

Eva Fritsch / Dirk Fritsch

Filmzugänge

Strukturen und Handhabung

Mit einem Exkurs zur Filmmusik von Tomi Mäkelä

Herbert von Halem Verlag

Bibliografische Information Der Deutschen Bibliothek

Die Deutsche Bibliothek verzeichnet diese Publikation
in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte
bibliografische Daten sind im Internet über
<http://dnb.ddb.de> abrufbar.

Eva Fritsch; Dirk Fritsch
Filmzugänge.
Strukturen und Handhabung
Köln: Halem, 2010

Titelabbildung aus *Die Ehe der Maria Braun* (D 1978, Regie: Rainer Werner
Fassbinder). © Rainer Werner Fassbinder Foundation

Alle Rechte, insbesondere das Recht der Vervielfältigung
und Verbreitung sowie der Übersetzung, vorbehalten.
Kein Teil des Werkes darf in irgendeiner Form (durch
Fotokopie, Mikrofilm oder ein anderes Verfahren)
ohne schriftliche Genehmigung des Verlages reproduziert
oder unter Verwendung elektronischer Systeme
(inkl. Online-Netzwerken) gespeichert, verarbeitet,
vervielfältigt oder verbreitet werden.

© 2010 by Herbert von Halem Verlag, Köln

ISBN 978-3-931606-69-5

Den Herbert von Halem Verlag erreichen Sie auch im
Internet unter <http://www.halem-verlag.de>
E-Mail: info@halem-verlag.de

SATZ: Herbert von Halem Verlag
DRUCK: FINIDR, s.r.o. (Tschechische Republik)
GESTALTUNG: Claudia Ott, Grafischer Entwurf
Copyright Lexicon ©1992 by The Enschedé Font Foundry.
Lexicon® is a Registered Trademark of The Enschedé Font Foundry.

Inhalt

1.	EINLEITUNG	9
1.1	Voraussetzungen zum Filmverstehen	12
1.2	Bisheriger Forschungsstand	13
1.3	Initiativen und Aktivitäten	16
1.4	Aufbau und Kapitelüberblick	18
2.	BILDVERSTEHEN	21
2.1	Wahrnehmen, Deuten und Integrieren	22
2.2	Perceptbildung	22
2.3	Zeichentheoretisches	24
2.4	Rezeption und Wirkung	25
3.	FILMVERSTEHEN UND FILMANALYSE	28
3.1	Filmtheorie nach Kracauer	32
3.2	Arnheim	33
3.3	Filmtheorie und -analyse von Felix	35
3.4	Inhaltliche Filmanalyse	37
3.5	Filmische Mittel	41
3.5.1	<i>Einstellungen und Einstellungsgrößen</i>	41
3.5.2	<i>Montage</i>	41
3.5.3	<i>Perspektiven</i>	42
3.5.4	<i>Licht</i>	42
3.5.5	<i>Filmmusik/Geräusche/Ton</i>	43
3.5.6	<i>Bildkomposition</i>	43
3.6	Psychoanalytische Modelle	44
3.7	Systematische Filmanalyse	45
3.8	Diskursanalyse	46
3.9	Filmalphabetisierung im Neoformalismus nach David Bordwell und Kristin Thompson	47

4.	FILMGESCHICHTE	55
4.1	Stummfilm	55
4.2	Tonfilm	61
4.2.1	<i>Expressionismus</i>	62
4.2.2	<i>Film Noir</i>	65
4.2.3	<i>Neorealismus</i>	67
4.2.4	<i>Dokumentarismus</i>	71
4.2.5	<i>Autorenfilm</i>	73
4.2.6	<i>Nouvelle Vague</i>	74
4.2.7	<i>Nordamerika: New Hollywood</i>	78
4.2.8	<i>Postmoderne 1990er-Jahre-Filme</i>	79
4.3	Dokumentarfilm im 21. Jahrhundert	84
4.3.1	Bowling for Columbine (KAN/USA/D 2002)	87
4.3.2	Rivers and Tides: Andy Goldsworthy Working with Time (D/FIN/GB 2001)	90
4.3.3	Well Done (CH 1994)	92
4.3.4	Rythm Is It! (D 2004)	93
5.	FILMVERMITTLUNG	96
5.1	Filmdidaktische Überlegungen	98
5.2	Filmkompetenz	99
5.3	Kino macht Schule	100
6.	SPIELFILM UND ANIMATIONSFILM – EXEMPLARISCHE ANALYSEN	111
6.1	Spielfilm	111
6.1.1	Minority Report (USA 2002)	112
6.1.2	City of God (BRAS/F/USA 2002)	120
6.1.3	Monster's Ball (USA/KAN 2001)	124
6.1.4	Io non ho paura (I 2001)	126
6.1.5	Ersatzteile (Slowenien 2003) und Lichter (D 2003)	129
6.1.6	Memento (USA 2000)	132
6.1.7	Billy Elliot – I will dance (GB/F 2000)	135

6.2	Animationsfilm	137
6.2.1	Finding Nemo (USA 2003)	138
6.2.2	Chihiros Reise ins Zauberland (J 2001)	141
7.	EXKURS FILMMUSIK	143
7.1	Tomi Mäkelä: Die unsichtbare Stimme der Frau. Von musikalischer Diegese zu immanenter Deutung in Otto Premingers Film Noir <i>Laura</i> (USA 1944)	145
7.1.1	<i>Musik und die sichtbare Aktion</i>	148
7.1.2	<i>Musik im ›Hintergrund‹</i>	154
7.1.3	<i>Jenseits von Objektivierung und Fetischisierung</i>	159
7.1.4	<i>Die Erzähler und der Erzählte</i>	
7.2	Musik als Thema in Kieslowskis ›Drei-Farben-Trilogie‹ <i>Blau, Weiß und Rot</i>	171
7.3	<i>Die Ehe der Maria Braun</i> (D 1978)	175
8.	SCHLUSS	179
9.	LITERATURVERZEICHNIS	181
10.	FILMINDEX	207
11.	ANHANG	213
11.1	Interview mit Prof. Rüdiger Steinmetz	213
11.2	Eva Fritsch im Interview mit Peter Zorn	220
11.3	Auszug aus einem exemplarischen Sequenz- bzw. Szenenprotokoll zum Film <i>Auf Wiedersehen, Kinder</i> von Louis Malle	224
11.3.1	<i>Der Film Auf Wiedersehen, Kinder – Ein kurzer Abriss des Inhalts</i>	225
11.3.2	<i>Das Szenenprotokoll</i>	226
11.3.3	<i>Die Darsteller</i>	235
11.3.4	<i>Einige Bilder zum Film</i>	236
11.3.5	<i>Abschließende Bermerkungen</i>	238

1. EINLEITUNG

Das Kino lebt. Filme sind für Jung und Alt Fenster zur Welt. Sie eröffnen neue Lebensentwürfe und Weltbilder. Filme zeigen kulturelle Vielfalt. Fiktionen leben von einprägsamen Bildern, die uns aufrütteln, erschüttern und beglücken. Die immer komplexeren Bildwelten muss der Zuschauer jedoch verstehen lernen. Dazu will dieses Buch beitragen. Jeder Laie kann zwar auf bestimmte Weise Bilder deuten und verstehen, er weiß nur meist nicht, wie sich dieser Deutungs- und Verstehensprozess vollzieht. Der Anstieg des piktoralen (bildhaften) Anteils unserer Welt erfordert einen reflexiven Umgang mit visuellem Verständnis und den Voraussetzungen hierzu.

Will man dem Umstand Rechnung tragen, dass Film und Fernsehen heute unverzichtbar mit zur Erlebnis- und Kommunikationswelt junger Menschen gehören und rein zeitlich gesehen einen großen Teil der ›Medienkindheit‹ und ›Medienjugend‹ mit gestalten, dann ergeben vermehrt grundlagentheoretische Überlegungen zum ›Filmverstehen‹, das die Bereiche Theorie, Produktion bzw. Gestaltung und Rezeption mit umfasst, Sinn.

In diesem Buch soll nach Kompetenzen gefragt werden, die für den Zugang zum Bild- und Filmverstehen für Lehrer und Schüler wesentlich sind. Daraus erklärt sich auch der gewählte Titel. *Filmzugänge* wählt jeder Zuschauer auf eine gewisse Weise schon automatisch. Ob wir uns auf einen Film eher intellektuell oder eher unterhaltend einlassen wollen, können wir je nach Stimmung oder Ziel selbst entscheiden. Wenn ich in meinem Leben mit einem ganz bestimmtes Thema vordringlich konfrontiert werde, kann ein Film mit einer Geschichte zu diesem oder einem ähnlichen Thema mithelfen, meine Sichtweise zur Thematik zu erwei-

tern oder einfach Gefühle auszuleben, die ich mir in der Realität vielleicht nicht in gleicher Weise gestatte. Diese Art von Filmzugängen kann von therapeutischen Möglichkeiten bis zu reinem Genuss oder Bildung führen. Unseres Erachtens ist es sehr hilfreich, sich darüber bewusst zu werden, welche Möglichkeiten von Zugängen es gibt, um Filme auch als Sinnangebote für das Leben nutzen zu können. Intuitiv erkennen die meisten Menschen relativ schnell, welcher Film ihnen gefällt. Beim Zappen im Fernsehen entscheiden oft schon Sekunden, ob ich den Film oder die Serie weitersehe. Wie die Auswahl letztlich zustande kommt, ist von vielschichtigen Faktoren abhängig. Einen großen Teil macht dabei unser Wahrnehmungsvermögen aus.

Wir wollen daher zu Beginn die allgemeinen Voraussetzungen der Wahrnehmung darstellen, die für alle audiovisuellen Kommunikationsformate relevant sind. Dann zeigen wir die Besonderheiten auf, die bei der Beschäftigung mit Filmverstehen, also dem Zugang zu bewegten Bildern, auftreten.

Die Filmausdrucksmöglichkeiten haben verschiedene Elemente und Strukturen, deren ›Alphabet‹ für den Laien oft zwar unbewusst verständlich, aber nicht immer reflexiv zugänglich ist. In der Schule lernt man das Fach Deutsch und seine Grammatik, das Rechnen und seine Logik. Doch das Filmverstehen wurde bisher in der Schule nicht gelehrt, obwohl derzeit jeder Deutsche durchschnittlich 4,7 Stunden Film/Fernsehen am Tag sieht. Der Film-Fernseh-Bedarf und dessen Konsum sind riesig – Tendenz steigend. Doch filmkompetent fühlen sich nur wenige. Im Deutschunterricht lernt jeder ganz selbstverständlich mit Textanalysen umzugehen, um Literatur zu verstehen. Doch in welchem Unterrichtsfach wird kompetentes Filmverstehen gelehrt? Zur Zeit besteht noch Uneinigkeit darüber, ob es in der Schule ein Fach ›Visuelle Medien‹ geben sollte (SACHS-HOMBACH 2004). Unklar ist auch, inwiefern mit einem erweiterten Textbegriff das Textanalyse-Inventar der Literatur für die Filmanalyse genutzt werden kann (FELIX 2002; GROEBEN 2002). Wie dem auch sei, das Filmverstehen sollte an jeder Schule auf den Stundenplan.

Es gibt in den letzten Jahren zahlreiche Bemühungen, Kino und Film als ›Lernort‹ zu etablieren und Filmkompetenz als genauso bedeutsame Kulturtechnik wie beispielsweise Lesekompetenz ins Bewusstsein zu rücken. Diesen Trend wollen wir mit unserem Buch unterstützen.

Deshalb sollen einige brauchbare Parameter für die Filmlehre an der Schule empfohlen werden, die sich in praktischen Erfahrungen mit

Unterricht zu Filmgeschichte, Filmtheorie und Filmanalyse bewährt haben. Ziel des Buches ist es, Lehrern den Unterricht mit Film zu erleichtern, Tipps an die Hand zu geben und Modelle für die Filmrezeption und -produktion vorzustellen. Aber auch Schüler und sonstige Filminteressierte sollen Anregungen durch dieses Buch zu ihren Zugängen zu Film erhalten.

Unserer Auffassung nach gibt es für jeden Menschen vielfältige und je nach Situation und Lebensaltersphase verschiedene Zugänge zu Filmen. Die Möglichkeiten, Film für sich tiefer gehend zu erschließen, setzt die Kenntnis der unterschiedlichen Zugangsweisen voraus. Grundlegende Fragen spielen besonders für Lehrer und Dozenten, die Filmverstehen und Filmzugänge vermitteln wollen, eine Rolle: Welches sind die elementaren Grundkoordinaten der audiovisuellen Kommunikation? – Gibt es so etwas wie eine ›audiovisuelle Alphabetisierung‹, die gelehrt werden kann? – Was heißt Alphabetisierung in Bezug auf audiovisuelle Kommunikation und welches Vorwissen kann bei der in Frage stehenden Zielgruppe vorausgesetzt werden? Wozu brauchen wir eine ›Alphabetisierung‹ der filmischen Codes? Welche Filmzugänge haben sich Mitglieder der Lerngruppe bisher – auch vermittelt über ihre Medienbiografie – erschlossen? Wie können darüber hinaus welt- und selbsterschließende Filmzugänge als zusätzliches Inventar vermittelt werden?

Da unser kulturelles symbolisches Archiv sich durch den faktisch zunehmenden Filmkonsum verändert, wird eine reflexive ›Lesefähigkeit‹ der spezifisch filmischen Zeichen auch für das Verständnis genereller kultureller Konstrukte erforderlich. Viele Filme, aber auch Werbung und Literatur, sind aufgrund der üblichen intertextuellen Verweise, der Zitate von Filmen und Fernsehsendungen heute ohne ›fundiertes audiovisuelles Verständnis‹ nur bedingt verstehbar. Filmsprache muss ein Schüler heute genauso interpretieren können, wie die literarische Sprache im Buch oder die Inszenierungsweise im Theater. Aber welcher Schüler oder Student vermag schon, beispielsweise psychoanalytisch aufgeladene Filmbilder zu deuten? Nehmen wir als Beispiel einen Einstellungsübergang aus Hitchcocks *Psycho* (1960). In der Duschszene wechselt die Einstellung, in der das Blut von Marion Craine (gespielt von Janet Leigh) in den Abfluss gurgelt, aus der Rundung des Abflussrandes in das starre Auge der Toten. Mehrfach wurde in der Literatur zu Hitchcocks *Psycho* darauf hingewiesen, dass diese Bildfolge als Schuld-Strafe-Beziehung zu deuten sei (JANSEN 1999: 403; DESALM 1999: 44; PENNING 1999: 93).

Dass ein Abfluss als Ort gesehen werden kann, der Schmutz entsorgt, leuchtet ein. Die Übertragung von Sich-schmutzig-gemacht-haben zu Schuldig-geworden-sein ist jedoch eine Deutungsleistung, die mindestens Kenntnis hinsichtlich der Charakteranlage der Protagonistin im Film oder eigener ähnlicher Erfahrungen erfordert. Um aus dem starren Auge in der nächsten Einstellung ein Zeichen für Strafe lesen zu können, muss man die Symbolik Auge-Seele kennen. Die Seele – so kann man aus dem starren Auge deuten – ist tot, eine relativ hohe Strafe für die Unterschlagung, der sich Marion schuldig gemacht hat, was jedoch nichts Ungewöhnliches darstellt im Reich der Fiktion.

Truffaut betont im Interview mit Hitchcock die Steigerung in der Konstruktion von *Psycho*, wenn er sagt:

»Die ganze Konstruktion des Films kommt mir vor, als steige man eine Art Treppe der Anomalie herauf. Zuerst ein Beischlaf, dann ein Diebstahl, dann ein Mord, zwei Morde und schließlich Geisteskrankheit. [...] Janet Leigh bringt uns zum Anomalen, zu Perkins und seinen ausgestopften Vögeln« (TRUFFAUT 1975: 275).

Hitchcock gibt daraufhin Einblick in einen Teil seiner verwendeten Symbolik:

»Die ausgestopften Vögel haben mich sehr interessiert als eine Art Symbol. Perkins interessiert sich für ausgestopfte Vögel natürlich, weil er ja auch seine Mutter ausgestopft hat. Aber es gibt noch eine zweite Bedeutung, denken Sie zum Beispiel an den Uhu. Diese Vögel gehören in den Bereich der Nacht, sie sind Späher und das schmeichelt Perkins Masochismus. Er kennt die Vögel genau und er fühlt sich von ihnen beobachtet. Sein eigenes Schuldgefühl reflektiert sich im Blick dieser Vögel, die ihn überwachen« (TRUFFAUT 1975: 275).

Derartige Sinn- und Deutungszusammenhänge herstellen zu können, will gelernt sein. Filme und ihre Bildfolgen als Rätsel zu verstehen, die sich zumindest teilweise lösen lassen, kann für Schüler ein Anreiz sein, sich Zugang zu Filmen und damit auch zu »symbolischem Kapital« (Bourdieu), das uns Chancen für einen gesellschaftlichem Aufstieg sichert, zu verschaffen.

1.1 Voraussetzungen zum Filmverstehen

Filmverstehen ist gewissermaßen eine Teilmenge des Medienverstehens. Vom modernen Menschen wird heute eine hohe Fähigkeit an Medien-

verständnis erwartet. Diese Fähigkeit, mit Medien umgehen zu können, wird ›Medienkompetenz‹ oder ›Medien-Literacy‹ genannt.

Zur Medien-Literacy, die wir als Kompetenz- und Performanzerwerb im Rahmen der theoretischen und praktischen Aneignung der aktuellen und neuen Medien verstehen, gehört wesensmäßig ein auf Ähnlichkeiten im symbolischen Verstehen basierendes (Film-)Wissen. Bezogen auf die neuen Informations- und Kommunikationstechnologien kann gesagt werden, dass sie unter anderem auf den mehr als hundertjährigen Ergebnissen des ästhetischen und ökonomischen Kinodiskurses aufbauen und diese medienpezifisch weiterführen.

Als eine Voraussetzung des Filmverstehens kann man eine gewisse Vertrautheit mit Zeichen-, also Bild- und Tonverstehen (vgl. KERNER/DUROY 1980: 17ff.), ansehen. Es kommen aber durch die Polyvalenz bzw. Mehrspurigkeit des Mediums ›Film‹ noch viele andere Bereiche komplexen Verstehens hinzu (vgl. WEIDENMANN 1998). Immer wieder wird auf die besondere Bedeutung der Ähnlichkeit als Zeichenfunktion hingewiesen (KERNER/DUROY 1980: 234; SACHS-HOMBACH 1999, 2000). Der Mensch versteht, so kann man verkürzt zusammenfassen, über die Wahrnehmung der Relation der Zeichen, d.h. die Wahrnehmung von Ähnlichkeit, Gleichheit, Verschiedenheit des ihm Dargebotenen. Dieses Ähnlichkeitsprinzip kann man nutzen, um Filmzugänge zu erleichtern.

Beim Verstehen der Bildsprache werden verschiedene Bezugfelder aktiviert. So spielen der Orts- und Zeitbezug, der Verhaltens- und Gesellschaftsbezug sowie die Art des Mediums eine entscheidende Rolle für den komplexen Verstehensprozess (vgl. KERNER/DUROY 1980: 284).

Es kommen aber, so vermuten wir, noch zahlreiche andere Voraussetzungen, die mehr dem Bereich des Filmerlebens zugehören, für das Filmverstehen hinzu, denen wir in diesem Buch nachgehen wollen.

Ziel des Buches ist es, Lehrern eine Hilfe zu bieten, wenn sie Filmverstehen im Unterricht vermitteln wollen. Der Schwerpunkt des Buches liegt daher auf der medienpädagogischen und filmdidaktischen Komponente.

1.2 Bisheriger Forschungsstand

Der Bereich der Filmtheorie hat sich in den letzten Jahren stark entwickelt und mittlerweile ein elaboriertes Niveau erreicht (vgl. FELIX 2002).

Auch die Aufarbeitung und Zusammenstellung früher filmtheoretischer Grundlagentexte ist jüngst durch die Herausgabe zweier Bände zur Geschichte der Filmtheorie und zu Rudolf Arnheim bereichert worden (vgl. DIEDERICHS 2004).

Ganz heterogene Ansätze aus philosophischer, psychoanalytischer, semiotischer, textstruktureller, genretheoretischer, formalistisch-konstruktiver und feministischer Perspektive kommen in den frühen und aktuellen Theorieströmungen zusammen. Diese Entwicklungen in der Theorie sind jedoch innerhalb enger filmwissenschaftlicher Rahmen vonstatten gegangen, sodass ein interdisziplinärer Minimalkonsens hinsichtlich des Filmverstehens nicht in Sicht und ein Transfer auf die Ebene des schulischen Filmverstehens noch nicht hinreichend geleistet ist. Es kann von einer Wissenskluft gesprochen werden, denn Filmverstehen ist an Schulen und Universitäten in den letzten Jahren nicht hinreichend gelehrt worden. Einerseits gibt es gut ausgebildete Filmhochschüler und Filmpraktiker, andererseits interessierte Laien, die nicht die Chance haben, an anspruchsvoller Filmbildung zu partizipieren.

In der Filmwissenschaft wird der Neoformalismus weitgehend als das am weitesten fortgeschrittene ausgearbeitete Projekt im Sinne eines wissenschaftlichen Paradigmas angesehen. Wie andere Ansätze auch, geht der Neoformalismus davon aus, dass formale Charakteristika des Films, besonders filmische Formen und Stile dafür verantwortlich sind, dass und wie Filme verstanden werden. Den Hintergrund für das Verständnis bildet unser audiovisuelles Gedächtnis-Archiv, geprägt von historisch und kulturell spezifischen Wissensbeständen und Erfahrungen der Rezipienten. Wir gehen davon aus, dass man mit Teilen des Neoformalismus gut in der Filmbildung arbeiten kann. Für Lehrer bieten die anschaulichen Beispiele, die David Bordwell und Kristin Thompson zu ausgewählten Spiel- und Dokumentarfilmen geben, einen brauchbaren Einstieg in das Filmverstehen (vgl. BORDWELL/THOMPSON 2001).

Die Forschungen zur Filmkompetenz der letzten beiden Jahrzehnte beschränken sich auf wenige empirische Untersuchungen, überwiegend im kognitionspsychologischen Bereich (vgl. BORSTNER/PABST/WULFF 2002; OHLER 1998, etc).

Als Konstituenten praktischer Filmanalyse nennen Borstnar, Pabst, Wulff das Bottom-Up- und Top-Down-Modell von Theorie und Material, nach denen der Rezipient in seiner Auseinandersetzung mit einem Film Bedeutungen und Strukturen des Films wahrnimmt, die sich funktional

später in sogenannten ›Viewing Skills‹ messen lassen (vgl. BORSTNAR/PABST/WULFF 2002: 13).

Von diesem Ansatz wird die Methode der filmischen Diskursanalyse bevorzugt (BORSTNAR/PABST/WULFF 2002). Darunter versteht man eine Form der thematischen Analyse. Dabei wird vorausgesetzt, dass Filme trotz ihres fiktiven Charakters eine Reflexion des Alltagslebens leisten, mit der Alltagsrealität spielen und auf zeitgenössische Alltagswelten antworten, darum »als seismografische Instrumente von Zeitgenossenschaft gelten« können (vgl. BORSTNAR/PABST/WULFF 2002: 420). Die Diskursanalyse soll dazu dienen, als wissenschaftliche Methode die Bezüge zwischen Fiktionen und Alltagswelten zu beschreiben und zwar in textbezogener und kulturbezogener Perspektive.

Die neueren Rezeptionsforschungen unterstreichen übereinstimmend einen Trend zur systematischen Beschäftigung mit Filmverstehen (vgl. KORTE 2001). Hierbei wird Systematik als ein Idealmodell verstanden, das mindestens vier sich überschneidende Untersuchungsbereiche umfasst:

- die Filmrealität,
- die Bedingungsrealität,
- die Bezugsrealität und
- die Wirkungsrealität.

Bei der Vergewisserung über die Filmrealität geht es um die Ermittlung aller am Film selbst feststellbaren Daten, Informationen: Aussagen, Inhalt, formale und technische Daten, Einsatz filmischer Mittel, Aufbau, handelnde Personen, Informationslenkung und Spannungsaufbau (vgl. KORTE 2001: 21 und Kap. 3-7).

Die Bedingungsrealität wird durch die Benennung der Kontextfaktoren, die die Produktion des Films beeinflusst haben, deutlich. Hierzu gehört auch die Aufarbeitung der historisch-gesellschaftlichen Situation zur Entstehungszeit des Films, Stand der Filmtechnik, Stellung des Films im Vergleich zur zeitgenössischen Filmproduktion und zum Gesamtwerk des Regisseurs (vgl. KORTE 2001: 17f.).

Die Bezugsrealität umfasst die inhaltliche und historische Problematik, die im Film thematisiert wird. Dabei kann der Lehrer zwischen verschiedenen Vermittlungsebenen im Filmverstehensprozess wählen. Einerseits kann er klären, in welchem Verhältnis die filmische Darstellung zur realen Bedeutung des gemeinten Problems steht. Für Schüler ist die Anknüpfung an aktuelle Probleme oft motivierend, sich näher mit einem Film auseinanderzusetzen.

Andererseits lernen Schüler bei der Beschäftigung mit der Wirkungsrealität viel über Publikumsstruktur, Einsatzorte, Laufzeiten des Films, Intentionen der Hersteller und Aufarbeitung der Rezeptionsdokumente zur Entstehungszeit des Films (KORTE 2001: 23).

Die verschiedenen Instrumente der Visualisierung filmischer Strukturen werden bei den jeweiligen Filmanalysemethoden in unterschiedlicher Gewichtung herangezogen. Bei der systematischen Filmanalyse spielt das Einstellungs- und Sequenzprotokoll (s. Anhang 3) beispielsweise noch eine größere Rolle als bei der psychoanalytischen Filmanalyse (s. Kap. 3.6).

Noch weitgehend ungeklärt sind die psychologischen Wirkungen, die man nach dem Sehen bestimmter Filme ermitteln kann (BLOTHNER 1997).

Ein Defizit zeigt sich, wenn man nach Filmlehrbüchern sucht, die Alphabetisierungsckpfeiler enthalten (Ausnahmen bilden GIANETTI 1996; MONACO 1999; BORDWELL 1997; AMMAN 2005). Einige Aufsätze (ZIMNIK 2000) weisen mit Rekurs auf die US-amerikanische Literatur auf dieses Defizit hin. Es mangelt noch an gut handhabbaren Lehrprogrammen zur Vermittlung kritischer Instrumentarien, um bewegte Bilder zu analysieren und in ihren technischen Innovationen begreifen zu können. Einen guten Schritt in diese Richtung unternimmt Bordwell (2001) und jüngst auch Steinmetz (2002) mit der DVD zur Einführung in die Film- und Fernsehanalyse (s. Anhang 11.1).

Da Lehrer und sonstige Dozenten im 21. Jahrhundert angehalten sind, dem Umstand Rechnung zu tragen, dass Film und Fernsehen heute unverzichtbar mit zur Erlebnis- und Bildungswelt junger Menschen gehören, sind Überlegungen notwendig, wie Filmzugänge gelehrt und gelernt werden können. Dazu soll im Folgenden ein Blick auf aktuelle Initiativen und Aktivitäten im Bereich der Filmlehre geworfen werden.

1.3 Initiativen und Aktivitäten

In einigen europäischen Ländern wird Filmerziehung schon seit Jahrzehnten betrieben. In Frankreich besteht seit 1983 ein spezielles Zentrum für die Verbindung von Bildung und Medien (Centre de liaison de l'enseignement et de médias d'information [CLEMI]). Dieses Zentrum ist für die Aus- und Weiterbildung von Lehrkräften, für die Archivierung von Medien und die Durchführung von Veranstaltungen und Tagun-

gen sowie Publikationen und internationale Herstellung von Kontakten zuständig. Alan Bergala hat in seinem Buch *Kino als Kunst. Filmvermittlung an der Schule und anderswo* diese Entwicklung dargestellt (vgl. BERGALA 2006). Bergala spricht sich deutlich für eine Begegnung mit dem Kino als Kunst in der Schule aus:

»Wenn also die Begegnung mit dem Kino als Kunst nicht in der Schule stattfindet, so droht sie für sehr viele Kinder nirgendwo stattzufinden« (BERGALA 2006: 31).

In Schweden existiert seit 1988 ein Schul-Kino-Programm mit staatlicher Unterstützung. Im Jahr 2000 wurden Filmanalyse und Filmherstellung als Inhalte in den Lehrplänen verankert. In Großbritannien gehört Filmherziehung ebenfalls allein schon durch das British-Film-Institute (BFI), das für Dokumentation, Archivierung, Aus- und Fortbildung sowie wissenschaftliche Begleitung zuständig ist, ganz selbstverständlich zum Aus- und Fortbildungsprofil. In den Niederlanden gibt es seit 1997 ein neues Schulfach: »Cultural and Arts Education«, unterstützt durch ein eigenes Institut für Filmherziehung.

Deutschland hat in den letzten Jahren zahlreiche neue Initiativen wie *Lernort Kino*, jetzt *Vision Kino* in Berlin, *Institut für Kino und Filmkultur* in Köln und *Lernort Film* in Hamburg mit dem Ziel gegründet die Filmbildung voranzutreiben und Film als Kulturgut stärker ins Bewusstsein zu rücken.

2003 wurden im Rahmen der Initiative *Lernort Kino* 35 Filme für einen Filmkanon für die Schule ausgewählt (vgl. www.bpb.de), um den Schülern einen gebührenden Querschnitt der bisherigen Filmkultur im Unterricht zu verdeutlichen (vgl. www.bpb.de, weiter zu Filmkanon). Es sollen die Vielfältigkeit und die unterschiedlichen Erzählstrukturen der Filmsprache vermittelt und das Filmverstehen auf diese Weise zugleich gelehrt und/oder gefördert werden. In Deutschland gibt es zudem seit Kurzem in Bezug auf Schule und Kino von der politischen Medienerziehung (Bundeszentrale für politische Bildung – BPB) und anderen vermehrt die Forderung, Film curricular in den Unterricht einzubinden. So wurden bei dem Kongress *Kino macht Schule* in Berlin 2003 und *Vision Kino* 2006 (vgl. www.bpb.de) beispielsweise folgende Statements laut:

»Man muss über Lehrerausbildung hinausdenken. Alle Fächer können vom Film profitieren. Images von Disziplinen werden auch durch mediale Vermittlung/ Filme geprägt. Vielleicht ist dies Anreiz für Rektoren? Man muss Geldgebern die Gewinne und Verluste durch (fehlende) Filmkompetenz bewusst machen« (GROEBEL 2003).

»Die Universität hat nicht nur die Aufgabe der Filmanalyse, sondern auch die der Pflege des Kulturgutes Film. Film fördert die Welt differenziert zu sehen. Filme müssen für alle jederzeit zugänglich sein« (SCHORB 2003).

Diese beiden exemplarischen Kommentare zeigen, wie sehr auch von wissenschaftlicher Seite die Lehre von Filmkompetenz eingeklagt wird. Von philosophiedidaktischer Seite gibt es Versuche, zu bestimmten Themen der praktischen Philosophie besonders geeignete Filme aufzulisten (vgl. PETERS 2001: 69ff.; KURZFILMLISTE KOPÄD 2005, 2006, 2007). Außerdem existieren Spielfilmlisten, die, geordnet nach Themen, besonders sehenswerte Spiel-, Dokumentar- und Kurzfilme jährlich auflisten (vgl. SPIELFILMLISTEN KOPÄD 2005, 2006, 2007, 2008).

Von verschiedenen Seiten ist in letzter Zeit beklagt worden, dass das Fach ›Film‹ an Schulen und Universitäten noch zu wenig unterrichtet wird. Dieser Umstand steht in Kontrast zu dem großen Interesse, das besonders Jugendliche Filmen entgegenbringen. In den letzten beiden Jahrzehnten ist deutlich geworden, dass viele Jugendliche sehr viel Freizeit dem Fernsehen oder Kino widmen (vgl. die Ergebnisse der KIM-Studien und des Forschungsverbandes Süd-West). Die Teilnahme an Videoprojekten wird von Jugendlichen gern genutzt, das Filmen mit der eigenen Kamera wird immer selbstverständlicher. Bildung geschieht also faktisch zunehmend auch im Rahmen von Filmrezeption und -produktion. Dementsprechend soll – so die Forderung der EU-Kommissarin Viviane Reding – in Zukunft europaweit ein Schulfach ›Film‹ eingeführt werden (vgl. *Filmdienst* (fd) 14/2003).

1.4 Aufbau und Kapitelüberblick

Die Arbeit ist so aufgebaut, dass ausgehend von den frühen Entwicklungen des Stummfilms hin zum Tonfilm, den Kriegs- und Nachkriegsfilmen mit den Einteilungen in Dokumentar- und Spielfilmausrichtungen die Vielfältigkeit der geschichtlichen und genretypischen Entwicklungen verdeutlicht werden soll.

Wir haben unsere Auswahl der Filme dahingehend strukturiert, dass wir entsprechend der Jahrzehnte qualitätsvolle Filme ausgewählt und vorgestellt haben. Also Filme der 1920er-, der 1930er-, der 1940er-, der 1950er- bis hin zu den 1990er-Jahren und auch den gegenwärtigen Film ab 2000.

Des Weiteren erschien uns als wichtig, die filmsprachlichen Veränderungen bzw. Innovationen in den Filmen erkennbar zu machen und

danach zu fragen, welche Filme sich in welche Fächer gut einbinden lassen. Eine weitere grundsätzliche Frage betrifft die Themen, für die sich bestimmte Filme besonders gut zur Vermittlung eignen. Eine andere, eher organisatorische Frage ist ebenfalls von Interesse: Wie lässt sich der Schulunterricht mit Filmen zeitlich gestalten? Zu ersten Antworten auf diese Fragen vgl. das Kapitel 4.4: *Kino macht Schule*.

Es werden zur Beantwortung der Fragen zum Teil Ausschnitte bedeutender Filme und Filme in voller Länge diskutiert und analysiert. Zur Filmanalyse wird in Kap 3, aber auch übergreifend später in verschiedenen Kapiteln immer wieder Stellung genommen. Entscheidend ist hier für den Unterricht die Frage: Welche formalen Mittel der Filmgestaltung sollten Schüler kennen? Wie kann man die Schüler zur reflexiven Analyse anleiten und motivieren?

Allen Analyse-Ansätzen gemeinsam ist die Vorstellung, dass die Analyse im Wesentlichen aus vier Tätigkeiten besteht:

1. Beschreiben,
2. Analysieren,
3. Interpretieren,
4. Bewerten (vgl. MIKOS 2003: 74).

Mikos hat dies in 14 Arbeitsschritte differenziert (vgl. MIKOS 2003: 15).

Außerdem sollte eine wegweisende Fragestellung am Anfang der Filmanalyse stehen, damit es nicht zum sinnlosen Sezieren kommt.

Mit diesem Buch wollen wir sowohl in die Filmtheorie als auch in die Filmpraxis einführen und unsere Erfahrungen mit der Filmlehre im Unterricht und im Lernort Kino schildern.

Die Forschungslage zu verschiedenen Ansätzen der Filmtheorie lässt noch keine universalen Prinzipien erkennen. Von den anerkannten heterogenen filmtheoretischen Überlegungen bieten sich überblicksartige Zusammenfassungen an. So ist das Kapitel 3 *Filmverstehen und Film-analyse* als allgemeiner Einstieg in die Spiel- und Dokumentarfilmtheorie zu sehen.

In Kapitel 1 *Einleitung* wird auf die Voraussetzungen zum Filmverstehen eingegangen und der bisherige Forschungsstand kurz umrissen.

In Kapitel 2 *Bildverstehen* sollen Fragen und Probleme zum Bildverstehen für alle audiovisuellen Kommunikationsformate anhand einführender Überlegungen zur Wahrnehmung angestellt werden. Dieses Kapitel ist zentral für die pädagogische Arbeit mit Schülern und richtet sich in erster Linie an die Lehrer. In zweiter Linie ist jedoch für Schüler der Sekundarstufe II

dieses Kapitel ebenso relevant, weil Schüler besser lernen können, wenn sie mit den Voraussetzungen ihrer Wahrnehmung vertraut sind.

In Kapitel 3 *Filmverstehen und Filmanalyse* wird darauf aufbauend ein theoretischer Zugang zum Filmverstehen entfaltet, der die Dokumentarfilmtheorie von Kracauer und Hohenberger miteinander konfrontiert, auf die jüngst veröffentlichten kunsttheoretischen Überlegungen zum Film von Rudolf Arnheim rekurriert und die Genretheorie anhand der Überlegungen von Felix (2002) skizziert sowie den Filmanalysemodellen und dem von uns favorisierten Ansatz des Neoformalismus von Bordwell und Thompson nachgeht. Dieses Kapitel richtet sich in erster Linie an Lehrer, die mit Filmen im Unterricht arbeiten wollen und an Hintergründen der Filmtheorie und Filmanalyse interessiert sind. Das Kapitel soll den Sinn für Entscheidungen schärfen, wann man zu welchen Themen sinnvoll einen Dokumentarfilm einsetzen kann und welcher Film welches Analysemodell nahelegt.

In Kapitel 4 werden wesentliche Eckpfeiler der *Filmgeschichte* referiert und anhand einiger repräsentativer Filme für die jeweilige Zeit die historische Bedeutsamkeit von Film vermittelt.

In Kapitel 5 soll auf die *Filmvermittlung* in praktischen Lehr- und Lernsituationen und den *Kino-macht-Schule*-Vorstellungen eingegangen werden.

Bei Fragen der Filmvermittlung spielt besonders die Frage eine Rolle: Welche Inhalte kann man im Unterricht oder im Lernort Kino diskutieren? Natürlich ist daneben die Frage interessant: Wie können Schüler Jugendliche und sonstige Filminteressierte sonst noch mit Filmen arbeiten? Unsere Anregungen hierzu sind als Vorschläge zu verstehen, die der Lehrer bzw. Dozent sinnvoll auf seine jeweilige Lerngruppe hin ausrichten kann.

Filmzugänge für den Unterricht wollen wir an ausgewählten modernen Filmen exemplarisch in Kap. 6 darstellen. Im Rahmen eines Exkurses gibt Kap. 7 Auskunft über die Möglichkeiten, Film im Hinblick auf das Zusammenspiel von Filmbildern und -musik genauer zu betrachten.

Kapitel 8 enthält unsere zusammenfassenden Schlussüberlegungen, in denen wir unser Vertrauen in die bildsamen und bedeutsamen Möglichkeiten von Film betonen.

Abschließend finden sich *Literaturliste* und *Filmindex* ab Kapitel 9. Der Anhang enthält ein Interview mit Prof. Rüdiger Steinmetz über seine Filmverstehens-DVD aus dem Jahr 2004, ein Interview mit dem Festivalleiter Peter Zorn und ein ausgewähltes Sequenz- und Szenenprotokoll einer Studentin.