

Helene Decke-Cornill / Renate Luca

Filmanalyse und/oder Filmerleben? Zum Dualismus von Filmobjekt und Zuschauersubjekt

1. Fragestellung

In unserem Beitrag zeichnen wir zwei unterschiedliche Wege nach, die bei der pädagogischen Arbeit mit Filmen beschritten werden: Während der eine das emotional-subjektive Erleben begleitet und fördert, eröffnet der andere kognitiv-analytische Distanzierungsmöglichkeiten. Ihre Unterschiedlichkeit ist charakteristisch für die Unterschiedlichkeit unserer Arbeitsbereiche: die Medienpädagogik (Renate Luca) und die Sprachdidaktik (Helene Decke-Cornill).

Wir beginnen mit einem Rückblick auf pädagogische Vorstellungen zur Filmarbeit seit dem Zweiten Weltkrieg (2.), präsentieren dann analytische (3.) und erlebnisorientierte (4.) Zugangsweisen und versuchen schließlich, das Neben- und Gegeneinander beider Zugriffe als legitimes und potenziell produktives Spannungsverhältnis zu beschreiben.

2. Film in pädagogischen Diskursen der Nachkriegszeit

Zunächst also ein kurzer Rückblick auf die wechselnden Bedeutungen, die Filmen in pädagogischen Kontexten nach 1945 zugeschrieben wurden. Ralf Vollbrecht (2001, S.25ff) unterscheidet drei Phasen, betont aber, dass es in jeder von ihnen immer auch Gegenstimmen gegeben hat.

- In den 1950er Jahren lebte zunächst die **Abwehrhaltung** der Volkserziehung und Bewahrpädagogik, „die im Film eine bedrohliche Massenerscheinung erkannte, gegen die die Jugend immunisiert und geschützt werden musste“ (Vollbrecht 2001, S.41), noch einmal auf.
- Inspiriert von der Frankfurter Schule und der Kritik Horkheimers und Adornos an der ‘Kulturindustrie’ (1944) oder später Enzensbergers an der ‘Bewusstseinsindustrie’ (1962) entwickelten sich in den 1960er und 1970er Jahren ideologiekritische Positionen, die das „übergreifende Ziel *Emanzipation*“ (Vollbrecht 2001, S.46) im Blick hatten. Für sie stand fest: „Die Einsicht in die Bedingungen der Abhängigkeit unseres Bewusstseins von der Bewusstseinsindustrie und damit von denjenigen, die über diese Produktionsmittel verfügen, wäre die erste Voraussetzung für *Emanzipation*“ (Ehmer 1971, S. 8, zit. in Vollbrecht 2001, S.47). Vollbrecht sieht hier

einen „radikalen Bruch mit der medienpädagogischen Tradition“. Die bis dahin „konservativ-normensetzende Medienerziehung (wird) durch eine **‘kritisch-emanzipatorische’ Medienpädagogik** abgelöst (...)“ (46) Die geht davon aus, dass die Filmindustrie mit filmischer Massenware über tatsächliche gesellschaftliche Verhältnisse hinwegtäuscht und dass Heranwachsende gegen diese Irreführungen zu wappnen seien. Die Frage, warum Jugendliche (und nicht nur sie) nicht befreit, sondern gefesselt werden wollten, wurde kaum gestellt. Sie erschienen als Objekte der kühl kalkulierenden Verführungsmacht des Films und der Industrie hinter ihr. Pädagogisches Anliegen musste es deshalb sein, sie dieser Macht zu entziehen. Dabei schien die Analyse der Wirkungsmechanismen von Film ein geeigneter Weg.

- Natürlich geht es bei der Produktion eines Films darum, seine Rezeption zu steuern. Aber kontrollieren lässt sie sich nicht. Die dem Film eingeschriebene Zuschauerfigur und die empirischen Zuschauer/innen sind zweierlei.

In dem Augenblick, in dem der Film aus dem Produktionszusammenhang entlassen ist und der Öffentlichkeit, den Zuschauern gegenübertritt, stellt er eine eigenständige Einheit dar. Die Intentionen, die einmal zu seiner Produktion geführt haben, die Umstände, die seine Produktion kennzeichneten, treten hinter das *ästhetische Produkt* zurück, das seinen eigenen Regeln folgt. Den Zuschauern mit ihren Seherwartungen und -erfahrungen steht nur das ästhetische Produkt gegenüber. *Zuschauen* bedeutet eine kognitive und emotionale Mitarbeit des Rezipienten. Nur durch Verstehensleistungen der Zuschauer wird aus der Vorführung eines belichteten Filmstreifens ein *kommunikativer Vorgang*. (Hickethier 1996, S.6)

Diesem Verständnis entsprechend rückten in der medienpädagogischen Diskussion nun die Zuschauer/innen und damit „**subjektorientierte Konzepte**“ (Vollbrecht 2001, S.49) ins Zentrum des Interesses. In ihnen wird die Wirkung von Filmen auf ihr Publikum nicht länger als deterministisch, sondern als interaktiver Vorgang verstanden.

Während sich die Medienpädagogik eher Fragen der Faszination von Filmen und dem **Filmerleben** zuwandte und jene „emotionale Mitarbeit“ erforschte, von der Hickethier spricht, blieben in der Didaktik kognitive Zugangsweisen und das Interesse am analytisch-distanzierenden **Filmverstehen** prägend.

3. Analytisch-objektivierende Zugänge

Es war besonders das klassisch-realistische Erzählkino, das die erwähnte „kritisch-emanzipatorische“ Filmarbeit provozierte und analytisch-distanzierende Zugänge notwendig erscheinen ließ. Im Folgenden wird deshalb zunächst ein

Blick auf dessen Ästhetik geworfen, bevor auf die analytischen Konzepte eingegangen wird.

3.1 Der klassisch-realistische Film

Als im Jahr 2004 die Bundeszentrale für Politische Bildung einen internationalen Kanon von 35 Spielfilmen zusammenstellen ließ, waren vierzehn davon englischsprachig: zwei britisch, zwölf US-amerikanisch. Ein Drittel der Filme, die Schülerinnen und Schüler diesem Kanon zufolge kennen sollten, waren also US-Produktionen. Das ist nicht überraschend. Die USA haben Hollywood hervorgebracht, die Traumfabrik, von der aus der klassisch-realistische Erzählfilm die Welt eroberte und unsere Sehgewohnheiten maßgeblich prägte. Andere Filmästhetiken haben es neben ihm schwer – vielleicht nicht bei der Kritik, aber an den Kinokassen.

Charakteristisch für den klassisch-realistischen Film sind Technologien wie die *continuity*-Montage und das 180-Grad-Prinzip¹, die die Gemachtheit von Filmen verbergen.

„Realist film creates a world which is as recognizable as possible; and audiences understand it by drawing analogies between the world of the film and their own world. They are assisted in this process by the lengths that realist film goes to in order to look like real life. The technologies of film production are hidden, so that techniques which might draw attention to the means of construction are kept to a minimum.“ (Turner 1988, S.155)

Die Positionierung der Zuschauer/innen im Dunkel des Kinosaals – die mit dem Voyeurismus das Sehen, aber nicht Gesehenwerden gemeinsam hat – ist neben dem Realismus der Darstellungsästhetik eine weitere wichtige Bedingung dafür, dass die Zuschauer/innen alles um sich herum vergessen und in einen Zustand „somatischer Empathie“ (Brinckmann in Florschütz o.J.) mit den Filmfiguren und -geschehnissen geraten.

Die Dunkelheit des Kino-Saales und die Stille im Publikum bietet eine gute Abschottung der Kino-Zuschauer gegenüber der realen Außenwelt. Das Dispositiv Kino gestattet nach Brinckmann ‘... ein besonders versunkenes, intensives Zuschauen, ein weitgehendes Vergessen des eigenen zugunsten der fremden Körper, die man wahrnimmt und in die man sich einfühlt. Damit sind günstige Bedingungen für die Entfaltung somatischer Empathie gegeben.’ (Florschütz o.J.)

Realistische Darstellungstechnologien und der Ausschluss der konkurrierenden Alltagsrealität lassen uns also die Filmereignisse als quasi natürlich erscheinen.

Genau darin aber, nämlich im Verbergen der Gemachtheit realistischer Filme, liegt Graeme Turner zufolge ihre Affinität zu ideologischen Praktiken. Beide verbergen ihre Konstruiertheit durch Strategien der Naturalisierung. Beide bauen, so Colin McCabe (in Turner 1988, S.155f), diskursive Hierarchien auf. Klassisch-realistische Erzählfilmgehorchen narratologischen Gesetzen: Sie entwerfen einen Ausgangszustand, der durch einen Konflikt/eine Krise aus dem Gleichgewicht gebracht und am Ende in einen neuen Zustand der Ausgewogenheit überführt wird. Dabei wird der Erzählverlauf durch *eine* Wahrnehmungsperspektive dominiert. „The realist text does not question reality or its constituent conditions. Since the realist text depends on the reader seeing it as reality, it can-not question itself without losing authenticity.“ (Turner 1988, S.156).² Diese Art Film bildet die Folie für die distanzierende Filmdidaktik des Englischunterrichts (und anderer sprachlicher Fächer).

3.2 Filmverstehen durch Filmanalyse

Seit Anfang der 1980er Jahre haben Spielfilme einen bescheidenen, aber gesicherten Platz im Englischunterricht. Filme werden in den Englischunterricht aufgenommen, weil sie den fachbezogenen Zielen – Spracherwerb, landeskundliche und (inter-)kulturelle Kompetenz (dazu z.B. Zerweck 2004), fremdsprachliche Text- und Literaturkompetenz – dienen. Ihre Integration wird zugleich von einer mediumkritischen Diskussion begleitet, d.h. es werden nicht nur einzelne Filme zum Unterrichtsgegenstand, sondern auch das Medium Film selbst wird Unterrichtsgegenstand.³ Im Einzelnen lassen sich drei Akzentsetzungen ausmachen, die in Einigem den von Vollbrecht ausgemachten „Entwicklungslinien“ ähneln:

- ein **medienkritischer** Ansatz, der die Lernenden zu kritischer Distanznahme erziehen und ihre Abkehr von der Lesekultur retten will (3.2.1)
- ein **filmästhetischer** Ansatz, der Einblick in filmische Bauformen verschaffen und zu konstruktionsanalytischer Kompetenz erziehen will (3.2.2)
- ein **rezeptionsästhetischer** Ansatz, der die Lernenden zu selbstreflexiven Zuschauer/innen erziehen will (3.2.3).

3.2.1 Der medienkritische Ansatz

1983 veröffentlichten Paul Buchloh und Horst Groene unter der Überschrift „Englischsprachige Literatur im Film“ einen Aufsatz über – so der Untertitel – „Philologische Methoden der Filmanalyse“. Die Autoren konstatieren einen Rückgang des Leseinteresses bei Jugendlichen und wollen ihre Schüler/innen durch

Vergleiche zwischen Literatur und Literaturverfilmung gegen die „filmischen Wirkungsmechanismen“ (1983, S.258) zur Umkehr verlocken.

Den Schülern soll bewusst werden, daß wir in einer Phase kulturellen Umbruchs leben, die durch den Übergang von einer Buch- und Lesekultur zu einer Bildkultur gekennzeichnet ist. Sie sollen den Film als neue Kunstform kennenlernen, zugleich aber auch Einsicht gewinnen in die von ihm ausgehenden negativen Wirkungsmöglichkeiten: Verführung zur geistigen Passivität und zur unreflektierten Aus- und Übernahme des Gesehenen; weitreichende Steuerung der Zuschauerrezeption durch die Art der Präsentation bis hin zur Manipulation; ‚Mat-rixbildung‘ bei Literaturverfilmungen, welche die Vielschichtigkeit des literarischen Werkes in der Regel auf eine bestimmte Interpretation einengt. (...) (Buchloh/Groene 1983, S.260)

Teil dieses Programms, das die Schüler/innen zu bewussten und damit widerständigen, d.h. nicht manipulierbaren Filmzuschauer/innen erziehen soll, war der Einblick in filmische Gestaltungsweisen und der Erwerb entsprechender fachsprachlicher Kompetenzen. Denn die Schüler/innen haben zum Bedauern der Autoren „ein fest geprägtes filmisches Verständnisalphabet erworben, das nahezu mechanisch den Rezeptionsprozeß steuert. Es gilt daher, die filmischen Gestaltungsmittel bewußt zu machen, mit denen die Schüler unreflektiert-intuitiv aus langjähriger Fernsehpraxis vertraut sind.“ (...) (261) Buchloh/Groene stellten deshalb einen Katalog von Termini für die Filmanalyse zusammen – *mise-en-scène, camera angle, camera movement, lighting* etc. –, der bis heute in kaum einer etwas umfangreicheren Publikation zum Thema Film im Englischunterricht fehlt (s. etwa Liebelt 2000, Ostkamp 2002, Surkamp 2004 u.v.a.). Ihr Misstrauen gegenüber Film findet sich dagegen inzwischen allenfalls noch am Rande des heutigen filmdidaktischen Diskurses (vgl. z.B. bei Blell/Lütge 2004, S.404).

Nach Vollbrecht hatte sich die Medienkritik von Adornos ‚Kulturindustrie‘ inspirieren lassen.⁴ In der Sprachdidaktik hat zwar keine Adorno-Rezeption stattgefunden, aber das, was landläufig unter „Adorno-Reflex“ verstanden wird – nämlich ein intuitives Misstrauen gegen die Heteronomie medial inszenierter Gefühle und ein Vertrauen in die widerständige Kraft der Reflexivität, ist verbreitet.⁵ So heißt es in einer DaF-Publikation des Goethe-Instituts:

„Die Attraktivität des Mediums ist so groß, daß sie zum didaktischen Problem werden kann (...) Man kommt von der Leinwand nicht mehr zurück in den Klassenraum. Das eigentliche Anliegen der Unterrichtseinheit geht unter in Furcht und Mitleid, in Identifikation und Einfühlung; man fühlt und träumt, leidet, lacht und zürnt, verharrt in Wirklichkeit aber passiv „mit abgeschaltetem Ver-

stand“ und ist nach Ende des Films zu keinem nennenswerten Gedanken mehr zu bewegen.

Das Gegenteil wollen wir erreichen. (...)“

Um der Illusionsfalle zu entgehen, werden die Filme niemals komplett, sondern immer in Fortsetzungen gezeigt; jede Sequenz ist auch mit genauen Beobachtungsaufgaben versehen.

Das Fortsetzungsprinzip trifft erfahrungsgemäß zunächst auf den Protest der Studenten. Man muß hier insistieren. (Bechtold/Gerike-Schönhagen 1991, S.12)

3.2.2 Der filmästhetische Ansatz

Unterbrechungen, Auseinandernehmen, Verfremden – das sind auch Verfahren, die für eine zweite wichtige Strömung in der Filmdidaktik sprachlicher Fächer charakteristisch sind. Sie greift den analytischen Ansatz auf, ohne ihn zur Waffe gegen Filmwirkung zu schmieden. Im Mittelpunkt dieses Ansatzes steht die Rekonstruktion der Gemachtheit eines Films, seine Filmästhetik.⁶ Beispielhaft für diese Arbeit ist z.B. Wolfgang Zydatis' (1988) Unterrichtsvorschlag zum 'Dead Parrot'-Sketch aus „Monty Python's Flying Circus“. Darin wird das Genre der British *television comedy* untersucht, ihre Geschichte und ihre Charakteristika und die Strukturmerkmale des Grotesken.

Zu den Verfahren gehört neben der Einführung in die sog. Filmsprache (womit die fachsprachliche Terminologie gemeint ist) die Beschäftigung mit verschiedenen Verfilmungen des gleichen Stoffs, überhaupt der Filmvergleich, die Untersuchung von Ton- und Musikgestaltung, die Beschäftigung mit dem Starsystem usw. Wie bei der Filmproduktion, so wird auch bei der Filmanalyse im Unterricht geschnitten: Filmanfänge und Schlussequenzen werden nebeneinander gestellt⁷; wiederkehrende Bilddramaturgien verglichen; Einzelszenen verlangsamt und detailliert studiert; Standbilder analysiert; Ton und Bild in Beziehung gesetzt usw. Wie wird Realismus erzeugt, wodurch entsteht eine bestimmte Wirkung, wodurch würde sie verändert, wie könnte sie verstärkt werden?⁸ Zugleich wird aber auch Aufmerksamkeit für das Arsenal wiederkehrender, stereotyper Gestaltungsmittel des Erzählkinos geweckt, für Klischees. Nicht zuletzt gehören auch produktive Verfahren in diese Art der Filmarbeit: Inszenierungskonzepte werden entworfen, Castingvorschläge entwickelt und begründet, *storyboards* gestaltet, Drehbuchszenen geschrieben oder umgestaltet, Szenen gespielt und videographiert usw. und dabei filmästhetische und narratologische Kompetenzen entwickelt.

3.2.3 Der rezeptionsästhetische Ansatz

Während in den beiden bisher dargestellten Richtungen die Distanznahme vom unmittelbaren Filmerleben als Grundbedingung des Filmverstehens betrachtet wurde, stehen für den rezeptionsästhetischen Ansatz die Sinnstiftungsprozesse der Zuschauer/innen im Mittelpunkt. Lothar Bredella (2004) beschreibt diesen Ansatz und illustriert ihn am Beispiel des britischen Films *Bend It Like Beckham*. Auf dreierlei Weise seien Zuschauer/innen beim Betrachten eines Films aktiv.

- Auf der ersten Ebene muss sich „**der Rezipient als Mitspieler**“ engagieren, denn ohne sein Mitwirken kann „keine imaginative Welt zustande kommen“. (29) Ein Vergleich des Films mit dem Theater macht das deutlich:

Der Zuschauer wird in der filmischen Präsentation des Gezeigten in ganz anderer Weise durch die Auslassungen und das Nichtzeigen an der Herstellung der Bedeutung beteiligt, zudem wird der Wahrnehmungsraum zwischen Schauspieler und Zuschauer durch den filmischen Wechsel von Nähe und Ferne, der Perspektiven und Positionen zum Gezeigten akzentuiert und das Spiel des Schauspielers rhythmisiert. (Hickethier 1996, S.159)

Die erwähnten Auslassungen und Leerstellen des Films, aber auch die Szenenwechsel und Montageränder zwingen die Zuschauer/innen aktiv zu werden. Angetrieben von der Suche nach Sinnzusammenhängen ziehen sie aus unvollständigen Informationen weitreichende Schlüsse. Erst in den Köpfen der Zuschauer/innen wird aus der Bilderreihe, den *moving pictures*, eine Film-erzählung. Bredella erläutert am Symbolcharakter des Fußballspiels in *Bend It Like Beckham*, das für die verschiedenen Protagonistinnen und Protagonisten je unterschiedliche Bedeutung hat, wie wir bei unseren Sinnstiftungsprozessen unsere Erinnerungen und Erfahrungen, unser Welt- und Filmwissen aktivieren müssen.⁹

- Auf einer zweiten Rezeptionsebene zeigt sich „**der Rezipient als bewertender Zuschauer**“. Als Mitspieler kann er in das Geschehen nicht verändernd eingreifen, sondern führt nur aus, was der Text ihm vorgegeben hat. Wenn in *Bend It Like Beckham* Jessminders Eltern ihr verbieten, Fußball zu spielen, kann der Rezipient nicht in das Geschehen eingreifen und die Auffassungen der Eltern verändern. Diese Ohnmacht der Rezipienten ist oft beklagt worden. Aber sie besitzt psychische Vorteile: Der Rezipient kann vorbehaltlos an dem Geschehen Anteil nehmen und es vorbehaltlos beurteilen, weil er nicht für es verantwortlich ist. (Bredella 2004, S.29)¹⁰

- Auf der dritten Rezeptionsebene steht schließlich der „**Rezipient als Kritiker**“, der „aus dem Rezeptionsprozess heraustritt, um über ihn zu reflektieren.“ (31) Dabei gehen Zuschauer/innen den Empfindungen und Vorstellungen nach, die der Film wachgerufen hat, d.h. sie setzen sich rückblickend mit jener „kognitiven und emotionalen Mitarbeit“ auseinander, die Hickethier als Rezeptionsbedingung ansieht. Die Gemachtheit eines Films diskreditiert seine Wirkung nicht, so Bredella. Filme seien wegen ihrer Realitätssimulation anschließbar an außerfilmische Erfahrungen. Mit dem Spiel teilen sie so den Als-Ob-Charakter. In seiner Kritikerrolle tritt der Rezipient also heraus aus dem Kunstwerk, aus dem Erleben, und reflektiert den eigenen Rezeptionsprozess, um ihn in Bezug zu seiner Lebenswelt zu verstehen und dabei auch etwas über sich selbst zu erfahren. Bredella resümiert:
Es ist ein wichtiges Lernziel, dass der Rezipient als Kritiker aus dem Rezeptionsprozess heraustreten kann, um über ihn zu reflektieren, und dass er dabei erkennt, wie er in Sinnbildungsprozesse involviert wird, die sowohl seine kognitiven und affektiven Fähigkeiten als auch seine Urteilskraft ins Spiel bringen. (2004, S.31)

4. Zwischenbilanz

Jugendliche begegnen Filmen in pädagogischen Kontexten nie ohne Vorgeschichte, Vorwissen, Vorerfahrungen. Sie sind längst filmalphabetisiert, man muss ihnen Filme nicht erklären. Kognitionspsychologisch gesehen haben sie mindestens „prozedurales Filmwissen“ erworben, ein Können, das man durch Tun erwirbt. Erklären und Beschreiben haben dabei vermutlich keine Rolle gespielt. Von diesem Können der Heranwachsenden, diesem „ich-nahen“ Wissen (Pöppel in Kahler/Inckemann 2001, S.11) gehen die analytischen Ansätze, die ich gerade beschrieben habe, aus. In den filmanalytischen Zugängen im Englischunterricht wird dagegen eher „ich-fernes“, deklaratives, begriffliches Wissen angeboten, Wissen, das kommunizier- und „belastbar“ (ebd. S.12) ist, einer Nachprüfung durch andere standhalten und mit anderen geteilt werden kann.¹¹

Filmverstehen lässt sich nun als Vermittlung zwischen ich-nahem und ich-fernem Filmwissen bestimmen. Den Konzeptionen der Filmarbeit, die in der Englischdidaktik im Gespräch waren und sind, ist gemeinsam, dass sie prozedurales Können voraussetzen und es um deklaratives, kommunizierbares Wissen über Filme und Film erweitern. Zusammenfassend lässt sich sagen:

- Die bisher vorgestellte schulische Filmarbeit ist eher gegenstands- als subjektorientiert.

- Zwar erweitern rezeptionsästhetische Positionen den Blick um eine subjektorientierte Position und thematisieren die kognitive und affektive Involviertheit bei der Filmbetrachtung, aber sie kreisen vor allem um die Frage, wie die Betrachter/innen *in den Film eingeschrieben sind* – nicht um die persönliche, individuelle Bedeutsamkeit. Es gilt also auch für sie letztlich, dass sie eher gegenstandsorientiert sind.
- Die Ansätze inszenieren eine reflexive Objektbeziehung sowohl zum ästhetischen Produkt Film als auch zu seiner Rezeption.
- Ziel ist die Erweiterung/Ergänzung des prozeduralen Wissens der Jugendlichen um deklaratives Wissen mit dem Ziel eines umfassenderen Filmverstehens.

Vollbrecht (2001, S.66) behauptet in diesem Sinne: „Finden Medien der Jugendlichen in die Schule Eingang, dann in der Regel zum Zweck rationaler Analyse und des kognitiven Verstehens – der Aspekt der Faszination bleibt ausgeblendet.“

Dieser Aspekt ist aber zentral für das Filmerleben, und darauf kommen wir in den nächsten Abschnitten zu sprechen.

5. Filmerleben – ein kurzer Überblick in historischer Sicht

Der Begriff „Filmerleben“ betont gerade nicht die belehrende Seite der Filmbetrachtung, sondern nimmt das in den Blick, was von den Pädagogen zunächst mit großer Skepsis betrachtet wurde: die suggestive Kraft des Films, die Faszination, die von den bewegten Bildern ausgeht. In dieser Hinsicht hat es in der Geschichte der Filmpädagogik nicht nur Warner, sondern auch Befürworter bzw. aufschlussreiche Forschungen gegeben. Wir möchten als Beispiel den erlebnispädagogischen Ansatz in den 1920er Jahren, in der Zeit der Reformpädagogik, erwähnen und die empirischen Untersuchungen des Münchner Psychologenpaares Keilhacker in den 50er Jahren.

Bei einer Rekonstruktion der Filmpädagogik zeigen sich erste Ansätze von der Bewahrung über die Belehrung zum Erlebnis bei dem Pädagogen Hans Bestler in den 1920er Jahren (vgl. Degenhart, 2001, S.136 ff.). In der Zeitschrift *Der Bildwart*, einem zentralen Publikationsorgan der deutschsprachigen Bildstellen, heißt es 1923: „Damit wir unseren Schülern wertvolle und brauchbare Lehrfilme erläutern und erklärend vorführen, haben wir das unterrichtliche Problem des Films noch lange nicht gelöst. Solche Filmstunden schätze ich (...) im besten Falle als belehrende Unterhaltung“ (Bestler 1923, nach Degenhart ebd.). Bestler formuliert seine Maxime beim Einsatz von Filmen in der Schule: „Der Film darf nicht vorgestellt werden und mit erläuternden Beiworten versehen werden, sondern muss un-

ter größtmöglicher Selbsttätigkeit der Kinder vom Lehrer zum Mittelpunkt wirklichen Lebens und Erfahrens gestaltet werden“ (ebd. S.137). In diesem Ansatz zeigt sich ein Verständnis von Filmpädagogik, das die werdende Persönlichkeit ganz im Sinne der Reformpädagogik im Blick hat. Das selbständige Sinnverstehen des Films im Kontext der jeweiligen Erfahrungen der Kinder und Jugendlichen sollte im Mittelpunkt stehen. Methodisch wurde das „Filmgespräch“ als förderlich für diesen Prozess erachtet, ergänzt und erweitert durch zeichnerische und schriftliche Betätigungen der SchülerInnen im Anschluss an die Filmrezeption. Diese in den 1920er Jahren entwickelten Ansätze subjekt- und handlungsorientierter Filmarbeit beinhalten bemerkenswerte Überlegungen, die wir 'bis heute' bzw. 'heute wieder' in der medienpädagogischen Diskussion finden.

Während sich die zitierte reformpädagogische Filmarbeit vor allem auf den Unterrichtsfilm konzentrierte, gehen die Forschungen von Keilhacker/Keilhacker vom Kinofilm aus. Ihr Fokus ist nicht die unterrichtliche Einbettung des Films, sondern die psychologische Erforschung des Filmerlebens. Margarete und Martin Keilhacker haben Kinder und Jugendliche in ihrem Erleben angesichts filmischer Darstellungsformen empirisch untersucht. Ihre Ergebnisse beruhen auf ausdruckspsychologischen Beobachtungen während der Kinofilm-Vorführung. Sie kommen zusammenfassend zu folgenden Ergebnissen: „Die jungen Zuschauer sind in vieler Hinsicht dem Film gegenüber keineswegs so passiv, wie es oft behauptet wird. Ihr Filmerlebnis entsteht vielmehr aus einem lebhaften Wechselspiel zwischen dem vom Film dargebotenen Geschehen und den eigenen Erfahrungen und Interessen, die sie selbst beisteuern.“ (Keilhacker/Keilhacker 1953, S.13f.).

Die Autoren betonen die Aktivität des Zuschauers, nicht nur des Erwachsenen, sondern auch des kindlichen Zuschauers. Sie wenden sich damit einerseits gegen die Vorstellung von passivem Ausgeliefertsein, andererseits heben sie das so genannte „lebhaftes Wechselspiel“ zwischen Rezipient und Film hervor. Diesem Wechselspiel, auch als „dauerndes Hin- und Herfluten der Gedanken“ (ebd. S.14) bezeichnet, wird besonderes Gewicht beigemessen, weil sich in ihm die subjektive Bedeutung des Films für den einzelnen Rezipienten manifestiert: „Die Kinder erleben (...) gar nicht den 'objektiven' Film im Sinne der Erwachsenen, sondern ihre eigene Geschichte“ (ebd. S.15). Das Erleben der eigenen Filmgeschichte nimmt seinen Ausgang immer auf dem Hintergrund der eigenen Lebensgeschichte: „entweder sind die dargestellten Ereignisse dem jungen Zuschauer aus dem Alltagsleben bekannt (...), oder sie schildern die Welt so, wie sie in seinen Wünschen aussieht“ (ebd. S.16). Die Psychologen untersuchen das Filmerleben im Hinblick auf zwei Aspekte näher: sie beschreiben – auf der Basis empirischer Untersuchungen – ein 5-Stufenmodell unterschiedlicher Intensitätsgrade der Beteiligung am Filmgeschehen. Die Beteiligung reicht von Gleichgültigkeit (Stufe 1) bis zur Bannung durch den Film (Stufe 5). Sie entwerfen ein entwicklungs-

psychologisches Modell bezogen auf das Alter der Rezipienten: Sie unterscheiden die erste Phase als illusionistische Phase im Alter von 2-7 Jahren von der realistischen Phase im Alter von 7-14 und der idealistischen Phase mit Einsetzen der Pubertät. Sie geben dem jugendlichen Filmerlebnis einen besonderen erzieherischen Wert bei der Vermittlung äußerer Ereignisse. Heranwachsende könnten durch geeignete Filme lernen: „an Hand der dargestellten Ereignisse die ihnen eigenen seelischen Fähigkeiten einzusetzen“ und „die sachliche Lage mit den eigenen Erfahrungen zu vergleichen und abzuschätzen“ (ebd. S.18).

Keilhacker/Keilhackers Beobachtungen bestätigen, wie intensiv ein Filmerlebnis sein kann. Sie machen auch deutlich, dass das Filmerleben weder ein Reiz-Reaktionsvorgang ist, noch an einem wie auch immer zu definierenden durchschnittlichen Zuschauer festzumachen ist. Beim Filmerleben handelt es sich demnach zusammenfassend um ein äußerst subjektives, an die Lebensgeschichte und Lebenswelt gebundenes Geschehen, das von den Autoren als „Wechselspiel“ bezeichnet wird.

Die Arbeiten von Keilhacker haben in der medienpädagogischen Diskussion großen Einfluss gehabt. Sie haben entwicklungspsychologischen Aspekten zur Geltung verholfen und durch die Formulierung der Identitätsstufen des Filmerlebens die Pole beschrieben, die einem so genannten Wechselspiel von Film und Zuschauer entgegenstehen: die Gleichgültigkeit und die Bannung. Gleichzeitig wurde vor allem an ihrer Forschungsmethode Kritik geübt, weil sie ungeeignet sei bzw. zumindest nur eingeschränkt das messe, was als der Stellenwert der „eigenen Geschichte“ der Kinder und Jugendlichen in Bezug auf das Filmerleben bezeichnet wird.

6. Filmerleben in sozialwissenschaftlicher und (tiefen)psychologischer Sicht

Die Qualität des Filmerlebens kann unter zwei Aspekten näher beleuchtet werden:

- Die Rede vom Filmerleben betont die *emotionale* Beteiligung der Rezipienten am Filmgeschehen. Zu klären ist also, was mit emotionaler Beteiligung gemeint ist und wie bzw. ob diese mit dem so genannten Filmverstehen in Verbindung steht. (6.1)
- Der Film als solcher erzählt Geschichten. Er transportiert umfangreiche Materialien und stimuliert Bedeutungskonstruktionen beim Zuschauer. In der Filmwissenschaft wird von manifesten und latenten Inhalten des Films gesprochen. Damit ist auf die Symbolsprache des Films verwiesen. Wir neh-

men hier den Faden noch mal auf, der im Abschnitt zur rezeptions-ästhetischen Dimension des Filmverstehens bereits angedeutet wurde. (6.2)

6.1 Filmerleben oder die emotionale Beteiligung am Filmgeschehen

Die Fokussierung auf das Filmerleben wird häufig assoziiert mit dem Begriff „Ganzheitlichkeit“: Filmerleben sehe die Filmrezeption ganzheitlich. Das soll heißen, der Film werde nicht in Sequenzen zerteilt und analytisch sezziert, so dass am Ende der Film als ganzer verschwinde. Ganzheitlichkeit meint auf Seiten der Rezipienten auch eine Gegenbewegung gegen eine einseitige kognitive und zweckrationale Vorgehensweise bei der Filmbearbeitung. Hier soll dieser zweite Aspekt näher beleuchtet und gleichzeitig der Begriff der Ganzheitlichkeit vermieden werden. Der Begriff Ganzheitlichkeit beinhaltet zwar – vereinfacht gesprochen – die Vorstellung der Integration von Denken und Fühlen, er ist allerdings im pädagogischen Kontext nur bedingt hilfreich, weil er häufig einer Differenzierung und Präzisierung dessen, worum es geht, im Wege steht. Wir sprechen vom Filmerleben als emotionaler Beteiligung am Film. Mit der Betonung auf Emotionen geht es darum, die Emotionalität des Subjekts bei der Filmrezeption in den Blick zu nehmen, ohne ihr Komplement, die Rationalität aus dem Blick zu verlieren.

Zunächst ist zu klären, was unter „Emotionen“ verstanden wird. Eine Beschäftigung damit findet sich in allen Sozial- und Geisteswissenschaften. Entsprechend kann hier die Fülle der Definitionen nicht wiedergegeben werden, sondern lediglich ein vereinfachter Einblick in das Themenfeld. Emotionen sind keineswegs auf physiologische Reaktionen des Organismus zu beschränken. Gefühle werden gelernt und damit auch Bewertungen. Die soziologische Theorie der Emotionen verweist allgemein auf ein kompliziertes Zusammenspiel von vier Ebenen, die erst miteinander das konstituieren, was wir Emotionen nennen: die Kultur, die Sozialstruktur, die Persönlichkeit und die Physiologie (vgl. Gerhards, 1988). Auch nach der Emotionspsychologie geht das Erleben nicht auf im so genannten „Hier und Jetzt“, sondern es hat immer eine vergangenheitsbezogene Dimension – Erfahrungen aus früheren Interaktionen – und eine zukunftsbezogene Dimension – Erwartungen und Wünsche. Die Emotionspsychologie beschreibt modellhaft Merkmale des Erlebens von Emotionen, die das erhellen können, was hier unter emotionaler Beteiligung am Film verstanden werden soll (vgl. Ulich 1995):

- Beim Erleben eines Gefühls steht die *leiblich-seelische Zuständigkeit* einer Person im Zentrum des Bewusstseins und nicht eine Sache. Wir sprechen auch von „Zustandsbewusstsein“ (Wundt).
- Grundlage dieses Zustandsbewusstseins ist *Selbstbetroffenheit*.

- *Emotionen* organisieren das individuelle Bewusstsein und damit die Richtung der Prozesse des Erlebens, Wahrnehmens und Erkennens.
- Das Ausdrücken und Verstehen von Emotionen läuft – im Vergleich zu anderen psychologischen Erscheinungen – bevorzugt auch über nicht-verbale Kommunikationskanäle.

Weiterhin wird der zentrale Stellenwert der Emotionen für das In-Beziehung-Treten zur Welt betont: Gefühle binden uns an die Welt“ (Ulich/Kapfhammer 1991, S.553). Die Gestaltpädagogik, die sich u. a. auf die in der Psychoanalyse verankerte Gestalttherapie bezieht, setzt am emotionalen Erleben des Subjekts als Zugang zum Lernen an. Sie spricht von „persönlich bedeutsamem Lernen“. Gefühle werden in diesem Ansatz aufgefasst als „Gewahrsein eines Verhältnisses zwischen Organismus und Umwelt“ (Perls u.a., zitiert nach Bürmann 1998, S.322). Dort heißt es weiter:

„Gefühle sind Mittel des Erkennens. Sie sind nicht etwa Denkhindernisse, sondern einzigartig und unersetzlich als Träger von Informationen über den Zustand des Organismus-Umwelt-Feldes; über sie vergewissern wir uns der Angemessenheit unserer Wünsche, darüber, wie die Dinge für uns stehen.“

Das Denken wird in dieser Auffassung eingesetzt als Entzifferung des Bedeutungsgehalts von Gefühlen und nicht, um diese auszuschalten oder zu regulieren: Gefühle seien als Erkenntnisgrundlage fehlbar, aber korrigieren ließen sie sich nicht, indem sie ausgeschaltet würden, sondern nur dadurch, dass „wir probieren, ob sie sich in die geordneteren Gefühle überführen lassen, die mit vorsätzlicher Orientierung einhergehen“ (ebd.). Der Psychoanalytiker Wolfgang Mertens (1992) spricht von Affekten: Affekte sind die uranfänglichen Bausteine des psychischen Lebens. Hier kommt eine wichtige begriffliche Differenzierung ins Spiel. Unter „Affekten“ wird „die körperliche Reaktion ohne bewusste Repräsentanz und Erleben derselben“ verstanden, unter „Gefühl“ das bewusste Wahrnehmen und/oder Erleben (Mertens 1992, S.6). Gefühl als bewusstes Wahrnehmen und/oder Erleben hat bereits eine kognitive Komponente. Wird eine körperliche Reaktion als Freude oder Trauer erlebt, findet bereits eine Bewertung, d. h. eine Reflexion statt (vgl. auch Luca 2001).

6.2 Symbol und Filmerleben

Im klassischen psychoanalytischen Kontext diente der Symbolbegriff als Hilfsmittel für die Deutung von Träumen. Die in diesem Zusammenhang auftauchenden Bilder, Gebilde oder Tätigkeiten, die für sich genommen zunächst unproblematisch erscheinen, erweisen sich bei näherem Hinschauen „als Schattenbilder eines hinter ihnen verborgenen problematischen Gehalts“ (Orban 1976, S.531).

Das allgemeinste Merkmal daran ist, dass in den Bildern des Traumes offensichtlich eine Vorstellung durch eine andere, weniger zensierte Vorstellung ersetzt wird. Es gibt also Symbole und Symbolisiertes. Peter Orban schreibt in seinem Handbuchartikel zum Symbolverständnis in der Psychoanalyse, die Zahl der Symbole sei dabei endlos im Vergleich zu dem, was symbolisiert werden kann. Bei der Zahl der Vorstellungen, die symbolisiert werden können, handle es sich um weniger als hundert. Sie beziehen sich alle auf das physische Selbst, auf Mitglieder der engsten Familie oder auf die Phänomene von Geburt, von Liebe und Tod (vgl. ebd. und Blothner 1999).

In der nachfolgenden Diskussion wird dieses Symbolverständnis um einen weiteren Aspekt ergänzt: Entscheidend sei die Tatsache, dass das Symbol zwei Ebenen hat, „einen unmittelbaren Sinn, der analytischer Betrachtung zugänglich ist, und einen anderen, weiterreichenden Sinn, der sich über den ersten erschließt“, so formuliert es der Bildungstheoretiker und Religionspädagoge Peter Biehl (1992, S. 195). Symbole verlangen nach Interpretation; oder ausgedrückt in den Worten Ricoeurs: „Das Symbol gibt zu denken“. Es verlangt nach kritischer Reflexion. „Wenn ein Ding mehr bedeutet als seine übliche dingliche Kraft, kommt das durch das Entstehen eines Symbols zustande“ (Biehl 1992, S.96).

„Von den Symbolen zur Message“ ist ein Kapitel im *Grundkurs Filmanalyse* von Werner Faulstich (2002) überschrieben. Das heißt, die systematische Analyse von Symbolen gehört zum Standardwerkzeug der Filmanalyse. Fast alles kann symbolische Bedeutung haben: Namen, Figuren, Orte, Gegenstände – z.B. der Ring als Symbol für die eheliche Verbindung. In dem Zitat von Ricoeur: „Das Symbol gibt zu denken“ kommt sicher auch diese Zugangsweise zum Film zum Ausdruck, also die Aufforderung zur systematischen Analyse der Symbole. U.E. geht die Aufforderung aber darüber hinaus. Ein rein analytisches Vorgehen würde das versäumen, was hier als Filmerleben bezeichnet wird, also das, was aus der Filmrezeption ein Ereignis macht, weil darin für die Zuschauer je spezielle Lebensbezüge zur Geltung kommen.

Betrachten wir den Film als symbolische Sphäre, die zwischen dem Subjekt der Betrachter und der Realität liegt, so können wir im Filmerleben eine schöpferische Kraft sehen, die zwischen Subjekt und Realität zu vermitteln vermag. Diese Sichtweise knüpft an Donald W. Winnicotts (1979) Vorstellungen vom kulturellen Erleben an. Winnicott sieht den kulturellen Bereich als Sphäre kreativer Bewältigung von Wirklichkeit. Er spricht vom „intermediären Erfahrungsbereich“, dem er das kindliche Spiel und im Erwachsenenalter das „kulturelle Erleben“ zuordnet. Der intermediäre Raum stelle einen bleibenden Grundzug psychischen Erlebens bei der Beschäftigung mit der Außenwelt dar. Es wird angenommen, dass Symbole eine Art Brückenfunktion zwischen innerer und äußerer Wirklichkeit bilden. Symbole könnten Spielräume der Freiheit eröffnen, weil sie zugleich

regressiv und progressiv, archaisch und prophetisch, erinnernd und antizipierend sind. Gerade diese Doppelaspekte seien charakteristisch für die menschliche Existenz. Auf solche Doppelaspekte, die nicht in Antinomien aufgespalten werden dürfen – Bindung und Ablösung, Konstanz und Veränderung –, richtet sich insbesondere die Aufmerksamkeit psychoanalytischen Denkens. Und gerade Symbole haben eine solche ambivalente Bedeutung und auch Wirkung; sie können lebendig machen und die Lebendigkeit blockieren, sie können ermutigen und Angst erzeugen, Freiheit eröffnen und einengen. „Heranwachsende und Erwachsene müssen Symbole, Bilder und Geschichten selbst ‘anprobieren’ (Max Frisch) und entdecken, ob ihre Erfahrung sie wirklich braucht“ (Biehl 1992, S.194). In diesem Verständnis wird den Symbolen eine bildende Funktion zugesprochen. Daraus folgt, dass auch Filme, als Träger von Symbolen, im Rahmen dieser Argumentation eine solche Brückenfunktion zwischen innerem Erleben und Realität übernehmen können.

Die Schwierigkeit sowohl der Forschung als auch pädagogisch-didaktischer Überlegungen liegt darin, diese Brückenfunktion von Filmen zu erfassen bzw. zu fördern. Wir nehmen an, dass Personen, die sich einen Film ansehen, sich mit ihren Gedanken, Phantasien und Wünschen in den Film einfädeln. Die Frage ist, ob und wie dabei eine „Verknotung“ stattfindet, und wenn das der Fall ist, ob und wie der Knoten entwirrt werden kann. Diese Fragen betreffen den Kern, der mit dem Stichwort „Brückenfunktion“ benannt ist, also die Frage danach, wie die emotionale Erfahrung, die zunächst sprachlose Präsenz am Schnittpunkt zwischen Innen und Außen ist – zum Beispiel die körperliche Erregung, die Trauer, die Freude, der Ärger – in ein Denken und/oder Handeln, das sich dieser Erfahrung bewusst wird, umgewandelt werden kann. Diese Umwandlung kann in Form eines eigenen schöpferischen Aktes geschehen, etwa durch aktive Medienarbeit, in der Szenen, Bilder oder Texte gestaltet werden. Eine solche Form bietet den Filmrezipienten die Chance, selbst tätig zu werden und sich dabei der den Film auszeichnenden präsentativen Symbolik zu bedienen. Eine ungünstige Umwandlung im Sinne der Brückenfunktion wäre dann gegeben, wenn die Beurteilung des Films vorschnell nach von außen vorgegebenen Kriterien erfolgte.

7. Filmpädagogik als Filmbildung oder die Überwindung des Dualismus von Filmobjekt und Zuschauersubjekt

Die Ausführungen beleuchten die unterschiedlichen Akzentuierungen im didaktischen und medienpädagogischen Diskurs zur Filmarbeit. Polarisierend gegenübergestellt tritt das in den Hintergrund, was in beiden Positionen als jeweiliges Wechselverhältnis von beiden Polen, nämlich dem Film als Gegenstand einerseits

und den Filmbetrachter/innen als Subjekte andererseits, angelegt ist. Der rezeptionsästhetische Ansatz sieht den Rezipienten als Mitspieler, der in seinem Bedürfnis nach Sinnzusammenhängen den Bildern, Szenen und Auslassungen des Films Bedeutungen zuschreibt, diese bewertet und kritisiert. Die medienpädagogische Diskussion, wie sie hier nachgezeichnet wurde, legt den Akzent auf das „Filmerleben“. Sie betont die größtmögliche Selbsttätigkeit der Kinder und Jugendlichen, um das selbständige Sinnverstehen des Films im Kontext der jeweiligen Erfahrungen zu gewährleisten.

An dem Aspekt des Symbolcharakters von Filmen lässt sich das Oszillieren zwischen den Polen Film und Rezipient bzw. Objekt und Subjekt in besonderer Weise festmachen. Filmbilder werden zu Symbolen, die von den Rezipienten verstanden werden (können), denn „Bilder sind Zeichen, und ein Zeichen bestimmt sich dadurch, dass es auf etwas, das es nicht selber ist, verweist. Das, was jeweils gezeigt wird, wird zum Symbol für etwas anderes“ (Bredella 2004, S.29, s. auch Fn.9) In Anlehnung an Winnicott wurde ausgeführt, dass Symbole eine Art Brückenfunktion zwischen Außen- und Innenwelt bilden können. Betrachten wir das Filmerleben als kulturelles Erleben im Sinne Winnicotts, wird es zur schöpferischen Kraft, die zwischen Subjekt und Objekt zu vermitteln vermag. Die Filmrezeption kann in diesem Sinne als Symbolisierungsprozess verstanden werden, der Innen und Außen verbindet. Daraus folgt, dass Filmerleben nicht im Subjektiven aufgeht, sondern Subjekt und Objekt verbindet.

Bei der Entschlüsselung von Filmen haben wir es in doppelter Weise mit Symbolisierungsprozessen zu tun: Der Film selbst symbolisiert einen Ausschnitt von Welt, ohne Welt zu sein. Der Rezipient setzt sich zu dem Film als Ausschnitt von Welt in Beziehung und tritt in einen Symbolisierungsprozess ein, ohne zunächst die vom Regisseur „gemachte“ Bild- und Symbolhaftigkeit dabei mit in den Blick zu nehmen. In pädagogischer Perspektive ist deshalb festzuhalten: Die Akzeptanz des Films als Ausschnitt von Welt bietet die Chance zum mitfühlenden Verstehen, das durch das Oszillieren zwischen Person und Film hergestellt wird. Gleichzeitig gilt es, sich im Verlauf des Verstehensprozesses zu vergegenwärtigen, dass es sich wiederum um Bilder von Welt und nicht um die Welt an sich handelt. Hier beginnt die Aufgabe einer ideologiekritischen Aufklärung.

Gerade in dem Bedürfnis der Rezipienten nach subjektiver Sinnggebung über die Fakten der Welt liegt eine Faszination von Spielfilmen. Der Film manifestiert Bilder, Phantasien und Träume, die sich an Personen und Sachen heften. Insofern stellt der Film bereits eine Vermittlung zwischen Objektivierung und Subjektivierung her. Als solcher wird er für den Betrachter aber wieder äußerlich, zu einer Sache, zu der sich dieser als Person in Beziehung setzt. Diese Vermittlung zwischen subjektivem Sinnbedürfnis und den Fakten der Welt ist eine grundlegende Fragestellung didaktischer und bildungstheoretischer Diskurse. Den Sym-

bolisierungsprozessen für die Aneignung von Welt wird in diesen Überlegungen große Bedeutung beigemessen. (vgl. z.B. Gebhard 1999, S.49ff und Bürmann 1997)

Eine Filmpädagogik, die es sich zum Anliegen macht, zwischen Person und Sache, zwischen Subjekt und Objekt zu vermitteln, kann als Filmbildung verstanden werden. Denn diese Vermittlungsaufgabe entspricht grundlegend dem Bildungsgedanken. Der Bildungsprozess versteht sich unter Bezug auf Humboldt als ein aktives Eintreten des Subjekts in einen Austauschprozess mit der Welt, als gestaltende Entwicklung eines Selbst- und Weltverhältnisses. Das Erfahren von und die Auseinandersetzung mit der „Welt“ kann diesen Gestaltungsprozess in Bewegung bringen, und zwar sowohl auf einer erlebenden als auch zugleich geistig-erkennenden Ebene. Für das Lehren ergibt sich aus einem solchen Verständnis der Filmbildung die zugleich widersprüchliche wie auch optimistische Perspektive, solche Vermittlungsprozesse zwar in Gang setzen zu können, aber damit gleichzeitig das Nicht-Machbare erreichen zu wollen (vgl. dazu auch Luca/Winschermann 1995). Die Ermöglichung von umfassenden Bildungsprozessen über die Vermittlung von Kenntnissen und die Ausgestaltung von Lehr-Lernprozessen erfolgt bei gleichzeitigem Wissen darüber, dass die konkreten Lernprozesse der Subjekte letztlich nicht steuerbar sind, denn wie, ob und in welcher Intensität die Betrachter und Betrachterinnen von Filmen sich auf sie einlassen – erkennend und erlebend –, das entzieht sich dem fremden Zugriff.

Anmerkungen

- 1 „Das **180-Grad-Prinzip** oder die 180-Grad-Regel besagt Folgendes: Zwischen zwei Handelnden wird eine imaginäre Handlungsachse angenommen. Die Kamera beziehungsweise alle zum Einsatz kommenden Kameras dürfen nur auf einer Seite dieser Achse stehen und sich nur in dem imaginären Halbkreis dieses 180-Grad-Bereichs bewegen. (...) Im Kontinuitätssystem muss diese Anordnung im imaginären Raum erhalten bleiben, egal, welche Blicke die Kamera auf die Szene wirft. Ein Sprung über die Handlungsachse wirft die optische Ordnung über den Haufen.“ (Steinmetz 2005, S.37f)
- 2 Colin McCabe (ebd.) spricht deshalb realistischen Filmen grundsätzlich die Möglichkeit von Widerspruch oder Ideologiekritik ab, während Turner mit Verweis auf Filme, die marginalisierte Menschen, Themen, Situationen auf die Leinwand bringen oder mehrere Wahrnehmungsperspektiven anbieten, diese Auffassung relativiert und dagegen hält, dass solche Filme die Aufmerksamkeit einer Gesellschaft erweitern und komplexer machen können. Und Turner hält schließlich fest, dass unsere Reaktionen, unser Vergnügen,

- unsere Einfühlung, unser Mitleid – auch wenn sie herbeigeführt sind – doch zugleich auch ganz unsere Reaktionen sind, Teil unserer Identität.
- 3 Insofern ist Bodo Leckes (1999, S.29) Annahme, außer vielleicht in der Kunsterziehung finde wohl nur für das Fach Deutsch eine kritische Medienreflexion statt, um den Englischunterricht zu ergänzen.
 - 4 Steinert (1998, S.188) zeigt, dass hierbei eine Trivialisierung stattfand, denn es ging Adorno „nicht um Pädagogik oder Verbote und Erlaubnisse“ (ibid.). Kritik ist bei ihm vielmehr „reflexive Untersuchung unserer Denkinstrumente, der Begriffe, Theorien und Methoden, ist also Selbstkritik der Intellektuellen und der Wissenschaft, ist Analyse ihrer Produkte als kulturindustrielle Ereignisse.“
 - 5 „Die einzig wahrhafte Kraft gegen das Prinzip von Auschwitz wäre Autonomie, wenn ich den kantischen Ausdruck verwenden darf, die Kraft zur Reflexion, zur Selbstbestimmung, zum Nicht-Mitmachen.“ (Adorno 1966, S.93)
 - 6 Z.B. Rüdiger Steinmetz DVD *Filme sehen lernen: Grundlagen der Filmästhetik* (2005) oder für den Englischunterricht Wolfgang Liebelts Vorschläge zur Filmsprache am Beispiel von *Dead Poets Society* u.a.
 - 7 Für den Deutschunterricht z.B. Michaela Krützen (2005).
 - 8 Filme, die dies selbstreferentiell thematisieren, sind hier besonders geeignet, z.B. die Filmsatire *Wag the Dog* (1997, Regie: Barry Levinson), vgl. dazu Decke-Cornill (2002).
 - 9 „Bilder sind Zeichen, und ein Zeichen bestimmt sich dadurch, dass es auf etwas, das es nicht selber ist, verweist. Das, was jeweils gezeigt wird, wird somit zum Symbol für etwas anderes (...)“. (Bredella 2004, S.29). Solche Verweiszusammenhänge müssen die Zuschauer/innen kontinuierlich herstellen.
 - 10 Bredella illustriert das an einem weiteren Beispiel, das er bei Harding gefunden hat. Dieser schreibt zu den Reaktionen auf den Filmmord an Desdemona: „the spectators who watch Othello as he kills his wife are not feeling simply what they imagine him to be feeling, they are also feeling, as onlookers, pity for him.“ (zit. in Bredella 2004, S.29f)
 - 11 Pöppel (in Kahlert/Inckemann 2001, S.11ff) unterscheidet neben der prozeduralen und deklarativen noch eine dritte Wissensdimension, nämlich „bildliches Wissen“, also innere, mentale Bilder aus Erinnerungen, Anschauungen und Vorstellungen. Auch unser bildliches Wissen, unsere innere Bilderwelt hat ich-nahe, „eng an die persönlichen Erfahrungen und Assoziationen“ gebundene Anteile und ich-ferne, überindividuelle Anteile.

Literaturverzeichnis

- Adorno, Theodor W. (1966): Erziehung nach Auschwitz. In: ders. (1971): *Erziehung zur Mündigkeit*. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Bechthold, Gerhard/Gericke-Schönhausen, Detlef (1991): *Spielfilme im Unterricht Deutsch als Fremdsprache*. München: Goethe-Institut.
- Biehl, Peter (1992): Symbole – ihre Bedeutung für menschliche Bildung. *Zeitschrift für Pädagogik*, H. 4, S. 50-56.
- Blothner, Dirk (1999): *Erlebniswelt Kino. Über die unbewusste Wirkung des Films*. Bergisch-Gladbach: Bastei-Lübbe.
- Blell, Gabriele/Lütge, Christiane (2004): Sehen, Hören, Verstehen und Handeln. *PRAXIS Fremdsprachenunterricht*, H. 6, S. 402-405, 468.
- Bürmann, Ilse (1997): *Überwindung des Dualismus von Person und Sache. Annäherungen an Möglichkeiten bildenden Lehrens und Lernens*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bürmann, Ilse (1998): Gefühle im Lern- und Erkenntnisprozess. *Neue Sammlung*, H. 3, S. 315-381.
- Bredella, Lothar (2004): *Bend It Like Beckham: Überlegungen zu einer rezeptionsästhetischen Film Didaktik. Der fremdsprachliche Unterricht Englisch*, H. 68, S. 28-32.
- Paul G. Buchloh unter Mitarbeit von Horst Groene (1983): Englischsprachige Literatur im Film. Philologische Methoden der Filmanalyse. In: Horst Groene, Udo O.H. Jung, Hanno Schilder (Hrsg.): *Medienpraxis für den Englischunterricht. Technische Medien und Massenmedien im Fremdsprachenunterricht*. Paderborn, München, Wien, Zürich: Schöningh, S. 256-281.
- Decke-Cornill, Helene (2002): 'Truth, justice and other special effects'. Die Beweiskraft der Bilder. In: dies./ Reichart-Wallrabenstein, Maike (Hrsg.): *Fremdsprachenunterricht in medialen Lernumgebungen*. Frankfurt/Main et al: Peter Lang, S. 209-221.
- Degenhart, Armin (2001): Von der Kinoreformbewegung zur handlungs- und subjektbezogenen Filmarbeit Adolf Reichweins, oder: Die Entdeckung reformpädagogischer Erziehungsideale für die heutige Medienpädagogik. In: Hüther, Jürgen (Hrsg.): *Vom Schauen zum Gestalten. Adolf Reichweins Medienpädagogik*. München: Kopäd, S. 126-145.
- Faulstich, Werner (2002): *Grundkurs Filmanalyse*. München: Wilhelm Fink.
- Florschütz, Gottlieb (o.J.): Empathie – ein rätselhaftes Phänomen? www.uni-kiel.de/medien/empath.html. Zugriff am 26.8.06.
- Gebhard, Ulrich (1999): Weltbezug und Symbolisierung. In: Baier, Hans u.a. (Hrsg.): *Umwelt, Mitwelt, Lebenswelt im Sachunterricht*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 33-53.
- Gerhards, Jürgen (1988): Die sozialen Bedingungen der Entstehung von Emotionen. *Zeitschrift für Soziologie* 17, H. 3, S. 187-202.
- Hickethier, Knut (2., überarb. Aufl. 1996). *Film- und Fernsehanalyse*. Stuttgart, Weimar: Metzler.
- Kahlert, Joachim/Inckemann, Elke (2001): Wissen, Können und Verstehen. Von der Herstellung ihrer Zusammenhänge im Sachunterricht. In: dies. (Hrsg.): *Wissen, Können und Verstehen. Von der Herstellung ihrer Zusammenhänge im Sachunterricht*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 7-23.
- Keilhacker, Martin/Keilhacker, Margarete (1953): *Jugend und Spielfilm. Erlebnisweisen und Einflüsse*. Stuttgart. Klett.
- Krützen, Michaela (2005): Filmanfänge. Was der Beginn eines Films über sein Ende verrät. *Der Deutschunterricht* 3, S. 79-84.
- Bodo Lecke (1999): Vorwort: Literatur im Medienverbund. In: ders. (Hrsg.): *Literatur und Medien in Studium und Deutschunterricht*. Frankfurt/Main: Peter Lang.

- Liebelt, Wolf (2000): *Dead Poets Society*. The Language of Film (pdf-Datei). Zugriff: 14.9.2005.
- Luca, Renate/Winschermann, Monika (1995): Gestaltpädagogik. Die Wiederentdeckung des Nicht-Machbaren. In: Buddrus, Volker (Hrsg.): *Humanistische Pädagogik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 101-116.
- Luca, Renate (2001): Medien und Emotionen. Eine vernachlässigte Dimension in der Medienpädagogik. In: Aufenanger, Stefan u.a. (Hrsg.): *Jahrbuch Medienpädagogik* 1, Opladen: Leske + Budrich, S. 337-349
- Mertens, Wolfgang (1992): *Kompendium psychoanalytischer Grundbegriffe*. München: Quintessenz.
- Orban, Peter (1976): Über den Prozess der Symbolbildung. In: *Psychologie des 20. Jahrhunderts*. Bd. 2, *Freud und die Folgen*, München: Kindler, S. 527-563.
- Ostkamp, Ursula (2002): Rezeptionslenkung im Film – Wahrnehmung und Wirkung filmsprachlicher Mittel. *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch*. H. 3+4, S. 74-83.
- Steinert, Heinz (1998): *Kulturindustrie*. Münster: Westfälisches Dampfboot.
- Rüdiger Steinmetz (2005): *Filme sehen lernen: Grundlagen der Filmästhetik*. (DVD). Frankfurt/Main: Zweitausendeins.
- Surkamp, Carola (2004): *Teaching Films*. Von der Filmanalyse zu handlungs- und prozessorientierten Formen der filmischen Textarbeit. *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch*, H. 68, S. 2-11.
- Turner, Graeme (1988): *Film as Social Practice*. London, New York: Routledge.
- Ulich, Dieter (3. Auflage 1995): *Das Gefühl. Eine Einführung in die Emotionspsychologie*. München: Psychologie Verlags Union.
- Ulich, Dieter/Kapfhammer, Hans-Peter (1991): Sozialisation der Emotionen. In: Hurrelmann, Klaus/Ulich, Dieter (Hrsg.): *Neues Handbuch der Sozialisationsforschung*. Weinheim, Basel: Beltz, S. 551-571.
- Vollbrecht, Ralf (2001): *Einführung in die Medienpädagogik*. Weinheim, Basel: Beltz.
- Winnicott, Donald W. (1973): *Vom Spiel zur Kreativität*. Stuttgart: Klett.
- Zerweck, Bruno (2004): Filmanalyse und *cultural studies*: US-amerikanische Kulturthemen in *The Big Lebowski* und amerikanischen Vietnamfilmen. *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch*, H. 68, S. 40-48.
- Zydati, Wolfgang (1988): *Monty Pythons' Flying Circus*: das Groteske des 'Dead Parrot'-Sketches. In: Diller, Hans-Jürgen/Kohl, Stephan/Kornelius, Joachim/Otto, Erwin (Hrsg.). *Filme. anglistik & englischunterricht* 36. Heidelberg: Carl Winter, 175-196.