachen der Vorbehalte gegenüber audiovisuellen Medien beschreiben die Autoren die institutionellen, rechtlichen und curricularen Voraussetzungen für einen filmintegrativen Deutschunterricht, der es Lehrenden und Lernenden ermöglicht, die mit dem medialen Wandel einhergehenden Verstehensanforderungen zu bewältigen. Die filmdidaktischen Ansätze, die in einer übersichtlichen Zusammenschau dargestellt werden, setzen jeweils verschiedene filmbezogene Kompetenzen zentral.

Im zweiten Teil des Heftes werden exemplarisch thematische Zugänge zur Auseinandersetzung mit bewegten Bildern vorgestellt. Die einzelnen Beiträge liefern theoretische Überlegungen, erörtern didaktische Konzepte und geben nicht zuletzt Anregungen für den Unterricht. *Clemens Tonsern* setzt sich mit der Intermedialität von Film auseinander. Die vielfach konstatierte Verwandtschaft zwischen Film und Literatur nimmt er als Ausgangspunkt für seine Überlegungen zur Literaturverfilmung und zu einem medienreflexiven Umgang damit. *Ingo Kammerer* fokussiert mit dem Dokumentarfilm auf ein weiteres Genre, das sich bestens für den Unterricht eignet. Der Beitrag ist gleichsam ein Plädoyer für solche Filme, die – zwischen kreativer Wirklichkeitsdarbietung und Realitätsbehauptung angesiedelt – bewegende Bilder im besten Sinne sind. *Ulf Abraham* betrachtet Spielfilme in Hinblick auf Mehrsprachigkeit und sieht in ihnen eine Möglichkeit zur Förderung von Sprachreflexion. Anhand von drei konkreten Filmbeispielen zeigt er, wie Migration als sprachliches und mediales Phänomen zu verstehen ist. *Sabine Zelger* widmet sich dem Format Fernsehserie und führt vor, wie einzelne Folgen für den Aufbau von Kompetenzen im Bereich der politischen Bildung herangezogen werden können. Sie betont narratologische Aspekte, die dem Medium eingeschrieben sind, die aber auch für didaktische Modellierungen nutzbar gemacht werden können.

Die Beiträge des praxisorientierten Teils zeigen, dass die Beschäftigung mit audiovisuellen Medien sowohl die Grenzen des Lernortes Schule aufbrechen als auch das individuelle Rollen-

verständnis und -repertoire der Beteiligten erweitern kann. *Christian Holzmann* führt aus, wie die Hinwendung zum Detail die Aufmerksamkeit für filmspezifische Verfahren schärft. Lehrende haben die Aufgabe, Anstöße und einordnende Unterstützung zu geben. Wie die Berücksichtigung von Sehvorstellungen der Lernenden im Unterricht die Reflexion der Sichtweisen befördert, erläutert *Andrea Moser-Pacher* am Beispiel von rezipientenorientierten Mediengesprächen. Sie zeigt damit auch, wie bedeutsam bewegte Bilder für die Identität und Sozialisation von Schüler/innen sind. *Robert Bösigger* stellt in seinem Beitrag ein konkretes Modell für die Durchführung eines Videoprojektes vor, das er mit seinen Lernenden in einem überschaubaren Zeitrahmen im schulischen Kontext durchgeführt hat. Die beigelegten Materialien dienen als Anregungen, mit welchen journalistischen Texten und Formaten im Unterricht gearbeitet werden könnte. Unter dem Motto »Das Kino ist die wahre Schule des Lebens« steht der Beitrag von *Jens Nicklas*. In zehn Schritten beschreibt er, auf welche mannigfaltige Weise Schüler und Schülerinnen dem Medium Film begegnen können. Die Bandbreite der Zugänge reicht vom Lesen und Analysieren von Filmrezensionen über Workshops mit Filmschaffenden bis hin zur Organisation einer eigenen Filmvorführung. Über seine 25-jährigen Erfahrungen als Filmvermittler berichtet *Gerhardt Ordnung*. Dankenswerterweise wird er sukzessive Links und audiovisuelle Dateien auf den von ihm betreuten filmABC Blog stellen und damit Print- und digitalisierte Welten zusammenführen.

Weiterführende Informationen liefern auch die bibliographischen Notizen, die *Sabine Profanter* für dieses Heft zusammengestellt hat.

Bilder, die bewegen, stehen auch im Zentrum der »Karikatur im Unterricht«. *Werner Wintersteiner* präsentiert einen Unterrichtsvorschlag zur politischen Bildung, in dem er zur kritischen Lesart und Diskussion von auf den ersten Blick eindeutigen medialen Botschaften auffordert.

Die Lektüre der Beiträge soll Sie nicht nur ins Bild setzen, indem sie bestimmte Themen in den Blick nehmen, wir wollen Sie vor allem in Bewegung bringen: durch neue Zugänge, andere Perspektiven, konkrete Unterrichtsvorschläge.

STEFAN KRAMMER  
TINA WELKE

#### Literatur

- ESTERL, URSULA; NAGY, HAJNALKA (2012): Plädoyer für eine Kultur des Sehens. In: *ide. informationen zur deutschdidaktik*, 36. Jg., H. 2, S. 5–9.
- FREDERKING, VOLKER; KROMMER, AXEL; MAIWALD, KLAUS (2012): *Mediendidaktik Deutsch. Eine Einführung*. Berlin: Schmidt.

---

STEFAN KRAMMER ist wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Germanistik der Universität Wien und dort mit der Leitung des fachdidaktischen Zentrums Deutsch betraut.  
E-Mail: stefan.krammer@univie.ac.at

TINA WELKE ist Koordinatorin für Deutsch an der Diplomatischen Akademie Wien und Lehrbeauftragte am Institut für Germanistik der Universität Wien im Fachbereich DaF/DaZ.  
E-Mail: tina.welke@univie.ac.at

Anton Fuxjäger

# Bewegte Bilder

## Ein Klassifikationsversuch

Die Vermittlung bewegter Bilder ist eine relativ junge Kulturtechnik. Während vermutlich bereits der Homo erectus, also eine Vorform des Homo sapiens, vor über 500.000 Jahren über das Medium der gesprochenen Sprache verfügte (vgl. Kucken- burg 2010, S. 86), der Homo sapiens seit mindestens 35.000 Jahren zwei- oder drei- dimensionale *stehende* Abbildungen anfertigt und vor etwa 5.000 Jahren mit der Entwicklung von Schriftsystemen begonnen hat, gibt es *bewegte* Bilder – abgesehen von rudimentären (Schattenspiel, Feuerwerk) und primitiven (Zoetrop, Chroma- trop etc.) Vorformen – erst seit 120 Jahren. Dennoch hat diese Vermittlungsform rasch eine herausragende Stellung unter den verschiedenen anderen Medien, die der Mensch im Verlauf seiner Geschichte erfunden hat, erlangt. Geräte mit Bild- schirmen, die auch die Darstellung bewegter Bilder erlauben (und solche auch häufig zeigen), sind heute nicht nur am Arbeitsplatz, in der Öffentlichkeit und zu Hause allgegenwärtig, viele von uns tragen derartige Geräte sogar ständig mit sich. Dementsprechend wichtig ist ein Verständnis der grundlegenden Kategorien von Bewegtbildern und der Bezeichnungen ihrer historisch wichtigsten Produktions- und Verteilungsformen.

Die Verwendung von Zelluloidfilm ermöglichte erstmals die Herstellung von Bewegungsbildern, deren Dauer über wenige Sekunden hinausgeht. Damit wurde das Wort *Film* zumindest im Deutschen für lange Zeit zum Synonym für die Konser- vierung und Verbreitung von bewegten Bildern an sich. Der mittlerweile in großen



Teilen abgeschlossene Prozess der Ersetzung von analogen durch digitale Produktions- und Verteilungstechniken macht eben diesen Begriff jedoch obsolet bzw. die Problematik seiner weitgehenden Gleichsetzung mit bewegten Bildern evident. Der Terminus *Film* bezeichnet – genaugenommen – lediglich eine bestimmte Art von Datenträger, mit dem Laufbilder/Bewegungsbilder/bewegte Bilder (moving images/motion pictures/movies) transportiert bzw. vermittelt werden können. Ebendiese bewegten Bilder werden im Jahr 2015 aber kaum noch in Form von einzelnen Fotografien auf dünnen Filmen aus Polyester oder Cellon, schon gar nicht aus Zelluloid<sup>1</sup>, festgehalten, sondern fast ausschließlich in unterschiedlichen digitalen Videoformaten auf Datenträgern wie Festplatten, Speicherchips oder DVDs. In diesem Text soll daher generell von den unterschiedlichen und hauptsächlich üblichen Formen der Produktion, Verteilung und den wichtigsten inhaltlichen Kategorien von *bewegten Bildern* die Rede sein, Zelluloid- bzw. Cellon- oder Polyester*filme* sind dabei nur eine – wenngleich für lange Zeit vorherrschende – technische Form.

Wie bei allen Arten von Klassifizierungen können auch bei der Einteilung bewegter Bilder unterschiedliche Kriterien angewandt werden, hier im Wesentlichen technische, ökonomische oder inhaltliche. Wobei viele übliche Begriffe zur Bezeichnung von Bewegtbildklassen mehrere dieser Kriterien zugleich bemühen, so impliziert etwa der Begriff »Spielfilm« – genaugenommen und abgesehen von seinem wesentlich unschärferen Alltagsgebrauch – ein bestimmtes Aufzeichnungsverfahren (analoge Fotografie), ein bestimmtes technisches Trägermedium und einen bestimmten Inhalt (Bewegtbilder, in denen Schauspieler Rollen *spielen* – im Unterschied zu Dokumentar- oder Animationsfilmen).

## 1. Produktionsformen

### 1.1 Ökonomische Unterscheidungen

Eine Reihe von Begriffen zur Bezeichnung von bestimmten Bewegtbildformen bezieht sich auf die ökonomische Basis bzw. Intention der betreffenden Produktion. So bezeichnen etwa die Termini *Amateurfilm* bzw. *Amateurvideo* Bewegtbilder, die nur für private Zwecke (und nicht für eine kommerzielle Vermarktung) hergestellt werden. Typischerweise erfolgt die Herstellung derartiger Laufbilder durch nicht professionell ausgebildete Personen mit Geräten und auf Formaten, die preisgünstiger sind als die in der professionellen Film- und Videoproduktion eingesetzten. Für den Filmbereich wurden dabei zusätzlich zum professionellen 35mm-Format schon früh Systeme für den Amateurbereich entwickelt und angeboten. Diese waren zunächst nicht international standardisiert, schließlich setzten sich aber das 1923 eingeführte 16mm-Format, das 1932 eingeführte 8mm-Format (jeweils mit gleich

---

1 Filme aus Zellulosenitrat (sogenannte »Nitrofilme«) sind hochentzündlich und werden daher bereits seit den 1950er Jahren nicht mehr in der Bewegtbildproduktion und -distribution eingesetzt.

großer Perforation wie beim 35mm-Film) und das seit 1965 existierende Super8-Format (mit verkleinerten Perforationslöchern) durch. Die ab Ende der 1970er Jahre aufkommende Heimvideotechnik hat Film als Herstellungsmedium von amateurmäßig produzierten Bewegtbildern mittlerweile beinahe gänzlich abgelöst.

Während die Herstellung von Amateurfilmen zunächst ein eher luxuriöses Hobby von Wohlhabenden und/oder Enthusiasten war, sind Amateurvideos im Zeitalter der Handycameras ein Massenphänomen geworden. Beinahe jeder Mensch trägt heute ständig ein Gerät mit sich herum, das auch die instantane Aufzeichnung und Betrachtung von Bewegtbildern in relativ hoher Qualität erlaubt, und wird damit zum potentiellen, oft auch aktuellen Amateurvideographen. Überdies führen Online-Videoplattformen wie YouTube oder vimeo in gewisser Weise zu einer Auflösung des Amateurbegriffs. Viele der dort hochgeladenen Videos wurden zwar von Amateuren produziert, aber wohl durchaus mit der Intention, sie auf ebendiesen Plattformen einer breiten Öffentlichkeit zur Verfügung zu stellen.

Für den Bereich der professionellen Filmproduktion existieren zwei geläufige Termini, die typischerweise in Gegensatz zueinander gesehen werden: *Hollywoodfilme* wurden bzw. werden von einem der in und um Los Angeles angesiedelten großen Studios, den sogenannten »majors« produziert, dazu zählen Paramount Pictures (heute im Besitz von Viacom), Universal Film (heute NBC Universal), 20th Century Fox (heute im Besitz der News Corporation), MGM, Warner Bros. (heute Time Warner), Columbia (heute ein Teil von Sony Pictures Entertainment) und die Walt Disney Company, bis 1955 auch RKO. Als *Independentfilme* werden dagegen Filme bezeichnet, die zum größeren Teil von Produktionsfirmen finanziert wurden, die nicht zu diesen »majors« gehören. Für Independentfilme gibt es eigene Festivals, zum Beispiel das renommierte Sundance Film Festival.

## 1.2 Technische Unterscheidungskriterien

In produktionstechnischer Hinsicht kann zunächst zwischen allen Formen von aufgezeichneten Bewegtbildern und solchen, die live übertragen werden, unterschieden werden.

Die *Live-Übertragung* von Bewegtbildern erfolgt am häufigsten mithilfe der Fernsehtechnik (Sportübertragungen, Live-TV-Shows etc.). Bis Ende der 1950er Jahre waren im Fernsehen in Ermangelung geeigneter Aufzeichnungstechniken sogar nur Live-Übertragungen möglich (bei der Ausstrahlung von Kinofilmen wurde der betreffende Film mithilfe eines »Filmabtasters« live abgetastet). Live-Übertragungen bringen produktionstechnische und dramaturgische Besonderheiten mit sich, die den performativen Charakter dieser Form der Bewegtbilderdarbietung herausstellen und sie in die Nähe von Theateraufführungen rücken: Geschehenes – und damit auch schon Gesehenes – kann nicht rückgängig gemacht, wiederholt oder verbessert werden; den Unwägbarkeiten der Vorführung kann allenfalls durch intensives, vorangehendes Proben entgegnet werden.

Alle Formen von *aufgezeichneten Bewegtbildern* können ihrerseits wiederum nach dem angewandten Aufzeichnungsverfahren differenziert werden. Hier ist

zunächst die Unterscheidung zwischen Film und Video grundlegend: Unter die Bezeichnung *Film* fallen, wie bereits erwähnt, entgegen dem Alltagssprachgebrauch, genaugenommen nur Bewegtbilder, die in Form von einzelnen Fotografien auf dünnen Kunststofffilmen festgehalten wurden. Begriffsschöpfungen wie »Handyfilm« oder »Videofilm« sind also eigentlich terminologische Fehlbildungen.

Da in den ersten drei Jahrzehnten der Filmgeschichte kein technisches Verfahren zur Verfügung stand, das eine zuverlässig synchrone Darbietung von Bild- und dazugehöriger Tonaufzeichnung gestattete, entwickelte sich eine sich in ihren Ausdrucksformen vom erst später aufkommenden *Tonfilm* stark unterscheidende Kunstform, der sogenannte *Stummfilm*, die wohl nicht entstanden wäre, wenn die rein technische Möglichkeit des realistischeren Tonfilms von Beginn an zur Verfügung gestanden hätte. Die rasche Verdrängung des Stummfilms ab 1929 legt dies jedenfalls nahe. Tatsächlich war der »Stummfilm« selten ohne Ton: Die Vorführungen waren fast immer von Live-Musik, manchmal auch von Musik aus dem Grammophon begleitet, mitunter, vor allem in den ersten Jahren der Kinogeschichte, erläuterte ein im Kinosaal anwesender Filmerklärer bzw. -erzähler dem Publikum die gezeigte Handlung. Das Fehlen von Dialogton bedingte die Entwicklung einer Reihe von erzählerischen und stilistischen Notwendigkeiten bzw. Eigenheiten des Stummfilms: Inhalte von Dialogen zwischen Figuren und komplexe Handlungsvorgänge wurden in kurzgefassten Zwischentiteln schriftlich erläutert, der – oft unrealistisch übertriebenen – Mimik und Gestik der Schauspieler kam besondere Bedeutung zu, die auch in einer häufigen Verwendung der Großaufnahme ihren eigenen stilistischen Ausdruck fand, Inserts, also Großaufnahmen von Briefen oder anderen Schriftstücken, hatten vielfach eine wichtige narrative Funktion.

Ab Anfang der 1950er Jahre begann die Filmindustrie, Breitwandformate zu entwickeln und einzusetzen, um ihr Produkt gegenüber der Konkurrenz durch das Fernsehen zu differenzieren. Als *Breitwandfilm* werden dementsprechend alle Filmformate bezeichnet, deren Bild breiter als die bis dahin im Kino übliche »aspect ratio« von 4:3 (= 1,33:1) ist, die auch vom Fernsehen als Standard übernommen worden war. Mithilfe verschiedener technischer Verfahren (Vistavision, Cinerama, Cinemascope, Panavision, 70mm-Film) wurden und werden Breitwandformate mit einer aspect ratio von bis zu 2,7:1 erreicht. Die sukzessive Einführung des 16:9-Bildformats beim Fernsehen ab Mitte der 1990er Jahre ist wiederum als eine Reaktion auf diese Entwicklung beim Kinofilm zu sehen. Die Verbreiterung des Bildformats bringt veränderte ästhetische Möglichkeiten und Notwendigkeiten mit sich, die vor allem die Bildkomposition und damit auch die »Découpage«, die Art und Weise der Aufgliederung einer Filmszene in einzelne Einstellungen betreffen.

Obwohl Filme in der Herstellung im Vergleich zu den verschiedenen Videoaufnahmeverfahren umständlich (keine direkte Kontrollmöglichkeit des gedrehten Materials durch die Notwendigkeit der Filmausarbeitung) und teuer sind, konnte sich dieses technische Verfahren der Bewegtbildaufzeichnung im professionellen Bereich aufgrund seiner überragenden Bildqualität auch noch lange nach Einführung von verschiedenen Videoaufzeichnungsverfahren halten und erhielt erst durch die Entwicklung hochauflösender Videoformate ernstzunehmende Konkur-

renten. Heute sind Filme – ohne elektronische Zwischenspeicherungen – nur noch relativ selten zu sehen, Bewegtbilder werden fast ausschließlich mithilfe elektronischer digitaler Verfahren produziert und (an Kinos, im TV und im Internet) distribuiert. Die Qualität digitaler Kinoprojektionen ist mittlerweile so hoch, dass sie für Laien nicht mehr von Projektionen analogen Films unterscheidbar sind.

*Elektronische* Bewegtbildaufzeichnungen werden als *Videos* bezeichnet, unabhängig davon, ob diese Aufzeichnung mit analogen oder digitalen Verfahren erfolgt und auch unabhängig davon, auf welchem Datenträger die Laufbilder aufgezeichnet bzw. weitergegeben werden. Vielmehr kann hier beispielsweise unterschieden werden zwischen *analogen Videobändern* (VHS, Hi8, u-matic, Betacam SP etc.) und anderen analogen Videoaufzeichnungsformaten (z. B. Laserdisc), *digitalen Videobändern* (DV, HDV etc.) und *Videodateien auf DVDs, Festplatten oder Speicherchips* (z. B. Handyvideos).

Der Vollständigkeit halber sei hier erwähnt, dass neben dem fotografisch belichteten Film auch noch andere nicht-elektronische Aufzeichnungsformen von Bewegtbild existieren, erinnert sei etwa an die zahlreichen Vorläufer des Films (Zoeotrop, Phenakistiskop etc.).

Die Unterscheidung zwischen *Animationen* einerseits und Bewegtbildern, die *live action* zeigen, sogenannten »Realfilmen« andererseits, bezieht sich genau genommen auf den gezeigten Inhalt. Während im letzteren Fall *reale Bewegungen* mittels fotografischer Technik abgebildet und also gezeigt werden, fallen alle Bewegtbildformen, bei denen der Bewegungseindruck auf andere Weise hervorgerufen wird, unter den Begriff Animation. Diese Unterscheidung impliziert aber auch einen grundsätzlichen Unterschied hinsichtlich der Aufzeichnungstechnik: Bei Animationen wird – sofern überhaupt eine Kamera zum Einsatz kommt – diese stets nur für die zeitlich getrennte Aufzeichnung einzelner oder einiger weniger Bilder verwendet, bei der Aufnahme von Live action-Footage wird die Kamera für die gesamte Dauer, während der eine bestimmte Bewegung durchgehend gezeigt werden soll, eingeschaltet.

Die verschiedenen Formen von Animationen werden anhand der dabei angewandten Animationstechniken unterschieden, hierbei ist zunächst zu differenzieren zwischen analogen *Stop-Motion-Techniken*, also der Aufnahme von Zeichnungen (»Zeichentrick«) oder dreidimensionalen Objekten (Knetanimation, Puppentrickfilm etc.) im Einzelbildverfahren, den verschiedenen Formen der *Computeranimation* und *Direct Film-Animationstechniken*, bei denen der analoge Filmstreifen direkt, also ohne die Zuhilfenahme einer Kamera bearbeitet wird (direktes Zeichnen oder Kratzen auf dem Filmstreifen oder Belichtung des Filmstreifens ohne Kamera).

## 2. Verteilungsformen

In der Frühzeit des Films konnten Bewegtbilder beinahe ausschließlich in Form von Projektionen vor Publikum rezipiert werden. Ausnahmen bildeten hier lediglich das Kinetoskop, ein 1891 von Edison patentierter Automat zur Betrachtung von

maximal 20 Sekunden dauernden Filmen durch jeweils eine Person (vgl. Thompson/Bordwell 2002, S. 17), und optische Spielzeuge wie das Zoetrop. Diese Erfindungen wurden jedoch schon bald vom 1895 erstmals präsentierten Cinématographe der Gebrüder Lumière, bei dem die bewegten Bilder bekanntlich auf eine Leinwand vor dem Publikum projiziert werden, völlig verdrängt. Die Bewegtbildrezeption wurde damit für lange Zeit typischerweise zu einem Kollektiverlebnis mit entsprechenden Implikationen. Im *Kino*, einer »regulären Abspielstätte von Filmen« (Rother 1997, S. 170), wurde und wird gemeinsam gelacht und geweint (mitunter so massenhaft, dass sich dadurch die noch heute gebräuchliche Bezeichnung »weepie« für Melodramen bildete); man trifft sich und lässt sich sehen im Kino oder versucht, sich möglichst nicht sehen zu lassen – in den ersten Jahrzehnten der Filmgeschichte war das öffentliche Image des Films so schlecht, dass sich an der neuen Kunstform interessierte Bürgerliche genötigt fühlten, das Kino möglichst inkognito zu besuchen.

Erst die Verbreitung des *Fernsehens* nach dem Zweiten Weltkrieg brachte bewegte Bilder in einem nennenswerten Ausmaß auch in die privaten Haushalte. Doch bis zum Aufkommen der Heimvideotechnik blieb der im Kino gegebene performative Charakter der Filmvorführung, der den Rezipienten für die Dauer des Films an den Kinossessel »fesselt«, selbst bei der Darbietung im Fernsehen in gewisser Weise erhalten: Das Publikum hatte sich zu einer bestimmten Zeit vor dem Fernsehgerät einzufinden, dementsprechend konnten besonders populäre Ausstrahlungen zu sogenannten »Straßenfegern« werden.

Im Zeitalter von Blu-ray Disc, HD-Fernsehgeräten und Breitbandinternetverbindungen hat das Kino eine Existenzberechtigung aufgrund seiner (vermeintlichen) qualitativen Überlegenheit gegenüber anderen Verteilungsformen weitgehend verloren. Warum es weiterhin Kinos gibt, hat also offensichtlich mit seinen sozialen Aspekten zu tun: Die gemeinschaftliche Rezeption mit der Möglichkeit der sozialen Begegnung und Interaktion vor, während und nach der Vorführung rückt das Kino in die Nähe seines wesentlich älteren Konkurrenten, des Theaters, mit dem es auch in anderer Hinsicht vielerlei Ähnlichkeiten aufweist.

Der Umstand, dass Fernsehanstalten zunehmend auch selbst fiktionale Bewegtbilder herstellen bzw. herstellen ließen, machte eine entsprechende begriffliche Differenzierung notwendig. Diese Produktionen wurden – in Ermangelung geeigneter Aufzeichnungsverfahren – zunächst ausschließlich live im Fernsehstudio realisiert, später auch auf Video aufgezeichnet. Dafür etablierte sich die Bezeichnung *Fernsehspiel*. Fiktionale Bewegtbildproduktionen für das Fernsehen wurden jedoch zunehmend auch auf Film realisiert, wofür sich die Bezeichnungen *Fernsehfilm* (im öffentlich-rechtlichen TV) und *TV-Movie* (im privatrechtlichen TV) einbürgerten (vgl. Hickethier 2003, S. 280 f.). Dementsprechend wird unter einem *Kinofilm* ein für die primäre Verwertung im Kino produzierter Film verstanden. Gerade in Österreich ist jedoch der ORF bei vielen Kinoproduktionen Koproduzent, wodurch die Unterscheidung zwischen Fernseh- und Kinofilm an Trennschärfe verliert. Ein weiteres terminologisches Problem ergibt sich hier aus dem Umstand, dass heute – wie erwähnt – kaum noch auf Film produziert wird.

Im Unterschied zur Frühzeit des Films werden Bewegtbilder heute auf viele verschiedene Weisen verteilt. Die ab den 1980er Jahren starke Verbreitung erfahrende *Heimvideotechnik* hatte auch weitgehende Auswirkungen auf die Filmbranche. Nach einem »Formatkrieg« in den späten 1970er und frühen 1980er Jahren setzte sich VHS (»Video Home System«) weitgehend durch und VHS-Rekorder bzw. Abspielgeräte fanden eine weite Verbreitung. Dies ermöglichte die Entstehung eines stark wachsenden Marktes für den Verkauf und Verleih von Kinofilmen in Form von *VHS-Videos*. Dieser Markt entwickelte sich so erfolgreich, dass Filme zunehmend auch für die ausschließliche dortige Verwertung, also ohne je ins Kino zu kommen, produziert wurden. Dafür etablierte sich die Bezeichnung *Videofilm*, auch hier ist die Verwendung des »Film-«Begriffs aus den genannten Gründen mittlerweile unkorrekt.

Die Videotechnik befreit die Rezipienten sowohl von der örtlichen Bindung ans Kino als auch der beim Fernsehen immer noch gegebenen zeitlichen Bindung: Bewegte Bilder können nun vom privaten Anwender zu jeder beliebigen Zeit angesehen, ihre Rezeption zwischenzeitlich gestoppt oder wiederholt werden. Diese Möglichkeiten hatten auch auf die Entwicklung der Filmwissenschaft/Bewegtbildforschung erheblichen Einfluss.

Ab 2000 wurde VHS als dominierendes Heimvideo-Format zunehmend von *DVD-Video* (DVDs mit Videodateien in einem spezifizierten Format) abgelöst, seit 2007 versucht die Industrie die *Blu-ray Disc*, die über eine höhere Speicherkapazität verfügt und damit die Speicherung von Langfilmen im hochauflösenden HD-Format erlaubt, als Nachfolgerin von DVD-Video zu etablieren. Es ist aber absehbar, dass der Heimvideomarkt in Zukunft ausschließlich von den verschiedenen kostenpflichtigen oder kostenfreien *Video on Demand (VoD)*-Angeboten (YouTube, ORF-TVthek, Arte+7, Amazon Instant Video, Maxdome, Netflix usw.) dominiert werden wird. Hierbei werden die Videos online zum Download oder Streaming über das World Wide Web angeboten. Der Benutzer kann sie von jedem Computer mit entsprechend schnellem Internetanschluss oder auch auf TV-Geräten mit Internetanschluss und entsprechender Softwareausstattung (»Smart-TVs«) abrufen.

Durch die Möglichkeit, Videos auch auf Smartphones (mit ausreichend schneller Internetanbindung) jederzeit und überall betrachten zu können, wurde die Bewegtbildrezeption im 21. Jahrhundert schlussendlich vom jeweiligen Anbieter zeitlich und räumlich völlig unabhängig, sie findet heute in der U-Bahn ebenso selbstverständlich statt wie zu Hause oder im Kino. Die Internettechnologie bietet allerdings immer noch die Möglichkeit, den oben angesprochenen performativen Charakter der zeitlich fixierten Darbietung von Bewegtbildern, wie er im Kino und Fernsehen grundsätzlich gegeben ist, zu erhalten. Sogenannte *Live-Video-Streams*, die tatsächlich nur einmalig und zu einem bestimmten Zeitpunkt verfügbar sind, sind hier also in Gegensatz zum *On-Demand-Streaming* zu sehen.

### 3. Inhalte

#### 3.1 Gattung – Genre – Format

Während sich *Genre*bezeichnungen auf typische Handlungselemente und Settings der damit bezeichneten Gruppe von Bewegtbildern beziehen (Western, Science Fiction, Melodrama etc.), werden mit *Gattungsbegriffen* grundlegendere Unterscheidungen getroffen, die sich auf die Technik (Live action-Aufnahme vs. Animation), den Darstellungsmodus (Dokumentar- vs. Spielfilm), den intendierten Verwendungszweck (Werbefilm, Lehrfilm), die Zielgruppe (Kinderfilm), den Stil (Mainstreamfilm vs. Avantgarde-/Experimentalfilm) oder zum Beispiel auch die Art des Drehbuchs (Literaturadaption vs. Originaldrehbuchverfilmung) beziehen können. Typisch für die Unterscheidung zwischen Gattungen und Genres ist also, dass in ein und derselben Gattung viele verschiedene Genres realisiert werden können. Genres sind darüber hinaus – auch wenn zahlreiche Genrebegriffe etwas anderes suggerieren – typischerweise nicht medienspezifisch, können also letztlich in allen Medien, in denen erzählt werden kann, realisiert werden. Ein Western kann ebenso gut schriftlich, durch ein Hörspiel, in Form einer Theateraufführung (»Karl May Festspiele«) oder durch bewegte Bilder erzählt werden.

Dennoch haben sich gerade für das Laufbildmedium Fernsehen *TV-Genres* herausgebildet, die neben inhaltlichen Charakteristika auch einige formale aufweisen und dadurch relativ eng an dieses Medium gebunden bleiben. So haben etwa *Sitcoms* (abgekürzt für »Situation Comedy«) nicht nur inhaltliche Charakteristika wie: wenige Figuren, die an immer wiederkehrenden Schauplätzen laufend mit absurden, peinlichen oder sonst wie komischen Situationen konfrontiert werden, am Ende der jeweiligen Folge aber stets die gleichen bleiben, sondern auch einige formale, die damit in Zusammenhang stehen. Sitcoms werden bis heute häufig live vor einem Publikum im Studio aufgezeichnet (daher auch die geringe Anzahl von wiederkehrenden Schauplätzen), oft ist dabei auch das Lachen des Publikums zu hören (oder ein solches wird nachträglich eingespielt). Sitcoms werden in Form von Serien produziert, die einzelnen Folgen dauern meist nur 25 bis 30 Minuten und sollen dem Fernsehpublikum stets auch einen direkten Einstieg in die Serie ermöglichen (daher die geschlossene Dramaturgie der einzelnen Folgen, die typischerweise keine Verweise auf Ereignisse in vorangegangenen Folgen enthält).

Die Herausbildung von seriellen Sendungsformen ist beim Fernsehen aufgrund ihrer Einbindung in ein Programmschema, das die Orientierung des Zuschauers im Programmangebot erleichtern und seine Bindung an dieses erhöhen soll, besonders naheliegend. Bleiben lediglich einige grundlegende Rahmenbedingungen gleich, ohne dass zugleich auch eine fortlaufende Erzählung entfaltet wird (wie etwa im Fall von Nachrichtensendungen, Magazinen, Talk- und Quizshows, aber auch fiktionalen Produkten wie *Tatort*), dann wird eher von *TV-Reihen* gesprochen, während seriell erzählte Geschichten – seien sie fiktiven Inhalts oder nicht – eher als *TV-Serien* bezeichnet werden. Allerdings ist der Unterschied hier oft geringer, als es auf den ersten Blick scheint: Auch in Nachrichtensendungen treten oft über län-



gere Zeiträume hinweg immer wieder dieselben Personen (Politiker/innen, Künstler/innen, nicht zuletzt die Nachrichtensprecher/innen) auf, werden Erzählungen fortgesetzt und bleiben am Ende der jeweiligen Folge Fragen offen, die das Interesse an der Fortsetzung erhöhen.

In Zusammenhang mit der Konzeption und Vermarktung von Sendungsformen ist beim Fernsehen häufig von *Formaten* bzw. Fernsehformaten/TV-Formaten die Rede. »Zu einem F.[ernsehformat] gehören neben dem zugrunde liegenden Konzept beispielsweise auch das Erscheinungsbild einer Produktion, Sendungsabläufe, optische und akustische Signale oder Logos« (Hallenberger 2002, S. 85; vgl. auch Hickethier 2003, S. 152). Der Begriff Format ist also wesentlich enger als der des Genres und bringt die relativ weitgehende Normierung der entsprechenden Produkte zum Ausdruck. Fernsehformate (z. B. *Big Brother*) sind Markenartikel, die in Form von Lizenzen auf einem internationalen Markt vertrieben werden.

### 3.2 Fiktional vs. nicht-fiktional

Eine Reihe von grundlegenden Gattungsbegriffen und zahlreiche feinere Klassifizierungen von Bewegtbildinhalten beziehen sich vorrangig auf die Unterscheidung fiktional/nicht-fiktional. Auf den ersten Blick scheinen sich viele gängige Formen von bewegten Bildern ganz leicht einer dieser beiden Kategorien zuordnen zu lassen: Spielfilme und Animationen wären dann fiktionale Formen, weil sie üblicherweise fiktive (erfundene) Inhalte transportieren, während Dokumentarfilme, Nachrichtensendungen, Sportübertragungen oder Talkshows der nicht-fiktionalen Kategorie zugeordnet werden könnten. Eine genauere Auseinandersetzung führt aber schnell vor Augen, dass hier zahlreiche Misch- und Grenzformen existieren bzw. eine generelle Zuordnung einer ganzen Klasse von Bewegtbildern problematisch ist.

*Spielfilme* sind Filme, im übertragenen und weniger genauen Sinn auch alle anderen Arten von Bewegtbildern, in denen Schauspieler zu sehen sind, die spielen, also so tun, als wären sie bestimmte andere Personen, als hätten sie bestimmte Emotionen etc. In Hinblick auf diese Darstellungsebene, also in Hinblick darauf, dass die Schauspieler vor der Kamera »nur so tun als ob«, sind Spielfilme daher grundsätzlich fiktionaler, genauer: imitativer bzw. simulativer Natur. Gelegentlich wird statt dieser Begriffe auf jenen der »Inszenierung« verwiesen, um die hier gegebene Differenz zu Dokumentarfilm und Dokumentation zu bezeichnen. Aber »inszeniert« wird bei der Herstellung von bewegten, ja jeder Art von Bildern grundsätzlich, weil stets ein bestimmter Bildausschnitt gewählt werden muss und damit bestimmte Dinge in die (von der Kamera abgebildete) Szene gesetzt werden und andere nicht. Beim Dokumentarfilm ist diese – in räumlicher und zeitlicher Hinsicht – zu treffende Wahl des Bildausschnitts sogar das wichtigste Gestaltungsmittel.

Allerdings – und das läuft dem zuvor konstatierten grundsätzlich fiktionalen Charakter von Spielfilmen zuwider – bilden Kamera und Mikrofon die imitierenden bzw. simulierenden Handlungen der Schauspieler naturgetreu ab. Die Schauspieler haben ja tatsächlich im Studio oder in einer »Location« vor der Kamera gestanden



und diese oder jene Dinge getan und gesagt. In diesem Sinne, in Hinblick auf diese Darstellungsebene ist also eigentlich auch jeder Spielfilm ein Dokumentarfilm: Er dokumentiert die Handlungen, die die Schauspieler vor der Kamera ausgeführt haben – und zwar so genau, dass wir als Rezipienten mitunter meinen, deren »schauspielerische Qualität« beurteilen zu können. Auf dieser Ebene findet sich auch der entscheidende Unterschied zwischen Spielfilmen und Animationen: Während bei Ersteren die Kamera die realen Bewegungen der Schauspieler fotografisch abbildet und damit deren Darstellungskunst dokumentiert, liefert sie bei Animationen ein Dokument der bildenden Kunst des Animators, also beispielsweise seines zeichnerischen Könnens im Fall eines Zeichentrickfilms.

Und – als ob die Angelegenheit nicht schon kompliziert genug wäre – es gibt beim Spielfilm noch eine dritte Darstellungsebene, auf die die Unterscheidung fiktional/nicht-fiktional angewandt werden kann, denn die von den Schauspielern vollzogenen Handlungen können einen realen Referenten haben, also historische Ereignisse imitieren oder aber fiktive Ereignisse simulieren.

Die Unterscheidung zwischen fiktionalen und nicht fiktionalen Formen ist also bei Realfilmen bzw. Live action-Aufnahmen besonders komplex. Während etwa bei der Lektüre eines Textes schwerlich darauf vergessen werden kann, dass er verfasst wurde und die darin gegebenenfalls berichteten Ereignisse daher grundsätzlich und in jeder Hinsicht durch ein menschliches Gehirn »gefiltert« wurden, bringt die bei der Anfertigung von Live action-Aufnahmen zur Anwendung gelangende fotografische Technik einen vom menschlichen Eingriff in gewissem Ausmaß unabhängigen Aspekt von Objektivität ins Spiel: Sofern die Aufnahmen nicht nachträglich manipuliert wurden, bilden sie bestimmte Ausschnitte der Realität auf automatisierte, nicht von Menschen vermittelte Weise ab. Andererseits impliziert auch die Anfertigung von Live action-Aufnahmen gestaltende Maßnahmen durch Menschen – im Mindesten die Entscheidung, wo zu welcher Zeit die Kamera worauf gerichtet und mit welchen Belichtungs- und Schärfereinstellungen gestartet wird, weitergehend auch Entscheidungen über Schnitte, einzufügenden Kommentarton etc. Aus diesem immanenten und daher unauflösbaren Widerspruch resultiert die letztlich unendliche Diskussion über die Frage der Authentizität von (bewegten und unbewegten) fotografischen Bildern.

Als *Dokumentarfilme* gelten üblicherweise Bewegtbilder, die aus – möglichst – unmanipulierten Live action-Aufnahmen von – möglichst – unmanipulierten Ausschnitten der Realität bestehen. Aber auch die Anfertigung dieser Bilder *impliziert* wie gesagt die eingreifende Hand (lat. »manus«) des Filmemachers, nicht zuletzt, weil ein Dokumentarfilm typischerweise einem bestimmten Thema gewidmet ist, ja darin oft sogar eine bestimmte Argumentationslinie entfaltet werden soll.

Auch hier stellt die Verwendung des Begriffs »Film« schon seit Längerem einen Anachronismus dar: In der üblicherweise mit geringeren Mitteln ausgestatteten Dokumentar»film«produktion ist der Einsatz von digitaler Videotechnik schon wesentlich länger üblich als in der Spiel»film«produktion. Der Begriff »Dokumentarfilm« scheint aber im Alltagssprachegebrauch des Deutschen weiterhin erhalten zu bleiben, da er zur Abgrenzung von primär für die Kinoauswertung produzierten

dokumentarischen Bewegtbildern in der üblichen Kinofilmlänge von kürzeren, für die primäre TV-Auswertung produzierten Formen verwendet wird, die dann meist als *Dokumentation* bezeichnet werden.

Vor allem seit Ende der 1980er Jahre wurde für das Fernsehen eine Vielzahl von (pseudo- oder auch teil-)dokumentarischen Sendungskonzepten mit primär unterhaltendem Charakter entwickelt. Dafür hat sich der Oberbegriff *Reality-TV* etabliert. Darunter fallen zum Beispiel Sendungen vom Typ *versteckte Kamera*, in denen zufällig ausgewählte Personen oder Prominente mit eigens für sie arrangierten peinlichen, überraschenden, absurden oder sonstwie lustigen Situationen konfrontiert werden, um deren spontane, also eben nicht gespielte Reaktion auf diese Situation zu zeigen. Ein weiteres Reality-TV-Genre sind *Doku- bzw. Reality-Soaps*, »dokumentarische Mehrteiler, die sich strukturell und dramaturgisch an der Soap Opera orientieren« (Hünigen 2012), in denen also meist »ganz normale« Menschen im Alltagsleben oder auch in ungewöhnlichen Lebenssituationen (z. B. Auswanderung in ein anderes Land) über einen längeren Zeitraum hinweg mit der Kamera verfolgt werden. Ein dokumentarischer Anspruch im engeren Sinn besteht hier meist nicht und das Geschehen wird typischerweise mithilfe von Musik und einer Heraushebung von dafür geeigneten Situationen in seiner emotionalen Wirkungsweise intensiviert. Reality-Spielshows unterscheiden sich von *Reality-Soaps* letztlich nur dadurch, dass die Akteure sich untereinander bestimmten Wettbewerben (und sei es nur jenem um die Publikumsgunst) aussetzen, um darin von einer Jury (z. B. Castingshows) und/oder dem Publikum (z. B. *Big Brother*) und/oder anderen Akteuren (z. B. *The Bachelor*) bewertet zu werden.

Stärker noch als beim traditionellen Dokumentarfilm, der Dokumentation oder der Nachrichtensendung wird bei den verschiedenen Reality-TV-Formaten die Grenze zwischen Realität und Fiktion durch mehr oder weniger starke inszenatorische Eingriffe verwischt. Anhand der drei oben in Zusammenhang mit dem Spielfilm erwähnten Abbildungsebenen können verschiedene Grenzformen des Dokumentarischen beschrieben werden. Derartige Grenzformen können sich zum einen aus einer Unklarheit hinsichtlich der Frage nach der Simulation/Mimesis ergeben: So wird etwa bei einem *Mockumentary* (zusammengesetzt aus engl. »to mock« und »documentary«) die Dokumentation von realen Ereignissen nur vorgetäuscht, zum Beispiel indem authentische Aufnahmen mithilfe von Schnitt und Kommentarton in einen falschen Zusammenhang gestellt werden, gespielte Szenen als nicht gespielt ausgegeben oder fingierte Interviews gezeigt werden. Der Unterschied zur sogenannten *Scripted Reality*, bei der ebenfalls ein dokumentarischer Zusammenhang vorgetäuscht wird, indem die Handlungen von Personen, die tatsächlich nach einem Drehbuch (»Script«) agieren, als authentisch ausgegeben werden, besteht hier letztlich nur in der Intention des Produzenten: Während mit einem *Mockumentary* wie zum Beispiel *Kubrick, Nixon und der Mann im Mond* (FR 2002, Regie: William Karel) der Rezipient offensichtlich zu einer intensiveren Auseinandersetzung mit der ihn umgebenden (Medien-)Realität angeregt werden soll und das dokumentarische Genre insgesamt parodiert wird, soll dem Rezipienten mithilfe von *Scripted Reality* Authentizität schlichtweg vorgegaukelt werden.

Der grundlegende Unterschied zwischen Dokumentarfilmen/Dokumentationen und *animated documentaries* betrifft jedoch die Ebene der Kamera: Die oben erwähnte Frage nach der durch die Objektivität des fotografischen Verfahrens hervorgerufenen Authentizität des bewegten Bildes stellt sich naturgemäß nur bei Live action-Aufnahmen. Die Bewegungsdarstellungen in Animationen sind dagegen ebenso grundsätzlich menschenvermittelt wie Texte, Gemälde oder Bildhauerei. Sogenannte *animated documentaries* (z. B. *Persepolis*, FR/US 2007, Regie: Marjane Satrapi & Vincent Paronnaud), also Animationen mit nicht-fiktiven Inhalten, haben in Hinblick auf die Frage der Authentizität daher mehr mit schriftlichen Berichten von geschichtlichen Ereignissen oder Historienbildern gemein als mit Dokumentarfilmen.

Allerdings können Dokumentarfilme und Dokumentationen auch einzelne animierte Sequenzen, etwa zur Erläuterung von technischen Vorgängen oder langfristigen historischen Entwicklungen, enthalten, ebenso wie kurze Spielszenen. Machen solche Spielszenen, in denen versucht wird, historische Ereignisse detailgetreu nachzustellen, einen Großteil oder die Gesamtheit des betreffenden Werkes aus, dann liegt eine weitere dokumentarische Grenzform vor, nämlich ein *Doku-Drama bzw. Dokumentarspiel*. Die Grenze zum »fiktionalen« Spielfilmgenre »Historienfilm« ist hier offensichtlich nur noch hauchdünn.

## Literatur

- HALLENBERGER, GERD (2002): Fernsehformat. In: Schanze, Helmut (Hg.): *Metzler Lexikon Medien-  
theorie - Medienwissenschaft. Ansätze - Personen - Grundbegriffe*. Stuttgart: J. B. Metzler, S. 85 f.
- HICKETHIER, KNUT (2003): *Einführung in die Medienwissenschaft*. Stuttgart: Metzler.
- HÜNINGEN, JAMES ZU (2012): Docu-Soap. In: Wulff, Hans J. (Hg.): *Lexikon der Filmbe-  
griffe*. Kiel. Online:  
<http://filmlexikon.uni-kiel.de/index.php?action=lexikon&tag=det&id=1758> [Zugriff: 13.1.2015].
- KUCKENBURG, MARTIN (2010): *Wer sprach das erste Wort? Die Entstehung von Sprache und Schrift*.  
Stuttgart: Theiss.
- ROTHER, RAINER (1997): Kino. In: Ders. (Hg.): *Sachlexikon Film*. Reinbek: Rowohlt, S. 170.
- THOMPSON, KRISTIN; BORDWELL, DAVID (2002): *Film History. An Introduction*. New York: McGraw-Hill.

Christian Albrecht, Volker Frederking

# Der Film im Deutschunterricht

## Grundlagen, Rahmenbedingungen, Konzeptionen

Robert W. Paul war wohl der Erste, der einen zu seiner Zeit gerade sechs Jahre alten Gründungsmythos des Mediums »Film« persiflierte – und dies im Medium »Film«. Zu sehen ist in der etwa eine halbe Minute dauernden Filmszene mit dem Titel *The Countryman and the Cinematograph* (1901)<sup>1</sup> ein Bauerntölpel, der vor einer Filmleinwand steht, im dort präsentierten Film einen Zug auf die Kamera bzw. auf sich zufahren sieht und hastig aus dem Bild flüchtet, in gespielter Angst, von diesem überrollt zu werden. Diese kleine Szene ist zweierlei – eine deutliche intermediale Anspielung auf den 1895 gezeigten Film *L'arrivée d'un train à La Ciotat* der Brüder Auguste und Louis Lumière und ein Seitenhieb auf dessen angeblich so naive Zuschauer. Zwar sind deren vielfach kolportierte panische Reaktionen längst als Mythos entlarvt (vgl. dazu Loiperdinger 1996), destilliert man aus diesen Legenden jedoch die Übertreibungen und falschen Überlieferungen heraus, bleiben beein-

---

CHRISTIAN ALBRECHT ist wissenschaftlicher Mitarbeiter am Lehrstuhl für Didaktik der deutschen Sprache und Literatur an der Universität Erlangen-Nürnberg und Studienrat am Hardenberg-Gymnasium Fürth. Seine Forschungsschwerpunkte liegen in der empirischen Literatur- und Medien- didaktik, der ästhetischen Kommunikation und Erfahrung im Literaturunterricht sowie der Film- didaktik und -ästhetik. E-Mail: christian.albrecht@fau.de

VOLKER FREDERKING hat den Lehrstuhl für Didaktik der deutschen Sprache und Literatur an der Uni- versität Erlangen-Nürnberg inne und ist Mitglied des Direktoriums des dortigen Zentrums für Lehrer- bildung. Seine Forschungsschwerpunkte: Theorie und Praxis des fachspezifischen Medieneinsatzes; identitätsorientierte Literaturdidaktik; ästhetische Bildung; empirische Kompetenz- und Unterrichts- forschung. E-Mail: volker.frederking@fau.de

1 Ein Ausschnitt aus dieser Filmszene ist auf dem Umschlag dieser *ide* zu sehen.

druckende Wahrnehmungserlebnisse der Zuschauer übrig, wie zeitgenössische Quellen zeigen. »Die Zuschauer erstarren, als der Zug vorüberfährt«, vermerkt der Cineast Kafka lakonisch in seinem Tagebuch. »Man glaubt dabei zu sein«, schreibt der Physiker und Augenzeuge Félix Regnault über die durch den »Cinématographe Lumière« erlebte Wirklichkeitsillusion (zit. nach Loiperdinger 1996, S. 45), und Maksim Gor'kij bekennt, der Eindruck, den die bewegten Bilder auf ihn gemacht haben, sei »so ungewöhnlich, so einzigartig und komplex, daß ich kaum vermag, ihn in allen seinen Nuancen zu schildern« (ebd., S. 46). Schon in seinen Geburtsstunden löste der Film also eine Faszination aus, die bis heute anhält. Nach der Stummfilmära hatte der Film mit der Ende der zwanziger Jahre des letzten Jahrhunderts vollzogenen Wandlung zum audiovisuellen Medium noch einmal an Attraktivität gewonnen. Mit dem Siegeszug des Fernsehens konnte er nach dem Zweiten Weltkrieg endgültig zu einem kulturellen Leitmedium des 20. Jahrhunderts aufsteigen. Es kann deshalb nicht verwundern, dass bewegte und vertonte Bilder auch im privaten Mediennutzungsverhalten heutiger Jugendlicher einen vorderen Rang einnehmen, wie zum Beispiel die JIM-Studie 2014 (vgl. Rathgeb 2014) verdeutlicht, obschon mit Computer und Internet mittlerweile mächtige Konkurrenten die mediale Bühne betreten haben. Unverändert werden Filme auch von Jugendlichen am häufigsten im TV-Medium rezipiert. 83 Prozent der 12- bis 19-Jährigen nutzen den Fernseher täglich bzw. mehrmals in der Woche, bei DVDs und Videos sind es 32 Prozent (ebd., S. 11). 19 Prozent der Befragten geben an, das Internet zum Fernsehen zu nutzen, 11 Prozent nutzen dafür das Handy bzw. das Smartphone, fünf Prozent greifen auf Tablets zurück (ebd., S. 21 f.). Der Anteil dürfte in der Zukunft weiter steigen. Denn die Faszination der audiovisuellen Medien ist ebenso ungebrochen wie die der neuen Digitalmedien.

In der Schulrealität findet diese doppelte Faszination allerdings noch keine hinreichende Entsprechung. Mediale Bildung im Zusammenhang mit Filmen findet im Deutschunterricht der Gegenwart nur sehr eingeschränkt statt, wie zwei empirische deutschdidaktische Studien verdeutlichen. So hat die von Matthis Kepser durchgeführte Untersuchung zur »Spielfilmbildung« (Kepser 2008b) zum einen große Lücken im filmästhetischen und filmgeschichtlichen Wissen deutscher Abiturientinnen und Abiturienten (N = 708) offenbart und zum anderen deutliche Diskrepanzen zwischen der von den Schülerinnen und Schülern gewünschten und der tatsächlich unterrichtlich erfahrenen Behandlung von Filmen erkennbar werden lassen. Die aktuellste empirische Studie zum Einsatz technischer Medien im Deutschunterricht (vgl. Frederking 2014a) lässt weitere Desiderate erkennbar werden: 91,3 Prozent der 783 teilnehmenden Schülerinnen und Schüler der zehnten Jahrgangsstufe haben die Frage nach der Rezeption von Literaturverfilmungen im Deutschunterricht mit »Trifft nicht zu« bzw. mit »Trifft eher nicht zu« beantwortet; bei Dokumentarfilmen sind es sogar 93,9 Prozent. Die Antworten ihrer Lehrkräfte (N = 31) bestätigen diese Befunde: 51,6 Prozent der Lehrerinnen und Lehrer setzen Literaturverfilmungen »nur in sehr wenigen Stunden« ein, Dokumentarfilme werden von 38,7 Prozent der Lehrerenden nie und von 48,4 Prozent nur in sehr wenigen Stunden gezeigt.

Die Gründe für diese ausgesprochene Zurückhaltung gegenüber der Behandlung von Filmen im Deutschunterricht sind sicherlich vielfältig. Im vorliegenden Zusammenhang sind die Bedingungen und Möglichkeiten ihrer Überwindung allerdings von noch größerer Bedeutung. Drei Aspekte sollen nachfolgend in den Fokus rücken:

1. das Wissen um medienkulturgeschichtliche Grundlagen und Zusammenhänge,
2. mediale, rechtliche und curriculare Rahmenbedingungen,
3. die Kenntnis und Anwendung fachspezifischer filmdidaktischer Konzeptionen.

## **1. Der Film im medienkulturgeschichtlichen Blick**

Die verbreitete Skepsis von Lehrerinnen und Lehrern, Filme im Deutschunterricht einzusetzen bzw. zu behandeln, erklärt sich in nicht geringem Maße aus einer tiefverwurzelten Vorurteilsstruktur. Gegen diese hilft am besten medienkulturgeschichtliches Wissen.

### **1.1 Medienkulturgeschichtliche Hintergründe**

Bereits in der griechischen Philosophie beginnt »eine kulturhistorische Tradition, in der die Sprache als dem Wahrheitsgehalt einer Information am nächsten stehend, die Schrift schon als abstrakter und die Bilder als das am wenigsten zuverlässige Medium gewertet werden« (Schädler 2008, S. 68). Auch eine von einer bilderfeindlichen Auslegung des alten Testaments getragene Bewegung innerhalb der Reformation setzte die Schrift über das Bild. Mit der Erfindung des Buchdrucks vollzog sich zudem ein bemerkenswerter Rückschritt im Fortschritt (vgl. Giesecke 1991, Frederking 2014b): Wurden Bücher – vor allem religiöse – vormals aufwändig von Hand bebildert und farbenfroh illustriert, zerstörte Gutenbergs epochale und eigentlich so segensreiche Erfindung diese ursprünglich bestehende mediale Praxis sukzessive. Damit wurde ein Paradigmenwechsel von der mittelalterlichen Vielfarbigkeit zum neuzeitlich zunächst dominierenden Schwarz-Weiß eingeläutet, der auch die Lesekultur des Bürgertums im 18. und 19. Jahrhundert und die »humanistische Gleichsetzung von Schriftlichkeit und Bildung« (Kern 2002, S. 217) prägen sollte. Hinzu kam die Verdrängung der in Antike und Mittelalter noch dominierenden Formen lauten Lesens »alta voce«, insofern sich das leise Lesen mit dem Aufkommen gedruckter Bücher allmählich als vorherrschende Kulturtechnik zu etablieren begann. Mit anderen Worten: Mit dem Siegeszug des literalen Paradigmas verloren nicht nur visuelle, sondern auch auditive mediale Formen merklich an Einfluss (vgl. Giesecke 1991).

Im Film erleben »Bild« und »Ton« hingegen in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts eine bemerkenswerte Renaissance. Medienkulturgeschichtlich kann der Film in diesem Sinne – ketzerisch gesprochen – als ein konservatives Medium verstanden werden, insofern er mit Bild und Ton ästhetische Formen reaktiviert, die in Antike und Mittelalter kulturprägend gewesen waren. Vor dem Hintergrund der wirkungsmächtigen, bilderfeindlichen Traditionen der letzten 400 Jahre ist es gleich-

wohl nicht verwunderlich, dass vor allem filmischen Bildern auch in jüngerer Zeit häufig noch kritisch begegnet wird. In seiner berühmten Abhandlung *Das Kunstwerk im Zeitalter seiner technischen Reproduzierbarkeit* hatte Walter Benjamin mit der These vom »Verlust der Aura« dem Film schon in seinen Anfängen künstlerische Defizite zugeschrieben (vgl. Benjamin 1935–39), die bis heute dessen kulturellen Rang beeinträchtigen. Zugleich umgab ihn als anti-bürgerliches Medium (vgl. Pfeiffer 2010, S. 22 f.) das Stigma des Subversiven, Anarchischen, moralisch Verwerflichen, Unsittlichen und Bedrohlichen (vgl. z. B. Schultze 1911, Moreck 1926).

## 1.2 Der Film als Unterrichtsgegenstand

Angesichts dieser und anderer Widerstandslinien kann es nicht verwundern, dass die Einstellung gegenüber dem Film als Unterrichtsgegenstand ebenfalls kritisch war (vgl. Schönleber 2012, S. 19 ff.). Vor allem die in den 1950er Jahren vorherrschenden bewahrpädagogischen Tendenzen behandelten ihn wie einen Virus: Selbstimmunisierung der Schülerinnen und Schüler war das vorrangige Lernziel im Umgang mit dem Film, vor dem sie aufgrund ihrer besonderen »Anfälligkeit« (Ulshöfer 1958, S. 11) zu schützen seien. Auch in jüngerer Vergangenheit finden sich ähnliche Kassandrarufer: Neil Postman beklagt den »Niedergang des Buchdruck-Zeitalters« (1985, S. 17), eine Zunahme an »Trivialität« (ebd., S. 102) und das »Verschwinden der Kindheit« (1983) als Folgen der audiovisuellen Medien, Marie Winn spricht von der »Droge im Wohnzimmer« (1979) und Manfred Spitzer erlangt zweifelhaften Ruhm mit seiner These, Fernsehen und Computer machten »dumm, dick und gewalttätig« (Spitzer 2009, S. 245).

In fachdidaktischer Hinsicht stand und steht der Film im Deutschunterricht vor allem in Konkurrenz zur printmedialen Literatur. In der ersten Auflage ihrer *Einführung in die Literaturdidaktik* (1999) fordert Elisabeth Paefgen für den Film noch ein eigenes Unterrichtsfach, da »die zu vermittelnden Stoffe zu umfangreich geworden sind, zum anderen weil eine sachkundige Filmanalyse und -interpretation einen eigenständigen Lehr- und Lernprozeß verlangt« (Paefgen 1999, S. 156). Während Paefgen mit ihrem Vorschlag einer eigenen »Filmkunde« (ebd.) dem Film aber nicht seine Bedeutung als Unterrichtsgegenstand abspricht, sondern ihm vice versa gerecht zu werden versucht, plädiert Helmut Fuhrmann für das Beibehalten des traditionellen printmedialen Literaturunterrichts, da der Film als das die private Mediennutzung Jugendlicher dominierende Medium als Unterrichtsgegenstand des Faches Deutsch zum weiteren Niedergang der Buch- und Lesekultur und folglich zu »sekundärem Analphabetismus« (Fuhrmann 1993, S. 103) führe. Es drohe die Verdrängung des Wortes, des Begriffs und des Verstandes sowie die passive Befriedigung und Fixierung der Phantasie (vgl. ebd.). Fuhrmann greift hier populäre, dem Film gegenüber vorherrschende Ressentiments auf (vgl. dazu auch Jost/Kammerer 2012, S. 7): Das Filmerlebnis sei zu emotional und in erster Linie von Schaulust geprägt und der audiovisuelle Text aufgrund der Ähnlichkeit von Signifikant und Signifikat zu leicht verständlich, weshalb er den Rezipienten, der scheinbar passiv und ohne Eigenleistung vor der Leinwand oder dem Bildschirm sitzt, geistig kaum



herausfordere. Filmverstehen bedürfe folglich weder besonderer analytischer Fertigkeiten noch höherer Rezeptionsleistungen und Sinnkonstruktionen.

Dieser Position steht die Erkenntnis entgegen, dass »Bilder nicht weniger sinnstiftend sind als Sprache und dass wir, die Rezipienten dieser Bilder, zunehmend Fähigkeit erlangen, in Bildern zu denken« (Kreutzer u. a. 2014, S. 1). Die neue Wirkmacht der Bilder und die damit einhergehenden Verstehensanforderungen finden in Wendungen wie »imagic turn« (Fellmann 1991, S. 26), »pictorial turn« (Mitchell 1994, S. 11 ff.) oder »iconic turn« (Boehm 1994, S. 13) ihren spezifischen Widerhall. Die Rede vom »acoustic turn« (Meyer 2008) komplettiert die Signaturen des aktuellen medialen Wandels und verweist auf zusätzliche Bereiche des Ästhetischen, mit denen neue Verstehensanforderungen verbunden sind. Dass auch das »Lesen« von Filmen und ihrer visuellen und auditiven Zeichensprache gelernt werden muss, wie mittlerweile verschiedene Studien belegen (vgl. beispielsweise Schwan/Ildirar 2010, Ildirar/Schwan 2014), kann vor diesem Hintergrund nicht verwundern. »[E]motionale und kognitive Mitarbeit« (Hickethier 1996, S. 6) und Interpretationsleistungen beim Filmsehen fordert besonders die Montage (vgl. Albrecht 2013, Staiger 2010), denn nicht »die inkomplette Personenzeichnung im Roman zum Beispiel, die der Leser im Kopf selbst ergänzen muß, sondern die Montage zweier Einstellungen, die Komposition von Sequenzen werden vom Zuschauer mit Sinn versehen, in ihrer Bedeutung »entschlüsselt« (Gast 1993, S. 11). Der Rezipient muss sehend, hörend und bisweilen auch lesend »leergebliebene Verbindungsstellen zwischen den einzelnen Wahrnehmungen mit Vorstellung aus[]füllen, die dann von den nachfolgenden neueinsetzenden Wahrnehmungen entweder bestätigt oder negiert werden« (Reif 1984, S. 155). Das Sehen eines Films verlangt dabei ständige Kompositions- und Interpretationsaktivitäten, »um den Prozess des intellektuellen Verstehens zu vervollständigen« (Monaco 2009, S. 170). Diese Erkenntnisse schärfen in der Deutschdidaktik das Bewusstsein, dass audiovisuelle Medien eine eigenständige Kunstform darstellen und selbst als Literaturverfilmung nicht zwingend den (oft wertenden) Vergleich mit der Buchvorlage bedingen (vgl. Blumensath/Lohr 1983, S. 10). Vielmehr wird der Film als »philologische Aufgabe« (Kanzog 1986) und als »(vierte) literarische Großgattung« (Abraham/Kepser 2009, S. 168) verstanden, der die Funktion eines kulturellen Leitmediums übernommen hat (vgl. Wermke 1997, Maiwald 2013a und 2013b). Überdies sind private Lebens- und Erfahrungswelten zunehmend medial geprägt, Gleiches gilt für die Produktions- und Rezeptionsmöglichkeiten von Literatur. Dabei hat der Medienkonsum Jugendlicher zu einem »fundamentalen Paradigmenwechsel im ästhetischen Bewusstsein der Schüler« (Kern 2002, S. 217) geführt, weshalb ein monomedial ausgerichteter Literaturunterricht entsprechend anachronistisch anmutet (vgl. Frederking 2013).

Dass dem Film die gesellschaftliche und schulische Akzeptanz und Anerkennung als ein der Literatur gleichwertiges Kunstwerk bis heute trotz alledem nicht ohne Einschränkung vergönnt ist, »gehört zu den empörenden Tatsachen der deutschen Kulturgeschichte« (Pfeiffer 2010, S. 24). Es ist Ausdruck mangelnden medienkulturellen und medienkulturgeschichtlichen Wissens. Der Deutschunterricht kann und sollte hier als ein kulturelles Leitfach gegenwirken.



## 2. Mediale, rechtliche und curriculare Rahmenbedingungen

Doch nicht nur medienkulturelles und medienkulturgeschichtliches Wissen, veränderte Einstellungsmuster und neue Verstehensanforderungen bilden Voraussetzungen für eine stärkere Integration des Films in den Deutschunterricht. Hinreichende mediale, rechtliche und curriculare schulische Rahmenbedingungen kommen hinzu, wie die nachfolgenden Ausführungen im Grundansatz verdeutlichen.

### 2.1 Die mediale Ausstattung

Eine erfolgreiche Filmintegration in den Deutschunterricht bedarf einer guten medialen Ausstattung der Schulen. Dass dies nicht länger analoge audiovisuelle Präsentations- bzw. Rezeptionsmedien sein können, ist vor dem Hintergrund der digitalen Revolution evident. Film-Präsentationen bzw. -Rezeptionen per Laptop oder Tablet stellen aus didaktischer Sicht die konsequenteste filmdidaktische Option dar (vgl. dazu Kapitel 3.5). Inwieweit die Schulen in Österreich, Deutschland und der Schweiz dafür die notwendigen Voraussetzungen erfüllen, erscheint allerdings fraglich. Die Bildungsmonitoring-Studie »International Computer and Information Literacy Study« (ICILS 2014), in der u. a. die computer- und informationsbezogenen Kompetenzen deutscher Schülerinnen und Schüler der achten Jahrgangsstufe untersucht wurden, zeichnet jedenfalls für Deutschland ein düsteres Bild: Im Schnitt kommt auf 11,5 Achtklässler in Deutschland ein Computer (EU: 11,6:1; Schweiz: 7,0:1; Norwegen: 2,4:1) (vgl. Gerick u. a. 2014, S. 161), nur 6,5 Prozent der Achtklässlerinnen und Achtklässler lernen an Schulen, in denen Tablets zur Verfügung stehen (EU: 15,1 %, Australien: 63,6 %) (vgl. ebd., S. 162). 43,1 Prozent der in der achten Jahrgangsstufe unterrichtenden Lehrkräfte bewerten die Computerausstattung als veraltet, 45,5 Prozent beklagen einen eingeschränkten Internetzugang (vgl. ebd., S. 169). Die realisierten IT-Standortkonzepte in Deutschland konzentrieren sich überdies noch immer in erster Linie auf den Computerraum, ob schon zum Beispiel immerhin 43,7 Prozent der Achtklässlerinnen und Achtklässler auf transportable Digitalgeräte (Tablet, Notebook, Smartphone) zurückgreifen können (vgl. ebd., S. 166), sodass für einen computergestützten Unterricht das Klassenzimmer nicht zwingend gewechselt werden müsste. Ein weiteres Manko ist die ungenügende Unterstützung der Fachlehrerinnen und Fachlehrer durch Administratoren oder IT-Koordinatoren. Entwicklungsbedarf sieht die Studie neben der »Verbesserung der Lehreraus- und -fortbildung« (Eickelmann/Gerick/Bos 2014, S. 19) vor allem in der »Modernisierung der IT-Ausstattung, die sich sowohl an den pädagogischen Bedürfnissen als auch an dem Stand der technologischen Entwicklung orientiert und welche sich technisch reibungslos und flexibel im Unterricht einsetzen lässt« (ebd.).

Inwieweit sich die festgestellten Desiderate auch auf einen filmintegrierenden Unterricht auswirken, thematisieren die Autoren nicht. Hier hilft ein Blick in die vorherrschende Unterrichtspraxis: Häufig muss ein filmintegrativer Deutschunterricht aufgrund der unzureichenden medialen Ausstattung der Idee des »Kinos im

Klassenzimmer« folgen, bei der der Film per TV-Gerät oder per Beamer vorgeführt wird. Ein sinnvoller, die Fähigkeit zur »Visual Literacy« fördernder Deutschunterricht ist so kaum möglich, geschweige, dass er den Zielen einer modernen Filmdidaktik entspräche. So wurde wiederholt darauf hingewiesen (vgl. Krommer 2006, Frederking/Schneider 2010), dass die unterrichtliche Integration des Films didaktisch sinnvoll vor allem auf Basis digitaler Computertechnik erfolgen müsse, um individualisierte Lehr- und Lernprozesse anstoßen zu können. Die Bedingungen, die für die Rezeption printmedialer Literatur im Deutschunterricht heute vorausgesetzt werden, müssen auch für den Film etabliert werden: Mit der gleichen Selbstverständlichkeit, mit der jeder Schüler und jede Schülerin im Literaturunterricht mit dem Buch über eine eigene »repetition engine« (Johnson 2005, S. 167) verfügt, mit der er eine Textpassage quasi beliebig oft rezipieren kann, muss auch die filmische Lektüre als persönlich verfügbarer »Lese«stoff vorliegen, damit individuelle Rezeptionsprozesse an die Stelle kollektiver Filmvorführungen treten können (vgl. Frederking/Schneider 2010, Frederking/Schmitt/Krommer 2014).

## 2.2 Rechtliche Aspekte und ihre Folgen

Eine ebenfalls noch zu lösende Aufgabe für die Arbeit mit dem Medium Film ist die unterrichtliche Distribution der audiovisuellen Lektüre sowie eine flexiblere Handhabung des Urheberrechts im schulischen Kontext. Langfristig muss ein rechtssicherer Rahmen geschaffen werden, in dem Lehrkräfte Filme eigenständig für den Unterricht in einem flexiblen, computergestützten Dateiformat bereitstellen und bearbeiten dürfen. In der Regel stehen den Lernenden und Lehrenden gegenwärtig die Filme aber *nur* als DVD und nicht als weiterzuverarbeitende Datei zur Verfügung. Erste Anfänge sind gemacht, indem einige Bundesländer in Deutschland den Lehrerinnen und Lehrern ausgewählte Filme und Filmausschnitte digital zur Verfügung stellen. Inwiefern Lehrkräfte allerdings letztendlich mit diesen Vorgaben arbeiten können oder diese Vorauswahl als Gängelung verstehen, die ein an die Lerngruppe angepasstes, situatives und an aktuellen Begebenheiten und Motivationen orientiertes Arbeiten verhindert, ist bislang unbeantwortet. Folgt man zudem der Forderung Alain Bergalas (2006), dass sich der Lehrer zum »Passeur« machen solle, »der in einen Bereich der Kunst einführt, der ihn persönlich berührt und den er sich gerade deshalb ausgesucht hat« (ebd., S. 52), erweist sich eine extern getroffene Filmauswahl möglicherweise als kontraproduktiv. Wenn aber die politischen Bildungsinstitutionen entscheiden müssen bzw. wollen, welche Filme zur Verfügung gestellt werden, findet man sich schnell in der Filmkanon-Debatte wieder, die vor allem seit dem Kongress »Kino macht Schule« an Fahrt aufgenommen hat und als dessen nachhaltigstes Ergebnis ein Filmkanon mit 35 Filmen (vgl. Holighaus 2005) gesehen werden kann. Allerdings wird die getroffene Auswahl für die Unterrichtspraxis kaum als geeignet erachtet – kritisiert wird die Unterrepräsentation des Dokumentar- (vgl. Kammerer/Kepser 2014, S. 13f.), Kurz- und des Kinder- und Jugendfilms, die mangelnde Zielgruppenorientierung und generell die Einführung eines Kanons an sich (vgl. Kepser 2008a). Die Lösung der rechtlichen

Fragen sollte also am besten nicht auf bestimmte, als kanonisch angesehene Filme beschränkt bleiben.

### 2.3 Der Film in Curricula und Bildungsstandards

Seitdem Kompetenzorientierung die fachdidaktischen und unterrichtlichen Blickrichtungen zunehmend bestimmen, hat sich der Fokus ohnehin von der Kanon- zur Kompetenzfrage verschoben. Es gilt mithin nicht länger danach zu fragen, ob – und wenn ja – welche Filme die Schülerinnen und Schüler kennen bzw. im Unterricht behandelt werden müssen, sondern welche Filme sich in besonderer Weise eignen, um die jeweiligen Kompetenzen im Umgang mit audiovisuellen Medien zu fördern (vgl. Frederking/Wieser 2015, S. 176).

Dabei wird der Film in den von der Kultusministerkonferenz herausgegebenen bundesdeutschen *Bildungsstandards für den Mittleren Schulabschluss* (KMK 2003), in den vom österreichischen Bildungsinstitut Bildungsforschung, Innovation & Entwicklung herausgegebenen *Bildungsstandards für Österreich* (BIFIE 2012) und in dem 2014 durch die Deutschschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz (D-EDK 2014) herausgegebenen *Lehrplan 21* leider nur teilweise explizit und spezifisch genannt, wenn es darum geht, einen kompetenten Umgang mit technischen Medien und deren Konstituenten zu beschreiben. Hier sind in Zukunft Differenzierungen im Hinblick auf den Film, aber auch auf Hörmedien, Computer und Internet wünschenswert und notwendig, um Deutschlehrerinnen und Deutschlehrern eine klare Orientierung zu ermöglichen.<sup>2</sup>

### 3. Filmdidaktische Konzeptionen

Was in den *Bildungsstandards für die Allgemeine Hochschulreife* an spezifisch filmischen Kompetenzen formuliert worden ist, entspricht dem filmdidaktischen *state of the art*, wie er sich in den letzten Jahren herausgebildet hat. Der Status quo der filmwissenschaftlichen und filmdidaktischen Ausbildung angehender Lehrerinnen und Lehrer und die Integration des Films in den Unterricht allerdings werden häufig als defizitär empfunden (vgl. z. B. Abraham/Kepser 2009, S. 166 f.; Staiger 2014, S. 245). Staiger konstatiert: »Weil die audiovisuellen Medien quer zu den akademischen Disziplinen stehen und sinnvollerweise nur interdisziplinär erschließbar sind, fühlt sich letztlich kein Fach für diesen Bereich verantwortlich.« (Staiger 2014, S. 245) Ein filmintegrierender Unterricht und filmische Bildung gelingen allerdings vor allem dann, wenn sie von gut aus- und fortgebildeten, filmkompetenten und engagierten Lehrkräften in einem kontinuierlichen, aufeinander aufbauenden Lernprozess initiiert, begleitet und vertieft werden. Glücklicherweise hat sich in

---

2 Ein gelungenes Beispiel stellen in dieser Hinsicht die 2012 von der KMK eingeführten *Bildungsstandards für die Allgemeine Hochschulreife* dar, weil in ihnen dem Film eine exponierte Bedeutung zugesprochen wird und die damit verbundenen Kompetenzen detailliert benannt werden.

den letzten Jahren in dieser Hinsicht viel getan. Hatte Peter Christoph Kern noch 2002 konstatieren müssen, dass es eine FilmDidaktik für den Deutschunterricht nicht gibt (vgl. Kern 2002, S. 217), liegen mittlerweile eine ganze Reihe von filmDidaktischen Ansätzen vor, die Anregungen für die Behandlung von Filmen im Deutschunterricht formulieren. Dabei lassen sich analytisch-reflexive, inter- und symmediale, imaginations- sowie handlungs- und produktionsorientierte Ausrichtungen unterscheiden (vgl. zum Folgenden auch Staiger 2014).

### 3.1 Der analytisch-reflexive Ansatz

Die Analyse und Reflexion von Inhalt, Form, Wirkung und Kontext eines Films und ihres Zusammenspiels bilden im Anschluss an filmsemiotische Erkenntnisse einen Schwerpunkt moderner FilmDidaktik für das Fach Deutsch. Ziel ist es, den Schülerinnen und Schülern ein genaues Film-Sehen, Film-Hören und letztendlich Film-Verstehen zu ermöglichen. So dient Film(- und Fernseh)analyse der »Sensibilisierung der eigenen Wahrnehmung, der Vervollkommnung der ästhetischen Geschmacksbildung, der Steigerung des ästhetischen Genusses, der Gewinnung von Kenntnissen über die audiovisuellen Medien [sowie] der besseren Beurteilung von medialen Prozessen« (Hickethier 1996, S. 3). Sie darf jedoch nicht in Formalismus münden bzw. bedeuten, »daß man einen Film erst ganz in all seinen Details zu beschreiben hat, bevor man ein analytisches Urteil abgibt, sondern meint die ausschnittsweise genauere und gezielte Untersuchung und diese setzt ein vorformuliertes Erkenntnisinteresse voraus, unter dem dann untersucht wird.« (Hickethier 1983, S. 20) Peter Christoph Kern empfiehlt für den Unterricht eine Umkehrung filmwissenschaftlicher Herangehensweisen, indem die Analyse filmsprachlicher Mittel ihren Ausgangspunkt von der Wirkung des audiovisuellen Textes auf die Schülerinnen und Schüler nimmt (vgl. Kern 2002, S. 220). Auch Jost und Kammerer behalten den analytischen Blick der »zweiten Rezeption« (Jost/Kammerer 2012, S. 21) bei.

Die jeweiligen filmsprachlichen Mittel, die mehrfach ausführlich beschrieben worden sind (vgl. z. B. Abraham 2009, Rußegger 2003), lassen sich differenzieren über die visuelle, die auditive und die narrative Ebene (vgl. Frederking/Wieser 2015, Hickethier 1996, Staiger 2008) bzw. – entsprechend einer filmischen Basissemiotik – über die Einheiten Zeit, Körper und Raum (vgl. Kern 2002). Hilfreich für die schulische Etablierung filmanalytischen Arbeitens ist dabei, wenn bei Schülerinnen und Schülern ein Bewusstsein für die (teils nähere, teils entferntere) Verwandtschaft der Filmanalyse mit vertrauten Methoden der Erzähltext- bzw. Dramenanalyse unter Berücksichtigung »literarischer, dramatischer und cineastischer Aspekte« (Surkamp 2010, S. 102) geweckt wird. Aber auch umgekehrt gilt: Filmerfahrungen können »als Vergleichsfolie Erkenntnisse über die Strukturen von Texten und Leseprozessen erleichtern« (Spinner 2004, S. 200).

Methodisch wird in der Film- und Fernsehanalyse neben der »kommunikativen Einbettung der Analyse, zum Beispiel in ein Filmgespräch« (Staiger 2014, S. 255) häufig der Einsatz von Einstellungs- und/oder Sequenzprotokollen ausgewählter Schlüsselszenen empfohlen (vgl. z. B. Rußegger 2003, S. 29 ff.). Allerdings eröffnet

der Computer als Rezeptionsmedium die Möglichkeit, durch Szenen und Bilder zu navigieren (vgl. dazu Kapitel 3.5), sodass die detaillierte und minutiöse Protokollierung umfangreicherer Ausschnitte nicht länger plausibel, effektiv und ökonomisch erscheint. Unverändert sinnvoll aber ist natürlich die schriftliche Fixierung filmanalytischer Beobachtungen zu visuellen, auditiven und narrativen Besonderheiten einer Szene (vgl. Frederking/Wieser 2015).

### 3.2 Der intermediale Ansatz

Der zweite einflussreiche Ansatz der Filmdidaktik bezieht sich auf die Intermedialität des Films. Im Zentrum steht hier die Möglichkeit, das Charakteristische eines Mediums durch seine Transformation in ein anderes Medium zu erkennen und zu verstehen. Denn medienspezifische Besonderheiten werden vor allem in der Differenz unterschiedlicher Medien deutlich (vgl. Bönnighausen 2013, S. 527). Drei Formen von Intermedialität werden unterschieden: »Medienkombination«, »Medienwechsel« und »intermediale Bezüge« (vgl. Rajewsky 2004). In der Filmdidaktik ist vor allem der Medienwechsel in Form der Literaturverfilmung bedeutsam. Im Verhältnis zu anderen audiovisuellen Formaten erfährt diese Sonderform des Films im Deutschunterricht eine besondere Berücksichtigung.

Geprägt ist der Umgang mit filmischen Adaptionen vor allem durch die Tatsache, dass sie eigenständige Kunstwerke darstellen, die in der Regel auch ohne Kenntnis der printmedialen Vorlage angemessen rezipiert, analysiert und interpretiert werden können. Sie sind mit anderen Worten eben nicht automatisch der literarischen Vorlage unter- bzw. künstlerisch nachgeordnet. Im schulischen Kontext ist der Übergang von einer »vom Werturteil dominierenden ›Abwertungsdidaktik‹ hin zur Auseinandersetzung mit Medienwechseln« (Staiger 2013, S. 4) bislang allerdings nur teilweise vollzogen worden. Dabei gilt es sorgsam zu differenzieren. Um Medienwechsel in den Blick zu nehmen, ist es vollkommen legitim und naheliegend, intermediale Bezüge zwischen Film und literarischer Vorlage zu analysieren:

Wer einen literarischen Stoff vorfindet, bearbeitet und in neuer Form repräsentiert, der muß damit rechnen, daß die Rezipienten danach fragen, was die neue Form von der alten unterscheidet, wo der Regisseur seine Schwerpunkte setzt, wie er das literarische Werk interpretiert. *Darf* man also literarische Texte und ihre filmische Adaption miteinander vergleichen? – Ja! Natürlich muß man die Verfilmung eines bedeutenden Romans mit der Vorlage vergleichen *dürfen*; man *kann* es ja auch und stößt dabei in den meisten Fällen auf interessante Ergebnisse, die einen Vergleich allemal rechtfertigen. Wichtig ist dabei nur, daß beide Medien *fair* und ihren spezifischen Gestaltungsmöglichkeiten entsprechend behandelt werden. (Hurst 1996, S. 285 f.; Hervorhebung im Original)

Falsch verstanden werden Verfilmungen von Literatur allerdings, wenn sie nach den Maßstäben strikter Werktreue beurteilt werden. Dadurch wird der Film in seinen semiotischen und medienästhetischen Spezifika nicht ernst genommen und zur »bebilderte[n] Literatur« (Kreuzer 1993, S. 27) degradiert. Stattdessen gilt: Literaturverfilmungen müssen das Text- und Zeichensystem der literarischen Vorlage, deren Sinn und deren intendierte Wirkung in das neue Medium transformieren,

wodurch ein neues, autonomes, auf den Text interpretierend Bezug nehmendes Kunstwerk entsteht. Dabei ist es nicht nur die Aufgabe der Filmschaffenden, »das erzählte Geschehen, sondern auch das Erzählgeschehen [...] zu transformieren, nicht nur das Was, sondern auch das Wie der Darstellung, das uns auf den Akt des Erzählens verweist und uns vermittelt, wie das Dargestellte angemessen aufzufassen sei« (Kreuzer 1993, S. 28).

Auch wenn die Diskussion um Werktreue heute als weitgehend überholt gilt, ist diese in aktuellen Forschungspositionen noch immer ein wesentliches Element der Beurteilung von Literaturverfilmungen:

So wie bei guten Übersetzungen von einer Sprache in die andere sind bei dem Versuch der Werktreue Fähigkeiten gefragt, nicht einfach Signifikanten auszutauschen, sondern diejenigen Signifikanten zu wählen, mit denen eine vergleichbare Wirkung im anderen Medium erzielt wird. Weil Texte und Filme anderen Gesetzen gehorchen, wird die vergleichbare Wirkung immer nur relativ sein und man wird vielleicht von einer kongenialen Verfilmung nur dann sprechen können, wenn sie sich in entscheidenden Punkten von der Vorgabe löst, um sie desto besser im anderen Medium darstellen zu können. (Neuhaus 2008, S. 18)

Oder um es mit Elisabeth Paefgen plakativ zu sagen: Filmische und literarische Erzählungen sind »Wahlverwandte« (2009) im Dialog.

### 3.3 Der imaginationsorientierte Ansatz

Eine dritte einflussreiche Ausrichtung stellt die imaginationsorientierte Filmdidaktik dar. Grundlegend ist hier die Überzeugung, dass »bei einer differenzierten Filmrezeption laufend die Imagination des Betrachters angeregt wird« (Köppert/Spinner 2003, S. 63). Dabei geht es nicht um konkrete Sichtbarkeit, sondern um die Auffassung, dass gerade die durch die Kamera vorgenommene Festlegung des Films auf bestimmte Bilder dem Zuschauer zusätzliche Leerstellen und »Imaginationspforten« (ebd., S. 61) eröffnet, wodurch »ein durch filmtechnische und filmgrammatische Bedingungen modifizierter Deutungsspielraum« (Köppert 1999, S. 54) entsteht. Die imaginationsorientierte Filmdidaktik wendet sich dezidiert gegen einen filmanalytisch-formalistischen Umgang mit Film, der filmsprachliche Mittel nur auflisten lässt, ohne sie auf Funktion und (auch emotionale) Wirkung zu überprüfen (vgl. Albrecht 2013). Die Arbeit mit Film folgt dem Muster, der filmanalytischen Arbeit imaginationsorientierte Verfahren voranzustellen, um diese reziprok im weiteren Verlauf als inhaltliche und strukturelle Ankerpunkte für eine fundierte filmische Interpretation nutzbar machen zu können. Als zentrale Aspekte stehen neben der Reflexion eigener ästhetischer Erfahrungen die »Wahrnehmungsbildung und symbolisches Verstehen« (Spinner 2008, S. 43) im Vordergrund. Das im Film Wahrgenommene soll in der Vorstellung differenziert zur Entfaltung kommen (vgl. Köppert/Spinner 2003, S. 72). Methodisch werden dabei handelnd-produktive und rezeptiv-analytische Verfahren miteinander verknüpft, um den Schülerinnen und Schülern den »Schritt in (!) das Kunstwerk« (Köppert 1997, S. 89) und somit eine quasi intradiegetische Perspektive zu ermöglichen.

### 3.4 Der handlungs- und produktionsorientierte Ansatz

Der Transfer handlungs- und produktionsorientierter Methoden auf filmdidaktische Zusammenhänge stellt eine weitere, häufig empfohlene Umgangsweise mit audiovisuellen Texten dar (vgl. z. B. Albrecht 2014, S. 284 ff.; Kammerer 2009, S. 93 ff.; Kepser 2010; Spielmann 2011, S. 96 ff.). Die Zielsetzungen, die mit einem solchen Vorgehen verbunden sind, lassen sich aus der Literaturdidaktik übertragen. Angestrebt wird, dass die Schülerinnen und Schüler in ihren Begabungen und Fähigkeiten ernst genommen werden und kreative Kompetenzen ausbilden können. Dabei wird selbsttätiges Arbeiten als Voraussetzung für die Verbindung von Sensibilität und Reflexion bzw. Phantasie und Gestaltungsfähigkeit verstanden. Überdies sollen handelnd-produktive Verfahren im Zusammenhang mit Filmen zur Individualisierung und zur Persönlichkeitsentwicklung beitragen und die Lernenden in kulturell und gesellschaftlich relevante Handlungsfelder einführen (vgl. Spinner 2013, Kepser 2010). Damit ist kein Gegensatz zu analytischen Verfahren verbunden. In der schulischen Praxis aber scheinen analytisch-reflexive filmdidaktische Aufgabenformate den Unterricht noch immer zu dominieren (vgl. Kepser 2010, S. 188), während handlungs- und produktionsorientierte Arbeitsaufträge beim Umgang mit Film häufig ihren literaturdidaktischen Vorbildern gleichen; genuin filmdidaktische Adaptionen der Methode finden sich seltener (vgl. z. B. Albrecht 2014, Kepser 2010). Um diese Lücke zu füllen, hat Kepser (2010) ein umfangreiches, filmbezogenes und praxisnahes Methodenrepertoire skizziert. Er systematisiert dieses gemäß der Tätigkeiten der Schülerinnen und Schüler. Das Ergebnis ist eine Beschreibung vielfältiger Handlungsoptionen nach den dominierenden Tätigkeitsbereichen Schreiben (z. B. eines Exposees, einer Backstory, einer Filmkritik oder einer TV-Ankündigung), Zeichnen (z. B. eines Storyboards oder eines Filmplakats), Spielen bzw. Performen (z. B. eines Castings oder alternativer Szenen), Filmen (z. B. von Handyfilmen, Werbe-, Musik- und Poetry-Clips), Sprechen (z. B. in Form von Synchronisierungen) sowie Montieren und Schneiden (z. B. neuer Vorspannsequenzen, von Filmmusiken oder Montage-Experimenten). Kepser weist angesichts der Komplexität mancher Verfahren darauf hin, »dass nicht die Produkte entscheidend sind, sondern der filmbezogene Kompetenzerwerb« (ebd., S. 237), weshalb der Maßstab der Ergebnisse des handlungs- und produktionsorientierten Arbeitens kein professioneller sein dürfe.

### 3.5 Der symmediale Ansatz

Der symmediale Ansatz besitzt in Bezug auf den Film medientheoretische, medien- didaktische und technisch-methodische Implikationen. Medientheoretisch betrachtet wird der Film als Symmedium verstanden, in dem die visuelle und die auditive Ebene unter Verwendung narrativer Strukturen zu einem synästhetischen Ganzen verbunden wird (vgl. Frederking 2014b). Eine mediendidaktische Konsequenz dieser Erkenntnis besteht darin, bei der unterrichtlichen Behandlung neben der filmsemiotischen Analyse und handelnd-produktiven Verarbeitungen ästheti-



schen Aspekten breiteren Raum zu geben und Schülerinnen und Schüler für Fragen der ästhetischen Wirkung bzw. Wirkungsabsicht zu sensibilisieren. Vertieft werden kann dieses Anliegen durch die vergleichende Einbeziehung anderer medialer Formen (Bilder, Hörtexte, Hypertexte etc.) in analytisch-rezeptiver oder handelnd-produktiver Form. So sollen im Rahmen eines symmedialen Ansatzes zum Beispiel die medialen Besonderheiten einer Literaturverfilmung im Vergleich und im Zusammenspiel mit literalen, piktoralen, auditiven und hypermedialen Verarbeitungen des Stoffes erschlossen und reflektiert werden (vgl. Frederking 2013).

In technisch-methodischer Hinsicht wird im symmedialen Ansatz die besondere Beschaffenheit des Computers als Symmedium genutzt, d. h. als Medium, das in sich alle medialen Formen – literale und faktuale Texte, Bilder, Hörtexte, Filme etc. – in digitaler Form vereint. Damit ist filmdidaktisch eine Individualisierung der Rezeptions- und Verarbeitungsprozesse möglich, insofern sich Schülerinnen und Schüler einen Film im Unterricht nicht mehr nur kollektiv per Fernseher, Beamer etc. anschauen müssen, sondern dies individuell am Laptop, Tablet oder Smartphone geschieht, jeder für sich entsprechend des persönlichen Sehtempos. Auf diese Weise kann individuellen Eindrücken, Beobachtungen und Hypothesen gezielt nachgegangen und der Film nach eigenen Bedürfnissen angehalten, vor- bzw. zurückgespult und in einzelnen Ausschnitten noch einmal angesehen werden. Überdies können Schülerinnen und Schüler ihre Rezeptionseindrücke medial auf derselben Handlungsebene analytisch wie produktiv verarbeiten, indem sie neben dem Film einen Kommentar schreiben, eine Analyse beginnen oder den inneren Monolog einer Haupt- oder Nebengestalt verfassen (vgl. Frederking/Schneider 2010). Auch der analytische Vergleich unterschiedlicher Verfilmungen oder verfilmter Inszenierungen einer literarischen Vorlage kann computerbasiert – zum Beispiel im SymBoard (vgl. [www.medid.de](http://www.medid.de)) – unmittelbar auf derselben Ebene erfolgen wie deren Rezeption (vgl. Abb. 1).

Gleichzeitig spielt in einer symmedialen Perspektive die seit Ende des 20. Jahrhunderts fortschreitende Ausdifferenzierung, Personalisierung, Digitalisierung und Mediatisierung der Gesellschaft, die sich auch auf Film und Fernsehen und deren Distribution und Rezeption auswirken, eine besondere Rolle. So wird die lineare Rezeption audiovisueller Texte zunehmend durch eine parallele Nutzung des Internets zum Beispiel zu Recherchezwecken, zum kommunikativen Austausch oder für inhaltliche Ergänzungen auf einem zweiten Bildschirm, dem so genannten »Second Screen«, ergänzt (vgl. Busemann/Tippelt 2014, S. 415). Didaktisch interessant ist diese Entwicklung, da über Online-Recherchen und den kommunikativen Austausch in sozialen Netzwerken die Meinungsbildung und die häufig lustvolle, teils auch kritische Auseinandersetzung mit dem Medium gefördert und intensiviert werden kann. Gleichzeitig können unmittelbar Einblicke in Rezeptionserfahrungen, persönliche Interessen und Schwerpunktsetzungen, in Meinungsbildungsprozesse, Diskussionskulturen sowie in die Wirkung der verschiedenen Formate und deren Ästhetik gewonnen werden, was Grundlage unterrichtlicher Anschluss-handlungen in analytisch-diskursiver und handelnd-produktiver Form werden kann.



Abb. 1: Beispiel einer computerbasierten Bildbearbeitung im SymBoard



Die damit verbundenen Aktivierungspotenziale lassen sich in Videoportalen wie YouTube, MyVideo und Cliphish bereits erahnen. Diese erfreuen sich großer Beliebtheit, obwohl oder gerade weil sie keiner professionellen Jurierung und Redaktion unterliegen, womit die Veröffentlichung von Videos und deren Distribution an eine potenziell große Zuschauerschaft nicht länger ein Privileg der professionell Kunstschaffenden ist (vgl. Klant 2014, S. 16). Kollektive Rezeptionsprozesse weichen hier mehr und mehr einer Filmerfahrung, die nichts mehr mit der manifesten Projektion eines Films auf einer großen Kinoleinwand zu tun hat. Das, was lange Zeit als Idealfall der Filmrezeption gesehen wurde – »nur vor einem großen Bild und in einem abgedunkelten Raum kann eine dem Medium entsprechende Rezeptionshaltung eingenommen werden« (Staiger 2007, S. 193) – muss zunehmend in Frage gestellt werden:

Filmsehen findet nicht mehr im Modus der *attendance*, des Beiwohnens statt, sondern nimmt Merkmale eines *Eingriffs* des Zuschauers in die Modalitäten wie die Objekte seines Blicks an. Einen Film zu schauen, heißt nunmehr ein geeignetes Dispositiv auszuwählen, es gemäß den bevorzugten Parametern einzusetzen, das gewünschte Programm mit anderen audiovisuellen Produkten abzugleichen, Zeit und Rhythmus festzulegen (am Stück oder in Etappen) sowie den Ort zu bestimmen, gegebenenfalls aufzuzeichnen und abzuspeichern, was man sich anschaut, es später wieder zu benutzen, möglicherweise sogar zu bearbeiten (durch Neuvertonung oder Umschnitt), um es sich vollständig anzueignen, kurz: Wenn der Zuschauer sieht, macht er auch etwas, sein Sehen ist zu einem Machen geworden. (Casetti 2010, S. 25; Hervorhebung im Original)

Aus filmdidaktischer Sicht erfordert diese Entwicklung ein grundlegendes Umdenken auf technischer und auf konzeptioneller Ebene. Gerade im Symmedium Computer hat der Tonfilm seine Objektmerkmale durch partizipative und interaktive Elemente erweitert. Videoportale wie YouTube führen zu einem Umgang mit audio-

visuellen Texten, »der deutlich kreativer ist als die Bereitstellung eines Films im Kinosaal« (Wildfeuer 2013, S. 57). Videos mit und ohne professionellen Anspruch werden online eingestellt, verlinkt, kommentiert und diskutiert, in verschiedenen sozialen Netzwerken geteilt, neu montiert und vertont. Auch professionelle Beispiele aus der Werbebranche wie der 2010 veröffentlichte interaktive Tipp-Ex-Verbeclip *NSFW. A hunter shoots the baer* oder die »Old Spice«-Werbekampagne *Smell Like a Man, Man* greifen auf die Partizipation und Interaktion zurück, die das Web 2.0 ausmachen. Dass solche Filme über manifeste Projektionsflächen kollektiv rezipiert werden, scheint nicht nur angesichts der medialen Praxis, durch die sie entstanden sind, weder sachgemäß noch gegenwartsnah. Nur der individuelle Einsatz von PC, Laptop, Tablet etc. ermöglicht es Lehrkräften wie Schülerinnen und Schülern, durch den Film auf Basis seiner gegebenenfalls hypermedialen Textur zu navigieren und ihn mit anderen medialen Texturen auf der gleichen Gestaltungsebene partizipativ und interaktiv zu ergänzen. Hier spätestens wird deutlich: Film-didaktik der (nahen) Zukunft wird computerbasiert sein und die individuelle Nutzung der neuen Digitalmedien zur Voraussetzung haben.

#### 4. Fazit

Die vorangegangenen Ausführungen haben gezeigt, dass sich in der Deutschdidaktik nicht die Frage stellt, ob Filme (und andere technische Medien) Unterrichtsgegenstand und -medium des Deutschunterrichts sein sollen, sondern zu welchem Zweck diese eingesetzt werden. Grundlage hierfür ist sowohl eine kritische Reflexion des Medieneinsatzes sowie eine theoretisch fundierte fachspezifische Film-didaktik im Rahmen einer »Mediendidaktik Deutsch« (vgl. Frederking/Krommer/Maiwald 2012). Mit dieser etabliert sich innerhalb der Deutschdidaktik neben der Sprach- und der Literaturdidaktik zunehmend eine dritte Säule.

#### Literatur

- ABRAHAM, ULF (2009): *Filme im Deutschunterricht*. Seelze: Kallmeyer.
- ABRAHAM, ULF; KEPSEK, MATTHIS (2009): *Literaturdidaktik Deutsch. Eine Einführung*. Berlin: Erich Schmidt.
- ALBRECHT, CHRISTIAN (2013): Gegen die Zeit. Diskontinuität und Emotionalität im Kurzfilm Spielzeugland. In: *Praxis Deutsch*, H. 237, S. 43–47.
- DERS. (2014): Lyrikverfilmungen im Literaturunterricht. In: Frederking, Volker; Krommer, Axel (Hg.): *Taschenbuch des Deutschunterrichts*. 3 Bände. Bd. 3: Aktuelle Fragen der Deutschdidaktik. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 267–290.
- BENJAMIN, WALTER (1935–39/2010): *Das Kunstwerk im Zeitalter seiner technischen Reproduzierbarkeit*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- BERGALA, ALAIN (2006): *Kino als Kunst. Filmvermittlung an der Schule und anderswo*. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- BIFIE (Bildungsinstitut Bildungsforschung, Innovation & Entwicklung des österreichischen Bildungswesens) (2012): *Bildungsstandards. Rechtliche Grundlagen*. Online: <http://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=20006166> (<https://www.bifie.at/node/48>) [Zugriff: 16.1.2015].

- BLUMENSATH, HEINZ; LOHR, STEPHAN (1983): Verfilmte Literatur – literarischer Film. In: *Praxis Deutsch*, H. 57, S. 10–19.
- BOEHM, GOTTFRIED (1994): Die Wiederkehr der Bilder. In: Ders. (Hg.): *Was ist ein Bild?* München: Wilhelm Fink, S. 11–38.
- BÖNNIGHAUSEN, MARION (2013): Intermedialer Literaturunterricht. In: Frederking, Volker; Krommer, Axel; Meier, Christel (Hg.): *Taschenbuch des Deutschunterrichts*. 3 Bände. Bd. 2: Literatur- und Mediendidaktik. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 523–534.
- BUSEMANN, KATRIN; TIPPELT, FLORIAN (2014) *Second Screen: Parallelnutzung von Fernsehen und Internet*. Online: [http://www.ard-zdf-onlinestudie.de/fileadmin/Onlinestudie\\_2014/PDF/0708-2014\\_Busemann\\_Tippelt.pdf](http://www.ard-zdf-onlinestudie.de/fileadmin/Onlinestudie_2014/PDF/0708-2014_Busemann_Tippelt.pdf) [Zugriff: 2.1.2015].
- CASETTI, FRANCESCO (2010): Die Explosion des Kinos. Filmische Erfahrung in der post-kinematographischen Epoche. In: *montage/AV*, H. 1, S. 11–35. Online: <http://francescocasetti.files.wordpress.com/2011/03/die-explosion-des-kinos.pdf> [Zugriff: 6.1.2015].
- D-EDK (Deutschschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz) (2014): *Lehrplan 21*. Online: <http://www.lehrplan.ch> [Zugriff: 16.1.2015].
- EICKELMANN, BIRGIT; GERICK, JULIA; BOS, WILFRIED (2014): Die Studie ICILS 2013 im Überblick – Zentrale Ergebnisse und Entwicklungsperspektiven. In: Bos, Wilfried; Eickelmann, Birgit; Gerick, Julia; Goldhammer, Frank; Schaumburg, Heike; Schwippert, Knut; Senkbeil, Martin; Schulz-Zander, Renate; Wendt, Heike (Hg.): *ICILS 2013. Computer- und informationsbezogene Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern in der 8. Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich*. Münster-New York: Waxmann, S. 9–31. Online: [http://www.waxmann.com/fileadmin/media/zusatztexte/ICILS\\_2013\\_Berichtsband.pdf](http://www.waxmann.com/fileadmin/media/zusatztexte/ICILS_2013_Berichtsband.pdf) [Zugriff: 19.1.2015].
- FELLMANN, FERDINAND (1991): *Symbolischer Pragmatismus. Hermeneutik nach Dilthey*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- FREDERKING, VOLKER (2013): Symmedialer Literaturunterricht. In: Frederking, Volker; Krommer, Axel; Meier, Christel: *Taschenbuch des Deutschunterrichts*. 3 Bände. Bd. 2: Literatur- und Mediendidaktik. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 535–567.
- DERS. (2014a): Mediale Leerstellen. Empirische Befunde zum Einsatz analoger und digitaler Medien im Deutschunterricht. In: Frederking, Volker; Krommer, Axel; Möbius, Thomas (Hg.): *Digitale Medien im Deutschunterricht*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 359–379.
- DERS. (2014b): Symmedialität und Synästhetik. Die digitale Revolution im medientheoretischen, medienkulturgeschichtlichen und mediendidaktischen Blick. In: Frederking, Volker; Krommer, Axel; Möbius, Thomas (Hg.): *Digitale Medien im Deutschunterricht*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 3–49.
- FREDERKING, VOLKER; KROMMER, AXEL; MAIWALD, KLAUS (2012): *Mediendidaktik Deutsch. Eine Einführung*. Berlin: Erich Schmidt.
- FREDERKING, VOLKER; SCHMITT, ARMIN; KROMMER, AXEL (2014): Mit Medien umgehen. In: Behrens, Ulrike; Bremerich-Vos, Albert; Krelle, Michael; Böhme, Katrin; Hunger, Susanne (Hg.): *Bildungsstandards Deutsch: konkret. Sekundarstufe I: Aufgabenbeispiele, Unterrichts Anregungen, Fortbildungsideen*. Bd. 3. Berlin: Cornelsen Scriptor, S. 192–214.
- FREDERKING, VOLKER; SCHNEIDER, OLAF (2010): Filmdidaktische Optionen des Symmediums Computer. In: Lorenz, Matthias N. (Hg.): *Film im Literaturunterricht. Von der Frühgeschichte des Kinos bis zum Symmedium Computer*. Freiburg im Breisgau: Fillibach, S. 287–300.
- FREDERKING, VOLKER; WIESER, DOROTHEE (2015): Sich mit Texten und Medien auseinandersetzen. In: Becker-Mrotzek, Michael; Kämper-van-den Boogaart, Michael; Köster, Juliane; Stanat, Petra; Gippner, Gabriele (Hg.): *Bildungsstandards konkret: Deutsch in der Sekundarstufe II*. Berlin: Cornelsen, S. 176–235 [im Druck].
- FUHRMANN, HELMUT (1993): »Die Furie des Verschwindens«. *Literaturunterricht und Literaturtradition*. Würzburg: Königshausen & Neumann.
- GAST, WOLFGANG (1993): Lesen oder Zuschauen? Eine kleine Einführung in den Problemkreis »Literaturverfilmung«. In: Ders. (Hg.): *Literaturverfilmungen*. Bamberg: C. C. Buchners, S. 7–11.

- GERICK, JULIA; SCHAUMBURG, HEIKE; KAHNERT, JULIA; EICKELMANN, BIRGIT (2014): Lehr- und Lernbedingungen des Erwerbs computer- und informationsbezogener Kompetenzen in den ICILS-2013-Teilnehmerländern. In: Bos, Wilfried; Eickelmann, Birgit; Gerick, Julia; Goldhammer, Frank; Schaumburg, Heike; Schwippert, Knut; Senkbeil, Martin; Schulz-Zander, Renate; Wendt, Heike (Hg.): *ICILS 2013. Computer- und informationsbezogene Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern in der 8. Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich*. Münster; New York: Waxmann, S. 146–196. Online: [http://www.waxmann.com/fileadmin/media/zusatztexte/ICILS\\_2013\\_Berichtsband.pdf](http://www.waxmann.com/fileadmin/media/zusatztexte/ICILS_2013_Berichtsband.pdf) [Zugriff: 19.1.2015].
- GIESECKE, MICHAEL (1991): *Der Buchdruck in der frühen Neuzeit. Eine historische Fallstudie über die Durchsetzung neuer Informations- und Kommunikationstechnologien*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- HICKETHIER, KNUT (1983): Begriffe der Film und Fernsehanalyse. In: *Praxis Deutsch*, H. 57, S. 20–23.
- DERS. (1996): *Film- und Fernsehanalyse*. Stuttgart-Weimar: J. B. Metzler.
- HOLIGHAUS, ALFRED (Hg., 2005): *Der Filmkanon. 35 Filme, die Sie kennen müssen*. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- HURST, MATTHIAS (1996): *Erzählsituationen in Literatur und Film. Ein Modell zur vergleichenden Analyse von literarischen Texten und filmischen Adaptionen*. Tübingen: de Gruyter.
- ILDIRAR, SERMIN; SCHWAN, STEPHAN (2014): First-time viewers' comprehension of films: Bridging shot transitions. In: *British Journal of Psychology*. Online: doi:10.1111/bjop.12069 [Zugriff: 6.1.2015].
- JOHNSON, STEVEN (2005): *Everything Bad Is Good For You. How Today's Popular Culture Is Actually Making Us Smarter*. New York: Riverhead Books.
- JOST, ROLAND; KAMMERER, INGO (2012): *Filmanalyse im Deutschunterricht: Spielfilmklassiker*. München: Oldenbourg.
- KAMMERER, INGO (2009): *Film – Genre – Werkstatt. Textsortensystematisch fundierte Filmdidaktik im Fach Deutsch*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- KAMMERER, INGO; KEPSEK, MATTHIAS (2014): Dokumentarfilm im Deutschunterricht. Eine Einführung. In: Dies. (Hg.): *Dokumentarfilm im Deutschunterricht*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 11–72.
- KANZOG, KLAUS (1986): Der Film als philologische Aufgabe. In: Pestalozzi, Karl; Bormann, Alexander von; Koebner, Thomas (Hg.): *Kontroversen, alte und neue*. Tübingen: Niemeyer, S. 267–276 (= Akten des VII. Internationalen Germanisten-Kongresses Göttingen 1985, Bd. 10).
- KEPSEK, MATTHIAS (2008a): Brauchen wir einen Filmkanon? Ein Vorschlag für eine schulinterne Initiative. In: *Der Deutschunterricht*, H. 3, S. 20–32.
- DERS. (2008b): Spielfilmbildung an deutschen Schulen: Fehlanzeige? Spielfilmmutzung – Spielfilmwissen – Spielfilmdidaktik im Abiturjahrgang 2006. Eine empirische Erhebung. In: *Didaktik Deutsch*, H. 24, S. 24–47.
- DERS. (2010): Handlungs- und produktionsorientiertes Arbeiten mit (Spiel-)Filmen. In: Ders. (Hg.): *Fächer der schulischen Filmbildung: Deutsch, Englisch, Geschichte u. a.* Mit zahlreichen Vorschlägen für einen handlungs- und produktionsorientierten Unterricht. München: kopaed, S. 187–240.
- KERN, PETER CHRISTOPH (2002): Film. In: Bogdal, Klaus-Michael; Korte, Hermann (Hg.): *Grundzüge der Literaturdidaktik*. München: Deutscher Taschenbuch Verlag, S. 217–229.
- KLANT, MICHAEL (2014): *Grundkurs Film 3. Die besten Kurzfilme: Materialien für die Sek I und II*. Braunschweig: Schroedel.
- KMK (Kultusministerkonferenz) (2003): *Beschlüsse der Kultusministerkonferenz. Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Mittleren Schulabschluss*. Beschluss vom 4.12.2003. München: Luchterhand.
- KMK (Kultusministerkonferenz) (2012): *Bildungsstandards im Fach Deutsch für die Allgemeine Hochschulreife* (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 18.10.2012). Online: [http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2012/2012\\_10\\_18-Bildungsstandards-Deutsch-Abi.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2012/2012_10_18-Bildungsstandards-Deutsch-Abi.pdf) [Zugriff: 16.1.2015].
- KÖPPERT, CHRISTINE (1997): *Entfalten und Entdecken. Zur Verbindung von Imagination und Explikation im Literaturunterricht*. München: Vögel.

- DIES. (1999): Innere Bilder zu »laufenden Bildern«. Wahrnehmung, Vorstellungsbildung, vorstellungstragende Deutung am Beispiel von Schindlers Liste. In: *Praxis Deutsch*, H. 154, S. 53–59.
- KÖPPERT, CHRISTINE; SPINNER, KASPAR H. (2003): Filmdidaktik: Imaginationsorientierte Verfahren zu bewegten Bildern. In: Deubel, Volker; Kiefer, Klaus H. (Hg.): *Medienbildung im Umbruch. Lehren und Lernen im Kontext der Neuen Medien*. Bielefeld: Aisthesis, S. 59–73.
- KREUTZER, OLIVER; LAURITZ, SEBASTIAN; MEHLINGER, CLAUDIA; MOORMANN, PETER (2014): *Filmanalyse*. Wiesbaden: Springer VS.
- KREUZER, HELMUT (1993): Arten der Literaturadaption. In: Gast, Wolfgang (Hg.): *Literaturverfilmungen*. Bamberg: C. C. Buchners, S. 27–31.
- KROMMER, AXEL (2006): Lyrik und Film. Filmtheoretische, literaturwissenschaftliche und medienpädagogische Anmerkungen zur wechselseitigen Erhellung der Künste. In: Marci-Boehnke, Gudrun; Rath, Matthias (Hg.): *BildTextZeichen lesen. Intermedialität im didaktischen Diskurs*. München: kopaed, S. 81–92.
- LOIPERDINGER, MARTIN (1996): Lumières Ankunft des Zugs. Gründungsmythos eines neuen Mediums. In: Kessler, Frank; Lenk, Sabine; Loiperdinger, Martin (Hg.): *KINtop. Jahrbuch zur Erforschung des frühen Films. KINtop 5: Aufführungsgeschichten*. Basel-Frankfurt/M.: Stroemfeld, S. 37–70.
- MAIWALD, KLAUS (2013a): Filmdidaktik und Filmästhetik – Lesen und Verstehen audiovisueller Texte. In: Frederking, Volker; Krommer, Axel; Meier, Christel (Hg.): *Taschenbuch des Deutschunterrichts*. 3 Bände. Bd. 2: Literatur- und Mediendidaktik. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 221–242.
- DERS. (2013b): Literatur und/als Film. Zum Stellenwert des Films im Literaturunterricht (Editorial). In: *Literatur im Unterricht*, H. 3, S. 161–167.
- MEYER, PETRA M. (Hg., 2008): *Acoustic Turn*. München: Wilhelm Fink.
- MITCHELL, W. J. THOMAS (1994): *Picture Theory*. Chicago-London: The University of Chicago Press.
- MONACO, JAMES (2009): *Film verstehen. Kunst, Technik, Sprache, Geschichte und Theorie des Films und der Neuen Medien. Mit einer Einführung in Multimedia*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- MORECK, CURT (1926): *Sittengeschichte des Kinos*. Dresden: Paul Aretz.
- NEUHAUS, STEFAN (2008): Literatur im Film. Eine Einführung am Beispiel von Gripsholm (2000). In: Ders. (Hg.): *Literatur im Film. Beispiele einer Medienbeziehung*. Würzburg: Königshausen & Neumann, S. 11–30.
- PAEFGEN, ELISABETH K. (1999): *Einführung in die Literaturdidaktik*. Stuttgart-Weimar: J. B. Metzler.
- DIES. (2009): *Wahlverwandte. Filmische und literarische Erzählungen im Dialog*. Berlin: Bertz + Fischer.
- PFEIFFER, JOACHIM (2010): Die Abwesenheit des Films in der Schule. Anmerkungen zur frühen Filmgeschichte und zum Kulturkampf gegen das Kino am Beispiel des Films »Das Cabinet des Dr. Caligari«. In: Lorenz, Matthias N. (Hg.): *Film im Literaturunterricht. Von der Frühgeschichte des Kinos bis zum Symmedium Computer*. Freiburg im Breisgau: Fillibach, S. 19–30.
- POSTMAN, NEIL (1983): *Das Verschwinden der Kindheit*. Frankfurt/M.: Fischer.
- DERS. (1985): *Wir amüsieren uns zu Tode. Urteilsbildung im Zeitalter der Unterhaltungsindustrie*. Frankfurt/M.: Fischer.
- RAJEWSKY, IRINA O. (2004): Intermedialität – eine Begriffsbestimmung. In: Bönnighausen, Marion; Rösch, Heidi (Hg.): *Intermedialität im Deutschunterricht*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 8–30.
- RATHGEB, THOMAS (Hg., 2014): *JIM-Studie 2014. Jugend, Information, (Multi-)Media. Basisstudie zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger in Deutschland*. Stuttgart. Online: [http://www.mpfs.de/fileadmin/JIM-pdf14/JIM-Studie\\_2014.pdf](http://www.mpfs.de/fileadmin/JIM-pdf14/JIM-Studie_2014.pdf) [Zugriff: 10.1.2015].
- REIF, MONIKA (1984): *Film und Text. Zum Problem von Wahrnehmung und Vorstellung in Film und Literatur*. Tübingen: Gunter Narr.
- RUSSEGGER, ARNO (2003): Nulla dies sine kinema. Eine kleine Einführung in die Filmanalyse in sechs Abschnitten. In: *ide. Informationen zur deutschdidaktik*, 27. Jg., H. 4 (»Film im Deutschunterricht«), S. 17–35.

- SCHÄDLER, SEBASTIAN (2008): Mit Schneewittchen lernen, dass Geschlechterrollen veränderbar sind. Zum Potenzial des »pädagogisch wertlosen« Films. In: Henzler, Bettina; Pauleit, Winfried (Hg.): *Filme sehen, Kino verstehen. Methoden der Filmvermittlung*. Marburg: Schüren, S. 66–93.
- SCHÖNLEBER, MATTHIAS (2012): *Schnittstellen. Modelle für einen filmintegrativen Literaturunterricht*. Frankfurt/M. u. a.: Peter Lang.
- SCHULTZE, ERNST (1911): *Der Kinetograph als Bildungsmittel. Eine kulturpolitische Untersuchung*. Halle an der Saale: Verlag der Buchhandlung des Waisenhauses.
- SCHWAN, STEPHAN; ILDIRAR, SERMIN (2010): Watching film for the first time: How adult viewers interpret perceptual discontinuities in film. In: *Psychological Science*, H. 7, S. 970–976.
- SPIELMANN, RAPHAEL (2011): *Filmbildung! Tradition – Modelle – Perspektiven*. München: kopaed.
- SPINNER, KASPAR H. (2004): Von der Filmerfahrung zur literarischen Textanalyse. In: Jonas, Hartmut; Josting, Petra (Hg.): *Medien – Deutschunterricht – Ästhetik. Jutta Wermke zum 60. Geburtstag gewidmet*. München: kopaed, S. 199–206.
- DERS. (2008): Raumsymbolik als didaktischer Zugang zur Filminterpretation. *Chocolat* und Die fabelhafte Welt der Amélie. In: *Der Deutschunterricht*, H. 3, S. 43–52.
- DERS. (2013): Handlungs- und produktionsorientierter Unterricht. In: Frederking, Volker; Krommer, Axel; Meier, Christel (Hg.): *Taschenbuch des Deutschunterrichts*. 3 Bände. Bd. 2: Literatur- und Mediendidaktik. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 319–333.
- SPITZER, MANFRED (2009): *Vorsicht Bildschirm. Elektronische Medien, Gehirnentwicklung, Gesundheit und Gesellschaft*. München: Deutscher Taschenbuch Verlag.
- STAIGER, MICHAEL (2007): *Medienbegriffe – Mediendiskurse – Medienkonzepte. Bausteine einer Deutschdidaktik als Medienkulturdidaktik*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- DERS. (2008): Filmanalyse – ein Kompendium. In: *Der Deutschunterricht*, H. 3, S. 8–18.
- DERS. (2010): (Un-)Sichtbare Schnitte. Zur Geschichte und Didaktik der Filmmontage. 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. 163–184.
- DERS. (2013): Erzählmedienwechsel. Zur Einführung in das Themenheft. In: *Der Deutschunterricht*, H. 3, S. 2–5.
- DERS. (2014): Audiovisuelle Medien im Deutschunterricht. In: Frederking, Volker; Krommer, Axel; Möbius, Thomas (Hg.): *Digitale Medien im Deutschunterricht*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 236–268.
- SURKAMP, CAROLA (2010): 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.
- ULSHÖFER, ROBERT (1958): Welchen Raum können Filmziehung und Hörspielarbeit im Deutschunterricht der Gymnasien beanspruchen? In: *Der Deutschunterricht*, H. 3, S. 8–13.
- WERMKE, JUTTA (1997): *Integrierte Medienerziehung im Fachunterricht. Schwerpunkt: Deutsch*. München: kopaed.
- WILDFEUER, JANINA (2013): Der neue interaktive Film. Zu hybriden Filmformen im Internet und der Adaption eines Genrebegriffs. In: *Rabbit Eye – Zeitschrift für Filmforschung*, H. 5, S. 56–70. Online: [http://www.rabbiteye.de/2013/5/wildfeuer\\_interaktiv.pdf](http://www.rabbiteye.de/2013/5/wildfeuer_interaktiv.pdf) [Zugriff: 06.1.2015].
- WINN, MARIE (1979): *Die Droge im Wohnzimmer. Für die kindliche Psyche ist Fernsehen Gift. Es gibt nur ein Gegenmittel: Abschalten!* Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.



Clemens Tonsern

## Film und Intermedialität: Bewegte Texte

*Glotzen ist nicht sehen.*  
(Bertolt Brecht)<sup>1</sup>

»Elvis hat das Gebäude verlassen« jubelt Will Smith als Captain Steve Hiller im US-amerikanischen Science-Fiction-Spektakel *Independence Day*, unmittelbar nachdem er einem feindlichen Raumschiff entkommen ist. Wer die entsprechende Szene *glotzt*, versteht diesen Spruch; als Anspielung auf Elvis Presley, vielleicht auch als humoristische Übernahme der in den USA unter SportcommentatorInnen weitverbreiteten Redewendung bei einem spektakulären »Homerun« im Baseball.

Wer die entsprechende Szene *sieht*, begreift diesen Spruch; als ritualisierten Abschluss jedes Elvis-Konzerts, als eine Redewendung, die es im Übrigen erst durch die 1972 mit einem Golden Globe ausgezeichnete Dokumentation *Elvis on Tour* weltweit zu einiger Bekanntheit gebracht hat. Wer die entsprechende Szene *sieht*, erkennt den Satz als geflügeltes Wort in Spielfilmen, Fernsehserien, als Motiv in literarischen Texten wie *Elvis hat Geburtstag* von Siegfried Pitschmann (2000) oder als titelgebend für ein Lied von Frank Zappa (1988). Wer die entsprechende Szene

---

CLEMENS TONSERN unterrichtet gegenwärtig Literaturwissenschaft und Literaturgeschichte am Lehrstuhl für Deutsche Sprache der Pädagogischen Fakultät der Westböhmisches Universität Pilsen.  
E-Mail: clemens.tonsern@gmx.at

1 Das Zitat von Brecht stammt aus dem 1939 verfassten und 1943 uraufgeführten Theaterstück *Leben des Galilei* und fällt in dieser Form in einem Dialog von Galilei mit Andrea Sarti. Galilei versucht anhand der Unterscheidung von »Glotzen« und »Sehen« seinem Schüler Andrea zu verdeutlichen, auf welche Weise das überkommene religiöse Weltbild der katholischen Kirche das Blickfeld ihrer Zeit auf die Welt und den Kosmos einschränkt (unkritisches, unreflektiertes Glotzen) und die freie Entfaltung von Wissenschaft und Vernunft (kritisch-reflektiertes Sehen) aufgrund von Machtinteressen bewusst verhindert wird (Brecht 1998, S. 11).

*sieht*, versteht den Spruch als unmissverständlichen Hinweis darauf, dass etwas unwiderruflich zu einem guten Ende gekommen ist und nichts mehr weiter an Gutem wie auch an Schlechtem zu erwarten ist (denn Elvis hat bekanntlich zeitlebens nie eine Zugabe gegeben).

Die gerade vorgenommene Kompilation eines Zitates von Brecht mit einem kurzen Text über eine Ikone der Popmusik mittels eines US-amerikanischen Science-Fiction-Films erscheint auf den ersten Blick womöglich als ein nahezu blasphemischer Akt einer völlig willkürlichen Zusammenführung von Hoch- und Populärkultur. Indessen liegen der Zusammenführung von Elvis Presley und Bert Brecht weder Willkür noch Geringschätzung des einen oder des anderen Kulturschaffenden zugrunde. Denn gerade dieses »Elvis quo Brecht« führt mit der für eine Oszillierung angemessenen Überspitzung in diejenigen Begriffe und Themenbereiche auf dem Gebiet von Film und Intermedialität ein, die im Folgenden eingehender erörtert werden. Zunächst ist festzuhalten, dass der Text *Elvis hat das Gebäude verlassen* alle von Rajewsky (2002) in *Intermedialität* dargelegten Kennzeichen für ein intermediales Phänomen aufweist: Es werden zwei konventionell als distinkt wahrgenommene Phänomene miteinander in Beziehung gesetzt (»Musik« bzw. »Text« und Filmtext) und es ist ferner auch ein Medienwechsel im Sinne einer Transformation eines medienpezifisch fixierten Produktes in ein anderes zu konstatieren (Rajewsky 2002, S. 157). Darüber hinaus liegt im Bereich des Mediums Film ein intramedialer Bezug vor, da *Independence Day* in der entsprechenden »Elvis-Szene« auf *Elvis on Tour* (USA, 1972), *Grease* (USA, 1978) und viele weiterer Filme US-amerikanischer Provenienz verweist, in denen bis in die Gegenwart in einem speziellen Kontext auf diese Phrase zurückgegriffen wird. Und schließlich eröffnet das zugegebene triviale Textbeispiel am Beginn in Rückbezug auf den von Brecht in *Leben des Galilei* thematisierten Unterschied zwischen »Sehen« und »Glotzen« einen Zugang zum Kernthema der nun folgenden Ausführungen. Im Mittelpunkt der Erörterung stehen nämlich die Fragen, welche Konvergenzen zwischen (fiktionalen) Film und (literarischem) Text bestehen und auf welche Weise die Wechselwirkungen zwischen Film und Literatur medienreflexiv für den Deutschunterricht fruchtbar gemacht werden können, indem Filme nicht bloß *geglotzt* und Literatur nicht lediglich (durch)*gesehen* wird.

## 1. Film und Literatur – eine intermediale Wahlverwandtschaft

Die Interdependenzen zwischen den Medien Film und Literatur sind indes nicht nur begeisterten Cineasten augenscheinlich, denen auch jenseits des klassischen Genres der Literaturverfilmung die vielfältigen Verbindungen zwischen Film und Literatur bewusst sind. International viel beachtete Filme machen auffallend häufig von intramedialen (Film zu Film) und intermedialen Referenzen Gebrauch; kaum ein populärer Film der Gegenwart steht außerhalb jedweder Korrelation zu vorangegangenen Filmen und/oder literarischen Texten (vgl. Kamp/Rüsel 2011, S. 136 f.). Wer den 2014 produzierten Science-Fiction-Film *Interstellar* gesehen hat, versteht den Film anders, wenn er auch *2001: A space odyssey* von Stanley Kubrick aus dem



Jahr 1968 kennt. Und die Vertrautheit mit dem Inhalt und dem Hintergrund des Gedichts *Do not go gentle into that good night* von Dylan Thomas aus dem Jahr 1952, das im Film wiederholt als Leitmotiv auftritt, trägt wesentlich dazu bei, die Botschaft des Films früher und anders zu verstehen, als dies ohne die Kenntnis dieses Gedichtes möglich ist. Die Fokussierung auf Film und Literatur im Sinne einer reflektierten Intermedialität und die eingehende Auseinandersetzung mit der starken Präsenz von literarischen wie filmischen Prä- und Intertexten im fiktionalen Film lassen sich wenigstens durch fünf gute Gründe rechtfertigen.

Erstens gehen seriösen Schätzungen zufolge deutlich mehr als die Hälfte bis zu zwei Drittel aller bislang produzierten fiktionalen Filme auf literarische Vorlagen zurück (vgl. Kamp/Rüsel 2011, S. 123; Koch 2009, S. 397). Dadurch liegt auch und gerade für den Deutschunterricht eine Fülle an literarischen und filmischen Kunstwerken vor, anhand derer sich der Medienwechsel bestens thematisieren lässt. Als zentral erscheint in diesem Kontext, die Medien Film und Literatur als eigenständige Medienformen zu respektieren, die jeweils auf spezifische Codes zurückgreifen und unterschiedliche Produktions- und Rezeptionsformen aufweisen. Denn ein »erbsezählerischer Text-Film-Vergleich« (Kamp/Rüsel 2011, S. 127) im Sinne einer mathematischen Gleichung und eine Herangehensweise, die im Medienwechsel lediglich einen »Behälterwechsel« sieht (Bohnenkamp 2012, S. 25), kann weder die wichtigsten Gemeinsamkeiten und Unterschiede, noch die spezifischen Merkmale beider Medien hinreichend erfassen und trägt mit Sicherheit nicht dazu bei, einen kritisch-reflektierten Umgang mit Literatur im Film und Film in der Literatur zu entwickeln.

Zweitens tragen fiktionaler Film und Literatur gleichermaßen mimetischen Charakter; mit der Fiktionalität, der Polysemie und der Poetizität können grundlegende Parameter der Literarizität auch auf den Spielfilm übertragen werden (vgl. Jost/Kammerer 2012, S. 15; Rauh 1987, S. 265). Bei aller Bedeutung der ihm eigenen Filmsprache lässt sich fiktionaler Film in zentralen Kategorien – wie etwa in den Bereichen des Handlungsaufbaus und der Figurenanalyse – auch mit literaturwissenschaftlichen Methoden analysieren (vgl. Neuhaus 2009, S. 95 f.; Paech 1997, S. 50). Der fiktionale Film steht ferner von seinen Anfängen an in einer wechselseitig wirkenden, symbiotischen Beziehung mit der Literatur. Während beispielsweise die Erzählmodelle des Romans den Film in seinen Anfängen wesentlich geprägt haben, wurde umgekehrt der moderne Roman im 20. Jahrhundert maßgeblich von »filmischen Schreibweisen« beeinflusst (Drexler 2004, 122 f.). Eine weitere Gemeinsamkeit zwischen fiktionalem Film und Literatur liegt gemäß Rauh (1987, S. 266 f.) darin, dass beide Medien die ihnen eigene Literarizität thematisieren können und der künstlerische Aspekt von Film und Literatur wesentlich darauf zurückzuführen ist, dass eine bewusste Auseinandersetzung mit Sprache erfolgt.

In diesem Zusammenhang können drittens für den fiktionalen Film bedeutende Äquivalente mit allen drei literarischen Hauptgattungen konstatiert werden: Die Kameraführung lässt sich mit den Erzählperspektiven in der Epik vergleichen (jedoch nicht gleichsetzen), die *Mise en Scène* des Films erweckt deutliche Anklänge dramatischer Texte, die Farb- und Lichtgestaltung wird hingegen häufig mit

der lyrischen Dimension des Spielfilms in Verbindung gebracht (vgl. Koch 2009, S. 76 f., S. 205–216, S. 266–270; Beicken 2004, S. 171 f.). Zu den wichtigsten Parallelen im Bereich der Konstruktion von filmischer und literarischer Erzählung sind die Zeitgestaltung (Rückblende, Vorausschau u. a.), die Perspektive (Einstellungsgrößen u. a.), die Schnitttechnik (Montage u. a.) und die Stimmungslenkung durch den bewussten Einsatz von film- und literaturspezifischen Spannungsmitteln zu zählen (vgl. Jeßing/Köhnen 2007, S. 264 f.). Darüber hinaus ist unter den Aspekten des Medienwechsels und der Intermedialität zunehmend eine Tendenz dazu festzustellen, den Spielfilm neben der Epik, der Lyrik und dem Drama als vierte literarische Großgattung anzusehen (Abraham/Kepser 2005, S. 145) oder aber wenigstens von einer »Wahlverwandtschaft« zwischen Film, Theater, Roman und Lyrik zu sprechen (Staiger 2010, S. 14).

Viertens ermöglicht eine gleichwertige Auseinandersetzung mit den beiden Medien fiktionaler Film und Literatur – und dabei insbesondere mit Aspekten der Inter- und Intramedialität – einen kulturwissenschaftlichen Zugang zu Film und Literatur: Die Kulturbedingtheit medialer Ausdrucksformen sowie die Situierung von Film und Literatur in konkreten Produktions- und Rezeptionskontexten ermöglichen Rückschlüsse auf das kulturelle Wissen, die Wirklichkeitsvorstellungen und die Denkweisen der jeweiligen Entstehungsgesellschaften (vgl. Surkamp 2004, S. 239–249). Bedeutende Filme entfalten unter dem Aspekt des viel zitierten Endes der »Guttenberggalaxie« (Kepser 2012, S. 106) womöglich bereits deutlich öfter als literarische Werke eine erhebliche Wirkung auf außerfilmische Diskurse und werden umgekehrt auch von diesen beeinflusst. Ferner wirkt ein Sinn konstruierender und deutungsorientierter Zugang zum fiktionalen Film auch wesentlich der häufig anzutreffenden Meinung entgegen, die Rezeption eines Films sei im Unterschied zu derjenigen eines literarischen Textes eine kognitiv nur wenig anspruchsvolle und unproduktive Tätigkeit. Der semiotischen Komplexität des Mediums Film wie auch der allgemeinen Übereinkunft über die Bedeutung des Films als »das Leitmedium« des 21. Jahrhunderts (Neuhaus 2009, S. 94) nahezu Hohn sprechend, ist in puncto Rezeptionskompetenz im Umgang mit Film nach wie vor ein »filmischer Alphabetismus« zu konstatieren (Staiger 2010, S. 10 f.). Diesem Alphabetismus, aber auch demjenigen in Bezug auf die Literatur, kann möglicherweise durch die Offenlegung des beiden Medien gemeinsamen Deutungs- und Symbolcharakters wirksam entgegengetreten werden.

Der reflektierte Umgang mit den Wechselbeziehungen zwischen fiktivem Film und Literatur eröffnet allen Deutschunterrichtenden schließlich fünftens die Möglichkeit, die literarischen wie auch die filmsprachlichen Kompetenzen der SchülerInnen zu fördern und zu erweitern, indem die im Spielfilm wie in der Literatur vorhandenen intermedialen Bezüge dekonstruiert und dadurch sichtbar sowie produktiv nutzbar gemacht werden. Es geht im Deutschunterricht dabei nicht darum, Literaturverfilmungen ausschließlich als Vehikel für die Vermittlung von literarischem Wissen anzusehen. Indes können für den Deutschunterricht geeignete Literaturverfilmungen tatsächlich als »literarische Multiplikatoren« dienen (Abraham 2009, S. 71 f.). Dabei ist jedoch festzuhalten, dass diese »Instrumentalisierung« des

Mediums Film entgegen einem weitverbreiteten Irrglauben keineswegs zwangsläufig zu einer Degradierung des Mediums Film gegenüber der ihm vorausgehenden literarischen Form führen muss; wie Kepser 2012 im Rahmen einer als repräsentativ anzusehenden Studie unter SchülerInnen festgestellt hat, die im Deutschunterricht mit Literaturverfilmungen konfrontiert waren, führen Prä-Texterfahrungen im Bereich der Literaturverfilmung nicht generell zu einer negativen Beurteilung der Filme (vgl. Kepser 2012, S. 113).

Das im Zusammenhang mit Literaturverfilmungen fälschlich immer wieder auf das Neue herangezogene Kriterium der Werktreue eines fiktionalen Films in Bezug auf seinen literarischen Prätext (vgl. z. B. Kötter/Wagener 2001) und die dieser Herangehensweise immanente Abwertung des Films als eigenständiges künstlerisches Medium verstellen indessen den Blick auf das Wesentliche. Denn auch die Literaturverfilmung verkörpert hinsichtlich ihrer spezifischen filmischen Ausdrucksmöglichkeiten und der darauf basierenden Sinnkonstruktionen ein gegenüber der Literatur eigenständiges Medium, das trotz der unbestreitbaren formalen und inhaltlichen Analogien der beiden Medien primär als Film und nicht als eine in den audiovisuellen Bereich übersetzte Literatur gesehen und gelesen, jedoch eben nicht »geglotzt« und bestenfalls oberflächlich verglichen werden muss.

Den Unkenrufen der Apologeten einer Höhenkammkultur über die Minderwertigkeit des Films gegenüber der Literatur zum Trotz laden die prinzipiell gleichberechtigten Medien Literatur und Film wie kaum eine andere mediale Wahlverwandtschaft dazu ein, inter- und intramediale Phänomene im Deutschunterricht zu erörtern. Und genau darin liegt für Deutschunterrichtende auch eine vielversprechende Möglichkeit, das vonseiten des Bildungsministeriums bekanntlich per Erlass von den Lehrenden auf allen Schulstufen eingeforderte Unterrichtsprinzip der »Medienerziehung« in der Unterrichtspraxis umzusetzen (vgl. Hofmann/Lassacher 2013, S. 8 f.).

## 2. Die Literaturverfilmung als intermediales Phänomen

Das Genre der Literaturverfilmung sieht sich seit seinen Anfängen sowohl vonseiten der Literatur- als auch der Filmwissenschaft dem Vorwurf ausgesetzt, weder den künstlerischen Ansprüchen des einen, noch denjenigen des anderen Mediums gerecht zu werden. Bis in die Gegenwart ist in der einschlägigen Fachliteratur von der »Bipolarität« und dem »Hybridcharakter« der Literaturverfilmung die Rede (Koch 2009, S. 13; Gast 1993, S. 7 f.). Diese zweifache Geringschätzung der Literaturverfilmung als eine eigenständige Kunstform wird ferner unter dem Schlagwort des »Schmarotzertums« nahezu reflexartig von einer Abwertung der Literaturverfilmung im Vergleich zum literarischen Prätext begleitet (vgl. Staiger 2010, S. 10 f.; Beicken 2004, S. 171 f.).

Die Gründe für die fehlende Wertschätzung der Literaturverfilmung sind komplexer, als es auf den ersten Blick den Anschein hat. Die konträren Meinungen zusammenfassend lässt sich sagen, dass Literatur-Puristen die Literaturverfilmung als verstümmelte, bebilderte, konsumorientierte, minderwertige Spielart des litera-

rischen Prätextes zurückweisen, während prinzipientreuen Cineasten die Literaturverfilmung aufgrund ihrer angeblich fehlenden Eigenständigkeit und der »Kontaminierung« des Mediums Film für mangelhaft befinden (vgl. Bohnenkamp 2012, S. 13–24).

Der Kardinalfehler in der Rezeption der Literaturverfilmung scheint dabei im in der Fachliteratur fortwährend herangezogenen Distinktionsmerkmal der Werk-treue gegenüber dem literarischen Prätext freigelegt werden zu können. In diesem Zusammenhang definiert Faulstich in seinem Standardwerk zur Filmanalyse auch noch im Jahr 2008 Literaturverfilmungen bezeichnenderweise als Filme, welche »die Frage der Adäquatheit der ›Verfilmung‹ in den Vordergrund stellen« (Faulstich 2008, S. 61).

Und obgleich fiktionaler Film und Literatur im Allgemeinen, und erst recht die Literaturverfilmung und der entsprechende literarische Prätext im Besonderen, viele Gemeinsamkeiten aufweisen, lässt die Frage der Adäquatheit einer Literaturverfilmung die wichtigste Schlussfolgerung im Kontext von Literatur, Film und Intermedialität außer Acht: Der literarische Text und der Filmtext sind zwei verschiedene mediale Präsentationsformen des Erzählens, die jeweils auf deutlich voneinander zu unterscheidende schriftliterarische bzw. filmische Codes zurückgreifen.

Der Umstand, dass insbesondere mit der Erzähltheorie ein »tertium comparationis« vorliegt, welches in modifizierter Form und längst nicht in allen Bereichen gleichermaßen auf die filmischen wie auf die sprachlichen (literarischen) Zeichensysteme übertragbar ist (vgl. Staiger 2010, S. 25–27), darf auch im besonderen Fall der Literaturverfilmung nicht dazu führen, die beiden Medien hinsichtlich ihrer inhaltlichen und formalen Gestaltung gleichzusetzen. Gegen diese Gleichsetzung spricht u. a. auch, dass die Literaturverfilmung im von Rajewsky vorgestellten Modell der intermedialen Erscheinungsformen eindeutig dem Bereich der Intermedialität zugeordnet werden kann, da ein medienspezifisch fixiertes Produkt (literarischer Prätext) in ein anderes (Film) transformiert wird und somit als eigenständig anzusehen ist (vgl. Rajewsky 2002, S. 157).

In diesem Zusammenhang darf die Literaturverfilmung auch nicht als intertextuelles Phänomen in Analogie zu einer (literarischen) Übersetzung angesehen werden. Eine Übersetzung eines literarischen Prätextes in einen filmischen Text ist zudem auch nicht möglich. Fassbinder, der sich als Regisseur bekanntlich für viele Literaturverfilmungen ersten Ranges verantwortlich gezeigt hat, bringt den intermedialen Charakter der Literaturverfilmung bereits 1982 mit folgenden Worten auf den Punkt:

Die Verfilmung von Literatur legitimiert sich, im Gegensatz zur landläufigen Meinung, keinesfalls durch eine kongeniale Übersetzung eines Mediums (Literatur) in ein anderes (Film). Die filmische Beschäftigung mit einem literarischen Werk darf also ihren Sinn nicht darin sehen, etwa die Bilder, die Literatur beim Lesen entstehen lässt, maximal zu erfüllen. Ein Film, der sich mit Literatur und Sprache auseinandersetzt, muss diese Auseinandersetzung ganz deutlich, klar und transparent machen. (Fassbinder 1982, S. 11)

Die von Koch sehr treffend als »großes Missverständnis« bezeichnete Differenz-erfahrung, die sich bei der Kenntniss des entsprechenden literarischen Prätextes im Rahmen der Arbeit mit Literaturverfilmungen bei SchülerInnen meist in der Form einstellt, dass die Literaturverfilmung als enttäuschend empfunden wird, ist wesentlich darauf zurückzuführen, dass sich die RezipientInnen des Medienwechsels und der damit verbundenen Transformation einer literarischen Partitur hin zu einem Film zu wenig bewusst sind (Koch 2009, S. 53 f.). Unter veränderten Vorzeichen lassen sich der im Fall von literarischem Prätext und Literaturverfilmung vorliegende Medienwechsel und die damit verbundene Differenz-erfahrung im Unterricht hingegen als lohnender Zugang zu Literatur und Film nutzbar machen.

### 3. Literaturverfilmungen im Deutschunterricht

Wenn im Deutschunterricht mit Film gearbeitet wird, geschieht dies gemäß einer groß angelegten Umfrage in Deutschland aus dem Jahr 2006 vorrangig in Rückgriff auf Literaturverfilmungen; als dabei am häufigsten eingesetzte Filme wurden *Faust*, *Homo Faber* und *Effi Briest* benannt (Kepser 2012, S. 105).

Es ist lediglich zu vermuten, dass sich in Hinblick auf die Auseinandersetzung mit Literaturverfilmungen in Österreich ein ähnliches Bild erschließt. Es ist hingegen mit großer Sicherheit anzunehmen und wird von Fachleuten in Deutschland und Österreich gleichlautend bestätigt, dass der Einsatz von Literaturverfilmungen zumeist motivationalen Beweggründen aufseiten der Lehrperson entspringt, die unter den SchülerInnen durch die Vorführung der Filmfassung des literarischen Prätextes vor allem verstärktes Interesse für Literatur erwirken möchte. Ferner besteht auch Übereinstimmung darin, dass im Unterricht zumeist die Differenz-erfahrung im Sinne der Werktreue der Literaturverfilmung im Vordergrund steht (vgl. Kepser 2012, S. 105 f.; Staiger 2010, S. 8 f.).

Die Literaturverfilmung als intermediales Phänomen steht hingegen selten im Mittelpunkt des Unterrichtsgeschehens. Und dies, obschon nachgerade die Auseinandersetzung mit Literatur und Film als zwei eigenständigen medialen Präsentationsformen eine Vielzahl an Arbeitsmöglichkeiten anbietet, welche die SchülerInnen stärker an die Literatur und intensiver an den Film heranführen können. Staiger hat 2010 in *Literaturverfilmungen im Deutschunterricht* erstmalig eine »medienreflexive Didaktik« der Literaturverfilmung umrissen, in der Literaturverfilmungen als Produkte eines Medienwechsels anerkannt werden (Staiger 2010, S. 97). Dabei bestimmt Staiger mit der Analyse, der Reflexion und der Produktion drei zentrale Handlungsfelder in der Arbeit mit Literaturverfilmungen. Im Bereich der Analyse sollen zunächst der schriftliterarische und der filmische Text auf der Inhalts- und Darstellungsebene in den jeweils medienadäquaten Analyse-kategorien untersucht werden. Der Transformationsprozess im Medienwechsel von literarischem Prätext hin zum Film soll sodann im Rahmen einer Reflexion erörtert und die analytischen und reflexiven Erkenntnisse sollen schließlich produktiv auf die Praxis übertragen werden (vgl. ebd., S. 97–99).

Hinsichtlich der konkreten Unterrichtsverfahren differenziert Staiger zwischen rezeptionsorientierten und produktionsorientierten Aufgabenstellungen. Zu den rezeptionsorientierten Verfahren zählen u. a. Schrifttext-Filmtext-Vergleiche mit dem Ziel, den Adaptionsprozess unter den Aspekten von Auslassungen und Aktualisierungen sichtbar zu machen. Analysen zur Umsetzung von zentralen Motiven und die Berücksichtigung von Texten zum literarischen Ausgangstext wie zum Film (Rezensionen) können weiter dazu beitragen, die intermediale Dimension der Literaturverfilmung besser zu erfassen. Im Bereich der produktionsorientierten Verfahren schlägt Staiger Schreibaufgaben auf Ebene der literarischen und filmischen Figuren, Bild-Schrifttextaufgaben im Bereich der Filmsprache, Bild-Ton-Experimente durch eine Neuvertonung der Bildebene sowie eigenständige Literaturverfilmungen durch die SchülerInnen ausgehend von kurzen literarischen Texten oder Textausschnitten vor (Staiger 2010, S. 100 f.).

Ferner bietet sich aus dem Blickwinkel einer stärkeren Sensibilisierung für den intermedialen Charakter der Literaturverfilmung auch die Gegenüberstellung mehrerer filmischer Bearbeitungen ein und desselben literarischen Prätextes an. Im Fall des Romans *Effi Briest*, für den mittlerweile insgesamt fünf deutschsprachige Filmfassungen aus den Jahren 1939 bis 2009 vorliegen, ergibt sich dadurch nicht nur die Gelegenheit auf einen filmbezogenen intramedialen Vergleich, sondern auch die Möglichkeit, kulturwissenschaftliche und filmhistorische Fragestellungen in den Unterricht zu integrieren. Viele, bislang brachliegende Anknüpfungspunkte zur Literaturverfilmung als intermediales Phänomen bieten in dieser Hinsicht auch bekannte Werke aus der österreichischen Literatur. Exemplarisch sei in diesem Zusammenhang *Radetzky* von Joseph Roth erwähnt, zu dem von Michael Kehlmann (1965) und Axel Corti (1995) zwei ebenso großartige wie grundverschiedene Filme vorliegen. Ähnliches gilt für den Roman *Jugend ohne Gott* von Ödön von Horváth, der seit 1969 bereits vier Mal in einen Film übertragen wurde. Dass im Frühjahr 2015 ebenso bereits die vierte filmische Bearbeitung eines Kriminalromans von Wolf Haas in den österreichischen Kinos Premiere feiert, kann abschließend vielleicht als weitere Ermunterung dazu dienen, Literaturverfilmungen im Deutschunterricht auch in Österreich verstärkt Aufmerksamkeit zu widmen.

Die Auseinandersetzung mit einer Literaturverfilmung als intermedialem Phänomen eröffnet in jedem Fall mehr Bezugspunkte zur Literatur und zum Film als alle Versuche, Film aufs Geratewohl in das Korsett der Literatur und umgekehrt Literatur blindlings in das Korsett von Film pressen zu wollen. Denn »Glotzen« bedeutet tatsächlich nicht »Sehen« und Elvis lebt nach Meinung vieler bekanntlich immer noch. Zumindest als intermediales Textphänomen.

## Literatur

- ABRAHAM, ULF (2009): *Filme im Deutschunterricht*. Seelze-Velber: Kallmeyer/Klett.
- ABRAHAM, ULF; KEPSEK, MATTHIS (2005): *Literaturdidaktik Deutsch. Eine Einführung*. Berlin: Erich Schmidt.
- BEICKEN, PETER (2004): *Wie interpretiert man einen Film?* Stuttgart: Reclam.
- BOHNENKAMP, ANNE (Hg., 2012): *Literaturverfilmungen*. Stuttgart: Reclam.
- BRECHT, BERTOLT (1998): *Leben des Galilei*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- DREXLER, PETER (2004): Erzählen in verschiedenen Medien: Misery (King 1987/Reiner 1990). In: Korte, Helmut (Hg.): *Einführung in die systematische Filmanalyse*. Berlin: Erich Schmidt, S. 119-158.
- FASSBINDER, RAINER WERNER (1982): *Querelle-Filmbuch*. München: Schirmer/Mosel.
- FAULSTICH, WERNER (2008): *Grundkurs Filmanalyse*. Stuttgart: UTB.
- GAST, WOLFGANG (Hg., 1993): *Literaturverfilmung*. Bamberg: Buchners.
- HOFMANN, ANNA; LASSACHER, MARTINA (Hg., 2013): *Kino erleben und begreifen. Filmanalyse mit Kindern und Jugendlichen*. Wien: Facultas.
- JESSING, BENEDIKT; KÖHNEN, RALPH (2007): *Einführung in die neuere deutsche Literaturwissenschaft*. Stuttgart-Weimar: Metzler.
- JOST, ROLAND; KAMMERER, INGO (2012): *Filmanalyse im Deutschunterricht: Spielfilmklassiker*. München: Oldenbourg.
- KAMP, WERNER; RÜSEL, MANFRED (2011): *Vom Umgang mit Film*. Berlin: Cornelsen.
- KEPSEK, MATTHIS (2012): Der doppelte Film im Kopf. Rezeption von Literaturverfilmungen: Perspektiven für ihre empirische Erforschung und die unterrichtliche Praxis am Beispiel von »Krabat« und »Der Vorleser«. In: Disoski, Meri; Klingenböck, Ursula; Krammer, Stefan (Hg.): *(Ver)Führungen. Räume der Literaturvermittlung*. Innsbruck: StudienVerlag (= ide-extra, Bd. 19), S. 105-120.
- KOCH, SUSANNE (2009): *Literatur - Film - Unterricht. Bewertungsgrundlagen und didaktisches Potenzial der Literaturverfilmung für den Deutschunterricht am Beispiel von »Eyes Wide Shut«*. Würzburg: Königshausen & Neumann.
- KÖTTER, ENGELBERT; WAGENER, ANDREA (2001): *Literaturverfilmung: Adaption oder Kreation?* Berlin: Cornelsen (= Kursthemen Deutsch).
- NEUHAUS, STEFAN (2009): *Grundriss der Literaturwissenschaft*. Tübingen-Basel: A. Francke.
- PAECH, JOACHIM (1997): *Literatur und Film*. Stuttgart-Weimar: Metzler, 2. überarbeitete Aufl.
- RAJEWSKY, IRINA O. (2002): *Intermedialität*. Tübingen-Basel: A. Francke.
- RAUH, REINHOLD (1987): *Sprache im Film. Die Kombination von Wort und Bild im Spielfilm*. Münster: MAKS.
- STAIGER, MICHAEL (2010): *Literaturverfilmungen im Deutschunterricht*. München: Oldenbourg.
- SURKAMP, CAROLA (2004): Spielfilme im fremdsprachlichen Literaturunterricht: Beitrag zu einer kulturwissenschaftlichen Filmdidaktik. In: Bredella, Lothar; Delanoy, Werner; Surkamp, Carola (Hg.): *Literaturdidaktik im Dialog*. Tübingen: Narr, S. 239-267.



Ingo Kammerer

## Moving Realities

### Zum Dokumentarfilm (im Deutschunterricht)



Abb. 1

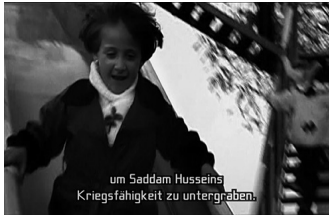


Abb. 2



Abb. 3

*George W. Bush, Präsident der USA, ist in Vorbereitung einer Fernsehansprache zu Scherzen aufgelegt. Während noch seine Haare gerichtet werden, feixt er mimisch mit einer Person hinter der Kamera (Abb. 1) und ist auffällig guter Laune. Dann wird es ernst. »15 Sekunden« verkündet eine Stimme aus dem Off. Bush sammelt sich augenblicklich und beginnt am Ende des Countdowns den Bürgern der USA mitzuteilen, dass eben jetzt ihr Land kriegerisch in den Irak einfallt, um »das irakische Volk zu befreien und die Welt vor einer großen Gefahr zu beschützen.« Die Präsentation des staatsmännischen Spaßmachers wird dabei immer wieder durch Zwischenschnitte unterbrochen. Zunächst die militärischen Vorbereitungen, dann das friedliche Leben im Irak illustrierend, zeigt die Montage am Ende (zum nur hörbaren Bush) einen irakischen Jungen, der einen Drachen steigen lässt, und schließlich ein irakisches Mädchen (Abb. 2), das freudig eine Rutschbahn hinuntergleitet. Dann fallen die Bomben. Explosionen zerreißen das friedliche Land (Abb. 3). Verwüstungen und erste Tote werden abgebildet.*

*[Fahrenheit 9/11. Michael Moore, USA 2004  
(1:08:03–1:09:55)]*

INGO KAMMERER ist Akademischer Rat am Lehrstuhl für Didaktik der deutschen Sprache und Literatur an der Universität Augsburg. Er ist Mitherausgeber der neuen Buchreihe *Film-Bildung-Schule* im Schneider Verlag Hohengehren. Seine Arbeitsschwerpunkte liegen in den Bereichen Literatur- und Mediendidaktik mit einer besonderen Konzentration auf Film im Deutschunterricht.

E-Mail: [ingo.kammerer@phil.uni-augsburg.de](mailto:ingo.kammerer@phil.uni-augsburg.de)

Er bringe den Leuten die Informationen, so gut er es eben könne (vgl. Pauli 2004), erklärt Michael Moore 2004 sein filmisches Tun beinahe demütig angesichts des durchschlagenden Publikumserfolges von *Fahrenheit 9/11*.<sup>1</sup> Indes ist solche Bescheidenheit dauerhaft seine Sache nicht. Denn, als er mit der massiven Kritik an seinem dokumentarischen Vorgehen konfrontiert wird, entgegnet er (nun ganz bei sich) spitzbübisch, dass seine Art von Journalismus nun mal einen Standpunkt habe und er ohnehin mit dem Wort Dokumentation nur wenig anfangen könne. Das sei doch ein Begriff, »der irgendwie nach Medizin klingt« (ebd.).

Natürlich wäre es interessant, dem aufgeworfenen klanglichen (!) Heilungseffekt des Dokumentarischen nachzugehen, nicht zuletzt um dabei auch Moores Filme als Parteigänger suchende, freilich extrem überzuckerte Medikamente zu entlarven.<sup>2</sup> Das ist hier aber nicht möglich. Gleichwohl soll ein Zugang zum Dokumentarfilm am Beispiel des schillernden Michael Moore und seines hinterlistig montierten *Anti-Bush-Wahlkampfes* schon zu Beginn klarmachen, dass man es mit einem Genre zu tun hat, in dem um die konstitutiven Bedingungsfelder Wahrheit und Wirklichkeit herum nicht weniger schöpferisch gearbeitet werden kann, als es im Spielfilm anerkannte Praxis ist. Der Umgang mit der Realität offeriert eben sowohl Faktenabhängigkeit als auch Künstlertum, Wahrheitsliebe sowie Erfindergeist; in gewisser Weise: Lebensnähe beim Blick von einer kreativen Wolke.

## 1. Kreative Wirklichkeiten ...

Von John Grierson, einem der Pioniere des dokumentarischen Films, stammt nicht nur der Begriff des Dokumentarfilms (*documentary*) selbst,<sup>3</sup> sondern auch die gleichsam schmissige Erläuterung, was denn darunter zu verstehen ist. Dokumentarfilm sei, so Grierson, »the creative treatment of actuality« (Grierson 1933, S. 8) und jener Satz wird bis heute in der Fachliteratur immer wieder, einem Mantra gleich, beschworen. Nun kann man freilich jene Sentenz aufgrund ihrer Auslegungsoffenheit bespötteln (vgl. z. B. Hohenberger 2012, S. 14; Arriens 1999, S. 10),

---

1 *Fahrenheit 9/11* ist bei einem weltweiten Einspielergebnis von rund 222 Millionen US-Dollar der bis dato erfolgreichste Dokumentarfilm aller Zeiten (vgl. <http://www.boxofficemojo.com/movies/?id=fahrenheit911.htm>; Zugriff: 15.1.2015).

2 In der Auseinandersetzung über den dokumentarischen Wahrheitsanspruch des Moore-Films war die Empörung über seine Irak-Darstellung besonders groß. Gerade die oben geschilderte Montage rückte dabei schnell in den Fokus des Interesses. Der Irak, dargestellt als »friedlich und harmlos, unschuldig wie ein Kind«, sei dann doch »unentschuldig« (Sokolowsky 2007, S. 190), sogar »Obszönität durch Auslassung« (Cohen 2004). Moores Argument, dass er hier eine Form der Gegendarstellung zur bekannten tv-medialen Anti-Irak-Allianz wage, um auch die Menschen zu zeigen, die doch hauptsächlich unter einer kriegerischen Auseinandersetzung zu leiden hätten (vgl. Fierman 2004), ist sicherlich ein wichtiger Punkt. Allerdings ist die von ihm gewählte Schwarz-Weiß-Dramaturgie – feixender Aggressor Bush vs. friedliche irakische Bevölkerung – nicht weniger einseitig denn die der kritisierten amerikanischen Fernsehkanäle.

3 In einer Filmkritik zu Robert Flahertys *Moana* (1926) erwähnte Grierson den »documentary value« des Films (vgl. Heller 2011, S. 150 und S. 152).

muss aber doch zugeben, dass hier bei aller Reduktion zur Schlagzeile der Januskopf jener Filme durchaus auf den Punkt gebracht wird. Die Realität als Beobachtungsgegenstand und der jene Beobachtungen in Form bringende Filmemacher machen deutlich, dass in diesen Filmen das Leben genutzt und zugleich neu zusammengestellt wird. Das ist zwar keine ausreichende Definition, jedoch noch immer ein guter Ausgangspunkt für weitere Recherchen zum Dokumentarfilm.

Was Griersons »kreative Behandlung der (aktuellen) Wirklichkeit« eben deutlich macht, ist die faktual-fiktionale Grenzposition oder »das *Zwitterphänomen* des Dokumentarfilms« (Kammerer 2013, S. 187), denn die der Realität entnommenen Inhalte sind freilich gestaltet und können so durchaus (wie gesehen) für manipulative Zwecke genutzt werden. Demnach ist der Ansatz, den Dokumentarfilm, wenn auch »im weiteren Sinne«, als nicht-fiktionales Paradebeispiel oder »Oberbegriff für viele nicht-fiktionale Sorten« (Borstnar u. a. 2002, S. 50) zu bezeichnen, nicht wirklich hilfreich. Auch das Bemühen um eine *Gattungsdifferenzierung* im Sinne von »Fiktion vs. Dokumentation« (vgl. Hicketier 2012, S. 183–192, S. 208) kommt diesen Texten nicht bei und kann auch sonst so manche Schwäche nicht verbergen (vgl. Kammerer/Kepser 2014b, S. 24 f.). Stimmiger und jenseits des deutschsprachigen Raums der übliche Oberbegriff für solches Sammlungsinteresse ist die Betrachtung des Dokumentarfilms als eigenes *Genre*.

Genrefilme sind Mixturen aus formal-inhaltlich Vertrautem (Orientierung am Genreintertext) und Nie-Gesehenem (Innovationen) und gerade aufgrund jener Spannung zwischen Sicherheit und Überraschung ein andauerndes Erfolgsmodell bei Produzenten und Rezipienten (vgl. Kammerer 2009, S. 105–122). Bei einem Genreblick auf den Dokumentarfilm müssen dann allerdings jene kreativen Wirklichkeiten rigoros von anderen faktualen Textsorten oder Formaten wie zum Beispiel Nachrichtenmeldungen, Industriefilmen und Überwachungsvideos getrennt werden.<sup>4</sup> Mit Bill Nichols kann dann von Dokumentarfilm (*documentary film*) und anderen dokumentarischen Formaten (*non-documentary film*) gesprochen (vgl. Nichols 2010, S. 146 f.) und als wesentliches Differenzkriterium die An- bzw. Abwesenheit einer *Stimme* (eines Wirklichkeitsinterpreten) angeführt werden (vgl. ebd.). Also wird zum fundamentalen Faktor des grenzgängerischen Genres nicht eine wie auch immer geartete sachbezogene oder »objektive« Darstellung der Wirklichkeit, sondern der Schöpfer jener faktenbezogenen Argumentation mittels bewegter Tonbilder. Seine persönliche Auseinandersetzung mit den Fragmenten der Realität prägt den Film, die darin vollzogene Informationsvergabe und deren Aufnahme. Nun lässt sich ja Genreverständnis gewissermaßen als kommunikativer Vertrag verstehen (vgl. Casetti 2001, Wulff 2001), in dem ein »Aushandeln über den Bedeutungsrahmen« des Präsentierten durch die Kommunikationsteilnehmer stattfindet (Wulff 2001, S. 151). Demzufolge ist auch das Mustersiegel Dokumentarfilm durch bestimmte Darstellungskonventionen und Gratifikationsinteressen markiert, weshalb man wohl von einer Art »Faktualitätsvertrag« (vgl. Kammerer/Kepser 2014b, S. 32 f.)

4 Vgl. zu den Formen des dokumentarischen Films: Kammerer/Kepser 2014b, S. 29.

zwischen Produzent/innen (Echtheitsbehauptung) und Zuschauer/innen (Vertrauen auf Wahrhaftigkeit) in Bezug auf den vorliegenden Film sprechen kann. Es ist also davon auszugehen, dass auf den drei Ebenen des Informationsaustausches – *Produktion, Text* und *Rezeption* – die Bedingungen des Genres zu finden sind.

### 1.1 Textsignale

Die Besonderheiten des dokumentarischen Blicks auf der Textebene direkt zu formalisieren, ist eine naheliegende Gestaltungsprämisse. Die Repräsentation der Wirklichkeit soll auch als solche wahrgenommen werden – nennen wir es: das Senden von *Authentizitätssignalen* als »Anweisung zur Durchführung der dokumentarisierenden Lektüre« (Odin 2012, S. 267) –, weswegen bestimmte filmische Gestaltungsformen entwickelt wurden, die so zu lesen sind und auch gelesen werden.

Interne Texthinweise wie der Einsatz einer Kommentirstimme, die ausschließliche Verwendung von O-Tönen, integrierte Interviews, lebendige (Hand)Kameraarbeit, sprunghafte Montage, Arbeit bei natürlichen Lichtbedingungen, spontane, nicht perfekte Bildgestaltung, der akzeptable Blick der Akteure in die Kamera, die Integration von Grafiken und Schaubildern etc. (vgl. Hießnauer 2011, S. 133 f.; Odin 2012, S. 268 f.; Kammerer/Kepser 2014b, S. 33) sind sicherlich Formen, die in der Geschichte des Dokumentarfilms ihren ursprünglichen Platz haben und deshalb vom Publikum auch dokumentarisierend gelesen werden. Gleichwohl ist nicht zu übersehen, dass all die erwähnten Textsignale längst in Spielfilmen vorkommen. Sie werden dort zur Echtheitsbeglaubigung und Zuschauerirritation weidlich genutzt, weshalb diese Zeichen keine zweifelsfreien Rückschlüsse auf abgebildete Realitäten mehr zulassen.<sup>5</sup> Dokumentarischer Formenreichtum ist so gesehen nur ein Teilbereich der Filmästhetik (vgl. Min-ha 2012, S. 285): (Technische und dramaturgische) Verfahren des Dokumentarfilms werden auch jenseits des Genres ausgebeutet. Ursprünglich kreierte zur Bezeugung der Echtheit, Wahrhaftigkeit und Wahrheit des Abgebildeten sind diese Gestaltungskategorien zwar weiterhin als dokumentarisierendes Lektüreangebot zu verstehen, aber eben als eines mit grenzüberschreitender, durchaus meineidiger Tendenz.

### 1.2 Autorenperspektive

Wenn Michael Moore in *Fahrenheit 9/11* mit einer gehörigen Portion satirischer Verfremdung Gefolgschaft für einen außerfilmischen Zweck – nämlich die Abwahl von George W. Bush – rekrutieren möchte, wird natürlich ein Grenzbereich des Dokumentarischen frequentiert, der keinesfalls für das Gros der Genreprodukte repräsentativ ist. Allerdings ist aber auch der Erfolg Moores wohl nur durch diese

---

5 Man denke etwa an Varianten des falschen Dokumentarfilms (*Mockumentary*) wie *The Blair Witch Project* (1999) oder an dokumentarisch argumentierende Inszenierungen so unterschiedlicher Couleur wie *Stromberg* (ab 2004) und die Filme Ulrich Seidls.

Kombination von Tatsachen und Übertreibung zu erklären, denn wo, wenn nicht im Dokumentarfilm, kann heute noch so ungeniert und möglicherweise unbemerkt geworben werden? Der genrespezifisch von Begriffen wie Wahrheit, Wirklichkeit und verantwortlicher Faktenpräsentation umwehte Dokumentarfilm besitzt eben eine Art Vertrauensvorschluss beim Publikum. Den kann er zwar im Verlauf der Rezeption verlieren, gleichwohl bemüht sich der Filmemacher bzw. die Filmemacherin natürlich, einen solchen GAU zu verhindern.

Demnach ist die Positionierung des Dokumentarfilmers (der *Stimme*) zum Realitätsausschnitt ein entscheidendes Kriterium, wenn man den Film bzw. die darin vorgelegte Wirklichkeitsrepräsentation beurteilen will. Hierbei haben sich die »form- und wirkungsspezifische[n] Erklärungs- und Deutungsmuster« (Kammerer 2013, S. 205) von Bill Nichols (2010, S. 142–171) international durchgesetzt.<sup>6</sup> Nichols empfiehlt die Analyse der gewählten transmedialen Textsortenmodelle (*nonfiction models*)<sup>7</sup> sowie der eingesetzten Formen filmischer Realitätsdarstellung (*cinematic modes*)<sup>8</sup>, und diese »ausgesprochen brauchbar[en Kategorien] für die praktische Analyse spezifischer Filme« (Decker 1998, S. 46) machen immer auch die Wirkungsabsichten der stimmgebenden Produktionsinstanz deutlich. Bezogen auf Moores *Fahrenheit 9/11* kann auf der Ebene der Textmodelle von einer Mischung aus investigativem Journalismus und persuasivem Unterstützungsaufbau, da Auseinandersetzung mit relativ aktuellen politischen Ereignissen im Stil eines persönlich gehaltenen Essays, geredet werden. Addiert man noch die satirische Tendenz Moores, wird der (politisch motivierte) subjektive Zugang und die Angriffshaltung der »Stimme« deutlich. Zudem scheint eine auf Überwältigung abzielende Realitätsbeugung bei einer solchen Kombination im Bereich des Möglichen zu liegen. Denn auch auf der Darstellungsebene greift Moore in die Vollen und integriert weitgehend jeglichen Darbietungsmodus dokumentarischer Aufarbeitung. Ohnehin als Off- (*erklärend*) und On-Sprecher bzw. Akteur (*interagierend*) präsent – der Autor ist der Star seiner dokumentarischen Texte – präsentiert Moore, wenn auch selten, Phasen zurückhaltender Beobachtung (*beobachtend*), findet er zu Fragen des Rhythmus und der

6 Ein anderer, relativ aktueller Ansatz ist das historisch fundierte Orientierungsmodell von Thorolf Lipp (vgl. 2012, S. 51–111), der die Entwicklung des Dokumentarfilms über filmische Prototypen (plotbasiert, nonverbal, Documentary, Direct Cinema, Cinéma Vérité) formal-inhaltlich zu fassen und mit »der Analyse dieser fünf narrativen Formen eine Handvoll Schneisen in das Dickicht [um den Begriff des Dokumentarischen] zu schlagen« versucht (ebd., S. 112). Siehe auch die Darstellung und Kritik des Ansatzes in: Kammerer/Kepser 2014b, S. 37–40.

7 Solche Textsortenmodelle sind z. B. investigative journalistische Beiträge, Reportagen, Verteidigungs-, Unterstützungsaufbau, historische Darstellungen, Zeugnisse, Reiseberichte, soziologische, anthropologische und ethnografische Studien, persönlicher Essay, Tagebuch, Biografie, Autobiografie (vgl. Nichols 2010, S. 149–154; Kammerer/Kepser 2014b, S. 43 f.).

8 Als Modi benennt Nichols eher referenzielle: erklärend (*expository*), beobachtend (*observational*), interagierend (*participatory*), reflexiv (*reflexive*) sowie eher künstlerische Aspekte: poetisch (*poetic*), performativ (*performative*) (vgl. Nichols 2010, S. 149–211; Kammerer/Kepser 2014b, S. 44–50), was den von Grierson (s. o.) bezeichneten Januskopf des Dokumentarfilms gewissermaßen widerspiegelt.

ästhetischen Formung durchaus kreative Antworten (*poetisch*) und ist sein Engagement, sein subjektiv-expressiver Zugang zum Thema sowie sein Wille zum (*politischen*) Wandel quasi jeder Szenenkomposition abzulesen (*performativ*).

Moore verzichtet in diesem Film demnach einzig auf den *reflexiven* Modus. Und gerade diese Klammer um eine mögliche Einladung der Zuschauer/innen in die Werkstatt der Filmproduktion ist im Kontext der anvisierten Texteffizienz natürlich besonders beredt. Hier soll gefesselt, überwältigt, ein Bewusstseinswandel beim Publikum erzielt und dabei, das darf man nicht übersehen, auch Entertainment geboten werden – eine metakommunikative Ebene über die Machart und Absichten des Films zu eröffnen, wäre wohl kontraproduktiv. Es wird klar: Die präsentierten Inhalte eines Dokumentarfilms sind mehr oder weniger plausibel begründete Betrachtungsvorschläge oder perspektivierte Behauptungen eines Autors in seiner Auseinandersetzung mit den Fragmenten der wirklichen Welt (vgl. Nichols 2010, S. 14). Diese Behauptungen gilt es zu überprüfen.

### 1.3 Rezipientenlektüre

Die oben diskutierten Signale und Perspektivierungen kann man mit Roger Odin (2012, S. 267 f.) als »dokumentarisches Ensemble« bezeichnen: eine explizite Strukturanweisung des Films an den Rezipienten »zur Durchführung der dokumentarisierenden Lektüre« (ebd., S. 267). Allerdings wird ja gerade in Bezug auf die Textsignale (s. o.) so manches falsche Spiel getrieben, weshalb festzuhalten ist, dass es »keinerlei textuelle oder andere Kriterien [gibt], die eine Definition [des Dokumentarischen] *a priori* möglich machen« (Kessler 1998, S. 66; Hervorhebung im Original). Das »Ensemble« ist so gesehen nichts weiter als ein Hinweis, den man auch ignorieren kann (manchmal sogar ignorieren muss), so dass eigentlich nur mehr die Lektürehaltung des Zuschauers als Differenzkriterium übrig bleibt.

Der Dokumentarfilm als *Rezeptionsmodus* (Eitzen 1998, S. 13) ist ein interessanter, hier allenfalls anzureißender, (semio)pragmatischer Blickfokus, der die dokumentarische Zuschreibung nicht der Produktion, sondern der Einstellung der Betrachter/innen überlässt (vgl. Eitzen 1998, Kessler 1998, Decker 1998, Odin 2012). Natürlich sind Produktmarkierungen wie Spiel- oder Dokumentarfilm rezeptionsanleitende Hinweise auf eine einzunehmende Lektürehaltung oder Vertragsunterzeichnung. Gleichwohl kommt es bei einer empfohlenen fiktivisierenden (vgl. Odin 2012, S. 259–263) Spielfilmlektüre nachweislich immer wieder zu dokumentarisierenden Störungen, schreiben manche Zuschauer/innen bestimmten fiktiven Darbietungen Wirklichkeits- oder Wahrheitsnähe zu und switchen zwischen den Lektüremodi hin und her.<sup>9</sup> Odin (2012, S. 259) stellt daher fest, dass man Film immer als Dokument behandeln kann, indem die Rezipienten möglicherweise gegen alle

---

9 Siehe die Beispiele in Fußnote 5; erinnert sei aber auch an das ambivalente Spielfilmgenre des Historienfilms, das, »indem [es] echte Personen zu Figuren und tatsächliche Ereignisse zu Handlungssituationen« macht (Kammerer/Kepser 2014b, S. 50), immer auch eine dokumentarisierende Lektüreoption anbietet (vgl. ebd., S. 50–52).

Produktionsabsichten einen »Enunziator« (= Äußerungsakt), ein »reales Ursprungs-Ich« des Textes konstruieren,<sup>10</sup> was bei (versunkener) Fiktionslektüre unerheblich ist und demnach verweigert wird (Odin 2012., S. 262 f.). Da »jeder Film geeignet ist, als Dokumentarfilm gelesen zu werden« (ebd., S. 271), ist der »Theoretiker ohne Rückendeckung gegenüber den individuellen und unvorhersehbaren Reaktionen der Leser« (ebd., S. 272). Allerdings lassen sich durchaus die Bedingungen beschreiben – zum Beispiel (*para*)textuelle und *institutionelle* Anweisungen (vgl. ebd., S. 266–269) –, »unter welchen der Film für den Zuschauer als dokumentarischer funktioniert« (Kessler 1998, S. 66).

## 2. ... für den Deutschunterricht

Angesichts solcher Bedingungen ist es schon auch verständlich, wenn manche, die nach systematischer Klarheit Ausschau halten und Irritationen grundsätzlich als störend empfinden, den Dokumentarfilm als ein schwer zu fassendes Genre bezeichnen. Gleichwohl sollte man sich davon sowie von der immer wandlungsfähigen Genreästhetik (!) nicht entmutigen lassen. Es wäre vielmehr anzuerkennen, dass das Dokumentarfilmgenre durch seine faktual-fiktionale Zwischenposition diverse ästhetische Gestaltungsmöglichkeiten offeriert, die eine Kompetenzschulung recht vielschichtig möglich machen. Und entscheidend ist hierbei sicherlich die Reflexion der dreifachen Schöpfung, denn

[e]rstens gestaltet da ein Autor (oder Filmemacher) eine subjektiv-perspektivierte Aussage über die real existierende Welt, indem er Fragmente dieser Wirklichkeit über bestimmte Darbietungsformen poetischer und referenzieller Adressierung zur Diskussion stellt; zweitens nutzt er hierfür im Text direkt eine ganze Reihe bereits bestehender und somit vertrauter Genresignale, die alle die Authentizität des Dargestellten beglaubigen und den Zuschauer an die filmisch dargebotene Argumentation oder Narration binden (sollen); und drittens greift der Rezipient selbst in jenen Diskurs ein, folgt im Idealfall den Argumenten und Signalen bzw. schöpft selbst ein »Ursprungs-Ich« für die Behauptungen des Films und setzt sich mit dessen Realitätsanalyse auseinander. Drei Schöpfungsinstanzen mit einem Ziel: Beschäftigung mit der wirklichen Welt und ihren Phänomenen. (Kammerer 2013, S. 212)

Jene dreifache Kreation durch Textsignale, Autorenperspektive und Lektürehaltung sowie das Zwitterige des Genres selbst – die kreative Wirklichkeitsdarbietung oder Realitätsbehauptung – sind der vielgliedrige Ertrag bei einer Auseinandersetzung mit dem Dokumentarfilm. Ein Deutschunterricht, der Filmkompetenzen vermitteln soll und hier eigentlich alles vorfindet, »was das Aufzeichnungsmedium Film zu bieten imstande« ist, sollte dieses »Füllhorn an Handlungsoptionen« (ebd., S. 213) für seine Zwecke nutzen. Nun muss man aber sagen, dass er das nicht tut! Bei Durchsicht der filmdidaktisch relevanten Texte der letzten Jahrzehnte kann man

---

10 Als Möglichkeiten solcher gesetzter Äußerungsakte durch das Publikum bezeichnet Odin die Kamera (resp. deren Aufnahmen), das Kino, die Gesellschaft (zur Zeit der Filmproduktion), den Kameramann, den Regisseur, den (filmischen) Diskursverantwortlichen (vgl. Odin 2012, S. 264 f.).



beinahe von einer Nichtberücksichtigung sprechen. Selbst die wenigen, teilweise bereits angejahrten Ausnahmen bestätigen hierbei nur die Regel: Eine Auseinandersetzung mit dem Dokumentarfilm im Deutschunterricht findet nicht statt (vgl. Kammerer/Kepser 2014b, S. 13–19). Warum das so ist, ist nur zu vermuten. Möglicherweise spielt das mediale Nischenphänomen des Genres (vgl. ebd., S. 19 f.) eine Rolle; vielleicht ist die Disziplinarität der Deutschdidaktik verantwortlich, wenn sich sowohl die Literatur- (für den faktualen Film) als auch die Sprachdidaktik (für den Film an sich) nicht zuständig fühlt (vgl. ebd., S. 21 f.); eventuell ist es aber auch das Genre selbst, das mit seinen vielen Schöpfern, kreativen Freiheiten und Regelausnahmen Didaktiker/innen zu Ausweichbewegungen drängt.

Wie dem auch immer sei, fest steht, dass sich diese ästhetisch variantenreiche Fusion von facts und fiction, Wirklichkeit und Kunst, Bericht und Dramaturgie, Abbild und Allegorie, sachlicher Information und emotionaler Überwältigung ausgezeichnet für einen Unterricht eignet, der all dies in seinem Vermittlungsportfolio beherbergt. Auch ist evident, dass mündliches und schriftliches (Re)Agieren sowie das Reflektieren über die textuelle Zeichenstruktur beim Umgang mit Dokumentarfilmen kaum weniger einträglich durchzuführen ist als bei der Beschäftigung mit Spielfilmen. Möglicherweise liegt sogar in der Auseinandersetzung mit jenen *bewegenden Realitäten* ein nicht zu unterschätzender Mehrwert: in Bezug auf das Kreative, das Fiktionale der Faktendarbietung und die damit zusammenhängende medienkritische Haltung gegenüber diesen Wirklichkeitsrepräsentationen.

Es ist also an der Zeit, das trotz aller Vorbehalte oder Schwierigkeiten (s. o.) nicht wirklich zu verstehende »Desiderat des Deutschunterrichts« (Kammerer/Kepser 2014b, S. 13) zu beenden und mit dem recht aktuellen Sammelband *Dokumentarfilm im Deutschunterricht* (Kammerer/Kepser 2014a) liegt hier nun ein erster größerer Beitrag zur fachinternen Diskussion vor. In diesem Buch werden neben einer systematischen Einführung in die Theorie, Praxis und Didaktik des Dokumentarfilms auch verschiedene Schwerpunkte und Handlungsoptionen bei der Integration des Genres in den Deutschunterricht verdeutlicht. Somit ist ein Anfang gemacht und man darf gespannt sein, welche späte Entwicklung der Dokumentarfilm im deutschdidaktischen Feld noch erleben wird.

Warum, so könnte man abschließend fragen, wird in diesem Beitrag nun aber Michael Moore, diesem *enfant terrible* des Dokumentarfilms und beispielhaften Muster effizienter Selbstvermarktung, eine exemplarische Schlüsselposition zugestanden? Einerseits sicherlich, weil er tatsächlich als Schlüssel für den zweiten Frühling des Genres bezeichnet werden kann, denn der überwältigende Erfolg von *Bowling for Columbine* (Michael Moore, CAN/USA/D 2002) und *Fahrenheit 9/11* holte den Dokumentarfilm gewissermaßen zurück auf die große Leinwand. Andererseits auch, da es ihm gelungen ist, ein von Jugendlichen gemiedenes, als seriös und langweilig stigmatisiertes Genre für diese Zielgruppe wieder interessant zu machen. Zuletzt aber vor allem deswegen, da Moore Griersons »creative treatment« bis an die Grenzen der dokumentarischen Belastbarkeit führt und so quasi textinhärent dafür sorgt, dass der didaktische Fokus von Beginn an auf jene »Achillesferse« oder faszinierende Besonderheit des Zwitterwesens Dokumentarfilm gelegt werden kann.

## Literatur

- ARRIENS, KLAUS (1999): *Wahrheit und Wirklichkeit im Film: Philosophie des Dokumentarfilms*. Würzburg: Königshausen & Neumann.
- BORSTNAR, NILS; PABST, ECKHARD; WULFE, HANS JÜRGEN (2002): *Einführung in die Film- und Fernsehwissenschaft*. Konstanz: UVK.
- CASETTI, FRANCESCO (2001) Filmgenres, Verständigungsvorgänge und kommunikativer Vertrag. In: *montage/av*, 10. Jg., H. 2, S. 155–173.
- COHEN, RICHARD (2004): *Baloney, Moore or Less*. Online: <http://www.washingtonpost.com/wp-dyn/articles/A19320-2004Jun30.html> [Zugriff: 15.1.2015].
- DECKER, CHRISTOF (1998): Die soziale Praxis des Dokumentarfilms. Zur Bedeutung der Rezeptionsforschung für die Dokumentarfilmtheorie. In: *montage/av*, 7. Jg., H. 2, S. 45–61.
- EITZEN, DIRK (1998): Wann ist ein Dokumentarfilm? Der Dokumentarfilm als Rezeptionsmodus. In: *montage/av*, H. 2, S. 13–44.
- FIERMAN, DANIEL (2004): *The Passion of Michael Moore*. Online: <http://www.ew.com/ew/article/0,,659914,00.html> [Zugriff: 15.1.2015].
- GRIERSON, JOHN (1933): The Function of the Producer. 2. The Documentary Producer. In: *Cinema Quarterly*, Vol. 2, No. 1, S. 7–9.
- HELLER, HEINZ B. (2011): Dokumentarfilm. In: Koebner, Thomas (Hg.): *Reclams Sachlexikon des Films*. Stuttgart: Reclam, 3., aktual. u. erw. Aufl., S. 150–155.
- HICKETHIER, KNUT (2012): *Film- und Fernsehanalyse*. Stuttgart-Weimar: Metzler, 5., aktual. u. erw. Aufl.
- HISNAUER, CHRISTIAN (2011): *Fernsehdokumentarismus. Theoretische Näherungen, pragmatische Abgrenzungen, begriffliche Klärungen*. Konstanz: UVK.
- HOHENBERGER, EVA (<sup>4</sup>2012): Dokumentarfilmtheorie. Ein historischer Überblick über Ansätze und Probleme. In: Dies. (Hg.): *Bilder des Wirklichen. Texte zur Theorie des Dokumentarfilms*. Berlin: Vorwerk 8, S. 9–33.
- KAMMERER, INGO (2009): *Film – Genre – Werkstatt. Textsortensystematisch fundierte Filmdidaktik im Fach Deutsch*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- DERS. (2013): Geschöpftes Leben. Anmerkungen zum Genre des Dokumentarfilms. In: *Literatur und Unterricht*, 14. Jg., H. 3, S. 187–213.
- KAMMERER, INGO; KEPSEK, MATTHIS (Hg., 2014a): *Dokumentarfilm im Deutschunterricht*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren (= Film-Bildung-Schule, Bd. 1).
- DIES. (2014b): Dokumentarfilm im Deutschunterricht. Eine Einführung. In: Kammerer/Kepsek 2014a, S. 11–72.
- KESSLER, FRANK (1998): Fakt oder Fiktion? Zum pragmatischen Status dokumentarischer Bilder. In: *montage/av*, 7. Jg., H. 2, S. 63–78.
- LIPP, THOROLF (2012): *Spielarten des Dokumentarischen. Einführung in Geschichte und Theorie des Nonfiktionalen Films (mit DVD)*. Marburg: Schüren.
- MIN-HA, TRINH T. (2012): Die verabsolutierende Suche nach Bedeutung (1993). In: Hohenberger <sup>4</sup>2012, S. 276–296.
- NICHOLS, BILL (<sup>2</sup>2010): *Introduction to Documentary*. Bloomington-Indianapolis: Indiana University Press.
- ODIN, ROGER (2012): Dokumentarischer Film – dokumentarisierende Lektüre (1984). In: Hohenberger <sup>4</sup>2012, S. 259–275.
- PAULI, HARALD (2004): Der Bush-Bekrieger. In: *Focus-Magazin*, Nr. 29. Online: [http://www.focus.de/kultur/medien/kultur-der-bush-bekrieger\\_aid\\_201895.html](http://www.focus.de/kultur/medien/kultur-der-bush-bekrieger_aid_201895.html) [Zugriff: 15.1.2015].
- SOKOLOWSKY, KAY (2007): *Michael Moore. Filmemacher – Volksheld – Staatsfeind*. Berlin: Aufbau.
- WULFE, HANS JÜRGEN (2001): Konstellationen, Kontrakte und Vertrauen. Pragmatische Grundlagen der Dramaturgie. In: *montage/av*, 10. Jg. H. 2, S. 131–154.

Ulf Abraham

# Mehrsprachigkeit in Filmen und Sprachreflexion im Filmunterricht

## 1. Sprache(n) und Film

Wer über Migration im Spielfilm nachdenkt (vgl. z. B. Holzwarth 2013), sollte bedenken, dass nicht nur die Menschen migrieren, von denen Filme handeln, sondern auch die Filme selber. In einem globalisierten Markt überschreiten sie nationale, ethnische und vor allem sprachliche Grenzen. Sieht man vom Kurzfilm ab, der nicht selten fast ohne Sprachanteile auskommt, um in Wettbewerben international präsent sein zu können, sind Filme in der Regel auf Sprache angewiesen. Nichtsdestotrotz geht es in der Fachliteratur zur Filmanalyse und Filmbildung meist um Sprache als Metapher (»Filmsprache«) und selten um natürliche Sprachen. Mehrsprachigkeit im Film wird erst allmählich als Ressource zur Herstellung fiktionaler Schauplätze und zur Stilisierung alltäglicher Kommunikation erkannt (vgl. Bleichenbacher 2008). Für einen Deutschunterricht, der Sprachreflexion und Medien-erziehung nicht mehr grundsätzlich trennt, bietet filmische Mehrsprachigkeit Chancen. Während Cineasten gern über die Alternative *Synchronisation vs. »OmU«* streiten, werden im Deutschunterricht fremdsprachige Filme vermutlich in der Regel synchronisiert gezeigt. Mangels einschlägiger Untersuchungen wissen wir nicht, ob oder wie die »Sprachfrage« dann im Unterricht thematisiert wird; das wäre aber ein Gewinn, wie die zunächst einzuführenden drei Beispiele zeigen sollen.

---

ULF ABRAHAM ist Inhaber des Lehrstuhls für Didaktik der deutschen Sprache und Literatur an der Otto-Friedrich-Universität Bamberg (Deutschland) und hat u. a. zu Medien im Deutschunterricht, Schwerpunkt Film, publiziert. E-Mail: ulf.abraham@uni-bamberg.de

## 2. Mehrsprachige Spielfilme für den Deutschunterricht – drei Beispiele

### 2.1 *Lichter* (Hans-Christian Schmid, D 2002)

*Lichter* ist ein Episodenfilm aus sechs durch Parallelmontage ineinander verwobenen Geschichten: In *Geschichte 1*, in der vorwiegend Russisch gesprochen wird, hat eine Gruppe von Ukrainern eine Schlepperorganisation dafür bezahlt, sie im LKW illegal durch Polen (das noch nicht zum Schengen-Raum gehört) und über die deutsche Grenze zu bringen; die Leute werden aber vor der Grenze bei Frankfurt/Oder (in Ślubice) ausgesetzt und im Glauben gelassen, sie seien am Stadtrand von Berlin. Erschütternde Szenen spielen sich ab. Einer kommt beim Versuch, die Oder zu überqueren, ums Leben. (Andere fallen dem Taxifahrer aus *Geschichte 4* in die Hände, der ein teures Kommunionkleid für seine Tochter damit finanzieren will, dass er die Gruppe nach Deutschland schleust, was aber misslingt.) In *Geschichte 2* fliegt eine Bande jugendlicher Zigarettenschmuggler auf, weil sich zwei Brüder um ein Mädchen streiten und der jüngere die Bande anonym denunziert. Die Sprache dieser Geschichte ist Deutsch, ebenso wie in *Geschichte 3*, in der der Berliner Ingo, der sich in Frankfurt/Oder mit einem Matratzenladen selbstständig gemacht hat, in Geldnot gerät und von einem ortsansässigen Händler ausgebootet wird. Eine seiner Angestellten, Milena aus Ślubice, die hinlänglich Deutsch spricht, kehrt statt mit ihrem Lohn mit einer Matratze nach Hause zurück, womit *Geschichte 4* beginnt, und zwar in polnischer Sprache: Milena streitet mit ihrem Mann, dem Taxifahrer, darum, ob die Tochter das teure Kommunionkleid bekommen soll, das sie sich wünscht. Er ist dafür, sie will lieber ihr Hochzeitskleid ändern. Er reserviert das Kleid, hat aber am folgenden Tag das Geld nicht zusammen, weil er aus Übermüdung einen Blechschaden verursacht hat und mit Bargeld bezahlen musste. Erst als *Geschichte 1* schiefgegangen ist und er das Geld der Ukrainer trotzdem behält, kann er das Kleid auslösen, aber zu spät: Die Tochter trägt bereits das in der Nacht noch geänderte Hochzeitskleid. *Geschichte 5* setzt Geschichte 1 fort; Kolja aus der Ukrainer-Gruppe wird beim Grenzübertritt aufgegriffen und hat das Glück, dass die Dolmetscherin Sonja auf der Polizeiwache ihm heimlich rät, Asyl zu beantragen. Nach seinem Fluchtversuch wagt sie nicht, ihn in ihrem Auto mitzunehmen und bereut dies später, als er doch abgeschoben worden ist, weil man eine Serviette aus einem Gasthaus in Ślubice bei ihm gefunden hat. In dieser Geschichte wird nicht nur das Asylproblem zum Thema, sondern auch das Aufeinandertreffen von Sprachen: Sonja wird in die Geschichte hineingezogen, weil sie Dolmetscherin ist. Aber sie nimmt nicht nur sprachlich eine Mittlerstellung zwischen den Kulturen ein, sondern auch gedanklich und affektiv: Sie sucht Kolja auf der polnischen Seite, bringt ihn illegal nach Berlin und wird zum Dank von ihm bestohlen. *Geschichte 6* ist die einzige, deren Protagonisten sich bereits vorher gekannt haben: Der junge Architekt Philipp, der die Pläne einer deutschen Fabrik auf der polnischen Seite gezeichnet hat, trifft bei einer Ortsbegehung seine ehemalige polnische Freundin Beata als Dolmetscherin wieder, die inzwischen (was er zunächst nicht weiß) als Prostituierte für einen Escort-Service arbeitet. Die Protagonisten dieser Geschichte

wechseln mehrmals von Deutschland nach Polen und zurück; auf der polnischen Seite kommt es zu einem weiteren Treffen und zu einer vorsichtigen Aussprache, auf der deutschen (bei einer nächtlichen Feier im Haus des Unternehmers, der die Fabrik errichten lässt) kommt es zum Eklat.<sup>1</sup>

## 2.2 *Wintertochter* (Johannes Schmid, D 2011)

An Weihnachten erfährt die 12-jährige Katharina, dass nicht Papa ihr leiblicher Vater ist, sondern ein gewisser Alexej, der da auf einmal am Telefon ist und die Mutter dazu bringt, in eine fremde Sprache zu wechseln, die man nicht verstehen kann. »Er ist ein Fremder«, sagt hilflos der Vater (*Wintertochter* 0:13:29). Da die Eltern sie nicht begleiten können, u. a. weil die Mutter hochschwanger ist, überreden sie die 75-jährige Nachbarin Lene, Katharina in ihrem klapprigen Barkas-Kleinbus nach Polen zu fahren, wo das Frachtschiff des Russen über den Jahreswechsel liegt. Lene, die als Vertriebene Polnisch versteht, ist anfangs nicht begeistert von der Aussicht, das Land ihrer Kindheit wiederzusehen. Noch schwieriger wird die als Roadmovie inszenierte Expedition, als sich an der Grenze herausstellt, dass der zehnjährige Nachbarsjunge Knäcke als blinder Passagier im Laderaum gesteckt hat. Sowohl das Mädchen als die mit ihrer Großmutterrolle etwas überforderte Lene haben Angst vor dem, was auf sie wartet, möchten aber doch den eigenen Wurzeln nachgehen. Nach einigen frustrierenden Erfahrungen gelingt es Katharina, ihren leiblichen Vater zu treffen und sich mit ihm zu verständigen. Am Silvesterabend kommen dann doch die Eltern nach und finden die drei auf dem Frachtschiff, wo begleitet von Silvesterböllern Katharinas kleiner Bruder zu Welt kommt, auf den in mehreren Sprachen angestoßen wird. Mit der Interkulturalität der Geschichte gehen die drei Hauptfiguren unterschiedlich um: Der kleine Knäcke reißt Sprüche (»Kaum gestohlen, schon in Polen!« 0:32:00); Lene grenzt sich zunächst von den Polen, denen sie begegnen, und damit von ihrer eigenen polnischen Herkunft ab, um dann schrittweise zu akzeptieren, dass das Fremde auch das Eigene ist; und Katharina geht, weil sie ein Ziel hat, für das sie Hürden überwinden und Verbündete gewinnen möchte, auf die Polen zu. So findet sie in dem Danziger Gastwirtsjungen Walddek, der Deutsch kann und Russisch versteht, einen Dolmetscher und kundigen Führer durch den Frachthafen. Sie ist es auch, die die Weiterfahrt in Lenes Kindheitsheimat Masuren durchsetzt: »Wir fahren nach Olsztyn, und wenn Sie noch so viel Schiss davor haben!« (0:55:04)

---

1 Zur Sprach(en)losigkeit in diesem Film vgl. Zechner 2007. – Die sechs Geschichten lassen sich einzeln im Unterricht besprechen (vgl. Abraham 2012, S. 170–175); vgl. zu einem Unterrichtskonzept auch Kliewer 2007.

### 2.3 *Avatar* (James Cameron, USA 2009)

Da Spielfilme ebenso wenig wie andere Formen künstlerischer Äußerung Wirklichkeit abbilden, sondern Realität modellieren und interpretieren, sind nicht nur realistische, sondern ggf. auch fantastische Spielfilme als inter- oder transkulturell zu verstehen: *Avatar* reformuliert die ur-amerikanische Geschichte des *manifest destiny*, d. h. des Genozids an den Ureinwohnern (*native*/Na'vi)<sup>2</sup> im Gewand der Science-Fiction und deshalb mit der Möglichkeit eines positiven Ausgangs. Da (im Jahr 2154) die Rohstoffe der Erde erschöpft sind, baut man auf dem erdähnlichen Mond Pandora das begehrte Unobtainium ab und gerät dabei in Konflikt mit den humanoiden Na'vi. Diese sind größer, stärker und intelligenter als Menschen; sie lernen schneller, weil ihre Gehirne durch ein neuronales Netzwerk miteinander verbunden sind. Nach Pandora geschickt wird der querschnittsgelähmte Ex-Marine Jake Sully, um seinen verstorbenen Zwillingsbruder bei einer diplomatischen Mission zu ersetzen: Mithilfe eines künstlich hergestellten Na'vi-Körpers (Avatars) soll er die Ureinwohner zur Aufgabe ihres Widerstands bewegen. Während die WissenschaftlerInnen unter Leitung von Dr. Augustine auf Verstehen der fremden Kultur und Vermittlung aus sind, wollen die Militärs unter Leitung von Colonel Quaritch, dass Sully die Schwachstellen der Na'vi erkundet. Als Avatar spricht Sully die Sprache der Na'vi. Dennoch gibt es (kulturell bedingte) Verständigungsprobleme. Sie beginnen, als Sully, von der Gruppe getrennt und im Dschungel Pandoras allein, von Raubtieren angegriffen und von der Na'vi Neytiri gerettet wird, die ihn zu ihrem Stamm bringt. Nach anfänglichen Bedenken beschließt der Clan, Sully zu sozialisieren, auch um über ihn die Rasse der Invasoren besser kennenzulernen. Zwischen Sully und Neytiri entsteht eine Liebesbeziehung. Sully begreift allerdings schnell, dass die Na'vi ihre Heimat niemals aufgeben werden; ihre Existenz ist eng mit heiligen Stätten verbunden, von denen eine spirituelle Kraft ausgeht. Als es zur militärischen Eskalation kommt, läuft Sully zu ihnen über. Während die Invasions-truppen schließlich Pandora räumen, verlässt er mithilfe des neuronalen Netzwerkes der Na'vi seinen menschlichen Körper und lebt nun in seinem Na'vi-Avatar weiter: Er emigriert in die andere Kultur.

### 2.4 Vergleich der drei Filme

Gemeinsam ist den drei Spielfilmen, die bewusst aus ganz unterschiedlichen Sparten gewählt wurden (realistisch und fantastisch, Kinder- und Erwachsenenfilm), eine Verschränkung kultureller, sozialer und individueller Konflikte: Menschen gehören einer kulturell geprägten Gruppe, Ethnie oder Gesellschaft an und handeln

---

2 Diese Interpretation von *Avatar* wird gestützt durch die Ansprache, die Colonel Quaritch seinen Leuten zur Begrüßung hält: »Es gibt hier humanoide Ureinwohner, sie nennen sich Na'vi. Sie tauchen gern Pfeile in Nervengift, das Ihr Herz in einer Minute zum Stillstand bringt, und ihre Knochen sind mit natürlich vorkommender Kohlefaser verstärkt. Es ist sehr schwer, sie zu töten.« (*Avatar*, 0:12:03–0:014:10)

im Einklang mit dieser, aber daneben haben sie auch ihre ganz individuellen Traumata: Katharina in *Wintertochter* sehnt sich nach ihrem »richtigen« Vater und hat doch Angst vor ihm, Sully in *Avatar* kompensiert seine Querschnittslähmung und den Verlust des Zwillingsbruders, und in *Lichter* gibt es eine Reihe von Figuren mit persönlichen (Beziehungs-)Konflikten, die ihr Handeln bestimmen. Von ihrer kulturellen Prägung werden die Konflikte teilweise verstärkt, teilweise aber auch überlagert.

Üblicherweise werden Spielfilme, die dergleichen darstellen, als »interkulturell« rubriziert und auf eine Weise im Unterricht behandelt, die ich »inhaltistisch« nennen möchte: Filmfiguren werden wie Menschen betrachtet, denen wir real begegnen könnten, und ihre Konflikte werden weitgehend unter Ausblendung der Tatsache diskutiert, dass ein ästhetisches Medium sie darstellt. Eine solche Herangehensweise ist zum einen nur bei realistischen Filmen (wie *Lichter*) überhaupt durchzuhalten, während sie bei fantastischen Filmen (wie *Avatar*) absurd wäre; zum andern folgt sie unreflektiert der Logik eines Mainstream-Kinomarktes, der so tut, als könne man einen Spielfilm einfach von einer in eine andere Sprache übertragen.<sup>3</sup>

Inhalte fokussiert etwa Matthias Stork (2012, S. 93), wenn er vorschlägt, im (Englisch)Unterricht *critical incidents* in Spielfilmen zu untersuchen als »Kristallisationspunkte in Kommunikationsprozessen, über welche Menschen sich in besonderem Maße der (interkulturellen) Unterschiede zwischen einander bewusst werden«. Einen *critical incident* gibt es in *Avatar*, und zwar in der Erstbegegnung von Sullys Avatar und Neytiri im Dschungel von Pandora. Der von seiner Gruppe getrennte Sully hat in gefühlter Notwehr einige bedrohlich aussehende Lebewesen getötet, da taucht das Mädchen auf und fährt ihn an, er verstehe gar nichts, er sei wie ein kleines Kind.<sup>4</sup> Auch in *Wintertochter* steht am Anfang ein *critical incident*: Katharina hat an Heiligabend Alexej am Telefon, der sie, die sich mit »Der Weihnachtsmann« gemeldet hat, nach ihrem Namen fragt und dann sagt: »wie die große Zarin« (0:07:10). Der Witz an dieser Szene ist aber nicht das interkulturelle Problem, dass für Alexej noch gar nicht Weihnachten ist, während Katharina mit der Zarin nichts anfangen kann, sondern dass Katharina zum ersten Mal in ihrem Leben mit ihrem Vater spricht und beide das nicht wissen: Kulturell bedingte Verschiedenheiten werden hier, wie so oft, überlagert von anderen, nämlich persönlich bedingten Motiven und Problemen, in diesem Fall dem Erschrecken der beiden aus unterschiedlichen Gründen. Während sich kulturell bedingte Verständnisprobleme oft durch schnelle Metakommunikation beheben lassen, gilt das nicht für tiefere Probleme: Das Konzept der *critical incidents*, an denen interkulturelles »Training« ansetzen könne (vgl. Bertallo u. a. 2006), ist einseitig und bietet sich

---

3 Weder durch Dubbing noch durch zielsprachliche Untertitelung, ganz zu schweigen von Untertiteln für hörgeschädigte oder Filmbeschreibung für sehgeschädigte Zuschauer, lässt sich eine 1:1-Übertragung erreichen. Vgl. hierzu Abraham/Kepser 2012.

4 Zu einem interkulturell und intermedial arbeitenden Unterricht mit diesem Film über solche kurzen Ausschnitte hinaus vgl. Bräuer/Doden 2014.



nur als eine unter vielen didaktischen Möglichkeiten des Umgangs mit fiktionalen Stoffen an.

### 3. Mehrsprachigkeit im Spielfilm als Anlass für Sprachreflexion

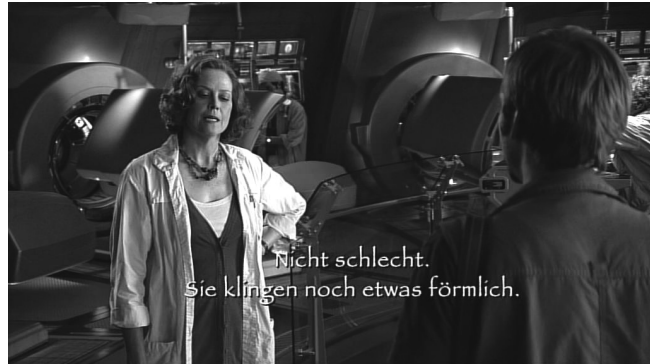
Wer spricht im Film welche Sprache wie (gut)? Für welche Sprache entscheidet sich eine Figur, die zwei oder mehr Optionen hätte, und was sagt das über die Figur und über die Situation aus? Und wie werden sprachliche Unterschiede, die ein Film für seine Thematik braucht, inszeniert? In der deutschen Synchronfassung von *Bienvenue chez les Ch'tis* (Dany Boon, F 2008), *Willkommen bei den Sch'tis*, musste ein künstlicher Dialekt entwickelt werden, da die französischen Varietäten, um die es in der Filmkomödie unter anderem geht, keine Entsprechung im deutschen Sprachraum haben. Und für Pandoras Sprache und Kultur in *Avatar* erfand der Linguist Paul R. Frommer von der University of Southern California eine künstliche Sprache, die mit 1.000 Wörtern auskommt. Sie sollte möglichst fremd klingen, aber leicht aussprechbar sein.<sup>5</sup> Solche Beispiele machen deutlich, dass Entscheidungen über Varietäten und Sprachen in Filmen nicht anders als solche über Schauspieler, Locations, Filmmusik usw. zum Inszenierungskonzept gehören.

Ob das, was Filmfiguren sagen, (un-, schwer-)verständlich ist, beschäftigt merkwürdigerweise außerhalb der Fremdsprachendidaktiken derzeit die Didaktik kaum. Würden alle Figuren einander und die Zuschauer alle Figuren mit gleicher Leichtigkeit verstehen, bräuchte es kein *Dubbing*, keine (wie im erwähnten Spielfilm *Lichter* originär zum Film gehörigen oder nachträglich hinzugebrachten) Untertitel und keine DVD-Sprachwahl, die die Migration des Mediums befördert. Migrationserfahrungen, wie sie in einer »interkulturellen Filmbildung« vorzugsweise verhandelt werden, sind immer auch und wesentlich Spracherfahrungen. Filme mit inter-/transkulturell relevanter Thematik thematisieren diese Tatsache auf je eigene Weise; dafür stehen die drei Beispiele. Sie inszenieren interkulturelle Begegnungen und Konflikte *auch* sprachlich; das Aufeinandertreffen verschiedener Herkunftssprachen ist in allen drei Fällen zentrales Element der Filmerzählung. Stets werden dabei mehrere Sprachen mehr oder weniger gut gesprochen und verstanden.

Seit es den Tonfilm gibt, ist die Sprache der Filmfiguren ein wichtiges Mittel der Darstellung, aber auch ein Problem. Im frühen Hollywood-Western, dessen Genre eigentlich auf eine interkulturelle Thematik verweist, sprachen einfach alle Englisch, die Mexikaner mit Akzent. Später erhielten die *Native Americans* buchstäblich eine Stimme, redeten aber teilweise recht unauthentisch und nur im Ausnahmefall auf der Basis entsprechender ethnologischer Beratung eine existierende Sprache korrekt. Die Botschaft an die Zuschauer/innen war aber auch dann, dass die fremde Kultur eben nicht völlig zu verstehen ist, sondern nur soweit durchschaut werden muss, wie es nötig ist, um mit ihr entweder Krieg zu führen oder in Frieden zu

5 <http://www.imdb.com/title/tt0499549/trivia> [Zugriff: 3.7.2014].

**Abb. 1:**  
Unterhaltung in der  
Na'vi-Sprache  
(*Avatar*, 0:15:54)



koexistieren. (In der durch *Avatar* laufenden Debatte zwischen Dr. Augustine und Colonel Quaritch geht es um diese Alternative.) Und auch außerhalb des Western-Genres neigten US-amerikanische Produktionen lange nicht zu sprachlicher Sensibilität; »language diversity« (Petrucci 2008) ist erst neuerdings Gegenstand medienwissenschaftlicher und filmkritischer Diskussion. Traditionell charakterisieren Dialekte und Akzente einzelne SprecherInnen negativ:<sup>6</sup> Nicht jeder Spielfilm, der Migration oder Interkulturalität zum Thema hat, geht damit so sprachbewusst um wie die hier vorgestellten. Hinzu kommt, dass bei Synchronfassungen nicht selten Entscheidungen, die für das Dubbing getroffen werden, die Sprachenvielfalt des Originals zugunsten einer einzigen Zielsprache (Deutsch) eibebnen.<sup>7</sup>

Dass und wie Camerons *Avatar* Sprache einsetzt, ist vor diesem Hintergrund interessant. Die *Natives* von Pandora dürfen im Film ihre eigene Sprache sprechen, auch lernen sie die Sprache der Menschen schneller als diese die ihrige.<sup>8</sup> Warum sprechen sie dann aber Englisch mit starkem Akzent, während den wenigen Menschen, die sich bemüht haben, die Sprache der Na'vi zu erlernen, diese so leicht von den Lippen zu gehen scheint, dass Dr. Augustine nicht etwa die Aussprache, sondern höchstens eine etwas »förmliche« Wortwahl korrigieren muss? (Abb. 1)

Während also *Avatar* Sprache als Teil von Kultur recht bemüht einführt und sich zwar vom Klischee des Bösewicht-Akzents, aber nicht von kolonialen Denkmustern löst, gehen die beiden anderen hier vorgestellten Filme mit der *language diversity* bewusst um. Als Lene in *Wintertochter* in ihrem Barkas-Bus von polnischen Gren-

6 L2-SprecherInnen im US-amerikanischen Film, schreibt Bleichenbacher (2008, S. 90), »are often minor, comical, less powerful or even downright negative characters«.

7 Auf ein drastisches Beispiel – Marc Forsters *The Kite Runner/Drachenläufer* – und die sich daraus ergebenden didaktischen Möglichkeiten gehe ich in Abraham (2015) ein.

8 »Das war unsere Schule«, erläutert Dr. Augustines Avatar demjenigen von Sully nach dem Scheitern der Kulturvermittlung, die die Wissenschaftler wollten. »Jetzt ist es nur noch ein Lagerhaus. Die Kinder waren so klug, wissbegierig. Haben unsere Sprache schneller gelernt, als ich sie lehren konnte.« (*Avatar*, 0:27:19)

zern angehalten wird, weil das Rücklicht nicht geht, verweigert sie die Verständigung auf Polnisch (vgl. *Wintertochter*, 0:20:15). Erst viel später, in Masuren, versteht sie dann etwas Polnisch. In *Lichter* koexistieren Deutsch, Polnisch und Russisch, und trotz eingeschränkter Sprachkompetenz einiger Akteure gelingt die Verständigung überall dort, wo sie gelingen *soll*. So einigen sich die Ukrainer mit dem Taxifahrer über die Leistung (Hilfe bei der Überquerung der Oder) und den Preis dafür, und Ingos Angestellte Milena versteht durchaus, dass sie gekündigt ist und statt ihres Lohns eine Matratze mitnehmen soll. Allerdings *soll* Verständigung nicht überall gelingen; die Dolmetscherin Beata lässt ihren Ex-Freund Philipp absichtlich im Unklaren über ihre derzeitige Zweitbeschäftigung, der Taxifahrer sagt den Flüchtlingen nicht, dass er keine Erfahrung als Schlepper hat, und der Ukrainer Kolja belügt (mit Hilfe seiner Dolmetscherin) die Polizisten (er sei mit dem Flugzeug gekommen). Die Protagonist/innen der sechs Geschichten, verfangen in ihren kulturell geprägten Konzepten zum Beispiel von Religion (Milena), Ernährerrolle (ihr Mann), Liebe und Partnerschaft (Philipp), Erfolg und Selbständigkeit (Ingo), setzen ihre kommunikative Kompetenz so ein, wie es ihnen nützt. Wenn sie sich verrennen und scheitern, dann sicherlich nicht an Sprachgrenzen. Wo es trotzdem eine Dolmetscherin braucht (Sonja in der Flüchtlings- und Beata in der Architekten-Geschichte), geht es um Verhandlungen, die aus juristischen Gründen der Sprachmittlung bedürfen.

#### 4. Folgerungen: Mehrsprachigkeit im Spielfilm und Sprachreflexion im Deutschunterricht

Im deutschen Sprachraum sind im Unterschied zu weiten Teilen Europas synchronisierte Filme so üblich, dass vielfach nichts anderes angeboten wird, weil man einem Publikum, das *Dubbing* gleichzeitig erwartet und habituell kritisiert, nicht traut. Eine neuere Entwicklung auf dem internationalen Spielfilmmarkt in Richtung intradiegetischer Mehrsprachigkeit konfrontiert nun aber das Kino- und TV-Publikum mit Filmen, in denen nicht anders als in unserer transkulturellen Wirklichkeit Sprachen aufeinandertreffen und auch die bisher (als Dubbing-Alternative) eher abgelehnten Untertitel in Gebrauch nehmen. Drehbücher und Regisseure können allerdings unterschiedlich mit Mehrsprachigkeit umgehen:

- Alles Fremdsprachige wird untertitelt (so verfahren Hans Christian Schmid und sein Co-Autor Michael Gutmann in *Lichter*<sup>9</sup> und James Cameron in *Avatar*).
- Nichts wird untertitelt; ZuschauerInnen, denen die (Fremd)Sprachkompetenz fehlt, sind prinzipiell in der gleichen Lage wie die meisten der Filmfiguren, die sich den Sinn von Äußerungen aus dem Kontext erschließen müssen (so verfährt Johannes Schmid in *Wintertochter*).

---

9 Das Drehbuch (Gutmann/Schmid 2003) formuliert alle Dialoge deutschsprachig, gibt aber gegebenenfalls in Klammern die Sprache an, in der die Figur gerade redet.

- Untertitelt werden rein fremdsprachige Dialoge, nicht unbedingt (vollständig) aber solche Dialoge, in denen zwei oder drei Sprachen zusammentreffen und es u. a. um die Kommunikationsproblematik geht (so verfährt z. B. Marc Forster in *The Kite Runner*).

Ein Deutschunterricht, der damit sowohl Sprach- als Filmunterricht wäre, kann diese Entwicklung zum Anlass nehmen, das Verhältnis eines »bilddominierten Mediums«<sup>10</sup> zur Sprache verstärkt zu thematisieren. Neben die Analyse des visuellen Codes, der Montage, der Rolle der Filmmusik (usw.) sollte gerade im Fach Deutsch die Frage treten, wie ein Spielfilm die mehrsprachige Realität darstellt, in der wir alle leben. So kann man sich zwei Sequenzen aus *Lichter* mit den Regiekomentaren von Hans Christan Schmid ansehen, der auf die Mehrsprachigkeit sowohl der Geschichte als der Filmproduktion eingeht.<sup>11</sup> Man kann die im Verlauf von *Wintertochter* zunehmende Präsenz der polnischen Sprache verfolgen, die mit Lenes Einstellungswandel korrespondiert. Oder man kann zu *Avatar* die Lernenden auffordern, selbst eine Sprache zu entwickeln, die eine von indogermanischen Sprachen möglichst abweichende Grammatik hat.

Solche Erschließungsaufgaben zu mehrsprachigen Filmen wären nicht nur eine Bereicherung für einen sprachbewussten Deutschunterricht, sondern auch für eine »interkulturelle Filmbildung«,<sup>12</sup> die ihren Namen noch nicht wirklich verdient, solange sie Interkulturalität weithin nur als filmischen Inhalt und nicht auch als notwendige Eigenschaft eines narrativen Mediums begreift, das »Migration« als sprachliches und mediales Phänomen zu verstehen erlaubt.

## Literatur

- ABRAHAM, ULF (2012): *Filme im Deutschunterricht*. Seelze: Klett/Kallmeyer, 2., aktualisierte Aufl.
- DERS. (2014): Vom Film zur Sprache – von der Sprache zum Film. In: Kammerer, Ingo; Kepser, Matthias (Hg.): *Dokumentarfilm im Deutschunterricht*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 193–211.
- DERS. (2015): »Interkulturelle Filmbildung« und Mehrsprachigkeit im Spielfilm. Drachenläufer im Deutschunterricht. In: Kupfer-Schreiner, Claudia; Pöhlmann-Lang, Annette (Hg.): *Didaktik des Deutschen als Zweitsprache – DiDaZ in Bamberg lehren und lernen: Eine Bilanz des Faches in Forschung und Lehre*. Bamberg University Press, S. 35–50.

10 Zu einer Didaktik bilddominierter Medien vgl. grundlegend Maiwald 2005.

11 a) Antoni und Milena streiten in der Küche (0:15:49–0:16:40): »Und plötzlich sind wir hier in einer polnischen Familie. Sicher erstmal überraschend für die Leute im Kino oder jetzt auf der DVD, dass hier Polnisch gesprochen wird. War aber für uns auch immer klar. Dass die Figuren, die aus Polen kommen oder aus der Ukraine, natürlich untertitelt werden und dass man die nicht synchronisieren würde.«

b) Kolja wird vom Grenzschutz verhört (0:28:50–0:30:80): »Ohne dass es groß aufgefallen ist, haben sie jetzt hier zu Englisch gewechselt. Ich find's richtig, so ist es uns im Team nicht anders ergangen, wenn man zwischen Deutsch, Polnisch und Russisch vermitteln musste, war man sehr schnell bei Englisch, und so geht's auch diesem Grenzbeamten ...«.

12 Vgl. dazu die kritische Bestandsaufnahme bei Kepser 2015.

- ABRAHAM, ULF; KEPSE, MATTHIS (2012): Filme beschreiben im Deutschunterricht – Audiodeskriptionen und Untertitel für Hörgeschädigte. In: Oomen-Welke, Ingelore; Staiger, Michael (Hg.): *Bilder in Medien, Kunst, Literatur, Sprache, Didaktik*. Festschrift für Adalbert Wichert. Freiburg/Br.: Fillibach, S. 95–117.
- BERTALLO, ALAIN U. A. (2006): *Verwirrende Realitäten. Interkulturelle Kompetenz mit Critical Incidents trainieren*. Zürich: Pestalozzianum.
- BLEICHENBACHER, LUKAS (2008): *Multilingualism in the movies. Hollywood characters and their linguistic choices*. Tübingen: Francke.
- BRÄUER, CHRISTOPH; DODEN, ULLA (2014): Wanderungen zwischen Welten: eine literaturfantastische und filmanalytische Annäherung an »Avatar – Aufbruch nach Pandora« (2009). In: *Praxis Deutsch* 247, S. 57–61.
- GUTMANN, MICHAEL; SCHMID, HANS-CHRISTIAN (2003): *Lichter*. Drehbuch von Hans Christian Schmid und Michael Gutmann. Frankfurt/M.: Verlag der Autoren.
- HOLZWARH, PETER (2013): Migration im Film. In: Maurer, Björn; Reinhard-Hauck, Petra; Schluchter, Jan-René; von Zimmermann, Martina (Hg.): *Medienbildung in einer sich wandelnden Gesellschaft*. Festschrift für Horst Niesyto. München: kopaed, S. 57–88.
- KEPSE, MATTHIS (2015): Transkulturelle Bildung mit Film im Deutschunterricht. Eine kulturwissenschaftliche Ergründung des Handlungsfelds. In: Dawidowski, Christian; Hoffmann, Anna Rebecca; Walter, Benjamin (Hg.): *Inter-/Transkulturalität in Drama und Film*. Frankfurt/M. u. a.: Peter Lang [im Druck].
- KLIEWER, ANNETTE (2007): Mit den Augen des anderen sehen, in den Schuhen des anderen gehen? Von interkultureller Sympathie und Empathie im Film. In: *Der Deutschunterricht* 59, H. 2, S. 81–86.
- MAIWALD, KLAUS (2005): *Wahrnehmung – Sprache – Beobachtung. Eine Deutschdidaktik bilddominierter Medienangebote*. München: kopaed.
- PETRUCCI, PETER R. (2008): Portraying language diversity through a monolingual lens: on the unbalanced representation of Spanish and English in a corpus of American films. In: *Sociolinguistic Studies* 2:3, S. 405–423.
- STORK, MATTHIAS (2012): *Lights, Camera, Action. Zur Synthese von Film und Drama im interkulturellen Englischunterricht*. Examensarbeit Lehramt an Gymnasien (Goethe-Universität Frankfurt am Main).
- ZECHNER, INGO (2007): Sprachlosigkeit des anderen. Mobilität und Übersetzung in Hans-Christian Schmidts Film »Lichter«. In: Müller-Richter, Klaus; Uritescu-Lombard, Ramona (Hg.): *Imaginäre Topografien. Migration und Verortung*. Bielefeld: transcript, S. 161–176.

## Filme

- Avatar – Aufbruch nach Pandora/Avatar*. James Cameron, USA 2009; DVD-Sprachen und UT: Deutsch, Englisch, Französisch, Türkisch.
- Drachenhäufiger/The Kite Runner*. Marc Forster, USA 2007; DVD-Sprachen: Englisch, Deutsch, Türkisch; UT: Deutsch, Englisch.
- Lichter*. Hans Christian Schmid, D 2002; DVD: Deutsch.
- Willkommen bei den Sch'tis/Bienvenue chez les Ch'tis*. Dany Boon, F 2008; DVD-Sprachen Deutsch, Französisch, UT: Deutsch.
- Wintertochter*. Johannes Schmid, D 2011; DVD-Sprachen: Deutsch, Polnisch, UT: Deutsch, Englisch, Französisch, Spanisch, Polnisch, Portugiesisch.

Sabine Zelger

# Serien erzählen lassen!

## Zum politikdidaktischen Potenzial eines schulisch vernachlässigten Mediums

### 1. Serien in die Schule?

Fernsehserien erzählen von Gesellschaft und Politik, verändern unsere Vorstellungen und Handlungsmöglichkeiten. Aber sollen sie deshalb in die Schule? Will transparent gemacht werden, was sie bewegen und wie sie uns bewegen? Fernsehserien werden aber ebenso erzählt, stiften Gruppen und Gruppengespräche und sind anziehend nicht zuletzt wegen ihrer sozialen Gratifikationen. Soll dieser Austausch auch jenseits von Pausengesprächen an der Schule stattfinden und pädagogisiert bzw. didaktisiert werden? Serien sind sehr beliebt und sehr beforscht, aber von diesem Faszinosum scheint im schulischen Betrieb und in der Deutsch- und Literaturdidaktik bislang nicht allzu viel angekommen zu sein. So findet sich etwa in der umfangreichen *Mediendidaktik Deutsch* nur eine Handvoll Seiten, die sich dieser Gattung widmet und als implizite Erklärung dafür die weitgehend simple Machart (vgl. Frederking/Krommer/Maiwald 2013, S. 173–177). Diesen Blick auf Trivialität und Durchschaubarkeit der meisten Serien teilen auch Ralph Köhnen (2011, S. 236 f.) und plädieren deshalb für deren Nutzung als Einstieg ins filmische Lernen: um das einfache Baukastenprinzip, die Kreisstruktur von Krise und Lösung sowie die semantischen Oppositionen, wie gut/böse, Geschäft/Gefühl, herauszuarbeiten. Während Ulf Abraham und Matthis Kepser in ihrer Einführung zur Literaturdidak-

tik dem Medienverbund und Spielfilm ausgiebig Raum geben, wird die Serie neben anderen »Kleinformen« nur gestreift und weniger in ihrem Eigenwert denn als Mittel zur erfolgreichen Vermittlung von Spielfilmen angesehen (vgl. Abraham/Kepser 2009, S. 174). Auch wenn das medienpädagogische Selbstverständnis, den Film als vierte Großgattung zu betrachten, für den Literaturunterricht ebenfalls gefordert wird (vgl. ebd., S. 168; Leubner/Saupe/Richter 2012, S. 204), wären Werbeclip und Serie nur »unter Umständen« in der Schule zu verhandeln (ebd.). Allenthalben scheint die Serie – so schon der Spielfilm nur unter Schwierigkeiten in die Schule kam (vgl. Wintersteiner 2003, S. 5) – zumindest didaktisch vernachlässigbar. Das hat Gründe, vor allem zeitökonomische. Zudem wird beim Argument der mangelhaften Qualität zumeist auf die sogenannten alten Serien rekurriert, die auf dem Prinzip der Wiederholung fußen und ZuschauerInnen kaum herausfordern. Abgesehen davon, dass auch die Qualifizierung der Variationen spannende ästhetische Herausforderung sein kann (Kern 2012, S. 228), sind die neuen Serien als komplex, vielfältig verwoben und vielgestaltig anzusehen und stellen für die RezipientInnen eine spannende Herausforderung dar (vgl. Sepinwall 2014; Eichner/Mikos/Winter 2013, S. 10 f.; siehe auch Frederking/Krommer/Maiwald 2013, S. 174). Die literaturdidaktische Reserviertheit gegenüber den Serien lässt sich aber auch anhand der zwei meist verbreiteten Filmeinsatztypen im Deutschunterricht verstehen, wie sie Wolfgang Schörkhuber (2003) ausgemacht hat: des Films als Literaturtransporteur mit der Idee von Nachrangigkeit und Minderwertigkeit des filmischen Mediums und der Filmanalyse, die gegen das beunruhigende Medium Distanz herzustellen habe. Um wie viel mehr erst irritiert die Serienwelt! Aber selbst wenn die Neigung besteht, sie im Schulunterricht zum Thema zu machen, ergeben sich ganz banale methodische Herausforderungen: Wie kann etwas, das auf Kontinuität und Serialität abzielt und tendenziell offen für Fortsetzung ist, im begrenzten und durchorganisierten System Schule Eingang finden?

## 2. Serien in die Politische Bildung?

Im Kontext Politischer Bildung stellt sich die Frage nach dem Einzug der Serie in den Deutsch- und Literaturunterricht erneut, und ich werde in diesem Beitrag mögliche Antworten skizzieren. Vorweggenommen sei, dass Schule, die die Realisierung der Unterrichtsprinzipien ernst nimmt, die Serie nicht ignorieren kann. Zwar gibt es auch hier die Literatur als Konkurrentin, bei der es eine lange und oft implizite Tradition der Politikvermittlung gibt (vgl. Zelger/Krammer 2015). Jedoch kann hierdurch aus politikdidaktischer Sicht kein Verhältnis zu wertvolleren Texten konstruiert und kaum ein Qualitätsvorbehalt ins Spiel gebracht werden. So eignen sich Serien für jene Form der Politischen Bildung, die auf interessierte, mündige und handlungsfähige BürgerInnen abzielt sowie auf das »selbstreflexive Ich« (Hellmuth 2009) setzt, in dem individuelle und kollektive Subjektpositionen vereint sind. Die ZuseherInnen der neuen Serien sind persönlich involviert und zugleich in Konflikte und Handlungen verwickelt, die gesellschaftlich und politisch vermittelt sind. Während Leubner/Saupe/Richter (2012, S. 202) zu bedenken geben, dass eine



Klischeedemontage den Spaß an den Lieblingssendungen verderben könnte, setzt Schörkhuber auf jene Rolle von Jugendlichen, die mittels populärer Medien Sinn generieren, sich in der Welt positionieren und in diesen Auseinandersetzungen einen aktiven Part einnehmen:

Deshalb kann der Ansatz nicht einer sein, der vermeint, Jugendliche seien von den Medien mystifiziert und bedürften einer Demystifizierung durch formalistische Entsinnlichung. [...] In der Problematisierung solcher Texte [gemeint sind populäre Medien, S. Z.] liegt zudem die Chance, die Diskussion über den im symbolischen Material encodierten ideologischen Charakter von Medien»botschaften« und gesellschaftlichen Diskursen an die Erfahrungen und spezifischen Bedeutungsproduktionen der Jugendlichen anzuschließen. (Schörkhuber 2003, S. 13)

Auch für ein politikdidaktisches Ansinnen ist es notwendig, von der rührigen Gelehrsamkeit abzugehen, mit der den Jugendlichen die Liebe zum Trivialen ausgetrieben und das Verständnis zur ernsthaften Kunst beigebracht wird, und gemeinsam auf Augenhöhe den spannenden Macht- und Politikprozessen in Serien nachzuspüren. Wenn die soziale Funktion der Kunst nicht mehr auf dem Ritual beruht, so ist ihre »Fundierung auf Politik« zu betrachten, wie Walter Benjamin in seiner Schrift zum *Kunstwerk im Zeitalter seiner technischen Reproduzierbarkeit* (Benjamin 2012, S. 18) schon vor knapp hundert Jahren formulierte. Die damit einhergehenden Veränderungen, die Benjamin zwischen den Kriegen im letzten Jahrhundert sehr treffend charakterisierte, haben sich in den Serien enorm beschleunigt und radikalisiert: das räumliche Entgegenkommen, die Entwertung des Hier und Jetzt des Werks, die Verkümmern von Echtheit und Aura (vgl. ebd., S. 13). Die Nähe und Konsumierbarkeit der Serie im individuellen Kontext, der dementsprechend heterogen ist, verdrängt allerdings nicht den politischen Status, im Gegenteil. Allerdings lässt sich nicht mehr zwischen faschistischem und kommunistischem Charakter differenzieren (vgl. ebd., S. 42 ff.), sondern die politische Gestalt ist mit der Pluralisierung der Lebenswelten und der Globalisierung vielfältiger geworden. Wie diese erfassen und diskutieren? Wie sich einen Zugang verschaffen und politische Fähigkeiten vermitteln?

Ich möchte mich hinsichtlich dieser Fragen an das Konzept der politischen Narrative anlehnen, das Politik als vielschichtige Aushandlungsprozesse versteht, die über Erzählungen geführt und über Erzählungen rekonstruierbar sind (vgl. Gadinger/Jarzebski/Yildiz 2014). Damit soll die Politik der Serien als Folge von Narrationen gelesen werden, aber auch in Nacherzählungen, Weiter- und Umerzählungen fortgesetzt werden. Lehrende und Lernende profitieren nach diesem Verständnis gleichermaßen von der Profilierung der Akteursrolle, die hier als kritik- und handlungstauglich verstanden wird und auf ihre fiktionale, kreative Kraft angewiesen bleibt (vgl. ebd., S. 8). Nicht zuletzt ist die Serie in einem narratologischen Zugang, wo Fiktionalität und Erzählinstanzen mitgedacht werden, immer in ihrer Medialität und didaktischen Doppeldeutigkeit zugegen: als Lerngegenstand ebenso wie als Träger des Lerngegenstandes (vgl. Köhnen 2011, S. 205).

### 3. Politische Kompetenzen durch Serien

Aus der unermesslichen Bandbreite und Dichte an Produktionen für den Unterricht Serien oder Serienfolgen auszuwählen, mag schwerfallen. Unabdingbar ist die Bereitschaft der Lehrenden, selbst in die Welt der Serie einzutauchen und einige sinnliche Wochenenden und Ferientage damit zu verbringen. Eine große Hilfe ist es, auf die medienerfahrenen Jugendlichen zu setzen und Fragen der Auswahl bereits zum gemeinsamen Thema zu machen. Dabei kann man auf den »fundamentalen Paradigmenwechsel im ästhetischen Bewusstsein der Schüler« setzen (Kern 2012, S. 217) oder auf jene ihrer Fähigkeiten zurückgreifen, »sich dem Medienangebot ganz wenig oder gar nicht zuzuwenden und doch über bestimmte Zeitspannen, Sendeformate und Programmteile ›alles‹ mitzubekommen (Nebenbei- und Mehrfachnutzung)« (Köhnen 2011, S. 217f.). Aus dem Auftrag, Serien, Folgen oder gar nur Sequenzen zu recherchieren, in denen ganz bestimmte politische Fragen aufgeworfen werden, wird sich in jedem Fall ein spannender Fundus für den Unterricht ergeben. In meinem Beitrag soll nun exemplarisch anhand einiger möglichst unterschiedlicher Serien gezeigt werden, wie sie zur Vermittlung politischer Kompetenzen taugen.

#### 3.1 Politische Sachkompetenz am Beispiel *Borgen*

Unter der politischen Sachkompetenz verstehen Ammerer u. a. (2009, S. 6f.), mit Begriffen und Konzepten in deren Vermitteltheit konstruktiv und kritisch umgehen zu können. Wiewohl es nicht um ein Weiterreichen von Kenntnissen geht, müssen für diesen »oft wenig beachteten Bereich« (ebd., S. 6) jede Menge an Versatzstücken von Wissen der politischen Konzepte, Prozesse und Institutionen angeeignet und reflektiert werden. Für dieses avancierte Bestreben kommen die neuen Serien in ihrer romanhaften Verwobenheit in Betracht, insbesondere, wenn dabei verschiedene Verständnisse von Familie, Macht, Demokratie etc. kombiniert werden. Die dänische Fernsehserie *Borgen*, deren drei Staffeln im Original zwischen 2012 und 2013 ausgestrahlt wurden, eignet sich hervorragend, um die Konstruktion zentraler Politikbegriffe, deren Transformationen und Dekonstruktion auf vielfältige Weise zu veranschaulichen. Die Serie ist rund um eine dänische Parlamentarierin bzw. Ministerpräsidentin aufgebaut, spielt in und um das Parlament Kopenhagens und führt detailreich alle institutionalisierten politischen Prozesse vor: Wahlen, Parteikämpfe, Koalitionsverhandlungen, Öffentlichkeitsarbeit, mediale Inszenierungen, aber auch Fragen der Vereinbarkeit von Privatleben und Politik. Gegenüber dem aktuellen Politikerbashing im Boulevard, das im Wutbürgertum sein entpolitisirtes Pendant findet, leistet diese Serie bestechenden Widerstand und kann trotz (oder wegen) ihres Schwerpunktes auf Sachfragen der institutionellen Politik stets die Spannung halten. Über die Kampagnen und Profile mit deren medialen Reflexen und Reflexionen können unterschiedlichste Konzepte und Begriffe in ihrer Gemachtheit und ihrem Variantenreichtum erarbeitet werden. Statt der historischen Dimension (vgl. ebd., S. 7) lässt sich, und ich sehe das durchaus als Vorteil, die nationale Differenz thematisieren – und zwar nicht als kulturelle, sondern als

politische: Welche Rolle spielen Monarchien, wie werden Konflikte mit Institutionen der EU ausgefochten, was ist mit alten Kolonien? Statt sich auf parteipolitische Auseinandersetzungen hierzulande einzulassen, kann die fiktive Politlandschaft in *Borgen* durchwandert werden.

Für die Herstellung, Modifikation und Zirkulation politischer Konzepte und Ideen sind freilich auch die visuellen Mittel zu betrachten. Dazu sollte, wie es Peter Christoph Kern (2012, S. 220 ff.) vorschlägt, die Basissemiotik des Films erarbeitet werden, Zeit, Körper und Raum: Wie verknüpft, dehnt, überspringt und montiert *Borgen* die Zeit, wie wird Handlung realisiert, gibt es Action? Was sind die Hauptrollen, in welchen Kameraeinstellungen sind sie zu sehen, welche Nebenrollen gibt es? Und wenn es hier um das Zentrum dänischer Politik geht, das für ein ganzes Land verantwortlich ist, dann fragt sich, welche Räume die Kamera aufsucht und wie sie sie in den Blick nimmt, aber ebenso, was nicht auf den Bildschirm kommt. Spannend allemal ist es, Nebenrollen, fehlende Perspektiven oder Zeitsprünge ausgestalten zu lassen. Wenn deutlich ist, wie die Filme Fiktion erzeugen und ihre Geschichten erzählen, lohnt es, die Erzeugung der Fiktion im Film zu betrachten: Wie wird ein politisches Thema platziert, ein Gesicht in der Öffentlichkeit bekannt gemacht, ein Ort mit Bedeutung versehen, und welche Rolle nehmen dabei – in *Borgen* als wesentlicher Gegenpol zum Parlament auftretend – das Fernsehen und die Zeitungen ein? Damit kann auf zwei Ebenen vermittelt werden, dass es nicht mehr um linearen und konsistenten Sinn, sondern um »diskontinuierliche Sinnakkumulation und -vernetzung« (ebd., S. 217) geht. Dies erscheint mir auch für das Verständnis des Politischen und seiner Konzepte produktiv zu sein, deren Transformationen in narrativen Texten immer neue Konnotat, ja Denotat hervorbringen.

### 3.2 Politische Urteilskompetenz am Beispiel von *Breaking Bad*

Nun soll es bei Politischer Bildung keineswegs so aussehen, dass Politik nur Sache der gewählten Eliten wäre und bevorzugt in Parlamenten und Pressehäusern stattfinden würde. Ein solcher enger Politikbegriff ist nicht mit meinem narratologischen Zugang, nicht mit dem Konzept des »selbstreflexiven Ich« (Hellmuth 2009) und ebenso wenig mit dem hier herangezogenen Kompetenzmodell (Ammerer u. a. 2009) vereinbar. Ich würde also sehr davon abraten, die politikdidaktische Auseinandersetzung auf *Borgen* zu beschränken und damit den im Neoliberalismus oftmals verengten Politikbegriff zu verstärken. Um zu zeigen, wie Politik auch in ihrer Abwesenheit bewusst gemacht werden kann, ließe sich beispielsweise auf die US-amerikanische Serie *Breaking Bad*, erstausgestrahlt zwischen 2008 und 2013, rekurrieren, in der gesellschaftliche Konfliktfragen nicht auf institutionellem Weg reflektiert werden. Schon die zentrale Story, in der die Hauptfigur wegen mangelnder Versicherungsleistung das Geld für die teure Krebstherapie nicht aufbringen kann und dieses via Drogengeschäft lukriert, eignet sich, um Dimensionen des Sozialstaates zu thematisieren. Grundlegend in dieser Serie ist darüber hinaus die oftmalige Gesetzesübertretung mehrerer Figuren, der Einblick in komplexe undurchschaubare Gangsterkonflikte und die meist erfolglosen Ahndungsversuche. Noch

verwickelter wird die Erzählung durch die Verflechtung der verschiedenen Figuren auch auf privater Ebene und die eindrückliche psychologische Unterfütterung. Somit könnte anhand dieser Serie insbesondere auch die Urteilskompetenz geschult werden, die sich auf die Auseinandersetzung mit bereits gefällten sowie selbst zu fällenden Urteilen bezieht (vgl. Ammerer u. a. 2009, S. 11). Beispielsweise ließen sich entlang der kleptomanischen Polizistengattin oder des Chemielehrers und Drogenkochs, aber auch anhand von Übergriffen der Polizei, die Urteile im Umfeld eruieren, deren Argumente zusammentragen und eigene Positionen entwickeln. In den thematisierten Fragen nach Gesetz, Verbrechen und Strafe zeigen sich verschiedene, vor allem nicht auflösbare Situationen. Hier könnte, wie von Ammerer u. a. vorgeschlagen, die Dilemma-Methode (ebd., S. 11) zum Einsatz gebracht werden, in der eine Zwangslage analysiert und nachgespielt wird, Urteile ausgehandelt werden und der Beurteilungsprozess reflektiert wird. Die Lernenden kommen gern der Aufgabe nach, in *Breaking Bad* oder anderen ihrer Lieblingsserien dementsprechende Dilemmas und Konfliktsituationen auszumachen und in der Klasse vorzustellen.

Mit einem Politikverständnis, das sich gegen das einseitig rational-kognitivistische Paradigma stellt und auch die Berücksichtigung anderer Sinne einfordert (vgl. Mouffe 2007), eignet sich *Breaking Bad* auch für eine Auseinandersetzung mit dem, was Kern als »sozialästhetische Dimension« des Films bezeichnet. Durch seine Unmittelbarkeit und Zugänglichkeit ermögliche der populäre Film hohe Identifikation und stifte Zusammengehörigkeit auf ganz besondere Weise:

Rezipieren kann zwar nicht das Kollektiv, sondern nur das Individuum, das sich »Sinn« aus den Zeichen zusammenbaut. Eigentlich müsste sich demnach jede Rezeption von jeder anderen unterscheiden – und tut dies wohl auch de facto –, mangels semiotischer Trennschärfe der analogen Zeichen kommt es aber zu keinem scharf konturierten Sinn, sondern nur zu einer weitgehend amorphen Bedeutsamkeit: »cool«. In dieser Stimmung, nicht im diskursiven Verständnis, weiß man sich einig, weil die tatsächlichen Differenzen der Dekodierung gar nicht zur Sprache kommen. (Kern 2012, S. 224)

Diese sinnhafte und sinnfällige Spezifik von kultigen Filmen und Serien ist für die Politikdidaktik von großer Relevanz, rekuriert sie doch auf einen bedeutsamen Aspekt der Urteilskompetenz. Die Faszination und Sprachlosigkeit gegenüber populären Medien wären aber nicht als kulturkritischer Makel zu präsentieren, sondern verschiedentlich produktiv zu machen. So ließen sie sich in ihrer Bedeutsamkeit für das »selbstreflexive Ich« erschließen, aber auch in andere Erzählungen, dramatisch, akustisch und visuell, transformieren. Außerdem könnte das Experiment des Serienmachers Vince Gilligan, nämlich in *Breaking Bad* aus einem guten Helden langsam einen bösen zu entwickeln, nachgezeichnet werden. Aber was heißt gut und böse in einem politischen und nicht in einem moralischen Sinn? Zu besprechen wäre darüber hinaus, inwiefern der Protagonist trotz allem weiterhin zur Identifikationsfigur taugt und die Ablehnung – wie auch bei anderen Serien mit notorisch männlichen (Anti)Helden – zu den weiblichen Figuren driftet (vgl. Sepinwall 2014, S. 419f.). Nicht zuletzt könnte gefragt werden, inwiefern die Serienmacher »den Charakteren gerecht werden, ihnen Gerechtigkeit widerfahren las-

sen«, so wie es dem Serienschöpfer jedenfalls für das Serienende vorschwebt (ebd., S. 432). Hier mit Konzepten von Gerechtigkeit zu arbeiten und rechtliche sowie politische Rahmensetzungen kennenzulernen und zu diskutieren, könnte für die Vermittlung politischer Kompetenz eine lohnende und spannende Angelegenheit sein.

### 3.3 Politische Methodenkompetenz am Beispiel *Vier Frauen und ein Todesfall*

US-amerikanische Serien spielen eine besondere Rolle in der Zirkulation von Symbolen, Bildern und Narrationen und verstärken den transnationalen Charakter von Sinnangeboten, mit denen eine Pluralisierung von Optionen für die Lebensgestaltung verknüpft ist (vgl. Eichner/Mikos/Winter 2013, S. 9). Diese Globalisierungstendenz geht mit der ökonomischen und politischen Entgrenzung einher, und es macht durchwegs Sinn, in der Politikdidaktik diesen Dimensionen Raum zu geben. Gerade im Herauskristallisieren struktureller Parallelen, aber auch politischer Unterschiede, wie sie sich beispielsweise im Strafrechtssystem und staatlichen Versicherungsschutz zeigen, kann die Relevanz von Politik und politischem Engagement sinnfällig vor Augen geführt werden. Für den »fachspezifischen Werkzeugkasten«, der in der politischen Methodenkompetenz mitzugeben sei, »um kritisch und selbstbewusst am öffentlichen politischen Leben teilnehmen zu können« (Ammerer u. a. 2009, S. 8), ist es jedoch notwendig, sich auch kleinräumigen Dimensionen von Politik zuzuwenden. Hier liegt es nahe, zumal für Schulen von hierzulande, österreichische Serien zu bearbeiten. Eine besondere Rolle könnten satirische und parodistische Bearbeitungen regionaler politischer Strukturen und Narrationen einnehmen, die in den Massenmedien zumeist als naturhafte kulturelle Spezifik präsentiert werden. Gegenüber der Fernsehreihe *Tatort*, die die Grenze zwischen Polizei und Verbrechen weitgehend unangetastet lässt und für die Probleme findige und erfolgreiche Kommissare zur Hand hat – es also kaum eines politischen Engagements bedarf –, gestalten sich Figurenkonstellation und gesellschaftspolitischer Zusammenhang in österreichischen Serien wie *Kottan ermittelt*, *Braunschlag* oder *Vier Frauen und ein Todesfall* als mehrdeutig, variabel und überhaupt kompliziert. Indem die staatlichen Vertreter selbst fehlerhaft, oft erfolglos oder überhaupt kriminell und gewalttätig sind, wird das Handeln der BürgerInnen relevant. Die Fragen bezüglich Gesellschaft lassen sich nicht auf die gesetzliche Ordnung und deren Abweichungen reduzieren. Zahlreiche Anspielungen, denen in den US-Serien oft nicht nachgegangen werden kann, sind hier für Lehrende und Lernende nachvollziehbar, sofern sie österreichische Nachrichten verfolgen. Insofern ergibt sich eine gute Möglichkeit, den Umgang mit bekannten Themen, wie Atomausstieg, Proporzsystem, Grünbewegung etc., in Massenmedien und Serien zu vergleichen und die Kunstgriffe der Satire zu erlernen. Hier empfiehlt sich, mit handlungs- und produktionsorientierten Methoden fortzusetzen und eigene filmische Satiren, Karikaturen etc. anfertigen zu lassen. Wie eine Meinung artikuliert und transformiert wird und zirkuliert, um schließlich über Proteste, Kontakte mit institutionellen VertreterInnen, Medien etc. zu einer politischen Äußerung zu werden, kann gut in verschiedenen Folgen der Krimiserie *Vier Frauen und ein Todesfall* nachgeforscht werden, die

ab 2005 in 6 Staffeln gezeigt wurde und soeben eine Fortsetzung findet. Mögliche Themen wären die Verkehrspolitik im Dorf, die ökonomische Umgestaltung oder die Vermarktung eines ländlichen Standorts als dörfliche Idylle.

Nachdem bei der Methodenkompetenz nicht nur darauf abgezielt wird, die Jugendlichen zur politischen Artikulation zu befähigen, sondern auch auf die Bereitschaft dazu (Ammerer u. a. 2009, S. 6), ist die Charakterisierung der Figuren nach ihrer Redemacht und Glaubwürdigkeit von Bedeutung. Wenn diese in vielen Krimis mit bestimmten Attributkombinationen versehen sind, wie männlich, bürgerlich, weiß, städtisch, fit, wird die Möglichkeit, seine Meinung einzubringen und sich für etwas einzusetzen, klar an Parameter geknüpft, die weite Teile der Bevölkerung ausschließen. Österreichische Serien, wie *Kottan ermittelt* aus den Jahren 1976 bis 1983 und insbesondere *Vier Frauen und ein Todesfall*, räumen mit diesen Zuschreibungen auf, karikieren und subvertieren sie und zeigen neue Arrangements von handelnden Gruppen, die in die Wirklichkeit eingreifen: Frauen artikulieren und leben ihre Sexualwünsche, Demente werden Zeugen, Pfarrer kiffen. Vorurteile gegenüber den Deutschen, den Hippies, der bäuerlichen Bevölkerung etc. werden zum Ausdruck gebracht und auf subtile Weise ad absurdum geführt. Als Gegen Erzählungen finden sich die Dekonstrukte bekannter Ordnungen mit unterschiedlichen Schwerpunkten in allen Staffeln. Durch diese Brüche mit Sichtweisen, die Ungehörtes und Ungesehenes mit Bedeutung bestücken und politisch relevant machen, könnte man eine Parallele zur Serie *The Wire* ziehen, die Sönke Ahrens als »Blickdehnübungen für emanzipierte Zuschauer« bezeichnet (Ahrens 2011, S. 163). Als solche Erweiterungen und Veränderungen der gesellschaftlichen Teilung, die Sehgewohnheiten strapaziert, verstehen sich die meisten der Folgen. Für die Politische Bildung ließen sich deshalb verschiedenste Episoden heranziehen. Für politische Fragen im engeren Sinn eignen sich hingegen ausgewählte Folgen, wo die Dorfpolitik oder die Dorfökonomie im Zentrum steht.

### 3.4 Politische Handlungskompetenz am Beispiel *Die Simpsons*

Die bisher auseinandergesetzten Fähigkeiten, die dem Bereich des politischen Denkens zugeschlagen werden, sind durch die Handlungskompetenz zu kompletieren, die dezidiert mit politischer Aktivität verknüpft ist. Die Handlungen können in verschiedenen Medien, in inner- und außerschulischen Räumen stattfinden und beispielsweise in Simulationsspielen eingeübt werden (vgl. Ammerer u. a. 2009, S. 9). Diese begrüßenswerten Ziele und Wege einer Politischen Bildung können gut in Auseinandersetzung mit verbreiteten Fernsehserien realisiert werden, in denen über das personelle und räumliche Setting und die wiederkehrenden Abläufe komplexe Zusammenhänge vorhanden und bekannt sind. Dies gilt für alle bisher genannten Serien und deren Figuren, die unterschiedlich in der fiktiven Gesellschaft und Kollektiven verankert, mit differenten Werten versehen sind und immer nur über einen bestimmten Handlungsradius und eine bestimmte Redemacht verfügen. Die Aufgabe bestünde nun darin, in unterschiedliche Rollen zu schlüpfen und konkrete Handlungen nachzuspielen und zu variieren. Auch könnten neue politi-

sche Fragestellungen im bekannten Figurensetting ausgehandelt werden oder umgekehrt in den Serien verhandelte Themen der aktuellen Situation vor Ort angepasst und das politische Potenzial ausgelotet werden. Zu reflektieren wäre schließlich: Welcher Figur und welcher Gruppe ist was möglich? Inwiefern gibt es Schranken und Hierarchien? Welche Strategien eignen sich, welche Medien könnten dazu genutzt werden? Was hätte man noch tun können, um die eigenen Interessen durchzusetzen?

Eine besondere Möglichkeit, auch für jüngere SchülerInnen, könnte in diesem Zusammenhang den *Simpsons* zukommen, einer Comicserie, die bereits aus 26 Staffeln besteht und laufend fortgesetzt wird. Ihr internationaler Höhenflug wird durch enorme Merchandising-Strategien begleitet und die Frage, wie eine solche Serie auf dieser Ebene Politik macht und Handlungen setzt, sollte im Unterricht in jedem Fall zur Sprache kommen. Die Thematisierung von Produktions- und Distributionsbedingungen verschiedener Serien und die Gefahr der Verdrängung kleinerer, alternativer Produktionen (vgl. Bock 2013) kann auch dazu genutzt werden, die Rahmenbedingungen und Förderprogramme zu studieren, und das politische Potenzial ausloten, um Nicht-Mainstream-Vorhaben zu unterstützen.

Nichtsdestotrotz scheinen der kritische Impuls und das subversive Ansinnen der *Simpsons* nicht verloren gegangen zu sein. Schon gar nicht handelt es sich um eine banale Kinderserie. Die US-amerikanischen Plots lassen sich außerdem, wie N. Devrim Tuncel und Andreas Rauscher (2013, S. 159 f.) überzeugend darlegen, weitgehend auf die nordwestliche Zivilisation übertragen. Allemal brauchbar erscheint die Serie demnach als gesellschaftliches »Destillat«, in dem die ideologiesteuerten Figuren zentrale Positionen der westlichen Ordnung einnehmen und hinterfragen. Dabei werden »politische Mythen auf die Probe gestellt«, Brüche sichtbar gemacht und letztlich »das wacklige Fundament« vorgeführt (ebd., S. 154).

Also ließen sich mit Standbildern diverse Figurenkonstellationen nachbauen oder im szenischen Spiel Handlungen nachstellen und variieren. Spezifische Aktionen könnten in die Gegenwart und vor Ort transferiert werden, Kommentare, Aufrufe dazu wären in verschiedenen Medien und Formaten durchzuspielen. Den ständigen Verweisen und Anknüpfungspunkten in den Serienfolgen kann einmal mehr oder weniger nachgegangen werden, in jedem Fall sollte man dazu die Medienkompetenz der Kinder und Jugendlichen einbinden: »Die enormen Wissensmassen, die hier durchprozessiert werden, lassen die Sendung dennoch nicht elitär werden. Die ›Simpsons‹ werden von Kindern [...] durchaus bis ins Detail verstanden und auswendig gekannt.« (Diederichsen 2013, S. 19) Hier zeigt sich, dass weder diese politische Kompetenz noch die anderen ohne das tiefgestapelte »Wissen« auskommen, das im österreichischen Kompetenzmodell als Voraussetzung und »Arbeitswissen« marginalisiert wird (Ammerer 2009, S. 11).

Alle hier angesprochenen Serien vermitteln es auf eine mehr oder weniger emotionale Art und Weise. Es ist ein Wissen um politische Institutionen, Zusammenhänge und Mythen, Strategien und Lösungen, Kollektive und Streit. Im Unterricht gilt es darauf zurückzugreifen und daran anzuknüpfen oder damit weiterzudenken und weiterzuspielen. Dass die Realität »gemacht« wird, in der Serie wie in der Wirk-



lichkeit, kann Lust auf mehr Machen machen und der Politik in den Erzählungen Auftrieb verschaffen. Dazu können über die Anschlusskommunikation des Erzählens politische Konflikte und Geschichten von Serien oder einzelnen Folgen herausgearbeitet, über die Analyse von Sequenzen Perspektivenwechsel und Inszenierungsvarianten sichtbar gemacht, Serienideen und Skripts zu anderen politischen Konstellationen entwickelt werden. In jedem Fall sollten die Schulbüchereien mit guten Serien-DVDs ausgestattet und zwischendurch eine der Lesenächte durch eine Seriennacht ersetzt werden.

## Literatur

- ABRAHAM, ULF; KEPSEK, MATTHIAS (2009): *Literaturdidaktik Deutsch. Eine Einführung*. Berlin: Schmidt.
- AHRENS, SÖNKE (2011): Blickdehnübungen für emanzipierte Zuschauer. Die Lehren von »The Wire«. In: Zahn, Manuel; Pazzini, Karl-Josef (Hg.): *Lehr-Performances. Film. Inszenierungen des Lehrens*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 163–173.
- AMMERER, HEINRICH; KRAMMER, REINHARD; KÜHBERGER, CHRISTOPH; WINDISCHBAUER, ELFRIEDE (2009): Kompetenzorientierung in der Politischen Bildung. In: Dies. (Hg.): *Politische Bildung konkret. Beispiele für kompetenzorientierten Unterricht*. Wien: Edition polis, S. 5–13. Online: <http://www.politik-lernen.at/content/site/gratishop/shop.item/105601.html> [Zugriff: 16.1.2015].
- BENJAMIN, WALTER (2012): *Das Kunstwerk im Zeitalter seiner technischen Reproduzierbarkeit*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- BOCK, ANNEKATRIN (2013): *Fernsehserienrezeption. Produktion, Vermarktung und Rezeption US-amerikanischer Prime-Time-Serien*. Wiesbaden: Springer.
- DIEDERICHSEN, DIEDRICH (2013): Die »Simpsons« der Gesellschaft. In: Gruteser, Michael; Klein, Thomas; Rauscher, Andreas (Hg.): *Subversion zur Prime-Time. »Die Simpsons« und die Mythen der Gesellschaft*. Marburg: Schüren, S. 15–20.
- EICHNER, SUSANNE; MIKOS, LOTHAR; WINTER, RAINER (2013): *Transnationale Serienkultur. Theorie, Ästhetik, Narration und Rezeption neuer Fernsehserien*. Wiesbaden: Springer.
- FREDERKING, VOLKER; KROMMER, AXEL; MAIWALD, KLAUS (2013): *Mediendidaktik Deutsch. Eine Einführung*. Berlin: Erich Schmidt.
- GADINGER, FRANK; JARZEBSKI, SEBASTIAN; YILDIZ, TAYLAN (Hg., 2014): *Politische Narrative. Konzepte, Analysen, Forschungspraxis*. Wiesbaden: Springer VS.
- HELLMUTH, THOMAS (Hg., 2009): *Das »selbstreflexive Ich«. Beiträge zur Theorie und Praxis politischer Bildung*. Innsbruck u. a.: StudienVerlag.
- KERN, PETER CHRISTOPH (2012): Film. In: Bogdal, Klaus-Michael; Korte, Hermann (Hg.): *Grundzüge der Literaturdidaktik*. München: dtv, S. 217–229.
- KÖHNEN, RALPH (Hg., 2011): *Einführung in die Deutschdidaktik*. Weimar-Stuttgart: Metzler.
- LEUBNER, MARTIN; SAUPE, ANJA; RICHTER, MATTHIAS (2012): *Literaturdidaktik*. Berlin: Akademie.
- MOUFFE, CHANTAL (2007): *Über das Politische. Wider die kosmopolitische Illusion*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- SCHÖRKHUBER, WOLFGANG (2003): Film im Deutschunterricht – Literaturtransporteur, Filmanalyse oder was? In: *ide. Informationen zur deutschdidaktik*, 27. Jg., H. 4, S. 8–16.
- SEPINWALL, ALAN (2014): *Die Revolution war im Fernsehen*. Wiesbaden: Luxbooks/Luftraum.
- TUNCEL, N. DEVRIM; RAUSCHER, ANDREAS (2013): Die Mythen des Springfield-Alltags. »Die Simpsons« als Politsatire. In: Gruteser, Michael; Klein, Thomas; Rauscher, Andreas (Hg.): *Subversion zur Prime-Time. »Die Simpsons« und die Mythen der Gesellschaft*. Marburg: Schüren, S. 154–165.
- WINTERSTEINER, WERNER (2003): Eine andere Art zu erzählen. In: *ide. Informationen zur deutschdidaktik*, 27. Jg., H. 4 (»Film im Deutschunterricht«), S. 5 f.
- ZELGER, SABINE; KRAMMER, STEFAN (Hg., 2015): *Literatur&Politik. Theorie, Didaktik, Praxis*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag (= Wiener Beiträge zur politischen Bildung) [im Druck].

Christian Holzmann

# Nicht anschauen, sondern hinschauen

## Über Initiativen zum Thema Film

### Sequenz 1

In dem Theaterstück eines Schülers, der im Vorjahr maturierte, (*Spiegel* von der Gruppe kollektief) findet sich folgende Szene: Einer der Protagonisten berichtet von einem fiktiven Treffen mit Jean-Claude Juncker und seiner Tante. Die behauptet an einer Stelle, dass die DVDs von *Lord of the Rings* besser seien als die Romantrilogie. Und da wüsste man, dass sie nicht mehr so richtig klar im Kopf war.

Warum mich das amüsiert? Weil es zeigt, dass hier – so ganz nebenbei – jemand mit Vorlage und filmischer Umsetzung vertraut ist. So ganz nebenbei – das ist eine Entwicklung, die ich im Bezug auf Filmkenntnis unter meinen Schülerinnen und Schülern in den letzten Jahren erfahren habe. Wenn jemand wie selbstverständlich fragt, ob man die Anspielung auf *Titanic* in *Die Pinguine aus Madagascar* bemerkt habe, wenn jemand aus freien Stücken eine kleine Präsentation zum Thema »Parodie der Odessa-Treppe-Szene aus ›Panzerkreuzer Potemkin« anbieter, dann sind hier einfach Kundige am Werk. Und in meiner Erfahrung gibt es derer ziemlich viele. Das hat einfache Gründe: Das Internet (YouTube im Besonderen) lässt uns Großes, vor allem aber auch Kleines entdecken. Ein selbstlaufendes Vernetzungssystem führt uns zu allen möglichen Details, Trivia, Übersichten zum Thema Film. Das Konsumverhalten fördert diese Ansammlung von (nicht)relevantem Wissen. Stun-

---

CHRISTIAN HOLZMANN unterrichtet seit fast vier Jahrzehnten am Rainergymnasium und an der Sir-Karl-Popper-Schule Deutsch, Englisch und Media Studies (zurzeit etwa ein Modul zum Thema »Zooming in on Zombies«). (Ko)Autor zahlreicher Bücher und Lektor am Institut für Anglistik und Amerikanistik der Universität Wien. E-Mail: christian.holzmann@univie.ac.at

den vorm Bildschirm, aber auch das Kino als Gesamterlebnis (vgl. Holzmann 2012) garantieren ein Wissen, bei dem man sich als Erwachsene/r wundern mag, woher die Jugendlichen je die Zeit für ihre umfassenden Kenntnisse gefunden haben.

Ganz wollen wir jedoch nicht auf die Anstöße vergessen, die wir als Lehrende durch die eigene Kompetenz und Begeisterung mitbringen. Dabei rede ich nicht der mühevoll-detaillierten Basisanalyse das Wort, wie wir sie (vor allem) in deutschen Unterrichtsmaterialien zum Thema Film präsentiert bekommen, sondern eher dem unsystematischen Vergnügen, die Erbsen zu finden, ohne sie zu zählen. Jetzt, wo Medienintelligenz doch in größerem Umfang auch für den Deutschunterricht entdeckt wurde, sollten wir natürlich ein paar Grundsteine legen, ansonsten aber nicht die Jugendlichen mit Aufarbeitungskorsetten plagen, so, als gelte es, sie in eine neue Welt einzuführen, denn viele von ihnen kennen sich dort schon besser aus als die meisten ihrer Lehrer/innen.

Ein bisschen ähnelt die Situation dem Computerhype der 1990er Jahre. Was hat man da nicht alles für didaktische Modelle entwickelt, Stunden vorbereitet, Computereinheiten geplant – bis zu dem Zeitpunkt, als sich der Großteil der damaligen Pläne ganz mühelos in den Alltag integriert hatte. Genauso wenig bedarf es beim Thema Film zahlreicher ex-cathedra-Stunden – die gemeinsamen Seherfahrungen zu poolen, führt schon zu interessanten Stunden und Modulen.

Der Vollständigkeit halber muss allerdings auch gesagt werden, dass es an meiner Schule (Rainergymnasium) seit 2006 in den siebenten Klassen (11. Schulstufe) das Pflichtfach »Medienwelten« gibt, das die Kenntnisse der Schülerinnen und Schüler bündelt und erweitert.

Und natürlich gab es auch immer wieder viel beachtete (und auch in Medien gewürdigte) Fachbereichsarbeiten und Vorwissenschaftliche Arbeiten zum Thema Film, so zum Beispiel *Die Guten, die Schlechten und die Vergessenen – Filmische Kanonbildung zwischen Anspruch und Zerfall* (2006) von Jenny Brandt (Rainergymnasium) oder *Von Fallen, Fälschern und Fragmenten – Eine Studie zum österreichischen Erfolgsfilm der Gegenwart* (2009) von Lisa Stürghk (Sir-Karl-Popper-Schule/SKP).

## Sequenz 2

Seit Jahren ist es mir dabei ein Anliegen, dass man ganz einfach lernt, genau hinzuschauen, denn ein faszinierender Aspekt beim Thema Film ist es, dass nichts (oder fast nichts – aber das ist ein eigenes vernünftiges Kapitel) aus Zufall passiert. Sprich, auch in schlechten Filmen (vgl. Holzmann 2003) sind alle Beteiligten bemüht, ihren Beitrag zu leisten. Ein schönes Beispiel dafür ist, wie sich in einem Extra der DVD (für den wirklich schlechten Film *xXx 2*) der Regisseur und ein paar weitere wichtige Zuarbeiter an den Händen halten und Gott bitten, dass ihnen der Film gelingen möge. Mit anderen Worten: Ich analysiere mit meinen Schülerinnen und Schülern ab und zu eine Film-Szene so detailliert wie möglich, sodass sie dann wirklich genau schauen und bemerken, dass das Pferdegespann in der Anfangssequenz von Buster Keatons *The General* nicht zufällig dasteht. (Der »normale«

Kinogehrer würde es wahrscheinlich nicht einmal bemerken.) Oder aber ich erörtere anhand einer Sequenz aus *Spider-Man 2* (2004) den Unterschied zwischen diegetischem und nicht-diegetischem Ton, den Unterschied zwischen realistischer und unrealistischer Ausleuchtung, erkläre den Begriff einer filmischen Ellipse (inklusive Fehler in der logischen Zeitstruktur). Oder ich zeige anhand von *Stormbreaker* (auch schon in der Unterstufe), was Filmsprache (im Vergleich zur Wortsprache) leisten kann – etwa das unmittelbare Parallelsetzen von Handlungen; oder den Einsatz kleiner, aber witziger filmsprachlicher Mittel, wenn dort beispielsweise bei einer Verfolgungsjagd zwei Möwen am Boot sitzen und (nur für zwei Sekunden) ihre Köpfe mit den vorbeirasenden Motorrädern mitwandern lassen. Keine Frage – dazu braucht man ein bisschen Terminologie, doch das ist schnell erledigt. Mittlerweile gibt es so viele einschlägige Websites (zum Beispiel [www.mediamanual.at](http://www.mediamanual.at) oder bei [www.movie-college.de](http://www.movie-college.de)), so viele Arbeitsbücher (Liste kann bei mir angefordert werden) oder Rüdiger Steinmetz' exzellente DVDs *Filme sehen lernen* 1 und 2 (2003 und 2005), dass sich das portioniert und relativ schnell erledigen lässt. Dabei darf ich aus Erfahrung sagen, dass Jugendliche sehr rasch mit der entsprechenden Terminologie umgehen können und auch sehr rasch einen Blick für alle möglichen Details entwickeln. Die Schlüsselfrage sollte dabei immer sein: Warum wurde gerade diese Einstellungsgröße gewählt, diese Schnittfolge, diese Ausleuchtung etc.?

Um bestimmte Erzählverfahren darzustellen, sind Romananfänge besonders gut geeignet. Ich vergleiche dabei/lasse dabei den Anfang eines Romans mit dem Anfang eines Films vergleichen, wobei es nie darum geht, die unangebrachte Frage, welcher Anfang besser sei, zu diskutieren, sondern darum, welche erzählerischen Mittel welches Medium wählt. Bei *Herr Lehmann* wird man zum Beispiel den Einstellungsgrößen besondere Beachtung schenken; bei den drei verschiedenen Versionen von *Es geschah am hellichten Tag* den unterschiedlichen Zugängen; bei den *Werther*-Verfilmungen den Abweichungen bis zur Unkenntlichkeit. Die jeweiligen Erzählverfahren lassen sich sowohl an Jugendromanen wie auch an Beispielen der »Erwachsenenliteratur« festmachen. (Datei mit exemplarischen Anfängen kann bei mir angefordert werden.)

### Sequenz 3

Eine Zugangsweise, auf die ich phasenweise versessen bin und zu der ich immer wieder Workshops mache (in meinen beiden Schulen gibt es Atelier- bzw. Projekt-tage), sind Querschnitte zu Detailfragen. Hier ein paar Beispiele: »Trenchcoats, Tangas, T-Shirts« beschäftigt sich mit der Ikonographie der Kleidung im Kino; »Der Blick« mit dem Thema Wahrnehmung (Wer nimmt was wie wahr?), »Tödliche Kinnladen« mit einer Ikonographie der schlechten Filme und »Das Klo im Kino« mit dem Thema, dass in über 500 Filmen das Klo eine mehr oder weniger bedeutsame Rolle spielt (vgl. Tschirbs 2007). »Kulinarisches Kino« handelt vom schier unerschöpflichen Thema Essen im Film (vgl. Kofahl u. a. 2013). Kulinarisches Kino. Interdisziplinäre Perspektiven auf Essen und Trinken im Film) und Workshops zu Filmorten (z. B. Wien oder »Haunted House«) widmen sich dem ebenfalls

unerschöpflichen Thema Location. Für die meisten dieser Querschnitte gibt es entsprechende Literatur, die ich durch eine PPT für meine Gruppen aufbereite. Dann zeige ich – und das ist die Hauptsache – zahlreiche Filmbeispiele und diskutiere diese mit den Schülerinnen und Schülern. All das trägt in meinen Augen zu einer nachhaltigen Schärfung des Filmblicks bei.

#### Sequenz 4

Im Rahmen des Modularkonzepts der neuen Oberstufe biete ich zudem Module zum Thema Film an. Diese sind vorwiegend eben dieser Schärfung des Blicks, also einer Detailanalyse von Sequenzen, gewidmet, wobei die Teilnehmer/innen nach einem Einführungsblock, der auch Grundbegriffe der Filmsemiotik beinhaltet, eigene Filmanalysen präsentieren. In vielen Fällen findet sich auch hier hilfreiche Literatur (allerdings vorwiegend auf Englisch). Ein anderes Modul befasst sich mit den »Höhepunkten der Filmgeschichte«. Dazu muss zunächst abgeklärt werden, was unter Höhepunkt zu verstehen ist. Hier gibt es natürlich all die großen Szenen der Filmgeschichte, die – aus unterschiedlichen Gründen – im kollektiven visuellen Gedächtnis haften geblieben sind. Da werden zum Beispiel die Schlusszene aus *Psycho*, die »Here comes Johnny«-Szene aus *The Shining*, die Schlusszene aus *Some like it hot* oder die Treppenszene aus *Panzerkreuzer Potemkin* gewählt. Da werden aber auch Insider-Szenen, wie etwa die Szene aus *Chinatown*, wo Roman Polanski Jack Nicholsons Nase aufschlitzt, oder die Rad-Verfolgungsszene aus *What's Up, Doc?* präsentiert. Die Auswahl beschränkt sich nicht auf das US-Kino. Szenen aus *Tampopo* werden genauso gezeigt wie Szenen aus einem Ulrich Seidl- oder Jessica Hausner-Film. (Ich selbst präsentiere immer eine Szene aus dem großartigen Film *Fargo*.)

Höhepunkt kann aber auch heißen, dass ein Film aus filmtechnischen Gründen in der Filmgeschichte Bedeutung erlangt hat: *The Robe*, ein Bibelschinken aus dem Jahre 1953, war der erste Film in CinemaScope, *Westworld* (1973) der erste bedeutendere Film, der CGI verwendete, *Toy Story 3* (2010) der erste, der nur in CGI gedreht wurde, Woody Allens *Zelig* (1983) einer der ersten, der umfassend Footage und eigenes Filmmaterial kombinierte. So gesehen gibt es natürlich ziemlich viele Kriterien, die einen Film auch filmhistorisch bedeutsam machen.

Wichtig ist bei diesem Modul allerdings, dass man mit inhaltlich-filmisch großen Szenen der Filmgeschichte vertraut gemacht wird – analog zu einem literaturgeschichtlichen Wissen, falls das heute noch gefragt ist. Immerhin: Während man bei der Literaturgeschichte Faktenwissen sehr rasch am Handy googeln kann, so werden an das visuelle Gedächtnis (noch) höhere Anforderungen gestellt – was nicht von Nachteil ist.

#### Schwenk

Man kann es drehen und wenden, wie man will – Fernsehserien sind DIE Konkurrenz, nicht nur zum herkömmlichen Filmunterricht, sondern zu Film und Buch

überhaupt. Natürlich verschlingen sie nicht die anderen Medien, aber sie definieren die Kulturlandschaft neu (vgl. z. B. den Band *Serielle Formen* im Schüren-Verlag). Bei einer Tagung im Oktober 2014 der Universität Wien zum Thema TV Series erklärte einer der akademischen Gurus des neuen Formats »Quality TV«, Gary K. Edgerton, dass heutzutage Serien (z. B. *Game of Thrones*, *The Walking Dead*, *True Detective*, aber auch schon *The Sopranos*) von einer (erzählerischen) Qualität sind, bei der Filme nur noch schwer mithalten können, bei der sich aber auch Erzählliteratur gehörig anstrengen muss, um noch im Geschäft zu bleiben.

Naturgemäß ist eines meiner Module also auch Fernsehserien gewidmet, bei dem man die Arbeitslast jedoch auf die Gruppe verteilen muss, denn es ist einer Einzelperson (also etwa einer Lehrerin/einem Lehrer) unmöglich, auch nur annähernd den Überblick zu behalten. Was wir liefern können, sind allgemeine Analysen von Serien-Strukturen, Diskussionen zum Thema Publikumsstruktur und Sehgewohnheiten (aber auch da ist uns die Netflix-Generation locker überlegen). Wenn es aber an »das Eingemachte«, nämlich an die Serien selbst, geht, können wir das Feld beruhigt unseren Schülerinnen und Schülern überlassen. Dazu (ein Schwenk im Schwenk) ein schönes Beispiel aus der Popper-Schule, wenn auch aus dem Fach Englisch. Zwei Schüler haben dort beschlossen, ein Modul »British TV Comedy« anzubieten. Ausschreibung, Planung, Organisation, Ablauf der einzelnen Stunden – all das wird von den Schülern gemanagt, ich selbst bin bestenfalls die »graue Eminenz« im Hintergrund. Auch Beurteilungsgrundlagen und Notenvorschläge kommen von den Schülern. Es spricht nichts dagegen, dies auch im Regelschulwesen ganz einfach auszuprobieren.

## Sequenz 5

Am erfolgreichsten sind aber in der Regel die Projekte, die aus dem Schulalltag herausgenommen werden. Im Jahre 2005 gründete eine Gruppe von Schülerinnen und Schülern am Rainergymnasium die »Filmbande«.

Ihr 9-Punkte-Manifest lautete:

- Wir wollen Filme zeigen, die wir sehen möchten und die wir nicht sehen möchten.
- Unser Fokus liegt auf Streifen und Sakkaden.
- Wir sehen Details, die den Regisseuren entgangen sind.
- Wir reden, auch wenn wir nichts zu sagen haben.
- Unsere Kinosäle haben keine Türen.
- Wir kennen kein Popcorn und kein Getuschel.
- Wir bleiben beim Abspann sitzen.
- Synchronisieren heißt verlieren.
- Wir haben neun Manifestpunkte.

Aus dieser Idee entwickelte sich das Konzept der Langen Nacht des Films. Die erste Lange Nacht fand 2006 statt und hieß: »Die Lange Nacht der CineastInnen«.

Gezeigt – nach einer kurzen Einführung durch Schülerinnen und Schüler – wurden damals folgende Filme:

- *Bronenosets Potyomkin* (1925)
- *Un chien andalou* (1929)
- *À bout de souffle* (1960)
- *Yojimbo* (1961)
- *Dr. Strangelove or: How I Learned to Stop Worrying and Love the Bomb* (1964)
- (eventuell: *Amarcord* [1973])
- *Cidade de Deus* (2002)

Mittlerweile fanden zahlreiche Lange Nächte (des Jim Jarmusch, des Johnny Depp, des Tim Burton, des Trickfilms, der Sexy Boys etc.) – auch zusammen mit der Popper-Schule – statt; die ursprüngliche Filmbande hat die Schule schon lange verlassen, aber die Idee wurde von Kolleginnen und Kollegen aufgegriffen und fortgesetzt.

Auch ein anderes Projekt entwickelte sich aus der »Filmbande« heraus. Gemeinsam mit Gerhardt Ordnung vom film ABC (<http://www.filmabc.at/>) gründeten wir die Reihe »5xfilm«; innerhalb dieser Reihe wurden pro Jahr fünf Filme gezeigt (vorwiegend österreichische) und zu jeder Vorführung wurde jemand, der mit dem Film zu tun hatte (Regie, Drehbuch, Schauspiel, Kameraführung, Schnitt, Musik etc.) eingeladen. Die erste Veranstaltung fand 2005 (lange bevor Filmmuseum und Programmkinos diese Marktnische für sich entdeckten) mit Unterstützung von »Kulturkontakt« sowie des Fachverbands der Audiovisions- und Filmindustrie der Bundeswirtschaftskammer statt. Gezeigt wurde Heisenbergs *Der Schläfer*, anwesend war die Cutterin Karina Ressler. Wer sich einen Überblick über das vielfältige Programm (u. a. Arash T. Riahi, Josef Hader, Barbara Albert, Götz Spielmann, Catalina Molina, Karl Markovics) verschaffen möchte, sei auf die Website von filmABC verwiesen. Leider ging das Projekt, nicht zuletzt aus finanziellen Gründen, 2012 zu Ende. Mittlerweile bemühen sich ja – zumindest in Wien – zahlreiche Institutionen mehr oder weniger erfolgreich um Filmvermittlung.

Eine besonders attraktive Initiative startete 2013. Alexandra Zawia, u. a. Filmkritikerin der *Wiener Zeitung*, Andreas Ungerböck, Herausgeber von *ray*, und die Viennale ermöglichten es fünf Schülerinnen und Schülern des Rainergymnasiums und der Popper-Schule bei der Viennale 2013 als Filmkritiker/innen akkreditiert zu werden. In zahlreichen Blogs (unter <http://www.ray-magazin.at>) berichteten diese von der Viennale. Auch 2014 konnte dies wiederholt werden, und wir hoffen sehr auf eine Fortsetzung. Wenn es auch nur ein Minderheitenprogramm für ein paar Auserwählte ist, so ist es für diese eine besonders nachhaltige Bereicherung.

Der nachhaltigste Zugang zum Thema Film ist jedoch die Produktion eigener Filme. In unserem Fach Medienwelten ist es etwa vorgesehen, dass jede siebente Klasse zum Abschluss einen eigenen Kurzfilm realisiert (vgl. z. B. [http://rainergymnasium.at/index.php?article\\_id=900](http://rainergymnasium.at/index.php?article_id=900)). In meinen eigenen Klassen gehört es mittlerweile zur gängigen Praxis, dass einmal im Jahr in Kleingruppen ein Trailer zu einem Buch gedreht wird. Inzwischen habe ich nicht nur eine schöne Trailersammlung zu



allen möglichen echten und fiktiven Romanen, sondern auch Trailer wie »The Biography of Google« (in zwei Fassungen, einer normalen und einer beschleunigten) und ähnliche »Sammlerstücke«, die mit unglaublich viel Zeitaufwand, Akribie und Vergnügen entstanden sind. Wer so einen Film bzw. Trailer gedreht hat, der hat mehr über Film gelernt, als ihm wochenlange Unterrichtseinheiten vermitteln können.

## Schlusssequenz

Bei all dem Wissen, dem Interesse, das ich bei meinen Schülerinnen und Schülern beim Thema Film orte, sehe ich mich nur als bescheidenen Beiträger und Anstoßgeber; aber das ist auch nach ungefähr 55 Jahren als Kinogeher und Filmfan eine Rolle, die einigermaßen leicht zu füllen ist. Was mich aber wirklich positiv für die Zukunft stimmt, ist, wenn mein viereinhalbjähriger Enkel zu mir sagt: »Du musst wissen, ich liebe Kino.« Und wenn er monatelang vom Akzent des bösen Constantine in *Muppets Most Wanted* fasziniert ist oder bei einer unheimlichen Szene in *Das magische Haus* sicherheitshalber nachfragt, ob das auch wirklich ein Film für ihn sei, dann entdecke ich da schon eine Schärfung fürs Detail. Beruhigend!

## Literatur

- HOLZMANN, CHRISTIAN (2003): Plädoyer für den schlechten Film. In: *ide. informationen zur deutschdidaktik*, 27. Jg., H. 4 (»Film im Deutschunterricht«), S. 45–52.
- DERS. (2012): Alles ist möglich. Notizen zum Leben zwischen Buch, Film und Computer. In: *ide. informationen zur deutschdidaktik*, H. 3 (»Pubertät«), S. 100–102.
- KOFAHL, DANIEL; FRÖHLICH, GERRIT; ALBERTH, LARS (Hg., 2013): *Kulinarisches Kino. Interdisziplinäre Perspektiven auf Essen und Trinken im Film*. Bielefeld: transcript.
- STEINMETZ, RÜDIGER (2003): *Filme sehen lernen 1: Grundlagen der Filmästhetik mit DVD*. Frankfurt/M.: Zweitausendeins.
- DERS. (2005): *Filme sehen lernen 2: Licht, Farbe, Sound mit DVD*. Frankfurt/M.: Zweitausendeins.
- TSCHIRBS, PHILIPP ALEXANDER (2007): *Das Klo im Kino*. Berlin: LIT.

Andrea Moser-Pacher

# Über Filme sprechen – über sich sprechen

## Ein Plädoyer für eine identitätsorientierte Mediendidaktik

Das Lehren und Lernen ist nur eine Seite des Unterrichts. Die andere Seite ist die des Da-Seins und des Zusammenseins. [...]  
Jede Unterrichtsstunde ist zugleich eine Stunde des eigenen Lebens, für die Lernenden wie für die Lehrenden.  
(Bergk 1990, S. 11)

Frau Professor, Frau Professor, am Sonntagnachmittag habe ich so an Sie gedacht. Ich war im Kino und habe mir den neuen Shakespeare-Film angeschaut. Das müssen Sie sehen. Ist zwar nichts für Sie, glaube ich, so schnelle Schnitte und ziemlich speedy. Aber schauen wir uns das an in der Klasse, unbedingt! Ich kann den Film das nächste Mal mitnehmen!

Schau, schau, denke ich mir, ein Schüler, der mit Goethe, Schiller und gar Shakespeare gar nichts am Hut hat (auch nichts mit Schriftsteller\_innen der Gegenwart!), denkt am Sonntagnachmittag an seine »alte« Deutschlehrerin. Und nicht nur das, er antizipiert sogar ihren Geschmack. Doch etwas mitbekommen vom Lehrstoff in Medienpädagogik? Schnitt, Montage, Kameraeinstellungen usw. wurden ja erarbeitet oder bloß vorgetragen, ich weiß es nicht mehr. Jedenfalls an einem kanonisierten, »alten«, wenig actionreichen Film, seien es *Die zwölf Geschworenen* gewesen oder die Verfilmung von Franz Innerhofers Roman *Schöne Tage*.

Also doch mit der Klasse die Shakespeare-Verfilmung anschauen und die Zeit »opfern«?

Taucht im Ansinnen, die Lehrerin zu belehren, nicht das wieder auf, was zu lernen gewesen wäre und im Augenblick des schulischen Lernangebots wie verschluckt in den Schülerhirnen schien? Ich beschliesse, den Unterricht nicht zu stören (vgl. Meyer 2004, S. 29: »Lehrer stört den Unterricht«) und mich darauf einzu-

lassen, was mir die Schüler\_innen zeigen wollen: Sie unterrichten mich! Ist da eine Art reziproke Kompetenz sichtbar geworden? Wir schauen ein Stück weit den Film gemeinsam an, dann wird beschlossen, es doch zu lassen. Es entspinnt sich ein Gespräch über Literatur, Literaturverfilmungen und Gott und die Welt.

Was ermutigt mich, Medienerziehung auch jenseits eines Plans durchzuführen und im richtigen Augenblick – Kairos – die Welle aufzunehmen, die von den Schüler\_innen kommt? Warum glücken Blitzentscheidungen dieser Art? Was ist die Folie für meine Entscheidungsfähigkeit und die Sicherheit, niemals in meinem didaktischen Handeln falsch zu liegen?

Im Hintergrund laufen mehrere Bilder und Entwicklungsstränge mit: Der eine ist das, was Uwe Hericks als eine der wesentlichen Entwicklungsaufgaben und als Professionalisierungsinstrument für Lehrkräfte bezeichnet, nämlich die Fähigkeit und Bereitschaft, die Schüler\_innen anzuerkennen bzw. wertzuschätzen. Neben der Aufgabe der »Anerkennung« (vgl. Hericks 2006, S. 122–127), die einen zentralen Platz in der Professionalisierung des Lehrberufs einnehmen sollte, geht es auch darum, durch unterrichtliches Handeln – gerade im Deutschunterricht – die Identität der Schüler\_innen zu stärken. Kaspar Spinner (2013, S. 33f.) plädiert für eine identitätsorientierte Deutschdidaktik und verweist auf die Rolle von Lesetexten und Filmen, die die narrative Selbstvergewisserung der Schüler\_innen unterstützen.

Dazu ein kurzer Einblick in die Praxis: Angeregt durch die Lektüre von Paulus Hochgatterers Essayband *Katzen, Körper, Krieg der Knöpfe* (2012), der u. a. um die beiden poetologischen Zentralfragen »Erzählst du mir etwas?« und »Soll ich dir etwas erzählen?« kreist, habe ich mit meiner Klasse den Film *Krieg der Knöpfe* in der Schwarz-Weiß-Fassung von Yves Robert (1961) angeschaut. Dazu wäre zu sagen, dass die Klasse sehr verstockt war, sprachlich wie psychisch. Eine Stelle zum Andocken war nicht und nicht in Sicht, die Leistungen in Deutsch am Tiefpunkt. Sollte ich sie über und durch diesen Film zum Sprechen bringen? Nein, es kam anders. Schweigen am Ende des Films. Schweigen statt Rumor wie gewöhnlich! Ein paar Minuten oder Sekunden zumindest. Fast wie die Stille nach einem klassischen Konzert. Und dann: »Jetzt müssen Sie unseres anschauen!« Und flink war über YouTube das geladen, was sie bewegt. Staunend bin ich in den Kosmos ihrer bewegten Bilder eingetreten. Die Zeit »opfern«? Nein, Lebenszeit in der Klasse teilen und einmal nicht wertend die Videoclips anschauen, die sie als zu ihnen gehörig betrachten, die vom inhaltlichen und cineastischen Anspruch meilenweit von dem entfernt sind, was Medienpädagogen früher als »guten Film« bezeichnet haben. Nun, da gibt es einmal auf YouTube *Rudis Labor*, den *Petutschnig Hons* und *Horvathslos*. Die Auto-Freaks schauen sich zum Beispiel *Car Throttle* und *Best Russian Road Rage* an. Aha, das ist das, was ihnen gefällt. Schund, grauslich sagt die eine Seite von mir, die ästhetische und intellektuelle. Warum nicht, sagt die andere. Hat nicht auch Gottsched den Hanswurst als obszön empfunden? Ich spreche mit den Schüler\_innen darüber, immer wieder in solchen Situationen, und frage sie ehrlich, warum ihnen das gefällt und was sie denken, wenn sie von mir »Höhenkamm-Filmliteratur« zu sehen bekommen. Das ist schon recht, sagen sie einmütig, was wir schauen, ist eh nur Blödsinn. Woher dieses Urteil? Als Spiegelphänomen der filmdidaktischen

Angebote im Deutschunterricht? Spiegeln sich unsere Kulturen und zu welchem Nutzen? Nähren und ändern diese Bespiegelungen unser Selbst?

Die kurzen Erzählungen<sup>1</sup> sollen Einblick in das geben, was in der pädagogischen Professionsforschung als Reflexion-in-der-Handlung (vgl. Altrichter/Posch 2007, S. 325–328) beschrieben wird. Im Vorfeld muss es jedoch einen theoretischen Bezugsrahmen geben, der sich als Angebot zur Reflexion des eigenen Lehrerhandelns als tauglich erweist und der die Folie für eine praktische Theorie und für die Handlungssicherheit in didaktischen Situationen bietet.

Die Zeit »opfern«? Diese Frage erweist sich als obsolet, wenn der Ausgangspunkt der didaktischen Überlegungen das Prinzip der »integralen Kommunikation« ist, das Franz Zöchbauer<sup>2</sup> schon in den 1970er Jahren des vorigen Jahrhunderts gefordert hat. Dabei stehen nicht nur die medialen Produkte (Filme u. a.), sondern immer auch die Rezipienten (Zuschauer, Schüler/innen ...) im Mittelpunkt.

Zöchbauer verlangt die enge Verschränkung von

- *massenkommunikativer Phase* (z. B. Betrachten eines Films),
- *intrapersonaler Phase* (individueller Auseinandersetzung mit dem Film) und
- *interpersonaler Phase* (Austausch des Filmerlebnisses und -verständnisses mit anderen).

Dadurch wird der individuelle Verstehensprozess nicht blockiert (wie z. B. durch die Abhängigkeit von facheinschlägigen Interpretationen bei der vorschnellen Frage »Was ist die Kernaussage des Films?«), sondern gefördert und als legitim anerkannt (z. B. »Was ist für dich die Aussage des Films?«, »Wie verstehst du den Film?«, »Was gefällt dir/nicht an diesem Film?«). Die persönliche, individuelle Sichtweise wird jedoch nicht absolut gesetzt. Durch Vergleich und Gegenüberstellung mit anderen Meinungen und durch die wiederholte Überprüfung am Betrachtungsgegenstand verändert oder erweitert sich die individuelle Perspektive, sodass die Zuschauer\_innen gemeinsam durchaus auch zu übereinstimmenden Ergebnissen oder Urteilen gelangen können. So gesehen ist Medienerziehung immer auch Kommunikationserziehung.

Einige zentrale Aspekte dieses Ansatzes sollen nun in aktualisierter Form vorgestellt werden.<sup>3</sup> Damit wird den Lehrerinnen und Lehrern ein theoretischer Orientierungsrahmen geboten, der sich sowohl in der Vorbereitung als auch in der reflektierenden Nachbereitung des Unterrichts als hilfreich erweisen kann, um den Fokus

---

1 Mein Dank gilt Sarah Mercer, die mich, ausgehend von Dick Allwrights Konzept der »Exploratory Practise« (EP), ermutigt hat, meine Stimme aus der Praxis als ein Instrument der Forschung einzusetzen. EP zielt darauf hinaus, dass durch immer tieferes Verstehenwollen seitens der Lehrenden Wandlungsprozesse in Gang gesetzt werden – bei allen Akteuren im Unterrichtsgeschehen, und sei es nur durch einen frischen Blick auf die Sache.

2 Franz Zöchbauer (1924–1975) war Medienpädagoge und Kommunikationstrainer der ersten Stunde in Österreich und leitete das Institut für Kommunikationswissenschaften in Graz.

3 Mein Dank gilt Gerald Haas für die Überlassung des Skriptums, das in Zusammenarbeit mit Franz Zöchbauer entstanden ist und für die heutige Zeit adaptiert wurde.

des Unterrichtsgesprächs klarer zu umreißen. Für heikle Situationen in der Klasse, in denen im Augenblick Entscheidungen getroffen werden müssen (theoriegeleitete Reflexion-in-der-Handlung), gibt es eine klare Wegweisung: Kommunikation zieht vor! Kommunikation hat den Vorrang!

### 1. Grundsätzliche Überlegungen zum Filmgespräch

Das wesentliche Ziel jedes Einsatzes von Filmen (im Unterricht) ist die verstehende, persönliche Auseinandersetzung mit dem Film.

### 2. Phasen des Filmgesprächs

Der Verstehensprozess kann während drei Phasen beeinflusst, gelenkt bzw. intensiviert werden:

**Vor** der Konfrontation mit dem Film:

zum Beispiel

- um die Erwartungshaltung gegenüber einem Genre (Krimi u. a.), gegenüber einem Thema (Drogen, Liebe u. a.) bewusst zu machen;
- um die Stimmung oder Empfangssituation der Zuseher\_innen zu klären;
- um die Aufmerksamkeit auf bestimmte Handlungs- und Gestaltungselemente zu lenken;
- um Zusatzinformationen zum Thema (Vorlage, historische Fakten u. a.), zur Herstellung des Films (Regisseur, Schauspieler, Produktionsteam) usw. zu geben.

Dabei ist gewissenhaft zu prüfen, ob und inwieweit solch eine »Vor-Bereitung« sinnvoll und notwendig ist.

**Während** der Filmvorführung:

zum Beispiel durch Veränderung des gewohnten Rezeptionsvorgangs:

- durch Unterbrechen (z. B. zum Erheben von Gefühlen, Einschätzungen, Erwartungen gegenüber der Handlung und den Personen, zur genauen Analyse von Inhalten oder Gestaltungsmitteln);
- durch Ausblenden des Tons oder des Bildes;
- durch schnelleres oder langsames Abspielen (Zeitraffer, -lupe), jeweils zur Fokussierung auf bestimmte Gestaltungselemente;

In der Regel wird man solche Eingriffe erst beim wiederholten Betrachten eines Films (oder Filmabschnittes) einsetzen.

**Nach** der Filmvorführung:

Alle Verfahren sollten berücksichtigen, dass sich das jeweilige Verstehen des Films im Kopf des jeweiligen Betrachters aufbaut. Dementsprechend sind Verfahrensweisen zu bevorzugen, die es ermöglichen, dass jede/r Einzelne das eigene Verständnis (mehr oder weniger) ausdrücken und anderen (Partner\_in, Kleingruppe, Klasse) mitteilen kann.

### 3. Aspekte des Mediengesprächs

Je nach der Intention der Gesprächsleitung können einzelne Aspekte des Kommunikationsprozesses und Mediums mehr oder weniger stark ins Auge gefasst werden.

Aus den angeführten Gründen sollte jedoch im Unterricht der rezipientenorientierte Ansatz besonderes Gewicht bekommen.

Bei der Planung, aber auch zur Orientierung während eines freien Filmgesprächs ist es hilfreich, sich bewusst zu machen, welcher der folgenden Aspekte thematisiert wird. Damit kann der Reflexionsverlauf gut strukturiert werden.

Man unterscheidet, entsprechend den Positionen im Kommunikationsprozess :

**K** = Kommunikator, Produzent\_in, Regisseur\_in u. a.

**M** = Medium, Film mit allen technischen Gestaltungsmöglichkeiten

**A** = Aussage, Inhalt, medial vermittelte »Wirklichkeit«, Handlung, Personen u. a. - und deren Verständnis

**R** = Betrachter\_innen, Rezipient\_innen, Zuschauer\_innen, Schüler\_innen

**R - A - Aspekt**

*Wie versteht der Betrachter den Inhalt?*

**R - M - Aspekt**

*Wie nimmt der Betrachter die filmische Gestaltung wahr? Und wie versteht er sie?*

**R - K - Aspekt**

*Was weiß der Betrachter über Herstellung, Produktionsteam etc. und wie bewertet er diese Informationen?*

**A - M - Aspekt**

*Welche Inhalte werden auf welche Weise filmisch gestaltet? Wie zeigt sich die Wechselwirkung von Inhalt und medialen Gestaltungsmitteln?*

**K - A - Aspekt**

*Welche Intentionen verfolgen die Hersteller (Produzent\_in, Drehbuchautor\_in, Regisseur\_in u. a.) mit der Verfilmung des Themas, Inhalts?*

**K - M - Aspekt**

*Welche Wirkungen wollen die Filmgestalter mit den ausgewählten Gestaltungsmitteln erreichen (Regisseur, Kamera, Musik, Darsteller\_innen u. a.)? Gibt es erkennbare mediale »Handschriften« (z. B. von Michael Haneke oder Ulrich Seidl)?*

**K - A - R - Aspekt**

*Welches Bild haben die Filmproduzent\_innen und -gestalter vom Publikum? Wie beeinflusst es vermutlich die Wahl des Themas, Inhalts?*

**K - M - R - Aspekt**

*Welches Bild haben die Filmproduzenten und -gestalter vom Publikum? Welche Absichten verfolgen sie? Warum wählen sie gerade dieses Medium bzw. diese Gestaltungsmittel?*

Aspekte, die von den Kommunikatoren ausgehen, erfordern zusätzliche Informationen, die nicht immer verfügbar sind. Teilweise werden sie auf Bildträgern (z. B. DVD - Goldedition) mitgeliefert. Solche Zusatzinformationen (z. B. Interviews, Backstage-Aufnahmen) erhöhen mitunter die Transparenz des Gestaltungsprozesses, sind aber selten für das Verständnis eines Films notwendig.

Mit zunehmender Sachkenntnis über Filme wird allerdings auch der Blick des Rezipienten auf inhaltliche und filmische Gestaltung differenzierter und kritischer. Andererseits sollen analytische, beschreibende Zugänge letztlich zu einem vertieften Gesamtbild beim einzelnen Betrachter führen.

Schauen Sie sich die Clips des YouTubers LeFloid an, sagt eine andere Klasse zu mir. Ich mache es und wieder tut sich eine Welt auf, die so fern von dem ist, was sich in den Deutschlehrbüchern und Literaturkunden abbildet und was auch mir wichtig ist. Und schauen Sie sich das Video an, wo LeFloid mit einem Deutschlehrer diskutiert, dann wissen Sie ... Was? Ich habe mir die Zeit genommen und den TV-Beitrag angeschaut. Die Welt der Gamer und Zocker gegen die Welt der Deutschlehrer (und

der Hochkultur) – wie in vielen Klassenzimmern, auch in meinen. Schon wieder spiegeln sich die Welten, Identitäten prallen aufeinander. Die Neuen Medien und ihre Follower sind ernst zu nehmende Spieler im *Didaktischen Feld* (vgl. Kösel 2002, S. 126 f.) und erst recht in der Deutschdidaktik. Wer driftet da wohin? Gehen die Feldlinien auseinander? Ohne eine Bewegung zueinander scheint kein sinnvoller Unterricht mehr möglich zu sein. Ist das Gewährwerden der Kluft der erste Schlüssel dazu, *Didaktische Resonanz* (vgl. Kösel 2002, S. 128 ff.) zu erzeugen? Damit sind sowohl das gemeinsame Erarbeiten neuer fachlicher Muster als auch eine Beziehung von Schwingungsmustern zwischen den Lehrenden und Lernenden gemeint. Der zweite Schlüssel – oder gar der Generalschlüssel – mag daher gewiss das Gespräch<sup>4</sup> in einer wertschätzenden und offenen Grundhaltung sein.

### Literatur

- ALTRICHTER, HERBERT; POSCH, PETER (<sup>4</sup>2007): *Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- BERGK, MARION (1990): Selbstentfaltung und Interaktion bei Gesprächen im Unterricht. In: *ide. informationen zur deutschdidaktik*, H. 3 (»Mündliche Kommunikation«), S. 11–28.
- HÄRLE, GERHARD; STEINBRENNER, MARCUS (Hg., <sup>2</sup>2010): *Kein endgültiges Wort. Die Wiederentdeckung des Gesprächs im Literaturunterricht*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- HERICKS, UWE (2006): *Professionalisierung als Entwicklungsaufgabe. Rekonstruktionen zur Berufseingangsphase von Lehrerinnen und Lehrern*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- HOCHGATTERER, PAULUS (2012): *Katzen, Körper, Krieg der Knöpfe. Eine Poetik der Kindheit. Reden, Aufsätze, Vorlesungen*. Wien: Deuticke.
- KÖSEL, EDMUND (<sup>1</sup>2002): *Die Modellierung von Lernwelten. Bd. 1: Die Theorie der Subjektiven Didaktik*. Bahlingen a. K.: SD-Verlag für Subjektive Didaktik.
- MEYER, HILBERT (2004): *Was ist guter Unterricht?* Berlin: Cornelsen Scriptor.
- SPINNER, KASPAR H. (2013): Identitätsorientierter Deutschunterricht heute. In: *ide. informationen zur deutschdidaktik*, H. 3 (»Identitäten«), S. 29–37.

---

4 Zur Rolle des Gesprächs im Literaturunterricht liegen etliche Publikationen vor, verwiesen sei auf das von Gerhard Härle entwickelte »Heidelberger Modell« des Literarischen Unterrichtsgesprächs.



Robert Bösiger

## »Einbrecher grillt Huhn auf Veranda«

Ein Projekt zur Filmproduktion einer nicht ganz ernststen Nachrichtensendung

### **1. Warum einen Film produzieren? – Vorüberlegungen und Lernziele**

Wir LehrerInnen kennen das: In manchen Gruppen fühlen wir uns wohl, der Unterricht läuft zu unserer Zufriedenheit, der Wechsel von Sozial- und Arbeitsformen wird ohne Raunen und mit Motivation aufgenommen, die Gruppenmitglieder gehen aufeinander ein und Gruppenarbeiten ergeben sichtbare Lernerfolge. Andere Gruppen hingegen »funktionieren nicht richtig«, die Lernenden hören einander nicht zu, Gruppenarbeiten gestalten sich außerordentlich »zäh«. Wir wissen: Wenn die Atmosphäre stimmt, wenn sich der Unterricht für die Beteiligten richtig anfühlt, dann wird das Lernen erleichtert. Die Durchführung eines solchen Filmprojekts kann einen wesentlichen Beitrag dazu leisten, dass die Lernatmosphäre verbessert wird.

### **Förderung der Textkompetenz**

Das wichtigste Lernziel des Filmprojekts ist die Förderung der Textkompetenz. Als Textkompetenz wird hier die Fähigkeit verstanden, mit Texten rezeptiv und produktiv umzugehen (vgl. Portmann 2002, S. 14 f.). Abhängig von der Altersstufe ist der Schwierigkeitsgrad der Ausgangstexte der zu bearbeitenden Nachrichten zu

---

ROBERT BÖSIGER war mehrere Jahre Lektor an der Staatlichen Universität Moldau in Chişinău. Er unterrichtet derzeit an einer BHS Deutsch und Psychologie/Philosophie sowie Deutsch als Fremdsprache an der Diplomatischen Akademie in Wien. E-Mail: r.boesiger@gmx.at

variieren. So können anstatt der humorvollen Kurzmeldungen (siehe Materialien) längere und komplexere Berichte, Reportagen oder andere (journalistische) Textsorten herangezogen werden. Trainiert werden dann unter Zeitdruck Lesen/Lese-strategien, Techniken der Texterschließung, Exzerpieren, Zusammenfassen, situations- und zielgruppenadäquates Umschreiben usw.

### **Authentizität und Binnendifferenzierung**

In dem Filmprojekt arbeiten die Lernenden »als sie selbst« zusammen: Die Motivation steigt, da sie ihre Persönlichkeit einbringen können und pragmatische Sprachhandlungen vollziehen: Sie diskutieren, organisieren, geben/befolgen Anweisungen, schreiben kreativ usw.

Das Filmprojekt verfolgt die (Lern)Ziele:

- Förderung von filmbezogener Medienkompetenz (Kamera, Schnitt)
- Förderung der visual literacy durch das Wechseln auf die Seite der Produzierenden (Bildkomposition und Kamera, Zusammenspiel von Bild und Ton usw.)
- Förderung der Textkompetenz
- Förderung von Lesestrategien, Techniken der Texterschließung, Exzerpieren und Zusammenfassen
- Förderung der Kreativität: Kreatives Schreiben, situations- und zielgruppenadäquates Umschreiben
- Förderung von Kooperationsbereitschaft und -fähigkeit
- Förderung der Lust am darstellenden Spiel

## **2. Ablauf des Projekts**

Die Anregungen für das Projekt stammen von Jill Hadfield (1992, S. 100 ff.), in deren Buch *Classroom Dynamics* sich viele nach gruppendynamischen Prinzipien geordnete Aktivitäten für einen kommunikativen (Fremd)Sprachenunterricht finden lassen. Das Ziel des Unterrichtsprojekts ist die Produktion eines Videos innerhalb einer Unterrichtseinheit von 90 Minuten und kann auf verschiedenen Altersstufen durchgeführt werden.

**Zeit:** mindestens 90 Minuten

#### **Materialien:**

- Kopien der Arbeitsaufträge und Kurzmeldungen (siehe unten)
- Für die Werbung eine Auswahl an Produkten, welche die Lernenden von zu Hause mitbringen
- Kleidung, Brillen, Hüte, usw. für Kostümierungen
- Digitalkamera, auch Smartphones oder Tablets möglich
- Videoschnittprogramm, zum Beispiel »Windows Moviemaker«

### Ablauf:

- *Schritt 1:* Teilen Sie Ihren SchülerInnen mit, dass sie ab jetzt ein Fernsehteam bilden und dass sie sich in dieser Minute in einem TV-Studio befinden. Als Redaktionsteam hat die Klasse nun die Aufgabe, eine ca. 30-minütige Nachrichtensendung inklusive Werbeeinschaltungen zu gestalten, welche um ... Uhr (Zeitpunkt für den Drehbeginn, 45 Minuten vor dem Ende der Einheit) »on air« geht. Es werden Kleingruppen für die Erstellung von Lokalnachrichten mit Interviews und für die Gestaltung von Werbeunterbrechungen benötigt.
- *Schritt 2:* Bestimmen Sie eine *Produzentin/einen Produzenten*, welche/r die Aufgabe hat, auf die Einhaltung des Zeitplans zu achten und die einzelnen Teile des Programms zu koordinieren. Erfahrungsgemäß kommen dafür SchülerInnen in Frage, welche gut und gerne koordinieren, jedoch nicht zu sehr als »Chef/Chefin« auftreten. Stellen Sie dieser Person eine geeignete *Kamerafrau/einen Kameramann* zur Seite. Um eine gewisse Qualität der Aufnahme zu gewährleisten, sollte die Kamera von einer Person bedient werden, die Erfahrung mit der Aufnahme von Videos hat.
- *Schritt 3:* Teilen Sie danach die Klasse ein:
  - Lokalnachrichten mit Interviews:* Teams mit je 3 bis 4 SchülerInnen
  - Werbung:* Teams mit je 3 bis 4 SchülerInnen.
 Wenn jedes Team an einem eigenen Tisch Platz genommen hat, teilen Sie die Arbeitsaufträge aus (siehe Materialien).  
 Das *Nachrichtenteam* bekommt im Intervall von zehn Minuten von der Lehrkraft neue Nachrichten. Die Aufgabe des *Nachrichtenteams* ist es, zwei bis drei Nachrichten auszuwählen und für eine Nachrichtensendung aufzubereiten. Dazu schreiben die Lernenden ausgehend von der Zeitungsmeldung einen Text für den/die NachrichtensprecherIn (An-/Abmoderation) und ein Interview mit einer involvierten Person. Ein Teammitglied spielt demnach den/die NachrichtensprecherIn, die anderen fungieren als InterviewerInnen und Interviewte. Vorgaben für den Textumfang gibt es hier keine, das Ziel ist es, in der vorgegebenen Zeit die offen gehaltene Aufgabe (siehe Materialien) bestmöglich zu erfüllen.  
 Das *Werbeteam* gestaltet eine Serie von Werbungen für die Werbeunterbrechung. Dafür wählt es zwei bis drei Objekte aus (Parfum, Shampoo, Schokolade usw.), die von den SchülerInnen von zuhause mitgebracht wurden. Auch diese Aufgabe (siehe Materialien) ist bewusst offen gehalten. Die besondere Herausforderung für die Lernenden besteht gerade darin, sich selbst zu organisieren und zu improvisieren.  
 Bei größeren Klassen können die Lernenden auch in zwei Gruppen geteilt werden, die jeweils ein eigenes Video produziert. Dies spornt erfahrungsgemäß den Ehrgeiz der SchülerInnen an, da jede Hälfte ein »besseres« Video präsentieren will.
- *Schritt 4:* Die Gruppen beginnen ihre Arbeit. Die Aufgabe der Lehrenden ist von nun an: Geben Sie im 10-Minuten-Intervall neue Nachrichten an die Nachrichtentische, unterstützen Sie die *Produzentin/den Produzenten* und die *Kamera-*

*frau/den Kameramann* vor allem hinsichtlich der Zeitplanung und agieren Sie als »(Sprach)Kompetenzzentrum« und IdeenlieferantIn, falls benötigt. Achten Sie besonders auf die Einhaltung des Zeitplanes: 45 Minuten vor dem Ende der Einheit beginnt die Aufnahme, zu diesem Zeitpunkt müssen alle Teams bereit sein. Wenn ein Team noch Zeit benötigt, gibt es kein Pardon: Dann wird improvisiert.

- **Schritt 5:** Wenn alle Teams bereit für die Aufnahme sind, kann man mit dem Film beginnen. Entscheiden Sie selbst, inwieweit Sie sich als OrganisatorIn einmischen wollen. Manche Gruppen funktionieren »von selbst« und der/die ProduzentIn wird als Koordinator akzeptiert, in manchen Gruppen muss man als Lehrperson stärker eingreifen.

Geben Sie jeder Gruppe ein wenig Zeit, um die Möbel zu arrangieren und die Kostüme zu perfektionieren. Vermeiden Sie lange Pausen zwischen den Abschnitten, da das Gefühl einer Live-Sendung nicht verloren gehen sollte. Beginnen Sie jeden Sendungsteil damit, dass Sie ein A4-Blatt in die Kamera halten, auf dem der Sendungsteil geschrieben steht (z. B. »2A-Nachrichten«), während im Hintergrund eine Kennmelodie läuft. Nach ein paar Sekunden schwenkt die Kamera auf den/die NachrichtensprecherIn. In der Zwischenzeit achtet der/die ProduzentIn darauf, dass das Interview-Paar schon in Position ist, damit die Kamera direkt zum Interview schwenken kann. Wenn die Kamera wieder zurück zum/zur NachrichtensprecherIn schwenkt, geht schon das nächste Paar für das Interview in Position, usw.

Die Werbung zu filmen wird wahrscheinlich am schwierigsten sein, da Werbungen oft viele schnelle Schnitte und unterschiedliche Einstellungsgrößen/Kameraperspektiven/Kamerabewegungen verlangen.

- **Schritt 6:** Bestimmen Sie ein Team für die Nachbearbeitung des Films. Meistens finden sich in jeder Klasse SchülerInnen, die Spaß daran haben, einen Film zu schneiden. Weisen Sie darauf hin, dass der Film auch einen Vor- und Nachspann enthalten sollte. Auch Outtakes<sup>1</sup> am Ende des Films sind möglich und sorgen für ausgelassenes Gelächter.
- **Schritt 7:** Vereinbaren Sie einen Termin, an dem die Sendung »ausgestrahlt« wird. Für einen zusätzlichen Motivationsfaktor könnte die Prämierung einzelner Sendungsteile sorgen. Zusätzlich dazu eignen sich so entstandene Filme als »Zweitausstrahlung« für Abschlussveranstaltungen, »Tage der offenen Tür« oder ähnliche Anlässe.

---

1 Ein Outtake (»Herausnahme«) ist ein Teil des Films, der beim Dreh entstanden ist, aber nicht zur offiziellen Fassung gehört. Outtakes werden auf DVDs oft als Sonderbeigabe mitgeliefert, meist zeigen sie Versprecher oder Pannen.

### 3. Materialien

#### 3.1 Aufgaben für die Aufnahmeleitung (Produzent/Produzentin, Kamerafrau/Kameramann)

- Name der Sendung?
- A4-Blatt mit Namen des Beitrages für eine Großaufnahme vor den einzelnen Sendungsteilen: zum Beispiel »2A-Nachrichten« und »Werbung«
- Kennmelodie auswählen: zum Beispiel könnte man Musik vom Smartphone oder vom Computer über YouTube abspielen
- Reihenfolge der einzelnen Beiträge?
- WER ist WANN für WAS verantwortlich?
- WO im Klassenraum werden die einzelnen Beiträge gefilmt? (Werbung, Nachrichten, Interviews)
- Requisiten und Hintergrundbilder der einzelnen Beiträge
- Gesamtkoordination während der Aufzeichnung
- ZEITPLAN beachten! Die Sendung ist live.

##### Tipps zum Bild

- Bildkomposition so einfach wie möglich
- Keine unnötigen/störenden Gegenstände im Bild
- Licht beachten: Hell/Dunkel-Kontraste
- Wenig Bewegung mit der Handkamera
- Zu schnelle Schwenks vermeiden
- Beim Filmen Vorlaufzeit und Nachlaufzeit beachten (erleichtert den Schnitt)

##### Tipps zum Ton

- Für Standbilder in geschlossenen Räumen reicht das in die Kamera eingebaute Mikro aus (Nebengeräusche vermeiden)
- Außenaufnahmen besser mit einem externen Mikrofon oder mit einem Diktiergerät aufnehmen (auf Windgeräusche achten)
- Der Ton ist der halbe Film!

#### 3.2 Aufgaben für die Nachrichtenredaktion

- Sie bekommen laufend neue Nachrichten. Entscheiden Sie, welche Sie in der Sendung bringen wollen.
- Drehbuch schreiben: Schreiben Sie die Texte für den/die NachrichtensprecherIn und schreiben Sie die Interviews mit den betreffenden Personen. Jeder Nachrichtenteil besteht aus einem Text der Nachrichtensprecherin und aus einem Interview.

#### 3.3 Aufgaben für die Werberedaktion

- Gestalten Sie Werbespots für die Werbeunterbrechung.
- Suchen Sie sich zwei bis drei Produkte für Werbespots aus.
- Überlegen Sie gemeinsam, welche Werbungen Sie kennen und welche filmischen Stilmittel typisch für Werbungen sind.
- Schreiben Sie den Text.
- Überlegen Sie gemeinsam, wie der Werbespot aussehen soll: Machen Sie Skizzen!

### 3.4 Kurznachrichten für die Nachrichtenredaktion

Bei diesen Kurznachrichten handelt es sich um eine Auswahl von humorvollen Lokalnachrichten aus österreichischen Medien. Sie bieten den Lernenden die Möglichkeit, auf kreative Weise Interviews zu gestalten und in lustige Rollen zu schlüpfen. Die Art der Ausgangstexte und deren Schwierigkeit sollte entsprechend der konkreten Lerngruppe variiert werden.

#### **Der Wolkenkratzer ohne Lift**

In Benidorm an der Costa Blanca sollte das höchste Wohnhaus der Europäischen Union entstehen. Ursprünglich sollte das Gebäude »nur« 20 Stockwerke umfassen, doch will der Auftraggeber aufstocken: auf 47 Stockwerke. Doch dann kam alles anders: Die Krise schlug kurz nach Baubeginn zu, das Chaos nahm seinen Lauf. Und für die 27 Stöcke, die nachträglich eingeplant wurden, wurden die Liftschächte vergessen. Ab Etage 20 muss man zu Fuß gehen.<sup>2</sup>

#### **Simmering: Ziege von Dach gerettet**

Bei manchen Einsätzen müssen sogar hartgesottene Feuerwehrmänner schmunzeln. So etwa am Mittwochabend in Simmering, als eine Ziege von einem Hausdach gerettet werden musste. Die Ziege saß auf etwa vier Metern Höhe auf einem Flachdach fest. Da von den Besitzern befürchtet wurde, dass das Tier im Schreck selbstständig vom Flachdach springen könnte, wurde die Feuerwehr zu Hilfe geholt. Insgesamt zwölf Mann rückten aus, um genau das zu vermeiden. Vor Ort staunten die Männer einmal nicht schlecht, dann wurden zwei zur Ziege hochgefahren und begannen mit der Tierrettung. Von den beiden Feuerwehrmännern wurde das Tier sicher gepackt und sicher auf den Boden gebracht.<sup>3</sup>

#### **Schwarzbär plündert Schoko-Geschäft in Wien, Favoriten**

Ein Schwarzbär im 10. Wiener Gemeindebezirk ist an einem frühen Morgen im Juli gleich sieben Mal in ein Zuckerlgeschäft geschlichen, wie nun bekannt wurde. Er spazierte durch den Haupteingang und ließ jedes Mal einige Leckereien mitgehen. Beschädigt hat der »Schoko-Bär« allerdings nichts.<sup>4</sup>

#### **NÖ: Hungriger Einbrecher grillte Huhn auf Veranda**

Einen knurrenden Magen dürfte ein Einbrecher am Donnerstag im Bezirk Baden in Niederösterreich gehabt haben: Der Mann stieg in ein Schrebergartenhaus in Traiskirchen ein und wurde von den Bewohner auf frischer Tat ertappt – als er sich gerade ein Huhn grillte. Der Mann flüchtete, konnte aber von der Polizei geschnappt werden.<sup>5</sup>

#### **Koks-Opa aus Österreich geschnappt**

Der Polizei gelang in Frankfurt der größte Kokain-Fund seit Jahren. Zoll und Polizei in Frankfurt ist der größte Kokain-Fund seit vier Jahren gelungen. Die Ermittler beschlagnahmten 50 Kilogramm des Rauschgifts mit einem Schwarzmarktwert von rund acht Millionen Euro. Sie nahmen acht ver-

2 <http://kurier.at/politik/weltchronik/planungsfehler-wenn-der-lift-im-hochhaus-fehlt/22.511.644>; [Zugriff: 16.1.2015].

3 <http://www.vienna.at/neues-vom-wiener-guertelbaer-das-sagen-anrainer-bezirksvorsteher-und-facebook-fanpage-betreiber/3318223> [Zugriff: 16.1.2015].

4 Vgl. [http://www.krone.at/Steil/Frecher\\_Schwarzbaer\\_pluendert\\_Schoko-Geschaeft\\_in\\_den\\_USA-Nichts\\_kaputt-Story-330517](http://www.krone.at/Steil/Frecher_Schwarzbaer_pluendert_Schoko-Geschaeft_in_den_USA-Nichts_kaputt-Story-330517) [Zugriff: 16.1.2015].

5 [http://www.krone.at/Oesterreich/NOe\\_Hungriger\\_Einbrecher\\_grillte\\_Huhn\\_auf\\_Veranda-Knurrender\\_Magen-Story-273741](http://www.krone.at/Oesterreich/NOe_Hungriger_Einbrecher_grillte_Huhn_auf_Veranda-Knurrender_Magen-Story-273741) [Zugriff: 16.1.2015].

dächtige Schmuggler fest, unter ihnen ein schon betagterer Österreicher. Gegen die Beschuldigten – neben dem heimischen Verdächtigen handelt es sich um sieben Personen aus südamerikanischen Ländern – wurde Haftbefehl erlassen, wie die Staatsanwaltschaft in Frankfurt am Montag mitteilte.<sup>6</sup>

#### 4. Erfahrungen und weiterführende Ideen

Neben der Verschränkung von Filmarbeit und Spracharbeit erachte ich bei der Durchführung des Filmprojekts vor allem zwei Aspekte als zentral:

Erstens steht am Ende dieser produktionsorientierten Aktivität ein von der Gruppe gemeinsam erstelltes Produkt. Dieses Produkt erfüllt die Lernenden einerseits mit Stolz, andererseits macht es die sprachliche Performanz und die Kreativität der Lernenden sichtbar. Des Weiteren bleibt der Film in Erinnerung. Die Lernenden verlassen den Unterricht nicht mit leeren Händen, sondern sie haben ein Produkt hervorgebracht, wodurch sie sich immer wieder an die Gruppe und an die gemeinsame Arbeit erinnern.

Zweitens fördert das Projekt die positive Atmosphäre in der Gruppe. Erfahrungsgemäß ist nach dem Projekt die Stimmung innerhalb der Lerngruppe gelockerter und das Zusammengehörigkeitsgefühl gestärkt. Die Lernenden arbeiten infolgedessen besser zusammen, die Motivation in Gruppenarbeiten ist höher und die Angst geringer, vor den anderen Fehler zu machen. Diesen positiven Effekt erzielt man vor allem dann, wenn man das einmalig gefilmte Produkt nicht benotet, sondern hinsichtlich seiner Stärken und Schwächen gemeinsam evaluiert.

Manche Lerngruppen wollen jedoch ihr Produkt verbessern und daran weiterarbeiten. Einige Ideen zur weiterführenden Arbeit:

- Fehleranalyse (hinsichtlich verschiedener sprachlicher Ebenen) und Überarbeitung
- Training von Aussprache und Artikulation, erneutes Einsprechen des Textes auf eine Audio-Datei (bei DaF/DaZ-Gruppen: vor allem eine phonetische/grammatische Fehleranalyse)
- Eine filmische Überarbeitung: Ausgehend von der Analyse filmischer Gestaltungsmittel in Fernsehformaten können die eigenen Produktionen hinsichtlich ihrer Gestaltung überarbeitet werden.

#### Literatur

- HADFIELD, JILL (1992): *Classroom Dynamics*. Oxford: Oxford University Press.
- PORTMANN, PAUL (2002): Textkompetenz und unterrichtlicher Spracherwerb. In: Portmann, Paul; Schmolzer, Sabine (Hg.): *Textkompetenz. Neue Perspektiven für das Lernen und Lehren*. Wien: StudienVerlag, S. 13–43.

6 <http://www.oe24.at/oesterreich/chronik/War-oesterreichischer-Koks-Opa-Kopf-der-Bande/75335537> [Zugriff: 16.1.2015].



Jens Nicklas

# Filmklasse: Wenn die Schule ins Kino und das Kino in die Schule geht

## 1. Kino – Schule – Leben

»Das Kino ist die wahre Schule des Lebens«<sup>1</sup> – nicht nur das Herz von Cineasten schlägt bei diesem Satz des französischen Regisseurs François Truffaut höher. Auch jene Lehrpersonen, die sich bemühen, einen Bezug zwischen fiktivem Filmerleben und der eigenen Realität bzw. der Realität ihrer SchülerInnen herzustellen, nicken hier wohl zustimmend. Nicht zuletzt deshalb, weil es gerade in der Schule darauf ankommt, Inhalte zu vermitteln, die für SchülerInnen von Belang sind. Bildung wird zwar einerseits als Horizont konzipiert – ich lerne heute etwas, das mir später einmal erlaubt, besser zu denken oder zu handeln –, andererseits ist Bildung eben auch gegenwartsbezogen – ich verstehe und erkenne die Welt jetzt besser und eigne sie mir anders an, weil ich gerade etwas lerne. Diesen Spagat zu schaffen, ist nicht immer einfach. Wer als DeutschlehrerIn jedoch mit dem Medium Film arbeitet, etwa um die »Kommunikations-, Handlungs- und Reflexionsfähigkeit sowie die ästhetische Kompetenz der Schülerinnen und Schüler« (Lehrplan AHS-Oberstufe) zu fördern, dessen Chancen stehen zumindest nicht ganz schlecht. Doch wie kann nun Kino Schule sein und wie kann man da fürs Leben lernen?

---

JENS NICKLAS ist Lehrer für Deutsch und Englisch am BORG Innsbruck, Lehrbeauftragter an der Universität Innsbruck sowie Filmpublizist und -vermittler. E-Mail: jens.nicklas@uibk.ac.at

1 Zitiert nach: <http://www.arte.tv/de/Programm/242,day=5,dayPeriod=afternoon,week=20,year=2009.html> [Zugriff: 22.3.2015].

Da gibt es natürlich mehrere Möglichkeiten. Die Zusammenarbeit mit lokalen FilmvermittlerInnen ist eine. Überhaupt: Das Kino, den Film mit Menschen in Verbindung bringen. Film ist ja ein Gemeinschaftsprodukt, nicht nur die Sprachbegabten oder die Kreativen haben hier ihren Platz, auch die TechnikerInnen und HandwerkerInnen – diese Menschen gilt es in die Schule zu holen. Die Beschäftigung mit Bildern, auch mit Einzelbildern relevant machen, also darauf eingehen, wie sie gemacht sind; Fotografien eignen sich dafür genauso gut wie avancierte Kinderbuchillustrationen (vgl. dazu etwa Thiele 2003). Anspruchsvolle, aber passende Filme auswählen, Überforderung ist der Tod des Kino-Schule-Leben-Bezugs! Auch identifikatorisches Sehen muss akzeptiert werden, der analytische Blick kommt dann schrittweise hinzu. Darauf eingehen, wie ein Film seine Zuseher positioniert, was er ihnen zutraut, wie er ihre Reaktionen und Gefühle steuert. Natürlich ist auch das eigene Tun wichtig, vom Drehbuchschreiben, Locationsuchen und Filmen übers Schauspielern bis zum Verfassen von Rezensionen.

Doch am wichtigsten ist, das Filmfeuer über längere Zeit am Lodern zu erhalten. Im Schulkontext heißt das, ein Semester, vielleicht sogar ein ganzes Schuljahr immer wieder Film in den Vordergrund rücken. Nicht als bloße Illustration eines gerade behandelten Stoffgebiets, auch nicht als Belohnung, sondern als eigenständigen, komplexen (Er)Forschungsgegenstand. Nicht als zufälligen Einschub zwischen Stoffgebieten, sondern als klar sichtbaren roten Faden: »In diesem Semester sind wir eine Filmklasse!« Im Folgenden werden hier Aufbau, Fragestellungen und Erfahrungen eines solchen längerfristigen Filmklasse-Projekts (mit einer 5. Klasse AHS, also 9. Schulstufe) so adaptiert vorgestellt, dass es sich auf andere Kontexte übertragen lässt. Ganz zentral geht es dabei um das Hinaustragen der Schule ins Kino sowie das Hereinholen des Kinos – und seiner Menschen – in die Schule.

## 2. Zur »Filmklasse« in zehn Schritten

»Ein Film ist schwer zu erklären, da er leicht zu verstehen ist.«<sup>2</sup> – was der französische Filmwissenschaftler Christian Metz so elegant ausdrückt, ist auch ein Paradoxon, das in der Film-Arbeit (nicht nur) mit SchülerInnen auffällt. Das Vermögen, in Filme einzutauchen, das Gespür für die Kino-Codes, gleichsam das unbewusste Verständnis der Filmsprache ist – zumindest was Mainstream-Produkte betrifft – bei den Jugendlichen durchaus vorhanden. Weil reflektierte Seherfahrungen jedoch meist fehlen, weil Fragen nach dem Sinn und der Bedeutung von Filmen ungleich schwerer zu beantworten sind, muss im Schulkontext sowohl an der Film-Wahrnehmung als auch an deren Verbalisierung gearbeitet werden. Solche »Vorarbeiten« sind notwendig, weil sie den Jugendlichen einen Blick lehren und eine Sprache an die Hand geben, die sie im Laufe des Filmklasse-Semesters brauchen werden, um Teilziele zu erreichen, Teilprodukte zu verfassen und um in der Lage zu sein, am

---

2 Zitiert nach: [http://www.mediamanual.at/mediamanual/workshop/kommunikation/semiotisches\\_abor/labor\\_a/modul10.php](http://www.mediamanual.at/mediamanual/workshop/kommunikation/semiotisches_abor/labor_a/modul10.php) [Zugriff: 22.3.2015].

Ende des Semesters selbst einen konkreten Lernfortschritt erkennen zu können. Das darf man den SchülerInnen ruhig sagen; eine solche Prozessorientierung und Zielformulierung hilft nämlich auch dabei, die Motivation hochzuhalten, wenn klar wird, dass »eine Filmklasse sein« nicht nur »ganz oft ins Kino gehen« heißt.

Die folgenden »zehn Schritte zur Filmklasse« versuchen die Mannigfaltigkeit des Mediums Film abzubilden und den SchülerInnen einen Einblick in möglichst viele Bereiche zu gewähren. Ihre Reihenfolge ist erprobt, aber natürlich nicht bindend, einzelne Schritte können auch übersprungen werden. Grundsätzlich hält sie sich an ein Vor-Während-Nach dem Film-Schema, probiert Rezeption, Produktion und Reflexion ebenso einzubauen wie Schreiben, Lesen, Sehen, Hören und Sprechen. Schließlich spiegelt sie die Überzeugung wider, dass Realbegegnungen, Professionalität und Verbindlichkeit unverzichtbar sind, wenn die Beschäftigung mit dem narrativen Leitmedium unserer Zeit, dem Film, gelingen soll.

### **Schritt 1: Filmrezensionen lesen und analysieren**

Eine notwendige »Vorarbeit«, weil dadurch Filmsprache – und zwar jene, die ein Sprechen über Filme ermöglicht – gleichsam aufgesaugt wird. Leitfragen zu diesem Schritt können sein: Worauf achten professionelle FilmseherInnen bei Filmen? Welche Elemente werden besprochen, welche nicht? Wie groß ist der Raum, den das Nacherzählen der Handlung einnimmt? Wie viel Platz wird Hintergrundinformationen (Entstehung des Films, bisherige Rezeption bzw. Preise, Selbstaussagen von RegisseurIn oder SchauspielerInnen etc.) eingeräumt? Wie werden Urteile gefällt, wie werden sie ausgesprochen – implizit oder explizit? Wie ist der Textaufbau; wie beginnt, wie endet der Text, wie – klar getrennt oder ineinander übergehend – werden die wesentlichen Elemente besprochen? Welche Bebilderung wird für die Rezension gewählt? Anspruchsvolle Filmkritiken lassen sich im Internet leicht finden. Die Seite [www.filmz.de](http://www.filmz.de) verlinkt sehr praktisch und umfassend auf fast alle Rezensionen, die im deutschsprachigen Raum zu einem Film veröffentlicht wurden. Zudem gibt es dort auch Links zu Trailern und den jeweiligen Homepages der Filme bzw. des Verleihs. Da filmz.de seit Ende 2012 nicht mehr aktualisiert wird, ist es leider nur für Filme, die bis dahin in die Kinos kamen, einsetzbar. Dennoch bekommt man einen guten Überblick darüber, welche Websites und Zeitungen brauchbare Rezensionen verfassen, und kann diese für aktuelle Filme direkt ansteuern. Dieser erste Filmklasse-Schritt führt auf direktem Weg zur Matura-Textsorte Empfehlung, einer Textsorte, die informiert, bewertet und begründet – und die während und nach der Beschäftigung mit den Filmrezensionen sehr praxisrelevant eingeübt werden kann.

### **Schritt 2: Kinoführung**

Für die Wahrnehmung eines Films spielt nicht zuletzt auch das Wissen um seinen Kontext eine wesentliche Rolle. Jugendliche kennen sich dabei eher mit der Ebene der Produktion – Stichwort »Making of« – als mit jener der Distribution aus. Ein

Besuch in einem (Programm-)Kino gibt deshalb, im Wortsinn, einen Einblick in die Maschine Kino. Herauszufinden, welche Menschen und Maschinen nötig sind, um einen Film tatsächlich auf die Leinwand zu bringen, ist eine durchaus lohnende Aufgabe. Fragen, die im Laufe einer solchen Kinoführung beantwortet werden, sind etwa: Wie wird ein (Arthouse-)Kino programmiert? Wer sucht die Filme nach welchen Kriterien aus? Wie wird ein Spielplan erstellt? Woher kommen die Filme? Seit wann gibt es das Kino bereits, welche Entwicklung hat es hinter sich? Wie sieht das Lager für die Filmrollen aus? Was ist noch analog, was bereits digital? Welche technischen Vorrichtungen braucht es, um Filme zu projizieren – und wie funktionieren sie? Wie viel Umsatz macht so ein Kino, wie wird es finanziert und welche Arten von Jobs gibt es hier? Was rasch sichtbar wird, ist die vielfältige Arbeit einer Kulturinstitution; auf substanzielle Art und Weise werden SchülerInnen so mit einer künstlerischen und wirtschaftlichen Realität konfrontiert, von der sie sonst – als passive KinokonsumentInnen – nur die Fassade wahrnehmen würden. Wesentlich ist natürlich, die während der Kinoführung gewonnenen Informationen zu sammeln, zu ordnen, aufzubereiten und weiterzugeben. Eine Struktur ergibt sich zweifelsohne durch die Stationen der Führung – Foyer, Büro, Vorführraum, Lager, Kinosaal –, der Inhalt durch Arbeitsblätter oder Notizen, die im Anschluss strukturiert und präsentationsfertig gemacht werden. Eine andere Klasse in der Schule wird sich die Präsentationen zum Thema »Wie funktioniert ein Kino« gewiss gerne anhören!

### **Schritt 3: Filmvorführung**

Um die Kinoführung sinnvoll abzurunden, empfiehlt es sich, sie mit einer Filmvorführung zu verknüpfen. Als Zugabe kann der/die GeschäftsführerIn bzw. der/die Kino-ProgrammiererIn eine kurze Einführung zum Film geben, auch darlegen, wo er/sie ihn zum ersten Mal gesehen hat und warum er/sie sich entschieden hat, ihn ins Programm aufzunehmen. Jedenfalls nicht als Kür, sondern als Pflicht haben die SchülerInnen bereits Vorarbeiten geleistet. Sie haben – ohne Internet! – über den Titel spekuliert, anhand von Pressefotos auf der Seite des Filmverleihs auch darüber, worum es in dem Film gehen könnte. Sie haben sich den Trailer zum Film angesehen und dabei filmische Gestaltungsmittel beschrieben. Sie haben sich den Kurzzinhalt (nicht die Rezensionen!) durchgelesen und identifiziert, welche Themen in dem Film angesprochen werden, und sie haben eventuell einen Hintergrundartikel zu einem der Themen oder zum Schauplatz des Films oder zu seinem historischen Kontext gelesen. All dies ist wichtig, um zu demonstrieren, wie anders man Filme sieht, wenn man sich tatsächlich mit ihnen beschäftigt, wenn man Film nicht bloß als flüchtiges Samstagabend-Entertainment, sondern als kulturelle Praxis begreift. Um den gesehenen Film – gleichsam in einem Schritt 3a – gewinnbringend nachzubespochen, bekommen die SchülerInnen einfache Beobachtungsaufträge (»Beschreibe den Protagonisten!«; »Beschreibe die Figur XY – was gefällt dir an ihr?«; »Beschreibe eine besondere Szene!«; »Beschreibe das Setting/die Musik/die Kostüme im Film!«).

#### Schritt 4: Realbegegnungen

Um das Kino nun noch mehr mit dem Leben zu verknüpfen, ist die Zusammenarbeit mit Film-Menschen unabdingbar. Wen man konkret in die Schule einlädt, entscheiden wohl praktische Faktoren: Wen kann ich mir leisten? Wen kenne ich? Wen kann ich über Einrichtungen wie das Kulturservice buchen? Wer hat überhaupt Zeit und Lust? Die diesem Beitrag zugrunde liegende Filmklasse war ein Culture Connected-Projekt<sup>3</sup> des österreichischen Bundesministeriums für Bildung und Frauen, d.h. es stand ein Budget zur Verfügung, aus dem Veranstaltungen mit Produktionsbeteiligten bezahlt werden konnten. In vier Workshops arbeiteten eine Filmprofessorin der Universität Innsbruck, ein Digital Artist und Stop Motion-Spezialist, ein Kameramann, Cutter und Regisseur, sowie ein Schauspieler mit der Klasse. Zu allen Workshops verfassten die SchülerInnen entweder Protokolle, Reflexionen oder Journaleinträge. Die Begegnungen und Gespräche mit den Filmschaffenden, der Einblick, den sie in ihre Arbeit geben, sind für die SchülerInnen jedenfalls besonders beeindruckend und »augenöffnend«. Spätestens hier wird der Bezug Kino – Schule – Leben für alle Beteiligten offensichtlich.

#### Schritt 5: Filmanalyse

Ganz bewusst ist die Filmanalyse nur ein Mosaikstein im Gesamtwerk Filmklasse. Sie ist zwar wichtig, soll jedoch nicht so explizit privilegiert werden, wie manchmal die Textanalyse im Deutschunterricht. Dass die Fähigkeit zur Untersuchung eines komplexen audio-visuellen Textes im Laufe des Projekts größer wird, ist logisch, passiert aber auch quasi durch die Hintertür. Wenn zu Beginn des Filmklassen-Semesters Bezüge zur Textsorte Empfehlung hergestellt wurden, dann kann am Ende – aber erst dann! – mit Textanalyse bzw. Textinterpretation gearbeitet werden. Schritt 5 bleibt noch ganz dem Film verpflichtet, der Überschaubarkeit wegen dem Kürzestfilm. Anhand von solchen Filmen lassen sich Montage, Mise en Scène, Kameraperspektiven, Ausschnittgrößen, Schauspiel, Dramaturgie und Botschaft ausgezeichnet beobachten.<sup>4</sup> Die Spots von *Licht ins Dunkel*<sup>5</sup> eignen sich dazu hervorragend<sup>6</sup>, das Internet ist – wie die Google-Suche »Kürzestfilme« beweist – auch hier ein Freund des Lehrers bzw. der Lehrerin. Ein Kurzprojekt, das sich an die Analysephase anschließt, könnte die Untertitelung eines ausgewählten Kürzestfilms sein; nicht zuletzt, um auch die Fremdsprachenfächer in die Filmklasse mit einzubeziehen.

---

3 <https://www.culture-connected.at/home/> [Zugriff: 22.3.2015].

4 Ein Standardwerk zur Filmanalyse ist etwa Bienk 2008. Ein Klassiker ist Monaco 1995.

5 Besonders jener zur 38. Kampagne, abrufbar unter [http://lichtinsdunkel.orf.at/dateien/5618\\_generalspot\\_10\\_11.mpg](http://lichtinsdunkel.orf.at/dateien/5618_generalspot_10_11.mpg) [Zugriff: 22.3.2015].

6 Zu sehen etwa unter <http://lichtinsdunkel.orf.at/?story=2710> [Zugriff: 22.3.2015].

## Schritt 6: Ein Produkt erstellen

Was die Untertitelung bereits andeutet, wird nun Realität. Die SchülerInnen sind mittlerweile solche FilmexpertInnen, dass sie sich ganz anders an die Produktion eines eigenen Films wagen können, als das vor dem Filmklasse-Semester der Fall gewesen wäre. Dennoch lohnen sich auch bei diesem Schritt professionelle Betreuung und eine seriöse Vorbereitung. Filmprodukte sind viele möglich. Wenn die Ausrüstung und eine Person, die mit Filmtechnik vertraut ist, vorhanden sind, kann sogar ein Stop Motion-Film angefertigt werden. Stop Motion bedeutet, dass Einzelbilder fotografiert werden, die dann so abgespielt werden, dass die Illusion einer Bewegung entsteht, sodass es beispielsweise so aussieht, als ob sich Objekte bewegen könnten. Interessant dabei ist neben der Mischung aus Technik und Handarbeit vor allem der Zeitfaktor. Die SchülerInnen erfahren so, dass Film zum einen ein Gemeinschaftsprodukt ist und zum anderen ein aufwändiges und zeitintensives Metier. Egal, ob man sich für einen Stop Motion-Film oder einen herkömmlichen Kurzfilm entscheidet, sollten die SchülerInnen – um die im Schulkontext nur bedingt zur Verfügung stehende Zeit optimal zu nutzen – verschiedene »Filmjobs« übernehmen, die sich in Präproduktion (Drehbuch, Storyboard, RequisiteurIn, DarstellerInnen, Kameraperson, Zuständige für Kostüme, Zeitplan, Drehorte), Produktion (Kamera, Regie, Beleuchtung, Ton etc.) und Postproduktion (Schnitt, Musik, Technik etc.) aufteilen lassen. Hilfreich ist es auch, ein oder zwei Themen für die Filme vorzugeben, die dann von verschiedenen Gruppen verschieden umgesetzt werden. Eine (halb)öffentliche Vorführung schließt diesen Schritt, in dem das Tun der SchülerInnen ganz im Vordergrund steht, ab.

## Schritt 7: Filmfestival-Teilnahme

In Österreich gibt es mehr als 30 Filmfestivals<sup>7</sup> und zahlreiche Filmtage (»Minifestivals«), von der »Viennale« über die »Diagonale« bis zur »Alpinale«, von »Vienna Independent Shorts« über »Crossing Europe« bis »4.840 Frames«. Sie finden überall zwischen Wien und Bregenz statt und gehen in der Regel gerne Kooperationen mit Schulklassen ein. Viele haben eine Publikumsjury, manche, wie das »Internationale Film Festival Innsbruck« (IFFI), sogar eine SchülerInnen-Jury, in deren Rahmen die Jugendlichen in die Filmbewertung eingeführt werden und einen Preis in der Höhe von 1.000 Euro vergeben. Ein Festival ist immer auch ein magischer Ort mit einer besonderen Atmosphäre, teils internationalen Gästen und einem Rahmenprogramm – all das ist reizvoll für SchülerInnen und, durchaus kein Nachteil, auch für Lehrpersonen. Nutzbar machen für den Unterricht lässt sich die Teilnahme an bzw. die Kooperation mit einer solchen Veranstaltung auf vielfache Weise: Interviews mit Filmschaffenden vorbereiten, durchführen, lektorieren, veröffentlichen; Kurzeinführungen zu Festivalfilmen halten; Mitarbeit beim Katalog; Mitarbeit als

---

7 Eine Liste gibt es unter <http://www.austrianfilmfestival.com/fest.php> [Zugriff: 22.3.2015].

Hilfskraft hinter den Kulissen; eine Festivaldokumentation drehen; an Workshops teilnehmen; den Festival-Infostand mitbetreuen; die Medienberichterstattung verfolgen; an Diskussionen teilnehmen; einen »Film-Brunch« im Rahmen des Festivals organisieren. Wichtig ist dabei nur, das Passende für die jeweilige Klasse zu finden, auch darauf zu achten, dass jede/r SchülerIn involviert ist und dass am Ende des Festivals (Teil)Produkte vorhanden sind (vgl. Schritt 9).

### **Schritt 8: Eine Filmvorführung organisieren**

Fast alle Kinos in Österreich projizieren Filme heute digital, mittels DCP (Digital Cinema Package), also einer digitalen Filmkopie, die entweder auf einer Festplatte gespeichert oder über einen Zugangscode über einen Internetserver abgespielt wird. Das bedeutet, dass die Beschaffung und der Transport sowie das Aufspulen einer analogen Filmkopie (sogenannter Filmrollen) nicht mehr nötig ist und Filme rascher, billiger und einfacher verfügbar sind. In Kooperation mit einem Kino kann die Filmklasse nun einen Film aussuchen, der – um dem Ganzen einen Event-Charakter zu geben – am besten nur ein einziges Mal vorgeführt wird. Der Film sollte etwas Besonderes sein, entweder ein Klassiker oder ein Film, der normalerweise nicht ins Programm gekommen wäre, oder ein Film mit lokalem Bezug, jedenfalls einer, für den es sich lohnt, eigens ins Kino zu gehen. Für diesen Film-Abend übernimmt die Filmklasse die Verantwortung, d.h. sie entwirft und druckt Einladungen, Plakate, Ankündigungen – der Abend steht und fällt mit dem Publikumsinteresse, das Marketing ist also besonders wichtig, auch lokale Medien müssen eingeladen werden, eventuell auch Ehrengäste. Vor der Filmvorführung begrüßt eine Gruppe das Publikum, führt inhaltlich, filmhistorisch, formell in den Film ein, erzählt auch kurz vom Projekt »Filmklasse« und im Anschluss an die Filmvorführung gibt es ein von der Filmklasse organisiertes, vorher natürlich angekündigtes Buffet – mehr als der Film ist es in der Praxis oft das Rahmenprogramm, das Publikum anlockt. Auch diese Tatsache kann beim Evaluieren der Veranstaltung innerhalb der Klasse reflektiert werden. Mit der Hilfe des Kinos sowie der Lehrperson bekommen die SchülerInnen so eine praxisnahe Einführung ins Event-Management, sie lernen, wie wichtig Teamwork, Verlässlichkeit, genaues Arbeiten und das Übernehmen von Verantwortung sind. Sie sehen, wie ihr Schulprojekt nun endgültig im Kino und im »echten Leben« angekommen ist, sie bekommen Feedback von Außenstehenden, sie haben tatsächlich etwas geleistet, das auch außerhalb des engen Schulkontexts Bedeutung hat – gerade auf der emotionalen Ebene ist das nicht unbedeutend.

### **Schritt 9: Das Logbuch – die Reflexion**

Das Logbuch wird am Ende des Semesters abgegeben und – ganz im Sinne einer ressourcenorientierten Beurteilung – von der Lehrperson geprüft; es ist wesentlicher Teil der Mitarbeitsnote des Semesters. Die SchülerInnen haben es natürlich seit Schritt 1 geführt, es enthält als Filmportfolio alle Teilprodukte, Reflexionen, Arbeitsaufträge, Eindrücke, Erinnerungen und Kino- bzw. Filmerfahrungen. Als



Sehtagebuch können auch Filme, die man im Fernsehen oder auf DVD gesehen hat, miteinbezogen werden. Auch der hier immer wieder angesprochene Bezug zwischen Schule, Kino und Leben sollte im Logbuch sichtbar werden.

### Schritt 10: Abschließender Kinobesuch

Nach einem derart intensiven Filmsemester ist es von großer Bedeutung, einen Abschluss zu finden, die »Gestalt« Filmklasse zu Ende zu bringen. Die selbst organisierte Filmvorführung sowie die Abgabe des Logbuchs sind mit erheblichem Aufwand verbundene Endpunkte, die verdeutlichen, was jede/r Einzelne über einige Monate geleistet hat. Ein abschließender gemeinsamer Kinobesuch (ohne Arbeitsaufgabe!) eines für die Jugendlichen interessanten, durchaus »anspruchsvollen« Films, der aber kein »Arbeitsfilm« sein sollte<sup>8</sup>, gibt dem Projekt Filmklasse einen Abschluss, der auch die Dimension »Gruppe«, also das soziale Etwas-gemeinsam-Tun abbildet – wie es ja auch während des Semesters immer wieder im Vordergrund stand.

### 3. Abspann

»All you need to make a movie is a girl and a gun«<sup>9</sup> – so zitiert der französische Kulturregisseur Jean-Luc Godard einen der Pioniere des frühen Kinos, D.W. Griffith. Im Laufe des Projekts Filmklasse haben die SchülerInnen zwar gelernt, die Einfachheit dieses auf Genrekonventionen anspielenden Zitats einzuordnen und zu schätzen; mehr noch haben sie jedoch gelernt, wie vielgestaltig und komplex der Film, das Kino, die Bilder und die Personen, die hinter ihnen stehen, sind. Sie haben ein Semester lang Filmbildung sehr praktisch gelebt, ein breites Spektrum an Kompetenzen und Fähigkeiten erworben und vertieft, haben die Schule ins Kino getragen und das Kino in die Schule geholt, haben kognitive und emotionale Erfahrungen gemacht und werden einen neuen, sachkundigeren und reflektierteren Blick auf das narrative visuelle Leitmedium unserer Zeit werfen. So wie auf die Schule.

### Literatur

- BIENK, ALICE (2008): *Filmsprache. Einführung in die interaktive Filmanalyse*. Marburg: Schüren.
- Lehrplan Deutsch Oberstufe für AHS (2004): [https://www.bmbf.gv.at/schulen/unterricht/lp/lp\\_ahs\\_oberstufe.html](https://www.bmbf.gv.at/schulen/unterricht/lp/lp_ahs_oberstufe.html) [Zugriff: 22.3.2015].
- MONACO, JAMES (1995): *Film verstehen*. Reinbek: Rowohlt.
- THIELE, JENS (2003): *Das Bilderbuch. Ästhetik – Theorie – Analyse – Didaktik – Rezeption*. Oldenburg: Isensee.

8 Hier allgemein gültige Tipps zu geben, ist schwierig; die konkrete Filmklasse am BORG Innsbruck hat sich *Beasts of the Southern Wild* (Regie: Benh Zeitlin), *Monsieur Lazhar* (Regie: Philippe Falardeau) und *Welcome* (Regie: Philippe Lioret) angesehen.

9 Zitiert nach: [http://en.wikiquote.org/wiki/Jean-Luc\\_Godard](http://en.wikiquote.org/wiki/Jean-Luc_Godard) [Zugriff: 22.3.2015].

Gerhardt Ordnung

## OPERATOR – I NEED AN EXIT!

### Filmbildung und ihre digitalisierten (Um)Wege

#### **2015.1. Ein Text zur Filmbildung in Printform?**

Gleich zu Beginn: Ich komme von einem lang zurückliegenden Filmstudium, um dann 25 Jahre lang im »Film und Schule«-Kontext zu agieren. Eine Art von Link, der versucht, beider Bedürfnisse, Ansprüche und Erfahrungen zu bündeln, sie dann aber wieder auseinanderzudröseln und zu schauen, was mit den übrig gebliebenen Artefakten alles möglich ist! Das ist nun keine Gebrauchsanleitung, hier möchte ich nicht »Malen nach Zahlen« vorstellen und keine Module anbieten, sondern auf Modelle verweisen. »Wenn man sieht, wie etwas gemacht ist, dann sieht man auch, wie man es anders machen könnte!« (Jean Luc Godard) Viel lieber würde ich Ihnen, den interessierten Leserinnen und Lesern Fragen stellen, denn meist ist es doch so, dass ich bei Seminaren erfahren musste, dass die teilnehmenden LehrerInnen schon viele Antworten bereit hatten, wobei es ja so ist, dass LehrerInnen primär »Wissende« sein müssen, die bei einem Seminar in die Rolle des/der »Lernenden« wechseln sollen. Und das ist für beide Seiten oft nicht ganz einfach, aber für mich da vorne auch nicht. Konnte ich noch in den 1990er Jahren mein Auslangen mit ein paar Videokassetten und einigen Overheadfolien finden, um daraus einen Filmcrashkurs für fünfzig Minuten bis drei Stunden mit »AHA-Faktor« zu basteln, so brauchen wir heute für ein komplexeres Thema, wie zum Beispiel *TV 2.0? – Neue und populäre Fernsehformate* (filmABC-Seminar im Oktober 2012) zweieinhalb Tage und elf ReferentInnen, um das Thema zu umkreisen. Aber wir können Inputs geben, die

viele LehrerInnen zu Schulprojekten animieren, einige andere sind wiederum ob der Fülle verunsichert. Für diese bieten wir unsere »Basic Tracks« Seminare an.

Gerne würde ich Sie nun als LeserIn mit einem flüssigen, mit Fotos illustrierten Text überraschen, in dem es mögliche Audio- und Videofiles gäbe und in dem das eine oder andere kleine Tool Sie zur Interaktivität animieren würde. Vielleicht nicht ganz so überbordend wie zum Beispiel BREAKING BAD: ALCHEMY – »the extraordinary multitouched book, based on the most powerfull and acclaimed series of our time!« (Promotion Clip: <http://vimeo.com/77063970>). Ein »Schulbuch« in dieser Form wäre vielleicht aber mal ganz fein – aber bitte ohne Einstellungsgrößen, ich werde gleich schreiben warum! Was ich jedoch tun werde: Diesen Text in Abschnitten in den kommenden Monaten auf den filmABC Blog stellen, und damit haben Sie dann als LeserIn die Möglichkeit eines direkten Zugriffs auf alle Links und alle audiovisuellen Dateien. Vielleicht bietet dies für mich auch Gelegenheit, einiges aus der Vergangenheit zu rekapitulieren und Sie gleichzeitig mit aktuellen Projekten auf dem Laufenden zu halten.

## 2015.2.

Lassen Sie mich zu Beginn ein wenig Rückschau halten, womit ich auch gleich meinen Zugang zu Fragen der Filmbildung ein wenig erhellen möchte. Filmbildung hat – nach einer »pädagogischen Talfahrt« um die Jahrtausendwende – durch die *CinEd@ys 2002*, einer Initiative von Viviane Reding, der ehemaligen EU-Kommissarin für Bildung, Kultur und audiovisuelle Medien, einen außerordentlichen Schub bekommen. Infolgedessen kam eine immer weiter anwachsende Anzahl von film- und medienpädagogischen Publikationen auf den Markt, die jede für sich die mediale Verschränkung zwischen Film und Schule lösen wollte. So soll Film, dessen Status als universales Kulturgut, als eines der Leitmedien des 21. Jahrhunderts unumstritten ist, die geistes- und humanwissenschaftlichen Fächer erhellen, sie unterstützen und Erklärungen beisteuern. Damit gäbe es dann die Allzweck-Andockstelle für den Unterricht, und Film – das mediale, das bewegte Bild – wäre somit integrativer Bestandteil von Bildung. Ist das jedoch wirklich so und ist dies die Lösung? Auch *filmABC* hat hier seinen Beitrag geleistet, denn seit 2008 haben wir im Auftrag des BMBF mehr als 60 Materialienhefte erstellt, die sowohl Einzelfilme, als auch Film-Themen und Medienphänomene behandeln. Wobei wir hier aber in keinem Fall, wie in vielen filmpädagogischen Publikationen ausgewiesen, das immer wieder gleiche filmische Vokabular rekapituliert haben! »Nein, bitte nicht schon wieder Einstellungsgrößen und Kamerabewegungen, damit kommt jetzt jeder Lehrer daher!«, formulierte ein Schüler vor einiger Zeit dieses medial-didaktische Bemühen! Oder hat sich nun mit der Digitalität des Kinos wirklich ein filmpädagogisches Fenster geöffnet, welches neue Möglichkeiten und Machbarkeiten im schulischen Alltag erhellt und neue Impulse geben kann? Und bedingen diese medialen Rahmen eine Transformation von alten Inhalten oder gehen wir nur von Artefakten des Bewegtbildes aus, die als »Zusätzliches« dem Unterricht beigelegt werden und die nach Möglichkeit auch noch das Prädikat »pädagogisch wertvoll« aufweisen sollten?

Die »Mediatisierung der Alltagswelten« und die »Expansion der neuen Bilderwelten« (Edgar Reitz) habe ich bereits in meinem Text *The Dark School* (Ordnung 2012) aufgegriffen und möchte nun meine Anmerkungen zur digitalisierten Filmbildung mit ein paar Erfahrungen aus meiner Tätigkeit beim Österreichischen Kultur-Service zwischen 1990 und 2001, und meinen Aktivitäten im Rahmen von *filmABC* seit 2004 illustrieren. Wie schon erwähnt sind dies keine Module für die unmittelbare Umsetzung, sondern Modelle, wie Filmbildung im Zeichen der Digitalisierung aussehen kann.

### **1992. HYPERMEDIASTATION**

Bereits 1992 startete ich gemeinsam mit dem Psychotherapeuten Erhard Petrzelka, der sich mit schwer zu erreichenden jugendlichen Problemgruppen und der Verwendung des Computers als »Übergangsobjekt« – als sozial integratives Instrument – auseinandergesetzt hatte, das Projekt HYPERMEDIASTATION. Zu dieser Zeit betreute ich als Referent beim Österreichischen Kultur-Service die Bereiche Film und Video. Die Anfrage zum Projekt kam von einer Sondererziehungsschule in Oberösterreich, und wir arbeiteten mit einer kleinen Klasse mit Jugendlichen aus schwierigsten Verhältnissen. Die Schule verfügte über die erforderlichen Computerstationen, der Informatiklehrer war neben dem Klassenvorstand/Deutschlehrer ebenfalls in das Projekt eingebunden und den Schülern war der Umgang mit dem Computer gut vertraut. Diese HYPERMEDIASTATION – wir fanden den Namen damals ganz passend – war ein multimediales Computerprogramm, das als eine Art Therapiemodell funktionieren sollte. Wir versuchten mit den Informationstechniken Text, Bild, Animation, Audio und Video, die über die Benutzeroberfläche des Computers aktiviert werden konnten, gemeinsam mit den Schülern ein notwendiges inhaltliches Konzept zu entwickeln. Die Konfrontation mit der Realität, »wie kann ich die Bilder im Kopf mit den zur Verfügung stehenden Mitteln umsetzen«, verlief damals sehr intensiv, denn es waren Geschichten aus dem Alltag der Schüler, der vor allem von Gewalt in vielfältiger Form geprägt war. In einer zweiten Stufe, ab Herbst 1993, wurde daraus das Thema »Gewalt und ihre Aufarbeitung mit Hilfe von Computer und Video«. Erste Ideen für ein Computerspiel gingen in Richtung »Lebenslabyrinth«, das die Ängste, Nöte und Sorgen der Schüler anderen Kindern näherbringen sollte. Neben der Lösung der Aufgabe, durch dieses Labyrinth zu gelangen, waren auf dem Weg dorthin Strategien zu entwickeln und Problemlösungen zu finden. Das fertige Konzept »(DER) WEG AUS DEM HEIM« erhielt beim Wettbewerb COMPUTER & SPIELE im Rahmen der Ars Electronica 1994 den ersten Preis für das beste Konzept.

### **1996. ON SCREEN '96**

Der Katalog zu dem um die Sparte »Neue Medien« erweiterten SchülerInnen-Film/Medien Festival ON SCREEN '96 des Österreichischen Kultur-Service enthielt das Zitat des damals 18-jährigen Daniel Kalbeck: »Ich arbeite seit zehn Jahren (!) mit dem Computer, zeichne gerne Comics und möchte eigentlich Filme machen« und, so der weitere Infotext: »Die Bilderwelten und Medienbiographien jugendlicher

›Audiovisions-Produzenten‹ definieren sich längst aus einem ultimativen Megamix aus Comix, Video, Kabel-TV und Kino. Darüber hinaus entwickeln sie mit Hilfe des Computers ein digitales Breitbandantibiotikum als Widerstand gegen etablierte Medienkulturen.«

Daniel Kalbeck war ebenfalls einer der Preisträger von COMPUTER & SCHULE 1994. Seinen Beitrag, das Computerspiel TRASH QUEST 1, beschreibt Kalbeck heute, der als Inhaber einer Agentur für digitale Medien tätig ist, als den »launigen Versuch einer Persiflage eines klassischen Adventuregames mit einem monolinearen Lösungsweg«. Kalbeck programmierte in Toolbook mit limitierten Möglichkeiten für Medien. Sämtliche Assets wurden mit einem Polygonzeichentool gestaltet. TRASH QUEST 1 war ein sehr unterhaltsames, skurriles Spiel mit einer reizvollen, krakeligen Comicästhetik und nahm vieles vorweg, was später mit weitaus einfacheren technischen Zugängen von SchülerInnen produziert wurde.

### **2006. MISSION MAKER**

Im Rahmen eines Media Literacy Seminars des Slowakischen Filminstituts, zu dem ich als österreichischer Vertreter eingeladen war, stellte Andrew Burn vom Centre for the Study of Children, das von ihm mitentwickelte Software Tool MISSION MAKER vor. Mission Maker ermöglicht es, Kindern und Jugendlichen, ganze Welten für ihr First-Person-Adventure zu schaffen. Damit können 3D-Figuren erstellt und animiert werden, die dazu passenden Welten und Räume sind aus einer umfangreichen Bibliothek abrufbar und können immer neu adaptiert und arrangiert werden. Dazu gibt es eine große Auswahl an Objekten für die Spielgestaltung und den Verlauf. Darüber hinaus ist es möglich, eigene Musik, Grafiken und Videos zu importieren. Die Software wird in Schulen, Hochschulen und Medienzentren verwendet, kann bereits von GrundschülerInnen genutzt werden, ist aber auch flexibel genug, um die Anforderungen von Oberstufen und von Game Design- und Multimedia-Kursen zu erfüllen.

### **2012. TV 2.0? – Neue und populäre Fernsehformate**

Seit 2009 veranstalte ich nun in meiner Funktion als Projektleiter mit filmABC die FILM TRIFFT SCHULE-Reihe. Im Rahmen der meist zwei- bis dreitägigen Seminare stellen einerseits ReferentInnen Unterrichtskonzepte und filmdidaktische Impulse für einen kreativen Unterricht vor, und andererseits bieten Filmschaffende in der engen Verbindung von Theorie- und Praxisinputs den TeilnehmerInnen die Möglichkeit, die vermittelten Techniken anzuwenden und ihre eigene Kreativität einzubringen. FILM TRIFFT SCHULE 7 mit dem Titel *TV 2.0?* im Herbst 2012 beschäftigte sich mit dem Phänomen, dass der Umgang mit audiovisuellen Medien – vom Bedienen des TV-Geräts bis zum Zurechtfinden im Internet – von Kindern im Gleichschritt mit dem Lesen gelernt wird. Der Gebrauch des Fernsehens und vermehrt der von Online-Video-Channels im Internet und auf Smartphones zum Sehen von Filmen und neuen audiovisuellen Formaten scheint vor allem für Jugendliche eine Selbstverständlichkeit. Dennoch ist die Kenntnis der künstlerischen Ausdrucksweisen und der besonderen filmsprachlichen Mittel der audiovisuellen Angebote im

Allgemeinen nicht sehr entwickelt und auch der Schritt vom reinen Wahrnehmen zum Verstehen und damit zum Erlernen eines kritischen Umgangs mit Medienangeboten durch die oftmals reine Konsumhaltung nicht vorhanden. Dieses Seminar war das letzte aus der Reihe mit einem themenbezogenen Hintergrund. Zwei weitere Seminare, »BASIC TRACKS – filmische Grundspuren«, folgten. Aktuell ist die Situation zur Durch- und Weiterführung von Fortbildungsangeboten durch Einschränkungen seitens der Schulbehörden schwierig geworden.

### 2015.3. RÄUME, GEISTER UND DIE ZUKUNFT

Zurzeit arbeite ich nun an meinem Projekt: FILMISCHE RÄUME, um mögliche Zusammenhänge zu finden und herzustellen, ganz im Sinne von Alexander Kluges Anmerkung, dass alles, was erzählt wurde, eine große Welt bildet.<sup>1</sup> Film kann hier ein imaginäres Raum- und Zeit-Kontinuum erschaffen: Mithilfe einer Kompilation unterschiedlicher Filmausschnitte, Bildbeispiele und Texte lässt sich zum Beispiel so der Geschichtsraum eines bestimmten Jahres (re)konstruieren. Die Kontrastierung der einzelnen Medien lässt aber wiederum Leerstellen zurück, die den SchülerInnen die Möglichkeit geben, hier mit eigenen Artefakten ein mediales Kontinuum zu schaffen, das in offener Form immer weiter gedacht und bearbeitet werden kann. Einen filmischen Raum zu etablieren heißt u. a. auch, Film als eine historische Quelle zu nützen, ihn als Zeuge der Vergänglichkeit und der Vergangenheit zu betrachten und zu verstehen. »Filmen ist, dem Tod bei der Arbeit zusehen« (Jean Cocteau). Parallelprojektionen und Plattformen, wie sie im Webjournalismus zur Anwendung kommen, bieten sich hier an. Ein erstes Projekt an einer Schule – nach Vorstellung der FILMISCHEN RÄUME bei drei Seminaren – ist im Entstehen.

**GEISTER** nennt sich eine Arbeit der Regisseurin Judith Zdesar, die aus einer Ausschreibung des damaligen BMUKK 2011/12 als eines der Förderprojekte realisiert wurde. Die Webdoku verbindet 150 Filmclips mit 1.200 Verlinkungen zu einem assoziativen Film. Als Web-Engine diente dabei das content-kitchen-system von transForm Wien. Webdokus stehen zunehmend im Fokus von TV-Anstalten, Printmedien und Unternehmen. Sie bestehen normalerweise aus Fotos, Videos, Soundfiles und Texten, sind nonlinear aufgebaut und gestatten interaktive Zugänge. Die Filmemacherin beschreibt ihren Ansatz folgendermaßen: »GEISTER ist ein Versuch, einen Film für das Internet zu machen. Dazu muss er auch die Sehgewohnheiten des Internets benützen. Es genügt nicht, einen 90 Minuten Film auf eine Homepage zu stellen. Ein Film im Internet ist ein Teil des ganzen Netzes. Er muss ebenso funktionieren. Er muss Angebote machen, weiterdenken, Umwege vorschlagen, Details bieten, nur so wird er den Zuseher begeistern können.«

---

1 Kluge spricht im Rahmen seiner Frankfurter Poetikvorlesungen »Theorie der Erzählung« im Sommersemester 2012 vom »Erzählraum des Nichterzählten«. Die Vorlesung vom 19. Juni 2012 findet sich auf der DVD II (ab Min. 2:32) der filmedition suhrkamp.

Judith Zdesar und filmABC arbeiten seit 2011 im Rahmen von SchülerInnenprojekten, Seminaren und Workshops zusammen. Sie schreibt dazu im Text zum letzten Seminar:

Für die Generation der »Digital Natives« ist die Nutzung des Internets seit Geburt an Teil des Alltagslebens. Es bietet Möglichkeiten zur Vernetzung, zur Kommunikation, Informationsbeschaffung und Unterhaltung. Die Art und Weise wie Clips und Medieninhalte im Web rezipiert werden, unterscheidet sich grundlegend von der, wie wir es bei den »alten« Medien Film, TV und Radio gewöhnt waren. Die User sind ungeduldiger, selbstbestimmter und entscheidungsfreudiger. Das bietet auch Potential zur experimentellen Gestaltung von interaktiven Plattformen. Anhand der Web-Doku »GEISTER« sollen Formen und Möglichkeiten des webbasierten Erzählens vorgestellt und ein Grundkonzept für die Nutzung im Unterricht besprochen werden. Schwerpunkt hierbei liegt auf den multimedialen Erzählmöglichkeiten: Audiointerviews, Videoaufnahmen, Bilder, Fotos, Texte und auch Zeichnungen ergänzen sich in diesem assoziativ funktionierenden Web-Mikrokosmos zu einem großen thematischen Ganzen. Die einfache Umsetzbarkeit und die unmittelbare Verwendbarkeit eines solchen Web-Films sprechen weiters für die Nutzung des Internets als Medienplattform auch im Unterricht.

In der Zusammenarbeit von Judith Zdesar und der Lehrerin Christa Mitterlehner vom Billrothgymnasium, Wien 19, ist nun das Projekt »FUTURE - Mein Leben in zehn Jahren« entstanden. Da das Thema »Berufe« ein Schwerpunkt ist, sollen die SchülerInnen anhand von Assoziationsclustern zu den Begriffen »Meine Zukunft«, »Ausbildung« und »Beruf« Ideen sammeln. Hier besteht dann nun wirklich für ALLE SchülerInnen die Möglichkeit, nach Maßgabe ihres Könnens, ihrer Interessen, ihrer speziellen Neigungen und Begabungen, diese Ideen zu Texten, Fotos, Videoclips, Audiodokumenten, Comics auszuarbeiten. Jeder Schüler/jede Schülerin erstellt im Laufe des zweiten Semester mindestens zwei Dokumente: ein realitätsnahes und ein fantasievolles. Die Ergebnisse werden gesammelt und dann im Internet als interaktive Clipsammlung präsentiert. Insgesamt steht bei diesem Projekt die Entwicklung im Vordergrund: Der Weg ist die Leistung! - Das Experimentelle, das Kreative, Offenheit und Freiheit in Ideenfindung und Gestaltung spielen die Hauptrolle. Das Thema wird auch im Sinne von Gender Mainstreaming und Diversity behandelt, da sich die SchülerInnen hier sachlich wie auch künstlerisch mit ihren Geschlechterrollen auseinandersetzen können: Sie können sich in einer Rolle imaginieren, die sie in der Realität vielleicht gar nicht einnehmen möchten, oder sich mit Berufen ernsthaft auseinandersetzen, die nach traditioneller Meinung gar nicht ihrem Geschlecht entsprechen.

Judith Zdesar übernimmt vor allem die Aufgabe, den SchülerInnen bei den Assoziationsclustern behilflich zu sein und sie in der Realisierbarkeit ihrer Ideen zu beraten. Die SchülerInnen werden von ihr auch über den technischen Bereich informiert sowie bei der Materialsichtung unterstützt und beraten.

Christa Mitterlehner wird als Deutschlehrerin die SchülerInnen bei der Umsetzung ihrer Ideen begleiten und den Prozess durch regelmäßige Präsentationen beobachten. Dabei soll den SchülerInnen immer wieder die Möglichkeit zur Reflexion gegeben werden. Fächerübergreifend werden Kolleginnen aus der Bildnerischen Erziehung, der Musikerziehung und der Informatik die SchülerInnen in künstleri-



schen Fragen beraten und bei der Umsetzung unterstützend tätig sein. Die SchülerInnen können sich so auf unterschiedliche Weise mit Visionen über ihre Zukunft sowie Erwartungen und Träumen auseinandersetzen. Dabei können sie aus einer thematischen Vielfalt wählen, unterschiedlichste Ideen zum Thema sammeln und dann mit verschiedensten Techniken umsetzen. Die individuelle Ideenfindung wird zum Teil während der Unterrichtszeit, die kreative Umsetzung der Ideen soll zum größten Teil zuhause stattfinden und wird von einer Art »Tagebuch« mit Arbeitsberichten und Selbstreflexionen begleitet.

Hier schließt sich vielleicht ein loser Kreis zwischen HYPERMEDIASTATION 1992 und FUTURE 2015, der sich immer mehr verdichtend, die sehr persönlichen und unmittelbaren Erfahrungen von LehrerInnen und SchülerInnen umfasst und sie sinnvoll in die »digitale Filmbildung« und ihre vielfältigen, sich ständig erweiternden Möglichkeiten einbindet. Aus dieser Vielfalt von Projekten können sich, analog dem GEISTER Projekt, ständig neue assoziative Ketten entwickeln, um daraus wieder neue Ideen zu generieren und zu entfalten ... to be continued!

### Literatur

- EICK, DENNIS (2014): *Digitales Erzählen – Die Dramaturgie der Neuen Medien*. Konstanz: UVK.
- LOIBL, ELISABETH (1993): Computer als zweites Ich. In: *Kulturell – Magazin für Schule, Kunst und Gesellschaft*, Nr. 15, Oktober, S. 24–26.
- MAHNE, NICOLE (2007): *Transmediale Erzähltheorie*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- ON SCREEN '96 Ankündigung: In: *Kulturell – Magazin für Schule, Kunst und Gesellschaft*, Nr. 23, Oktober 1995, S. 31.
- ORDNUNG, GERHARDT (1997): Ein Zwischenraumgespenst. Die Medienarbeit im Österreichischen Kultur-Service. In: *Medien + Erziehung*, Jg. 41, Nr. 4, S. 254–256.
- DERS. (2012): THE DARK SCHOOL – Das Verhältnis von Schule und Genre Filmen unter spezieller Berücksichtigung des Horror Films. In: *ide. informationen zur deutschdidaktik*, H. 3, S. 93–99.
- WITTE, BARBARA; ULRICH, MARTIN (2014): *Multimediales Erzählen*. Konstanz-München: UVK.

### Links

- Breaking Bad: Alchemy*: <https://itunes.apple.com/de/book/breaking-bad-alchemie/id697199235?mt=11>
- CinEd@ys 2002 – Wien*: [www.filmabc.at/documents/CinEdays-folder.pdf](http://www.filmabc.at/documents/CinEdays-folder.pdf)
- filmABC: Film trifft Schule 6: TV 2.0? – Neue und populäre Fernsehformate*:  
<http://www.filmabc.at/index.php?id=1562>
- filmABC Blog*: <https://filmabc.wordpress.com/>
- filmABC Materialien*: <http://www.filmabc.at/de/materialien/>
- Filmische Räume*: <http://www.filmabc.at/index.php?kap=15&subkap=26&id=1665>
- Mission Maker*: <http://www.immersiveeducation.eu/index.php/missionmakerm>  
<http://www.immersiveeducation.eu/index.php/downloadspg/missionmaker-downloads-page>
- Andrew Burn*: [http://www.ioe.ac.uk/staff/LKLB\\_8.html](http://www.ioe.ac.uk/staff/LKLB_8.html)
- Projekt HYPERMEDIASTATION: <http://tecfa.unige.ch/edu-comp/success-stories/fiches/f213.html>
- Edgar Reitz*: <http://www.edgar-reitz.com/>
- TV 2.0? – Neue und populäre Fernsehformate*: <http://www.filmabc.at/index.php?id=1562>
- Webdokus*: <http://webdoku.de/>
- Zdesar, Judith: PROJEKT GEISTER*: <http://geister-webdok.at/>  
[www.d-st.at/wp-content/uploads/if-neuefilmformateprojekte.pdf](http://www.d-st.at/wp-content/uploads/if-neuefilmformateprojekte.pdf)  
<http://www.transform.at/id/568>  
<http://fm4.orf.at/stories/1741601/>

Sabine Profanter

# Filmbezogenes Lernen – »Bewegte Bilder« im Unterricht

## Bibliographische Hinweise

Diese Auswahlbibliographie betrachtet die unterschiedlichen Dimensionen des Lernens mit »bewegten Bildern« aus mehreren Blickwinkeln: Im ersten Teil werden Beiträge zur theoretischen und didaktischen Fundierung der Arbeit mit audiovisuellen und digitalen Medien in den Blick genommen. Der zweite Abschnitt fokussiert das filmbezogene Lernen in der Schule und bietet Hinweise auf didaktische Konzepte und Anregungen für den (Deutsch)Unterricht. Es folgt eine genauere Betrachtung von Beiträgen, die intermediale Zusammenhänge von Literatur im Medienverbund thematisieren. Im vierten Abschnitt rücken, entsprechend den Beiträgen im zweiten Teil dieses Themenheftes, bibliographische Hinweise zu drei ausgewählten Aspekten filmbezogenen Lernens – Genre, Format und Interkulturalität – in den Fokus. Zum Abschluss der Auswahlbibliographie wird der Blick auf Themenhefte deutschdidaktischer und medientheoretischer Zeitschriften sowie auf eine Sammlung an Online-Ressourcen zum Lernen mit audiovisuellen und digitalen Medien gelenkt.

### **1. Audiovisuelle und digitale Medien: theoretische und didaktische Fundierung**

Abraham, Ulf (2009): Filme im Deutschunterricht. Seelze: Kallmeyer.

Bergala, Alain (2006): Kino als Kunst. Filmvermittlung an der Schule und anderswo. Bonn: Band 553 der Schriftenreihe der Bundeszentrale für politische Bildung.

Frederking, Volker (Hg., 2006): Filmdidaktik und Filmästhetik. Jahrbuch Medien im Deutschunterricht 2005. München: kopaed.

---

SABINE PROFANTER ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Deutschdidaktik an der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt und BHS-Lehrerin für Deutsch, Englisch und Italienisch.

E-Mail: sabine.profanter@aau.at

- Frederking, Volker; Huneke, Hans-Werner; Krommer, Axel; Meier, Christel (Hg., <sup>2</sup>2013): Taschenbuch des Deutschunterrichts. Band 1: Sprach- und Mediendidaktik; Band 2: Literatur- und Mediendidaktik. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Frederking, Volker; Krommer, Axel; Maiwald, Klaus (Hg., <sup>2</sup>2012): Mediendidaktik Deutsch. Eine Einführung. Berlin: Erich Schmidt (= Grundlagen der Germanistik, 44).
- Frederking, Volker; Krommer, Axel; Möbius, Thomas (Hg., 2014): Digitale Medien im Deutschunterricht. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Henzler, Bettina; Pauleit, Winfried (Hg., 2008): Filme sehen, Kino verstehen. Methoden der Filmvermittlung. Marburg: Schüren.
- Hickethier, Knut (2003): Einführung in die Medienwissenschaft. Stuttgart: Metzler.
- Jonas, Hartmut; Josting, Petra (Hg., 2004): Medien – Deutschunterricht – Ästhetik. Jutta Wermke zum 60. Geburtstag gewidmet. München: kopaed.
- Koebner, Thomas (Hg., <sup>3</sup>2011): Reclams Sachlexikon des Films. Stuttgart: Reclam.
- Lorenz, Matthias N. (Hg., 2010): Film im Literaturunterricht. Von der Frühgeschichte des Kinos bis zum Symmedium Computer. Freiburg/Br.: Fillibach.
- Maiwald, Klaus (2005): Wahrnehmung – Sprache – Beobachtung. Eine Deutschdidaktik bilddominierter Medienangebote. München: kopaed.
- Maiwald, Klaus (<sup>3</sup>2009): Sprachliche und literarische Bildung in der Mediengesellschaft. In: Beisbart, Ortwin; Marenbach, Dieter (Hg.): Bausteine der Deutschdidaktik. Ein Studienbuch. Donauwörth: Auer, S. 288–296.
- Maurer, Björn; Reinhard-Hauck, Petra; Schluchter, Jan-René; von Zimmermann, Martina (Hg., 2013): Medienbildung in einer sich wandelnden Gesellschaft. FS für Horst Niesyto. München: kopaed.
- Oomen-Welke, Ingelore; Staiger, Michael (Hg., 2012): Bilder in Medien, Kunst, Literatur, Sprache, Didaktik. FS für Adalbert Wichert. Freiburg/Br.: Fillibach.
- Schanze, Helmut (Hg., 2002): Metzler Lexikon Medientheorie – Medienwissenschaft. Ansätze – Personen – Grundbegriffe. Stuttgart: J. B. Metzler.
- Spitzer, Manfred (2009): Vorsicht Bildschirm. Elektronische Medien, Gehirnentwicklung, Gesundheit und Gesellschaft. München: Deutscher Taschenbuch Verlag.
- Staiger, Michael (2007): Medienbegriffe – Mediendiskurse – Medienkonzepte. Bausteine einer Deutschdidaktik als Medienkulturdidaktik. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

## 2. Filmbezogenes Arbeiten in der Schule: didaktische Konzepte und Anregungen für den Unterricht

- Beicken, Peter (2004): Wie interpretiert man einen Film? Stuttgart: Reclam.
- Braun, Michael; Kamp, Werner (2006): Kontext Film. Beiträge zu Film und Literatur. Berlin: Erich Schmidt.
- Heck, Bettina (2011): Zwischen Kunst und Politik. Ästhetisch und pragmatisch orientierte Medien-Erziehung im Deutschunterricht. München: kopaed.
- Hickethier, Knut (<sup>5</sup>2012): Film- und Fernsehanalyse. Stuttgart-Weimar: Metzler.
- Hildebrand, Jens (<sup>2</sup>2006): Film: Ratgeber für Lehrer. Köln: Aulis.
- Hofmann, Anna; Lassacher, Martina (Hg., 2013): Kino erleben und begreifen. Filmanalyse mit Kindern und Jugendlichen. Wien: Facultas.
- Jost, Roland; Kammerer, Ingo (2012): Filmanalyse im Deutschunterricht: Spielfilmklassiker. München: Oldenbourg.
- Kammerer, Ingo (2007): Genre – Autor – (Ur-)Szene. Exemplarische Textsortensystematik – Eine filmdidaktische Werkstatt für den Deutschunterricht. In: Josting, Petra; Jonas, Hartmut (Hg.): Medien im Deutschunterricht 2006. Jahrbuch. Interdisziplinäre Lernansätze. München: kopaed, S. 239–257.
- Kammerer, Ingo (2009): Film – Genre – Werkstatt. Textsortensystematisch fundierte FilmDidaktik im Fach Deutsch. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

- Kamp, Werner; Rüssel, Manfred (2011): Vom Umgang mit Film. Berlin: Cornelsen.
- Kepser, Matthis (Hg., 2010): Fächer der schulischen Filmbildung: Deutsch, Englisch, Geschichte u.a. Mit zahlreichen Vorschlägen für einen handlungs- und produktionsorientierten Unterricht. München: kopaed.
- Kern, Peter Christoph (2002): Film. In: Bogdal, Klaus-Michael; Korte, Hermann (Hg.): Grundzüge der Literaturdidaktik. München: dtv, S. 217–229.
- Klant, Michael; Spielmann, Raphael (Hg., 2008): Grundkurs Film 1: Kino – Fernsehen – Videokunst. Materialien für den Sekundarbereich I und II. Braunschweig: Schroedel Schulbuchverlag.
- Klant, Michael; Spielmann, Raphael (Hg., 2010): Grundkurs Film 2: Filmkanon – Filmklassiker – Filmgeschichte. Materialien für den Sekundarbereich I und II. Braunschweig: Schroedel Schulbuchverlag.
- Köppert, Christine (2004): Figuren im Film: Miene, Geste, Haltung – Distanz, Nähe, Berührung. In: Schober, Otto (Hg.): Körpersprache im Deutschunterricht. Praxisanregungen zur nonverbalen Kommunikation für alle Schulstufen. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 92–107.
- Krämer, Felix (2006): SpielFilmSpiel. Interpretieren von Film im Rahmen von Literaturdidaktik und Medienerziehung. München: kopaed.
- Kreutzer, Oliver; Lauritz, Sebastian; Mehlinger, Claudia; Moormann, Peter (2014): Filmanalyse. Wiesbaden: Springer VS.
- Maurer, Björn (2010a): Subjektorientierte Filmbildung in der Hauptschule. Theoretische Grundlegung und pädagogische Konzepte für die Unterrichtspraxis. München: kopaed.
- Maurer, Björn (2010b): Schulische Filmbildung in der Praxis. Ein Curriculum für die aktive und rezeptive Filmarbeit in der Sekundarstufe I. München: kopaed.
- Monaco, James (2009): Film verstehen. Kunst, Technik, Sprache, Geschichte und Theorie des Films und der Medien. Mit einer Einführung in Multimedia. Reinbek: Rowohlt TB.
- Niesyto, Horst (Hg., 2006): Film kreativ. Aktuelle Beiträge zur Filmbildung. München: kopaed.
- Paefgen, Elisabeth (2009): Filme aus dem Filmkanon im Deutschunterricht – Entwurf einiger kanondidaktischer Perspektiven. In: Hamann, Christof; Hoffmann, Michael (Hg.): Kanon heute. Literaturwissenschaftliche und fachdidaktische Perspektiven. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 139–156.
- Pfeiffer, Joachim (2011): Integrative FilmDidaktik. Fächerverbindender Filmunterricht in Deutsch, Kunst und Musik am Beispiel des »Freiburger Filmcurriculums«. In: Sommer, Gudrun; Hediger, Vinzent; Fahle, Oliver (Hg.): Orte filmischen Wissens. Filmkultur und Filmvermittlung im Zeitalter digitaler Netzwerke. Marburg: Schüren, S. 195–211.
- Preuß, Christine (2011): Andere Filme – anders sehen (lernen)! Ein Forschungsprojekt zum filmästhetischen Sehen von Schülern und Schülerinnen der Primar- und Sekundarstufe. In: Marci-Boehncke, Gudrun; Rath, Matthias (Hg.): Medien im Deutschunterricht 2010. Jahrbuch. Medienkonvergenz im Deutschunterricht. München: kopaed, S. 211–220.
- Schmolke, Philipp (2005): Spielfilmanalyse: Mythos und Kult – Handreichungen für den Unterricht. Berlin: Cornelsen.
- Spielmann, Raphael (2011): Filmbildung! Tradition – Modelle – Perspektiven. München: kopaed.
- Steinmetz, Rüdiger (2006): Filme sehen lernen 1: Grundlagen der Filmästhetik. DVD. Frankfurt/M.: Zweitausendeins.
- Steinmetz, Rüdiger (2008): Filme sehen lernen 2: Licht, Farbe, Sound. DVD. Frankfurt/M.: Zweitausendeins.
- Steinmetz, Rüdiger (2011): Filme sehen lernen 3: Filmmusik. DVD. Frankfurt/M.: Zweitausendeins.
- Welke, Tina; Faistauer, Renate (Hg., 2010): Lust auf Film heißt Lust auf Lernen. Der Einsatz des Mediums Film im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. Wien: Praesens.
- Welke, Tina; Faistauer, Renate (Hg., 2015): Film im DaF-Unterricht. Wien: Praesens.
- Zahn, Manuel; Pazzini, Karl-Josef (Hg., 2011): Lehr-Performances. Film. Inszenierungen des Lehrens. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

### 3. Intermediale Zusammenhänge von Literatur im Medienverbund

- Bohnenkamp, Anne (Hg., 2012): Literaturverfilmungen. Stuttgart: Reclam.
- Bürner-Kotzam, Renate (2011): Literarisches und kinematographisches Erzählen. In: Fremdsprache Deutsch, H. 44, S. 41–46.
- Eick, Dennis (2014): Digitales Erzählen – Die Dramaturgie der Neuen Medien. Konstanz-München: UVK.
- Kötter, Engelbert; Schmolke, Phillip (2010): Kursthemen Deutsch: Filmisches Erzählen: Muster und Motive. Schülerbuch mit CD-ROM. Berlin: Cornelsen.
- Kötter, Engelbert; Wagener, Andrea (2001): Literaturverfilmung: Adaption oder Kreation? Kursthemen Deutsch herausgegeben von Dietrich Erlach und Bernd Schurf. Berlin: Cornelsen.
- Lecke, Bodo (2008): Einführung. Medienpädagogik – Intermedialität – Deutschunterricht. In: Ders. (Hg.): Mediengeschichte, Intermedialität und Literaturdidaktik. Frankfurt/M. u. a.: Peter Lang, S. 9–77.
- Leubner, Martin; Saupe, Anja (2009): Erzählungen in Literatur und Medien. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Maiwald, Klaus; Josting, Petra (Hg., 2007): Kinder- und Jugendliteratur im Medienverbund. Grundlagen, Beispiele und Ansätze für den Deutschunterricht. München: kopaed (= kjl & m 07.extra).
- Necknig, Andreas Thomas (2007): Wie Harry Potter, Peter Pan und Die unendliche Geschichte auf die Leinwand gezaubert wurden: literaturwissenschaftliche und didaktische Aspekte von Verfilmungen phantastischer Kinder- und Jugendliteratur. Frankfurt/M. u. a.: Peter Lang.
- Paech, Joachim (2007): Literatur und Film. Stuttgart; Weimar: Metzler.
- Schönleber, Matthias (2012): Schnittstellen. Modelle für einen filmintegrativen Literaturunterricht. Frankfurt/M. u. a.: Peter Lang.
- Staiger, Michael (2010): Literaturverfilmungen im Deutschunterricht. München: Oldenbourg.
- Witte, Barbara; Ulrich, Martin (2014): Multimediales Erzählen. Konstanz-München: UVK.

### 4. Ausgewählte Aspekte filmbezogenen Lernens: Genre, Format und Interkulturalität

- Arriens, Klaus (1999): Wahrheit und Wirklichkeit im Film: Philosophie des Dokumentarfilms. Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Bleichenbacher, Lukas (2008): Multilingualism in the movies. Hollywood characters and their linguistic choices. Tübingen: Francke.
- Bock, Annkatrin (2013): Fernsehserienrezeption. Produktion, Vermarktung und Rezeption US-amerikanischer Prime-Time-Serien. Wiesbaden: Springer.
- Dawidowski, Christian; Hoffmann, Anna Rebecca; Walter, Benjamin (Hg., 2015): Inter-/Transkulturalität in Drama und Film. Frankfurt/M. u. a.: Peter Lang [in Druck].
- Eichner, Susanne; Mikos, Lothar; Winter, Rainer (2013): Transnationale Serienkultur. Theorie, Ästhetik, Narration und Rezeption neuer Fernsehserien. Wiesbaden: Springer.
- Gruteser, Michael; Klein, Thomas; Rauscher, Andreas (Hg., 2013): Subversion zur Prime-Time. »Die Simpsons« und die Mythen der Gesellschaft. Marburg: Schüren.
- Hißnauer, Christian (2011): Fernsehdokumentarismus. Theoretische Näherungen, pragmatische Abgrenzungen, begriffliche Klärungen. Konstanz-München: UVK.
- Hohenberger, Eva (Hg., 2012): Bilder des Wirklichen. Texte zur Theorie des Dokumentarfilms. Berlin: Vorwerk 8.
- Kammerer, Ingo; Kepser, Matthis (Hg., 2014): Dokumentarfilm im Deutschunterricht. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren (= Film-Bildung-Schule, Bd. 1).
- Klant, Michael (2014): Grundkurs Film 3. Die Besten Kurzfilme. Braunschweig: Schroedel.
- Kliwer, Annette (2007): Mit den Augen des anderen sehen, in den Schuhen des anderen gehen? Von interkultureller Sympathie und Empathie im Film. In: Deutschunterricht, H. 1, S. 81–86.

Lipp, Thorolf (2012): Spielarten des Dokumentarischen. Einführung in Geschichte und Theorie des Nonfiktionalen Films (mit DVD). Marburg: Schüren.  
 Sepinwall, Alan (2014): Die Revolution war im Fernsehen. Wiesbaden: Luxbooks.

### 5. Themenhefte deutschdidaktischer und medientheoretischer Zeitschriften

:in Deutsch: Fernsehen. Anregungen zum Umgang mit dem Medium (5/6). H. 2/2002.  
 Der Deutschunterricht: Das Unheimliche. H. 3/2006.  
 Der Deutschunterricht: Science Fiction. H. 2/2008.  
 Der Deutschunterricht: Monster und Freaks. H. 5/2010.  
 Der Deutschunterricht: Erzählliteratur und Film. H. 3/2013.  
 Der Deutschunterricht: Grenzen überschreiten. Geschlechter im Film. H. 5/2014.  
 Deutschmagazin: Film. H. 5/2009.  
 Deutschunterricht: Medien, Macht, Meinung. H. 5/2011.  
 Deutschunterricht: Heldinnen und Helden. H. 6/2011.  
 Fremdsprache Deutsch: Sehen(d) Lernen. H. 36/2007.  
 ide. informationen zur deutschdidaktik: Film im Deutschunterricht. H. 4/2003.  
 ide. informationen zur deutschdidaktik: Fernsehen. H. 2/2006.  
 ide. informationen zur deutschdidaktik: Kultur des Sehens. H. 2/2012.  
 ide. informationen zur deutschdidaktik: Pubertät. H. 3/2012.  
 ide. informationen zur deutschdidaktik: Musik. H. 2/2013.  
 Literatur im Unterricht: H. 3/2013 (Beiträge zum Thema »Film/und als Literatur«).  
 montage AV (Zeitschrift für Theorie und Geschichte audiovisueller Kommunikation):  
 Neues Fernsehen. H. 1/2012.  
 montage AV: Animationsfilm. H. 2/2013.  
 Praxis Deutsch: Stars – Idole – Medienwelten. H. 171/2002.  
 Praxis Deutsch: Kurzspielfilme. H. 237/2013.  
 Praxis Deutsch: Literarische Fantastik. H. 247/2014.

### 6. Online-Materialien [Zugriff: 13.3.2015]

CARGO Film/Medien/Kultur (Online- und Printmagazin zum Thema Film im Kino, auf DVD, in der Kunst und im Netz): [www.cargo-film.de](http://www.cargo-film.de)  
 filmABC (Initiative für Medienbildung und Filmvermittlung; Anlaufstelle zu filmspezifischen Fragen für SchülerInnen und LehrerInnen): [www.filmabc.at](http://www.filmabc.at)  
 Kinderfilm online (Informationen über Filme für Kinder und deren altersgerechte Einschätzung): [www.kinderfilm-online.de](http://www.kinderfilm-online.de)  
 kinofenster.de (Online-Portal für Filmbildung): [www.kinofenster.de](http://www.kinofenster.de)  
 KJF – Deutsches Kinder- und Jugendfilmzentrum: [www.kjf.de](http://www.kjf.de)  
 Lexikon der Filmbegriffe (Glossarisch angelegtes Lexikon mit Beiträgen zu Genres, technischen Bezeichnungen, Produktionsfirmen, theoretischen Konzepten etc.): <http://filmlexikon.uni-kiel.de>  
 MediaCulture-Online (Portal zur Medienbildung des Landesmedienzentrums Baden-Württemberg): <http://mediaculture-online.de>  
 mediamanual.at (Interaktive Plattform des BMBF für Medienarbeit an der Schule): [www.mediamanual.at](http://www.mediamanual.at)  
 mediensprache (Informationen zu den Themen Sprache im Web, Werbesprache, Mobile Kommunikation, Medienanalyse, Onlinepublishing und Linguistische Grundlagen): [www.mediensprache.net/de](http://www.mediensprache.net/de)  
 Rabbit Eye (Zeitschrift für Filmforschung): [www.rabbiteye.de](http://www.rabbiteye.de)  
 Webdoku.de (Blog über Interaktives Erzählen; ausgewählte Beispiele von Webdokus): <http://webdoku.de>

# Karikatur im Unterricht

Werner Wintersteiner

## Die Gewalt lesen lernen

Das *Charlie Hebdo*-Attentat als Thema sprachlich-politischer Bildung

Das Attentat auf die Redaktion der französischen Satirezeitschrift *Charlie Hebdo*, zusammen mit dem Attentat auf den koscheren Supermarkt, bietet sich aufgrund seiner paradigmatischen Bedeutung als längerfristig aktueller Anlass für die politische Bildung an. Speziell im Deutschunterricht kann es aber nicht genügen, die diesbezüglichen Debatten – vor allem Menschenrechte versus (islamischer) Totalitarismus – verständlich zu machen. Ziel des Deutschunterrichts sollte es sein, die bild- und textsprachlichen Voraussetzungen dieser Debatte transparent zu machen. Das erscheint als eine Aufgabe, die schwer und leicht zugleich ist: schwer insofern, als die monströse Gewalttat zunächst nur Empörung auslöst

und man sich spontan weigert, darüber nachzudenken, was die Täter eigentlich wollten. Jeder Gewaltakt erzeugt eine emotionale Ausnahmesituation, in der bestehende (Vor)Urteile befestigt statt hinterfragt werden: *Das waren islamische* (oder islamistische, welche Schülerin macht da schon einen Unterschied?) *Verbrecher, man sieht wieder, dass sie zu keiner Toleranz fähig sind!*

### 1. Terrorismus als kommunikativer Akt

Es bedarf daher eines nicht nur zeitlichen Abstands, um sich mit dem Terrorakt interpretierend auseinanderzusetzen, um die Einsicht zu akzeptieren, die François Heisbourg so formuliert: »Im Terrorismus geht es maßgeblich um Symbol und Kommunikation. Terrorismus ist ein kommunikativer Akt.«<sup>1</sup> Diese Haltung kann wohl – wenn die zeitliche Distanz nicht genügt – im Unterricht am besten durch den Vergleich mit anderen Terrorakten und deren Interpretationen erreicht werden. Diese Bereitschaft ist die Voraussetzung, diesen Gewaltakt zu lesen bzw. genereller, Gewalt lesen zu lernen.

Das wiederum erscheint auf den ersten Blick als eine relativ einfache Aufgabe. Schließlich wurde das Attentat von den Tätern unmissverständlich begründet: als Rache für den Propheten, der von den Karikaturisten permanent verunglimpft und beleidigt wurde, und mit ihm die gesamte muslimische Religionsgemeinschaft. Der Respekt vor

<sup>1</sup> <http://www.nzz.ch/feuilleton/terror-genuegt-sich-selbst-1.18462765> [Zugriff: 17.3.2015].



Bild 1



der Religion und der muslimischen Welt wird so hoch angesetzt, dass die »Bestrafung« der Übeltäter durch ihre Ermordung als legitimes Mittel erscheint. Bereits weniger »verständlich«, d. h. derselben Logik zuordenbar, ist das Attentat auf den jüdischen Supermarkt. Denn hier ging es offensichtlich nicht um die »Bestrafung« einer bestimmten Gruppe von Menschen, denen aus einer bestimmten Perspektive etwas »zur Last gelegt« werden konnte, sondern um einen Gewaltakt gegen ein diffuses Kollektiv, »die Juden«.

Das Erste, was nun auffällt, ist, dass die Lesart der Terroristen kaum einen medialen Ausdruck findet außer im Akt des Terrors selbst – zumindest in der westlichen Welt. Stattdessen ist bei uns das Bild des Bleistifts, der stärker ist als das Maschinengewehr, sowie der zu Solidarität und sogar Identifikation aufrufende Slogan »Je suis Charlie« die dominante Darstellungsform (Bilder 1 und 2). Die Tatsache, dass sehr viel Bildmaterial leicht zugänglich im Netz vorliegt, ist eine große didaktische Chance, weil in den Bildern die wichtigsten Diskurse zugespitzt und leicht fasslich auch für diejenigen zur Verfügung stehen, die sich (noch) schwer-

Bild 2



tun, elaborierte politische Diskurse zu verstehen.

## 2. Die trügerische Klarheit der Botschaften

Auch die Gegenreaktionen wollen gelesen werden. Und auch sie sind von einer trügerischen Klarheit: Der – gespitzte – Bleistift steht offensichtlich nicht nur für die Satire, sondern für die Freiheit der Meinungsäußerung und für Gewaltfreiheit. Damit wird eine einfache Botschaft transportiert: Es geht um die friedliche Ausübung des Menschenrechts auf Meinungsfreiheit, die von der terroristischen muslimischen Gewalt bedroht wird. Es ist ein Opferdiskurs, der zu allgemeiner und absoluter Solidarität aufruft.

Die vielleicht deutlichste Darstellung in dieser Richtung hat Hans Arents, ein Karikaturist des *New Yorker*, geliefert. Er suggeriert mit seiner ironischen Zeichnung, dass Karikaturen immer »aggressiv« sind und sich immer irgendjemand betroffen oder verletzt fühlen kann: Über einem leeren Feld steht der ironische Satz: »Please enjoy this culturally, ethnically, religiously, and politically correct cartoon

responsibly. Thank you.« Damit führt er die Vorstellung ad absurdum, dass Karikaturen kritisch und freundlich zugleich sein können: *Nur eine Nicht-Karikatur ist eine korrekte Karikatur!*

So weit, so klar. Was allerdings stutzig machen sollte, ist die Tatsache, dass sich – trotz der eindeutigen medialen Botschaft, die ja nicht nur durch Zeitungen und TV verbreitet wurde, sondern auch in eindrucksvollen Großkundgebungen in Paris und ganz Europa zum Ausdruck kam – bemerkenswert viele (islamische) Jugendliche dieser dominanten Lesart widersetzen. Jugendliche in Frankreich weigerten sich, an nationalen »Je suis Charlie«-Gedenkminuten teilzunehmen, in Belgien unterzeichneten Schüler eine Petition gegen ihren Lehrer, weil er geäußert hatte, dass nichts den Mord an den Karikaturisten rechtfertigen könne (*Wiener Zeitung*, 4.2.2015). Was noch weniger sichtbar ist, ist die Tatsache, dass auch sehr viele der rund fünf Millionen französischen Muslime sich den Aufrufen ihrer Würdenträger, sich den Protesten gegen die Gewalt anzuschließen, nicht gefolgt sind (vgl. den aufschlussreichen Artikel von Danny Leder über Juden und Muslime in Frankreich<sup>2</sup>).

Im Wissen um diese Tatsache, die zunächst nicht weiter bewertet werden muss, ist es nützlich, einen zweiten Blick auf das scheinbar so friedliche Symbol des Bleistifts bzw. auch auf die – im Internet leicht zugänglichen – Titelseiten von *Charlie Hebdo* zu wer-

fen. Und nun zeigt sich, dass der (zerbrochene) Bleistift nicht nur ein Opfernarrativ erzählen kann, sondern auch selbst aggressive Züge annehmen kann bzw. sogar als tödliche Waffe imaginiert wird.

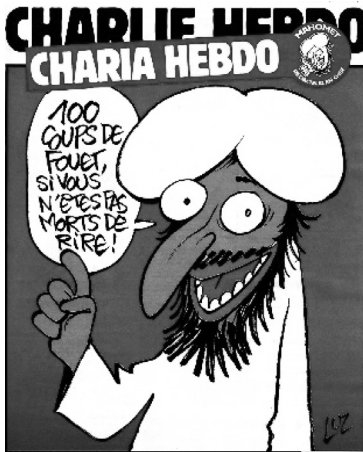
Drei Beispiele aus einer sehr großen Zahl ähnlicher Bilder demonstrieren, was auch für die sprachlichen Diskurse gilt: In den Reaktionen der Verteidiger der Meinungsfreiheit schwingt ebenfalls sehr viel Gewalt mit. Dabei nimmt der Grad an Gewalt in den folgenden drei besprochenen Bildern deutlich zu: Im ersten Bild von Rafael Mantesso<sup>3</sup> sieht man eine gezeichnete Kalaschnikow und einen zersplitterten echten Bleistift. Die Kalaschnikow sagt (entschuldigend): »He drew first.« Hier ist die Gewalt des Bleistifts bloß die Wahrnehmung der Attentäter, ironisch wird die Perspektive der Terroristen eingenommen, die zeichnen und schießen auf eine Stufe stellen, gerade um die Unhaltbarkeit dieser Perspektive zu illustrieren. Im zweiten Bild, aus der libanesischen Zeitung *An Nahar*<sup>4</sup>, wird der Bleistift schon als Waffe (der Abwehr) eingesetzt: Jemand zerstört den Lauf eines Maschinengewehrs mithilfe eines Bleistifts. Damit werden diese beiden Waffen bereits tatsächlich auf eine Stufe gestellt. Der Unterschied besteht nur mehr zwischen Angriff und Verteidigung. Das dritte Bild des Kari-

2 <http://www.sueddeutsche.de/kultur/juden-und-muslime-in-frankreich-fromme-fluchten-1.2305429> [Zugriff: 17.3.2015].

3 <http://www.architecturendesign.net/the-pen-is-mightier-than-the-sword-28-cartoonists-pay-tribute-to-the-victims-of-the-charlie-hebdo-shooting/> [Zugriff: 17.3.2015].

4 <http://www.hoodedutilitarian.com/2015/01/not-just-charlie-hebdo/#sthash.tfp6S-8FK.dpuf> [Zugriff: 17.3.2015].

Bild 3



katuristen Harm<sup>5</sup> ist bereits die Fantasie eines Mordes, der mit Hilfe der spitzen Feder ausgeführt wird, andere Waffen kommen nur mehr am Rande ins Bild: Ein bewaffneter Muslim wird von einer altmodischen Federstiel aufgespießt, das offene Tintenfass und die tropfende Tinte lassen die Assoziation Blut aufkommen. Zusammen mit dem martialischen Ruf »Rache für Charlie Hebdo« (ebenfalls in bluttriefender Schrift) ist dies eine sehr aggressive Umdeutung der Idee der Kritik durch Satire – eine Interpretation, die wohl nicht den Intentionen der *Charlie Hebdo*-Redaktion entspricht.

Dieser Überblick gibt bereits eine Ahnung davon, dass auch die Sprache der Karikatur als Gewalt empfunden werden kann. Dies ergibt eine, wie die Erfahrung zeigt, didaktisch gar nicht so leicht vermittelbare Ambivalenz: Einerseits muss das Gefühl der Beleidigung,

Bild 4



das viele Muslime angesichts der Karikaturen empfinden, verstanden und akzeptiert werden. Andererseits kann auf keinen Fall akzeptiert werden, dass damit Terroranschläge gerechtfertigt werden. Dies gilt, wie bereits angedeutet, noch viel mehr für den Anschlag auf den Supermarkt, dem antisemitischer Hass zugrunde lag. Dieser Punkt soll daher weiter vertieft werden.

### 3. Wie sozial verträglich ist die Ausübung des Rechts auf Blasphemie?

Eine wichtige Problematik ist nämlich die Frage, wieweit Muslime sich berechtigt von den (nicht nur) französischen Karikaturen gedemütigt und beleidigt fühlen, und wie das Recht auf Meinungsfreiheit gegen das Recht auf Achtung, gerade der sozial Schwächeren (z. B. MigrantInnen), abzuwägen ist. Noch komplexer: Wieweit ist eine Haltung gerechtfertigt, die diese Dimension in Rechnung stellt, und wie-

5 [http://de.toonpool.com/cartoons/Charlie%20Hebdo\\_238109](http://de.toonpool.com/cartoons/Charlie%20Hebdo_238109) Zugriff: 17.3.2015].

Bild 5



weit läuft diese Haltung Gefahr, niederschwellige »muslimische« Gewalt zu tolerieren oder herunterzuspielen, solange sie nicht in offene Gewaltakte umschlägt? (Auch dazu Danny Leders Analyse.)

Auch diese Problematik lässt sich sehr gut mithilfe von Karikaturen diskutieren. Schon allein deshalb, weil nach heutiger Lesart des Islam Darstellungen des Propheten per se als Sakrileg verstanden werden. Dies wird daher von vielen, nicht allen, Muslimen bereits als eine Aggression gewertet. Zum anderen hat *Charlie Hebdo* eine Reihe von bewusst geschmacklosen und blasphemischen Mohammed Karikaturen veröffentlicht, neben eben solchen Karikaturen, die den christlichen oder jüdischen Glauben betreffen. Offensichtlich waren diese Zeichnungen nicht insgesamt islamfeindlich gemeint, sondern standen im Kontext der sich als emanzipatorisch verstehenden generellen Gesellschaftskritik der Zeitschrift, was freilich oft nicht verstanden wurde. Diese Karikaturen

sollen hier aber nicht reproduziert werden. Stattdessen beschränkt sich die Auswahl auf drei Beispiele, bei denen die politische Kritik im Vordergrund steht (Bilder 3 bis 5).

Bild 3 ist das Cover der schon erwähnten Tunesien-Nummer, wo der Prophet als Chefredakteur sagt: »100 Peitschenhiebe, wenn sie nicht vor Lachen sterben!« – zweifelsohne ein subversives Spiel mit kritikwürdigen Praktiken, die oft als »islamisch« reklamiert werden. Bild 4 zeigt, wie der Prophet von einem Islamisten abgeschlachtet zu werden droht: der wahre Glauben gegen die Vertreter des so genannten wahren Glaubens – eine Argumentationsfigur, die auch im Christentum geläufig ist. Bild 5 schließlich ist das Titelblatt der ersten Ausgabe von *Charlie Hebdo* nach dem Attentat. Im Gegensatz zu früheren Karikaturen verunglimpft es den Propheten – allerdings nach westlichen Maßstäben! – nicht. Der Prophet weint, er solidarisiert sich mit den Opfern (»Je suis Charlie«), er distanziert sich damit deutlich von den Attentätern. Der Anschlag war nicht in seinem Sinne. Der Satz »Tout est pardonné« (»Alles ist vergeben«) ist hingegen mehrdeutig: Verzeiht der Prophet damit den Attentätern? Oder den Karikaturisten nachträglich ihre Blasphemie?

Damit sind wir bei den Schlüsselfragen: Wenn es ein unbestreitbares Recht auf Meinungsfreiheit gibt, welche Verantwortung hat man bei seiner Ausübung? Wie absolut ist das Recht auf Blasphemie? Wie ist zu reagieren, wenn das, was die einen »Recht auf Meinungsfreiheit« nennen, die anderen als das »Recht auf Beleidigung« ihrer Person bzw. Gruppe empfinden?

Geht es dann, wenn von Religion die Rede ist, wirklich immer um Religion? Oder nicht oft einfach um die eigene Würde? Noch allgemeiner: Soll man den Konflikt vor allem als eine Frage der Rechte betrachten oder nicht auch als eine Frage der politischen Auseinandersetzung zwischen den Starken und den Schwachen in einer Gesellschaft? Und wie versucht der Terrorismus, diese Auseinandersetzungen für seine Zwecke auszunutzen? Ist der Voltaire zugeschriebene Satz »Ich missbillige, was du sagst, aber würde bis auf den Tod dein Recht verteidigen, es zu sagen« eine lebbare Maxime?<sup>6</sup>

Die Debatte über diese Fragen wurde, unmittelbar nach den Attentaten, auch als Kampf der Parolen ausgetragen: Der Parole »Je suis Charlie« wurde entgegengehalten »I am not Charlie« oder auch »Je suis Ahmed«, nach dem von den Terroristen getöteten (muslimischen) Polizisten. Da es dazu auch eine Auseinandersetzung zwischen den Schriftstellern Richard Schuberth<sup>7</sup> und Vladimir Vertlib<sup>8</sup> gegeben hat, die in der *Presse* dokumentiert ist, kann das Thema in der Schule gut aufgearbeitet werden. Ob die Parole »Je suis HUMAIN« (Bild 6), die jemand zu den vielen Trauerdevotionalien vor den Büroräumen von *Charlie Hebdo* gestellt hat, eine salomonische Lösung dieses

Bild 6



Streits sein kann? Das muss wohl ebenso offen bleiben wie das Ergebnis der Debatten unter den SchülerInnen insgesamt.

#### Bildquellen

Bild 1, 2, 6: Werner Wintersteiner.

Bild 3, 4, 5: *Charlie Hebdo*-Titelseiten, <http://charliehebdo.fr/> [Zugriff: 17.3.2015].

6 In Wahrheit stammt er von seiner Biographin Evelyn Beatrice Hall.

7 <http://diepresse.com/home/spectrum/zeichenderzeit/4645973/Ach-ja-unsere-Werte?from=suche.intern.portal> [Zugriff: 17.3.2015].

8 <http://diepresse.com/home/spectrum/zeichenderzeit/4657095/Ja-genau-unsere-Werte-Kollege-Schuberth?from=suche.intern.portal> [Zugriff: 17.3.2015].

WERNER WINTERSTEINER ist Professor für Deutschdidaktik am Institut für Deutschdidaktik sowie Gründer und Leiter des Zentrums für Friedensforschung und Friedenspädagogik an der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt.

E-Mail: [werner.wintersteiner@aau.at](mailto:werner.wintersteiner@aau.at)

# Kommentar

Nicola Mitterer, Hajnalka Nagy

## Literatur für alle oder die Paradoxien der Freiheit

Seit einigen Tagen kursiert in der Öffentlichkeit eine »Leseliste«, die im Auftrag des Wiener Stadtschulrates von der IG AutorInnen in Zusammenarbeit mit Herbert Zeman (emeritierter Wiener Germanistik-Ordinarius) und *NEWS*-Kulturchef Heinz Sichrovsky erarbeitet wurde. Die Leseliste präsentiert sich als eine ehrenwerte Aktion, die mit einer Sammlung an »Standardwerken« eine solide und – wenn man der Argumentation der Stadtschulratspräsidentin Susanne Brandsteidl weiter folgt – unerlässliche Grundlage der Allgemeinbildung darstellt, mit Empfehlungen von prominenten AutorInnen.

Die Argumentationsbasis der Leseliste ist, SchülerInnen jene Standardwerke bereitzustellen, die ihnen eine Teilnahme an der Bildungsgesellschaft ermöglichen. Die Frage ist allerdings, ob es die hier proklamierte bildungsbürgerliche Gesellschaft überhaupt noch gibt und – unabhängig davon – ob man den Literaturunterricht nicht wesentlich besser legitimieren könnte. Doch selbst wenn man die Teilnahme an der Bildungsgesellschaft von der Partizipation am »Bildungskapital« trennt, läuft die Leselisten-Intervention

mit ihrer Konzentration auf die AHS, die SchülerInnen anderer Schultypen weitgehend aus der literarischen Bildung ausschließt, dem hier vermeintlich vertretenen demokratischen Prinzip zuwider. Mehr als das: Sie etabliert die alte Kluft zwischen AHS und BHS neu – eine Kluft, die die neue standardisierte, teilzentrierte Reife- und Diplomprüfung aufzuheben suchte.

Auch an der Authentizität dieser Initiative als einer Literaturinitiative kommen Zweifel auf, wenn man bedenkt, dass die Liste in den Kontext der teilzentrierten Matura im Fach Deutsch gestellt und hier ein weiteres Mal für politische Zwecke in Dienst genommen wird. An dieser Stelle drängt sich auch die Frage auf, weshalb sich AutorInnen, die sonst für die Freiheit ihres Schaffens eintreten, hier instrumentalisieren lassen. Nicht zuletzt fragt man sich, wie es sein kann, dass gerade jene Gruppen, die in der bisherigen Debatte gegen eine zentralisierte Reifeprüfung immer ins Feld geführt haben, dass diese LehrerInnen »bevormunden« und jegliches kritische/freie Denken der SchülerInnen unterbinden würde, plötzlich selbst verbindliche Kriterien für den Literaturunterricht festlegen, ohne dabei die direkt Betroffenen (LehrerInnen, SchülerInnen) zu beachten, geschweige denn ExpertInnen, die in diesem Bereich über wesentlich mehr Erfahrung verfügen, zu Rate zu ziehen. Kritische Fragen der Kanondebatte wurden hier gar nicht erst gestellt, die eigene Position derer, die die Bücher vorgeschlagen haben, blieb unhinterfragt. So ist die tatsächliche Funktion der Leseliste der IG-AutorInnen de facto nicht die Initiierung einer neuen Kanondiskussion in Österreich, son-



dern die Fortschreibung eines Macht-narrativs, das die Beschäftigung mit Literatur zum Privileg einer ganz bestimmten SchülerInnengruppe macht.

Die Leseliste marginalisiert aber nicht nur eine gewisse LeserInnen-schaft (nämlich SchülerInnen der NMS und der BHS), sondern auch wichtige Problemkomplexe, AutorInnen (AutorInnen mit Migrationshintergrund, AutorInnen der Minderheiten) und ästhetische Formen (z. B. in der Kinder- und Jugendliteratur) und zeugt von einer vollkommenen Ignoranz gegenüber den spezifischen Bedingungen der schulischen Beschäftigung mit Literatur.

Wofür also eine Literaturliste, die nicht nur bestimmte Lesergruppen, Themen und AutorInnen, sondern auch einen ganz bestimmten Umgang mit Literatur favorisiert, tatsächlich gut sein soll, bleibt unklar, ebenso die Frage, was nun mit dem ausgeschlossenen Rest passieren soll. Wenn diese Literaturliste, die nicht nur Verbindlichkeit, sondern auch Ausschließlichkeit beansprucht, wirklich eingeführt werden sollte, müssen jedoch vor allem diese offen gebliebenen Fragen dringend ge-

klärt werden. Im Zuge einer solchen Diskussion wird rasch erkennbar werden, wie komplex Kanonisierungsprozesse sind, wie viele Faktoren bei der Auswahl schulischer Lektüre eine Rolle spielen und wie schwierig die eigene (Macht)Position in solchen Prozessen zu reflektieren ist.

Dennoch trägt gerade diese Debatte auch das Potenzial in sich, eine wirkliche Auseinandersetzung darüber, was Literatur heute in der Schule leisten kann, zu initiieren. Um dieses Potenzial wirksam werden zu lassen, müsste eine klare Bezugnahme auf die schulische Realität und deren Vielfalt erfolgen, ebenso wie eine Miteinbeziehung der Betroffenen und der zu dieser Thematik forschenden WissenschaftlerInnen. Dies war aber anscheinend kein Ziel der IG AutorInnen und des Stadtschulrates. Ihr Produkt zeugt nur davon, dass sie zwar sehr belesen, aber auch eindimensional sind, wenn sie meinen, mit einer obligatorischen Lektüreliste eines längst der Vergangenheit anheimgefallenen Bildungsbürgertums die Ansprüche der Literatur und die Rechte einer breiten Schülerschaft, Literatur zu lesen, außer Acht lassen können.



**Assoz.-Prof.<sup>in</sup> Dr.<sup>in</sup> Nicola Mitterer**

ist Assoz.-Professorin für Neuere Deutsche Literatur und ihre Didaktik am Institut für Deutschdidaktik der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt. Forschungsschwerpunkte: Das Fremde (in) der Literatur und der Umgang damit in (gesteuerten) hermeneutischen Prozessen; Bild-Sprachlichkeit in Film und Literatur; ästhetisches Lernen; Bilderbuchforschung. E-Mail: nicola.mitterer@aau.at



**Dr.<sup>in</sup> Hajnalka Nagy**

ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Deutschdidaktik an der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt. Forschungsschwerpunkte: Deutschsprachige Literatur des 20. Jahrhunderts und der Gegenwart, Transkulturelle Literaturdidaktik, Weltliteratur im Unterricht, Literatur und Mehrsprachigkeit. E-Mail: hajnalka.nagy@aau.at



## Neu im Regal

Julia Knopf, Ulf Abraham (Hg.)

### **Bilderbücher Theorie**

(= Band 1)

### **Bilderbücher Praxis**

(= Band 2)

Baltmannsweiler: Schneider Verlag  
Hohengehren, 2014. 200/200 Seiten.  
ISBN 978-3-8340-1383-5 ● EUR 18,00  
ISBN 978-3-8340-1387-3 ● EUR 18,00

Die beiden Bände *Bilderbücher Theorie* und *Bilderbücher Praxis* eröffnen die Reihe *Deutschdidaktik für die Primarstufe*. Die Reihe befasst sich mit den ersten sechs Schuljahren sowohl »praktisch-methodisch« als auch kinderliteratur-, bild- und medienwissenschaftlich. Die die Reihe eröffnenden zwei Bände sollen in Umrissen eine Didaktik der Bildlektüre entwerfen, die »Bilderbücher als hybride Narrationen begreift und literale und mediale Lese- prozesse aufeinander bezieht«.

Im Band »Theorie« werden eingangs Grundlagen des Genres erörtert. Dabei spielt bei Bilderbüchern eine ausgeprägte Medienkompetenz eine große Rolle, die über eine Textkompetenz weit hinaus geht. Mareile Oetken fordert die Verknüpfung von unterschiedlichen Perspektiven, wie jene der Didaktik, der Künste und der Fachwissenschaften, denn die Bilderbuchentwicklung ist dynamisch und stellt für die Wissenschaft eine große Herausforderung dar. Genau das versuchen auch weitere Beiträge einzulösen, die die

Genredefinition des Bilderbuches an Hand von narrativen Bilderbuchgeschichten, Sachbilderbüchern oder Medien-Adaptionen überprüfen und ein (medien)ästhetisches Lernen in den Vordergrund rücken. Als lernbereichsübergreifendes Potential in der Primarstufe sind Imagination, Ästhetische Bildung, interkulturelles Lernen, aber auch »visual literacy« unumgänglich. Dabei geht es nie um eine isolierte Beschäftigung abseits des Textes, »sondern um ihre Verbindungen in Wahrnehmung, Vorstellung und Sprachbildung« (Mechthild Dehn, S. 125).

Im praxisorientierten Teil der beiden *Bilderbücher*-Bände weisen Knopf und Abraham im Vorwort noch einmal auf ihr zentrales Anliegen hin: Das »sprachliche, literarische und mediale« Lernen soll anhand unterschiedlicher Darbietungsformen des Bilderbuchs gefördert werden. Dem entsprechend eröffnet der Band ein breites Spektrum des möglichen Umgangs mit Bilderbüchern, das auch nicht auf den Bereich der Printmedien beschränkt bleibt. So ist etwa ein eigenes Kapitel den Verfilmungen gewidmet, die es mittlerweile zu zahlreichen Bilderbüchern gibt, den Hörbüchern, sowie den Möglichkeiten fächerübergreifenden Lernens durch den Einsatz von Bilderbüchern. Nicht zuletzt ist dieser Band auch ein Plädoyer für den Einsatz ästhetisch anspruchsvoller – und damit »auf den ersten Blick« nicht immer ganz leicht zugänglicher – Bilderbücher, die eine genaue Wahrnehmung fördern und die Fähigkeiten zur Verbalisierung ästhetischer Erfahrungen durch verschiedene Formen der Anschlusskommunikation verbessern sollen. Auch der produktiven Seite der

Auseinandersetzung mit Bilderbüchern wird Beachtung geschenkt, so lotet etwa Claudia Kupfer-Schreiner die Möglichkeiten des »Imaginativen Schreibens« im Anschluss an die Bilderbuchbetrachtung aus. Die Bezugsherstellung zu Bild- und Medienkompetenzangaben, die immer wieder Teil dieses Praxisbandes sind, versuchen dabei auch bisher eher selten genutzte Formen der bildhaften Literatur, wie etwa die »Graphic Novel« (vgl. den Beitrag von Jeanette Hoffmann und Diane Lang) als einen sinnvollen und gut argumentierbaren Bestandteil zeitgenössischen Unterrichts auszuweisen.

Insgesamt gesehen sind die Bände eine vielfältige und schöne Bereicherung der literaturdidaktischen Publikationen im Bereich des Bilderbuchs. Bedauerlich scheint einzig die Notwendigkeit, sämtliche dieser gelungenen Vorschläge durch deren Anschlussfähigkeit an Bildungsstandards und Kompetenzformulierungen legitimieren zu müssen.

---

ANDREAS HUDELIST ist Senior Scientist am Institut für Deutschdidaktik der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt. Arbeitsschwerpunkt: Mediendidaktik.  
E-Mail: andreas.hudelist@aau.at

NICOLA MITTERER siehe Seite 125.

Ingo Kammerer, Matthis Kepser (Hg.)

### **Dokumentarfilm im Deutschunterricht**

(= Filmbildung Schule, Bd. 1).  
Baltmannsweiler: Schneider Verlag  
Hohengehren, 2014. 213 Seiten.  
ISBN 978-3-8340-1415-3 • EUR 19,80

Band 1 der von Ingo Kammerer und Matthis Kepser gegründeten Reihe zur *Film-Bildung Schule* (FBS) ist dem Dokumentarfilm im Deutschunterricht gewidmet. Mit dem vorliegenden Sammelband möchten die beiden Herausgeber den faktualen Film ins Zentrum rücken und Einblicke in Theorie, Praxis und Didaktik dieser bislang eher vernachlässigten Filmgattung gewährleisten. Während der Film als Kompetenzfeld und Unterrichtsgegenstand des Deutschunterrichts bereits auf eine lange Tradition zurückblicken kann, wurden Dokumentarfilm und dokumentierender Film bislang weitgehend vernachlässigt, obwohl sie einen wichtigen Teil der Medienkultur darstellen und den Medienalltag mitbestimmen. In ihrer systematischen Einführung gehen Kammerer/Kepser nicht nur der Frage nach, warum dokumentarische Film- und Fernsehformate bislang eher unbeachtet geblieben sind, sondern stellen auch die große Bandbreite verschiedener Dokumentarfilmarten vor und loten Möglichkeiten ihres Einsatzes im Unterricht aus. Dokumentarfilme und Spielfilme stellen einen vergleichbaren Gegensatz wie Sachtexte und fiktionale Literatur dar und können den Deutschunterricht erweitern und bereichern, wie die in diesem Band versammelten Analysen und Unterrichtsvorschläge eindrucksvoll belegen. Neben dem im schulischen Umfeld stets geforderten Kompeten-

zerwerb, in diesem Fall im Einsatz und der Nutzung von Medien, können Lernende auch im Bereich der ästhetischen und sprachlichen Bildung profitieren und Schule kann auch dabei unterstützt werden, ein »Bewusstsein für politische, soziale, moralische sowie ästhetische Symbolsysteme und -gehalte wach[zu]halten, ohne dass der gesellschaftliche Zusammenhalt ernsthaft gefährdet wäre« (S. 20).

Der Eröffnungsband zur Filmbildung, der sich an Studierende, DidaktikerInnen und Lehrkräfte richtet, setzt einen wichtigen Schritt, um eine Lücke in der fachdidaktischen Forschung zu schließen und das Repertoire schulischer Filmbildung zu erweitern, dem noch weitere folgen mögen.

URSULA ESTERL

Volker Frederking, Axel Krommer,  
Thomas Möbius (Hg.)

### **Digitale Medien im Deutschunterricht.**

(= Deutschunterricht in Theorie und Praxis,  
Bd. 8)

Baltmannsweiler: Schneider Verlag  
Hohengehren, 2014. 559 Seiten.

ISBN 978-3-8340-0507-6 • EUR 36,00

Digitale Medien gehören ganz selbstverständlich zum Alltag der SchülerInnen und sind längst Gegenstand von Deutschdidaktik und Deutschunterricht, oder zumindest sollten sie es sein. Ihr Einsatz hat zu großen Veränderungen in Sprach- und Literaturdidaktik sowie zu einer deutlich wahrnehmbaren Erweiterung der Gegenstände und Handlungsmöglichkeiten im (Sprach)Unterricht geführt. Die Bewusstmachung, Reflexion und Verar-

beitung eines medial bedingten sprachlichen und literalen Wandels wird von den Herausgebern als zentrale Aufgaben eines Deutschunterrichts im Zeichen der Digitalisierung gesehen.

Der achte Band der Reihe *Deutschunterricht in Theorie und Praxis* verfolgt die Aufgabe, den aktuellen Forschungsstand aufzuarbeiten, und beleuchtet die Relevanz der digitalen Medien für den Deutschunterricht in profunder Manier, weicht allerdings vom Konzept der Reihe ein wenig ab, was sich auf die junge Geschichte – digitale Medien werden erst seit Mitte der 1980er-Jahre eingesetzt – und die quer zu traditionellen Einteilungen liegende Verankerung – digitale Medien sind für Sprach-, Literatur und Leseunterricht gleichermaßen relevant – zurückführen lässt. Im ersten der vier Kapitel des Bandes werden theoretische, geschichtliche und konzeptuelle Aspekte durchleuchtet und ausgehend von medientheoretischen, medienkulturellen und mediengeschichtlichen Fragestellungen fachspezifische mediendidaktische Aspekte erläutert sowie Fragen medialer Bildung reflektiert. Kapitel zwei erörtert Kompetenzen, Ziele und Methoden im Deutschunterricht. Kapitel 3 präsentiert den gegenwärtigen Stand empirischer Forschung zur Nutzung digitaler Medien. Im abschließenden vierten Kapitel werden didaktische Modellierungen und exemplarische Unterrichtsmodelle vorgestellt.

Lehrkräfte und Studierende erhalten in diesem Band profunde Einblicke in Geschichte, Theorie und Didaktik digitaler Medien im Deutschunterricht.

URSULA ESTERL

## Abo-Aktion

**Sichern Sie sich vier Ausgaben pro Jahr von *ide – informationen zur deutschdidaktik* und erhalten Sie als Abo-Geschenk einen Band aus der »Schriftenreihe Literatur des Instituts für Österreichkunde« kostenlos dazu!**

Schließen Sie jetzt ein Abonnement ab und nutzen Sie folgende Vorteile:

- **Abo-Preisvorteil:** über 40 % gegenüber dem Einzelverkauf (Einzelheft: € 20.60/SFr 28.80)
- Die Zeitschrift kommt **4 x im Jahr per Post direkt zu Ihnen nach Hause.**
- Sie erhalten eine **gratis Abo-Prämie.**

Die Kosten für das Jahresabonnement 2015 betragen € 47.00/SFr 60.50 (inkl. MwSt., zuzüglich Versand). Abonnement ermäßigt für StudentInnen (nach Vorlage einer gültigen Inskriptionsbestätigung): € 31.50/SFr 41.70

*ide – informationen zur deutschdidaktik* erscheint 4 x jährlich.

Abonnement-Abbestellungen müssen spätestens 3 Monate vor Ende des Kalenderjahres schriftlich erfolgen.

### Die Themen 2015:

ide 1/2015 Bewegte Bilder

ide 2/2015 Kulturen des Erinnerns – Erinnerungskulturen

ide 3/2015 Wissen

ide 4/2015 Sprachliche Bildung (in der Migrationsgesellschaft)

Bestellung mit Angaben zu Liefer- und Rechnungsadresse (inkl. Name, Straße, PLZ, Ort, Land, E-Mail und Tel.) bitte per Mail oder Fax an:

Mag.a Christina Kindl, c.kindl@studienverlag.at, Fax: 0043/(0)512 395045-15



### Abo-Prämie

Karl Müller/Werner Wintersteiner (Hrsg.)

**„Die Erde will keinen Rauchpilz tragen“**

Krieg und Frieden in der Literatur

Schriftenreihe Literatur des Instituts für Österreichkunde, Band 25

ISBN 978-3-7065-5099-4, 216 Seiten,

mit zahlreichen s/w-Abbildungen