

Einleitung

„Der Filmsehende“, so Bertolt Brecht, „liest Erzählungen anders“¹. Aber liest er sie auch *besser*? Ist sein Leseerlebnis tiefer, differenzierter, ertragreicher? Und sieht umgekehrt der Lesende Filme anders, mit mehr Aufmerksamkeit und Gewinn? Die Bedingungen, unter denen eine solche wechselseitige Erhellung der Künste im Deutschunterricht stattfinden kann, sollen in dieser Arbeit untersucht werden.

Der Film ist bereits seit seiner Entstehung Gegenstand pädagogischer Reflexionen. Auch für den Deutschunterricht ist der Film schon lange kein neues Medium mehr. Insofern reiht sich die vorliegende Arbeit in eine lange Traditionskette filmpädagogischer und filmdidaktischer Reflexionen. Allerdings unterliegen die Bedingungen, unter denen sich Film und Deutschunterricht begegnen, einem stetigen historischen, politischen, sozialen und technischen Wandel, sodass immer wieder neue Ansätze für diese Begegnung gefunden werden müssen. Die Konzepte, die in letzter Zeit entwickelt wurden, verpflichten sich einem Bildungsbegriff, der das ästhetische Lernen in einem multimedialen Feld verortet. Nicht selten steht im Mittelpunkt die Forderung, die einseitig buchzentrierte Ausrichtung des Deutschunterrichts, die nicht mehr das mediale Erleben der Schüler widerspiegelt, zu überwinden. In dieser Perspektive gerät der Deutschunterricht aus kulturwissenschaftlicher und pädagogischer Sicht in den Zugzwang, Medienformate unterschiedlichster Prägung in seinen Aufgabenbereich zu integrieren. Hinzu kommt eine Argumentation, die im Zuge einer kompetenzorientierten Ausrichtung des Lernens einen bewussten und kompetenten Umgang mit dem zunehmend dominanten und zunehmend beschleunigten Bilderstrom in der (Medien-)Gesellschaft in Aussicht stellt. Veränderungsdruck und Gratifikationserwartungen sind also gleichermaßen hoch. Hierauf musste die Deutschdidaktik reagieren. Zuletzt sind verstärkt Beiträge erschienen, die nicht nur die grundlegende Neuausrichtung eines medienintegrativen Deutschunterrichts differenziert in den Blick genommen haben², sondern die Integration der Medien in den Deutschunterricht auch ‚kleinschrittiger‘ betrieben haben.³ Für den Film bestehen allerdings noch erhebliche Desiderata.

Will man den Deutschunterricht nicht zu einem Filmunterricht umgestalten, tut ein erhebliches Maß an Konzentration Not. Filmintegration bedeutet, die Berührungspunkte von Buch

-
- 1 Brecht, Bertolt: Der Dreigroschenoperprozeß. Ein soziologisches Experiment. In: Prokop, Dieter (Hrsg.): Materialien zur Theorie des Films. Frankfurt/M. (1971), S.111-134, hier S. 118.
 - 2 vgl. Staiger, Michael (2007): Medienbegriffe, Mediendiskurse, Medienkonzepte. Bausteine einer Deutschdidaktik als Medienkulturdidaktik. Baltmannsweiler.
vgl. a. Frederking, Volker / Krommer, Axel / Maiwald, Klaus (2008): Mediendidaktik Deutsch. Eine Einführung. Berlin.
 - 3 vgl. Maiwald, Klaus (2005): Wahrnehmung – Sprache – Beobachtung. Eine Deutschdidaktik bilddominierter Medienangebote. München.

und Film zu suchen und zu beschreiben und Möglichkeiten aufzuzeigen, wie sich diese Schnittstellen in didaktischen Arrangements operationalisieren lassen. Hierzu müssen filmwissenschaftliche Zugriffe auf ihre ‚Kompatibilität‘ mit literaturwissenschaftlichen Methoden geprüft werden, damit ein Kategoriensystem entwickelt werden kann, das beiden Medienformaten gerecht wird, ohne die Unterschiede zu verwischen. Die Filmwissenschaft sollte hierbei aber, wie Jörg SCHÖNERT (1999a) feststellt,

„nicht an die Leine der Philologen gelegt werden, sondern die unterschiedlichen medialen Gegenstände von Literatur, Film und Fernsehen sollten in spezifischen Ausarbeitungen übertragbarer Verfahren im Zeichen eines übergreifenden medienwissenschaftlichen Programms erschlossen werden.“⁴

Ein einheitliches Kategoriensystem wird dabei kaum entstehen – zu groß ist die Verschiedenheit der beiden Zeichensysteme – doch muss das Ziel sein, Zugänge zu entwickeln, die Film und literarischen Text in der Balance gleicher Ebenen halten und somit einen intermedialen Zugriff rechtfertigen können. Wenn dies gelingt, stellt sich die Frage nach einem Leitmedium nicht, wobei jedoch davon auszugehen ist, dass die philologischen Kompetenzen die Grundausstattung für die medienwissenschaftliche Praxis liefern müssen. SCHÖNERT verweist auf entsprechende Schnittstellen zwischen den Medien, die den Kern von vergleichenden Analyseoperationen bilden können:

„Die primäre Kulturtechnik des Lesens [...] lässt sich mit entsprechenden Modifikationen, auch auf nicht-literale Medienprodukte übertragen, die ihre Wirklichkeitsmodelle wie Texte organisieren und ihnen vergleichbare Funktionen zuweisen. Die moderne Technik der Video-Aufzeichnungen erlaubt es, beispielsweise in einem Film wie in einem Buch zu ‚blättern‘. Kategorien die von der Literaturwissenschaft für die Analyse von literarischen Entwürfen der Wirklichkeit eingesetzt werden – wie Sprechsituationen und Vermittlungsperspektive, Figur und Figurenkonstellation, Raum- und Zeitorganisation, wie ‚story‘ und Sequenz, Episode und Ereignis, Konfliktgestaltung und Konfliktlösung –, lassen sich auch auf Film- und Fernsehprodukte beziehen. Gleichzeitig können Erfahrungen aus der Film und Fernsehanalyse zum differenzierten Umgang mit den genuin literaturwissenschaftlichen Kategorien beitragen.“⁵

SCHÖNERT formuliert ein ambitioniertes Programm, das Anregungen sowohl für die Fachwissenschaft als auch für die Fachdidaktik enthält. Insbesondere die Erwartung, dass die Erfahrungen aus der Filmanalyse die literaturwissenschaftlichen Kategorien schärfen können, eröffnet eine vielversprechende literaturdidaktische Perspektive, weil einerseits für Lernende wichtige Lernerfahrungen in Aussicht gestellt werden und andererseits die philologischen Kompetenzen der Lehrenden keiner umfassenden Revision unterzogen werden müssen.

4 Schönert, Jörg (1999a): Germanistik als Medienwissenschaft oder als radikale Philologie? In: Eversberg, Gerd / Segeberg, Harro (Hrsg.): Theodor Storm und die Medien. Zur Mediengeschichte eines poetischen Realisten. Berlin, S. 15-24, hier S. 19.

5 ebd., S. 18.

Diese Perspektive zu untersuchen und konkret auszugestalten, ist ein wesentliches Anliegen dieser Arbeit. Weil aber weder die Philologie noch die Filmwissenschaft (oder beide Wissenschaften zusammen im Kontext einer vergleichenden Medienwissenschaft) ein homogenes Konzept zur intermedialen Analyse vorgelegt haben, muss hier Neuland betreten werden. Dies gilt naturgemäß verstärkt für die Deutschdidaktik. Der in dieser Arbeit vertretene Ansatz lässt sich mit Martin LEUBNER und Anja SAUPE (2006) als „Transfer-Konzept“ verstehen:

„Nach dem in der Didaktik bislang kaum reflektierten Transfer-Konzept sollen Kompetenzen der Analyse von medienübergreifenden Erzählstrukturen [...] am Beispiel von literarischen und medialen Erzählungen erworben und anschließend anhand einer Betrachtung weiterer Werke in anderen Medien vertieft werden. Der Unterricht kann sich daher verstärkt dem Erwerb von prozeduralem Wissen zuwenden, statt deklaratives Wissen im Rahmen unterschiedlicher Analysemodelle mehrfach zu vermitteln.“⁶

Hierzu müssen auch bestehende literaturdidaktische Ansätze und Methoden hinsichtlich der Frage, ob sie in einem Wechselspiel der Medien eine klärende Rolle übernehmen können, geprüft werden. So gliedert sich die vorliegende Arbeit im Wesentlichen in drei Teile. Zunächst (Kapitel 1 und 2) wird die mittlerweile ein Jahrhundert währende Auseinandersetzung der Unterrichtswissenschaften mit dem Film aufgearbeitet. Zum einen müssen dafür die bereits bestehenden wissenschaftsgeschichtlichen Darstellungen, die in der Regel bis in die Siebzigerjahre reichen, einer Revision unterzogen werden, zum anderen müssen die Entwicklungen seit den Achtzigerjahren erfasst werden, für die bislang noch keine auf den Film bezogene Gesamtdarstellung vorliegt. Eine systematische Darstellung gegenwärtiger Ansätze der filmorientierten Deutschdidaktik und der Entwurf eines themenzentrierten filmintegrativen Deutschunterrichts bilden den zweiten Schwerpunkt der Untersuchung (Kapitel 3). Im dritten Teil (Kapitel 4) werden Unterrichtsmodelle dargestellt, die wesentliche Einzelaspekte dieses themenzentrierten filmintegrativen Deutschunterrichts anschaulich machen sollen.

Als Problem in der Darstellung erwies sich das Verhältnis von Theorie und Praxis. Sicherlich hat eine klare Abgrenzung von theoretischer Vorarbeit und pragmatischer Umsetzung ihre Vorzüge. Ich habe es jedoch im Sinne der Leserfreundlichkeit für sinnvoller gehalten, theoretische Reflexionen immer dort anzubinden, wo sie zum Tragen kommen: bei den didaktischen Ansätzen und bei den Unterrichtsmodellen. So ist es zwar nicht möglich, den theoretischen

6 Leubner, Martin / Saupé, Anja (2006): Erzählungen in Literatur und Medien und ihre Didaktik. Baltmannsweiler, S. 245.

Die Unterscheidung von medienintegrativen Konzepten in „Vergleichs-Konzept“ und „Transfer-Konzept“ ist jedoch nicht sonderlich trennscharf, da die zugeordneten Begriffe von „Nebeneinander“ und „Nacheinander“ wenig aussagekräftig sind – streng genommen kann es ein Nebeneinander der Medien in der Unterrichtssituation kaum geben. Auch bilden „Vergleich“ und „Transfer“ keine griffige Opposition oder Alternative, weil etwa ein Transfer ohne Vergleichsoperationen in diesem Zusammenhang kaum denkbar ist.

Hintergrund en bloc zu rezipieren, doch trägt zum einen die Verschränkung von Theorie und Praxis dem Gegenstand eher Rechnung und macht es zum anderen dem Leser leichter, die Ansätze und Modelle auf ihr theoretisches Fundament zu beziehen.

1 Medienpädagogik, Medienerziehung, Mediendidaktik

Der erziehungswissenschaftliche Mediendiskurs, der im Kontext dieser Arbeit reflektiert werden soll, findet auf mehreren Ebenen statt. STAIGER (2007) nennt als relevante Diskursgemeinschaften Didaktik, Pädagogik, Fachdidaktik und die „Subdisziplin“⁷ Medienpädagogik. Während die Didaktik die Medien als Träger und Vermittler von Informationen in Lehr-Lernprozessen betrachtet, sieht die Pädagogik in ihnen ein Element der Freizeitgestaltung. Für die Fachdidaktik sind in erster Linie Medien als Unterrichtsmittel und Unterrichtsgegenstand interessant. Die Medienpädagogik hingegen beleuchtet medienerzieherische und mediendidaktische Fragestellungen und gilt bei STAIGER als Oberbegriff der Teilbereiche Mediendidaktik, Medienerziehung, Medienkunde und Medienforschung.

TULODZIECKI (1997) versteht unter Medienpädagogik die „Gesamtheit aller pädagogisch relevanten handlungsleitenden Überlegungen mit Medienbezug einschließlich ihrer medientechnischen Grundlagen und medientheoretischen bzw. empirischen und normativen Grundlagen“⁸.

Demgemäß fächert sich TULODZIECKIS Begriff der Medienpädagogik in die Teilbereiche Mediendidaktik, Medienerziehungstheorie, Medientechnik, Medientheorie, Medienforschung und Medienpraxis auf. Mediendidaktik beschreibt in diesem Kontext

„den Bereich der Didaktik, in dem alle Überlegungen zusammengefasst sind, bei denen es im Wesentlichen um die Frage geht, wie Medien bzw. Medienangebote oder Medienbeiträge zur Erreichung pädagogisch gerechtfertigter Ziele gestaltet oder verwendet werden können bzw. sollen.“⁹

Medienerziehungstheorie versteht TULODZIECKI als

„das Feld aller Überlegungen zu dem Problemkreis [...], welche erziehungs- und bildungsrelevanten Ziele im Zusammenhang mit Medienfragen angestrebt werden sollen und wie diese in pädagogisch angemessener Form erreicht werden.“¹⁰

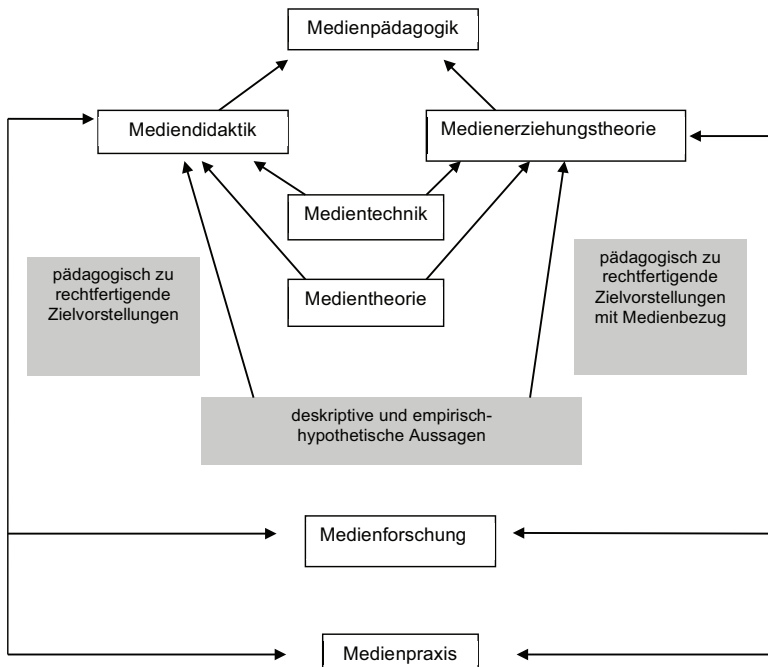
7 Staiger, Michael (2007), S. 70.

8 Tulodziecki, Gerhard (1997) Medien in Erziehung und Bildung. Grundlagen und Beispiele einer handlungs- und entwicklungsorientierten Medienpädagogik. Bad Heilbrunn, S. 45.

9 ebd.

10 ebd.

Innerhalb des Feldes Medienpädagogik besetzt das dichotome Begriffspaar Mediendidaktik (Erziehung durch Medien) / Medienerziehung (Erziehung zu den Medien) eine übergeordnete Position, der die Teilgebiete Medientechnik, Medientheorie und Medienpraxis als Grundlagenbereiche zugeordnet sind.



Teilgebiete und Bereiche der Medienpädagogik
Abb. nach TULODZIECKI (1997, S. 46)

Diese Dichotomisierung der Medienpädagogik ist nicht unumstritten. Jürgen HÜTHER betont bereits 1981 stärker die Kongruenz von Mediendidaktik und Medienkunde.¹¹

Der Unterschied zwischen Unterrichtsmedien und Massenmedien ist nach HÜTHER nicht fundamental, daher sei die Zweiteilung der Medienpädagogik in Medienerziehung und Mediendidaktik fragwürdig:

„Mediales Lernen vollzieht sich nicht nur über dafür spezifisch definierte und konzipierte didaktische Medien, sondern in steigendem Maße auch über den alltäglichen

11 Vgl.-Hüther, Jürgen (1981): Mediendidaktik. In: Hüther, Jürgen / Schorb, Bernd: Grundbegriffe der Medienpädagogik. Grafenau /Württ., S. 98.

Mediengebrauch [...] Durch Multimedia werden die Grenzen zwischen Unterhaltung, Spiel, Information und Unterrichtung immer fließender und die Integrationsnotwendigkeit von Mediendidaktik und Medienerziehung zu einer umfassenden Pädagogik der Medien immer deutlicher.“¹²

Hans-Dieter Kübler (1999) verweist in diesem Kontext auf die spezifisch deutsche begriffliche Dualität von Erziehung und Bildung (in Opposition zum kohärenten klassischen Begriff der *educatio*), die erhebliche normativ wirksame Zuschreibungen mit sich bringt. So repräsentiert Bildung mittels Medien „eher den konstruktiven Bedeutungsgehalt, wobei der sich Bildende und/oder der zu Bildende sich der Medien aktiv zur Veranschaulichung des Inhalts, zur Erkenntnisförderung und zur Erweiterung seiner Kompetenzen bedient“, während Erziehung „sich eher gegen die Medien bzw. gegen ihren pädagogisch bedenklichen Gebrauch“¹³ richtet.

Demgemäß schließt die historisch frühere Bezeichnung Medienerziehung eher eine medien-skeptische Haltung ein, da hier immer auch beurteilt wird, „welche Medien pädagogisch und didaktisch wünschenswert, wertvoll, erfolgversprechend, zumindest nicht schädlich sind und welche nicht“¹⁴, während Medienpädagogik als Oberbegriff seit den Achtzigerjahren „die eher unvoreingenommene Position gegenüber Medien markieren will“¹⁵.

Mediendidaktik steht für die „instrumentelle Sichtweise und Verwendung der Medien in Lehr-Lernprozessen“¹⁶ und ist somit jenseits von didaktischen Nützlichkeitsgedanken weitgehend frei von normativen Attribuierungen.

Auch wenn man nicht von einem klaren Nacheinander von Medienabwehr und Medienakzeptanz sprechen kann, so zeigt KÜBLERS Darstellung dennoch, dass der pädagogische Zugriff auf die Medien und die damit verbundenen jeweils dominanten pädagogisch-didaktischen Handlungsmöglichkeiten einem historischen Wandel unterliegen. Paradigmen dieses historischen Wandels sind die Fragen nach Chancen und Gefahren des jeweiligen Mediums – besonders in den Anfängen der Medienerziehung allerdings zuvorderst die Fragen nach den Risiken der Mediennutzung. In besonderer Weise gilt dies für den Film. Die kulturelle und pädagogische Diskussion um den Film und das Kino ist für die Anfangszeit, für die so genannte ‚Kinode-

12 Hüther, Jürgen (1997): Mediendidaktik. In: Hüther, Jürgen / Schorb, Bernd / Brehm-Klotz, Christiane (Hrsg.): Grundbegriffe Medienpädagogik. München, S. 220-215, hier S. 212 f.

13 Kübler, Hans-Dieter (1999): Medien-Nachbarwissenschaften VIII: Pädagogik und Didaktik. In: Leonhard, Joachim-Felix / Ludwig, Hans-Werner / Schwarze, Dietrich / Straßner, Erich (Hrsg.): Medienwissenschaft. Ein Handbuch zur Entwicklung der Medien und Kommunikationsformen. HSK Bd. 15.1. Berlin, New York, S. 355-366 (hier S. 356).

14 ebd.

15 ebd., S. 357.

16 ebd.

batte', gut dokumentiert, während für die jüngere Zeit spätestens seit den Achtzigerjahren noch keine überblickende Darstellung vorliegt. Grundsätzlich ist in dieser Hinsicht (in Anlehnung an Erich WASEM¹⁷) festzuhalten, dass die Fragen „Filmdidaktik – was ist das eigentlich?“ und „Was soll sie sein?“ nur dann sinnvoll zu beantworten sind, wenn zuvor gefragt wird: „Was war sie?“.

So soll im Folgenden die medienpädagogische und deutschdidaktische Debatte bezüglich der Rolle des Films im (Deutsch-) Unterricht nachgezeichnet werden, um chronologische wie diachrone Konvergenzen und Divergenzen der verschiedenen Haltungen herauszuarbeiten. Auf dieser Grundlage soll einerseits eine Positionsbestimmung der gegenwärtigen Filmdidaktik im Deutschunterricht geleistet werden und andererseits überprüft werden, ob die (oftmals negativen) Urteile gerechtfertigt sind, die im Zuge von wissenschaftsgeschichtlichen Revisionen über traditionelle medienerzieherische Ansätze vor dem Hintergrund entsprechend postulierter Paradigmenwechsel gefällt wurden.

Wichtiger aber noch als die Bewertung und Positionierung der filmdidaktischen Diskussion sind die Probleme und Desiderate, die auf diese Weise sichtbar werden. An dieser Stelle sollen in Verbindung mit Erfolg versprechenden etablierten Ansätzen neue filmdidaktische Vorgehensweisen perspektiviert werden.

17 vgl. Wasem, Erich (1976): Medienpädagogik. In: medien+erziehung 20, Heft 3, S. 170-172, hier S. 170.

2 Der Film im medienerzieherischen und deutschdidaktischen Diskurs - historische Entwicklungslinien

2.1 Bewahrpädagogische Kontroll-Orientierung – Die Kinodebatte Anfang des 20. Jahrhunderts

Die künstlerische Wertschätzung, die dem Film mittlerweile entgegengebracht wird, hat dieses Medium nicht von Anfang an für sich in Anspruch nehmen dürfen. Spricht man heute bisweilen von der ‚vierten Großgattung‘ neben Epik, Lyrik und Dramatik oder möchte sogar den bekannten neun Musen eine zehnte – die des Films – hinzufügen¹⁸, so sah man zur Entstehungszeit des Kinos an der Wende des 19. zum 20. Jahrhundert erhebliche Risiken und Gefährdungen in den bewegten Bildern.

2.1.1 Das Kino als Bedrohung

Als Jahrmarktbelustigung oder Kneipenvergnügen haftete den Kinematographenvorstellungen etwas Verruchtes und Bedenkliches an, das schon früh den Jugendschutz auf den Plan rief. Die Vorstellung, dass im Dunkel der Kinosäle Jugendliche beiderlei Geschlechts sich einander unbeobachtet nähern konnten, musste bei Bildungsvereinen, Lehrerverbänden und Sittlichkeitsvereinen Bedenken hervorrufen:

„Drei Viertelstunde saß ich als einziger Erwachsener in dem durch wenige Lampen erhellten Raum mit Dutzenden von Mädchen und Knaben, die sich ungestört unterhielten, ohne dass jemand vom Personal auch nur den Kopf hereingesteckt hätte. Da bin ich mir klar geworden, dass es für diese Schulkinder keine Geheimnisse mehr gibt und dass jedes Kind, das mit dieser Horde in Verbindung kommt, nach wenigen Besuchen verdorben wird.“¹⁹

Die Kinder und Jugendlichen, die sich dem „pädagogischen Schonraum“²⁰ entzogen, schränkten somit den Einfluss der Pädagogen ein. VOLLBRECHT (2001) sieht darin einen Hauptgrund für die pädagogische Abwehrhaltung gegen das Kino. Sie resultiere aus der

18 vgl. Raible, Wolfgang (2006): Medienkultur. Mediatisierung als Grundlage unserer kulturellen Entwicklung. Heidelberg, S. 279.

19 Conradt, Walther (1910): Kirche und Kinematograph. Eine Frage. Berlin, S. 35. Zit. n. Vollbrecht, Ralf (2001): Einführung in die Medienpädagogik. Weinheim und Basel, S. 31f.

20 Vollbrecht, (2001), S. 32.