

Eva Schäfer (Hg.)

IMAGE. Zeitschrift für interdisziplinäre Bildwissenschaft. Themenheft zu Heft 2

2005

<https://doi.org/10.25969/mediarep/16704>

Veröffentlichungsversion / published version

Teil eines Periodikums / periodical part

Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Schäfer, Eva (Hg.): *IMAGE. Zeitschrift für interdisziplinäre Bildwissenschaft. Themenheft zu Heft 2*, Jg. 1 (2005), Nr. 2. DOI: <https://doi.org/10.25969/mediarep/16704>.

Erstmalig hier erschienen / Initial publication here:

http://www.gib.uni-tuebingen.de/index.php?option=com_content&view=article&id=111&Itemid=157&menuitem=miArchive&showIssue=19

Nutzungsbedingungen:

Dieser Text wird unter einer Deposit-Lizenz (Keine Weiterverbreitung - keine Bearbeitung) zur Verfügung gestellt. Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use:

This document is made available under a Deposit License (No Redistribution - no modifications). We grant a non-exclusive, non-transferable, individual, and limited right for using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. All copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute, or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the conditions of use stated above.

IMAGE – Zeitschrift für interdisziplinäre Bildwissenschaft

Ausgabe 2 vom 15. Juni 2005

Themenheft

Filmforschung und Filmlehre

Inhalt

<u>Hauptheft</u>	1-57
Eva Fritsch/Rüdiger Steinmetz	59
<u>Einleitung</u>	
Klaus Keil.....	64
<u>Filmforschung und Filmlehre in der Hochschullandschaft</u>	
Eva Fritsch	69
<u>Film in der Lehre. Erfahrungen mit einführenden Seminaren zu Filmgeschichte und Filmanalyse</u>	
Manfred Rüssel.....	85
<u>Film in der Lehrerfortbildung</u>	
Winfried Pauleit	90
<u>Filmlehre im internationalen Vergleich</u>	
Rüdiger Steinmetz/Kai Steinmann/Sebastian Uhlig/René Blümel	99
<u>Film- und Fernsehästhetik in Theorie und Praxis</u>	
Dirk Blothner	111
<u>Der Film: ein Drehbuch des Lebens? – Zum Verhältnis von Psychologie und Spielfilm</u>	
Klaus Sachs-Hombach.....	125
<u>Plädoyer für ein Schulfach »Visuelle Medien«</u>	
<u>Impressum</u>	135

Eva Fritsch/Rüdiger Steinmetz

Einleitung

Abstract

The introduction provides an overview of the talks and the course of the conference *Film Research and Film Education in the Context of the University*.

Die Einleitung bietet einen Überblick über die Tagungsvorträge und den Tagungsablauf der Tagung *Filmforschung und Filmlehre in der Hochschullandschaft*.

Die Tagung *Filmforschung und Filmlehre in der Hochschullandschaft* war als Initiative zur Vernetzung der Medien- und Filmwissenschaftler und zur Umsetzung curricularer Ideen innerhalb der Filmlehre gedacht. Fragen der Lehrerfortbildung und filmschulischer Arbeit sollten neben einer grundsätzlichen Reflexion der Bildsprache des Films und seiner Verstehenszugänge im Rahmen der Tagung erörtert werden. Die Tagungsinitiative reagiert mit diesen Zielrichtungen auf die von der Bundeszentrale für politische Bildung/bpb in Kooperation mit der (Filmförderungsanstalt) FFA verabschiedeten Filmkompetenz-Erklärung aus dem Jahre 2003. Aus den in dieser Erklärung enthaltenen konstruktiven Forderungen erging auch ein Auftrag an die Bildungsverantwortlichen und -mentoren, auf »die curriculare Verankerung des Themas: Film – seine Geschichte, seine Sprache, seine Wirkung in den Schulen, den Universitäten und den Fortbildungsstätten hinzuwirken« sowie darauf, dass Filmkompetenz »integraler Bestandteil jeder pädagogischen Ausbildung an den Universitäten werden soll.« Die bpb unterstützte diese Veranstaltung, weil sie an einer derartigen Vernetzung im Sinne der Filmkompetenz-Erklärung interessiert ist.

Mit diesem erstmaligen Austausch wurden ein Start und vielleicht sogar ein Weg zur andauernden Vernetzung und besseren Zusammenarbeit geschaffen. Die Tagung wurde von den Besuchern, den Referenten und Referentinnen sowie vielen Institutionen begrüßt. Folgetagungen sind erwünscht und nachgefragt.

Zum Ablauf und den jeweiligen Ergebnissen der Tagung

Am Donnerstag, den 24.06.2004 ging es im Wesentlichen um die Filmlehre an den bundesdeutschen Hochschulen.

Nach einer kurzen Begrüßung und Einführung in den Tagungsablauf durch die Tagungsleiterin Eva Schäfer (inzwischen Eva Fritsch) hielt Prof. Klaus Keil einen Gastvortrag zum Thema *Filmausbildung an der Hochschule*. Herr Prof. Keil begrüßte die Vernetzungsinitiative angesichts der weit verbreiteten, aber nicht mehr zeitgemäßen ›Filmleseschwäche‹ und schilderte die Ausbildung an den Filmhochschulen Potsdam-Babelsberg, Berlin, München, Hamburg mit der neuen Hamburg Media School und der Medienhochschule in Köln. Seiner Meinung nach wären möglichst einheitliche Standards in der Filmlehre wichtig. Die komplexe Grammatik der Filmsprache sollte im Rahmen von zunehmender Interdisziplinarität ausgebaut werden. Es geht um eine Vergleichbarkeit der Lernmodule, damit wir die gleiche professionelle Sprache erreichen. Die Einführung des Filmkanons kann dazu eine Hilfe sein. Keil plädierte dafür, dass Studenten und Lehrende der Filmhochschulen in Kooperation mit Studenten und Lehrenden der Universitäten und sonstigen Hochschulen treten. Außerdem wurden der auch für Universitäten wichtige Schwerpunkt des Filmrechts und der Schwerpunkt der wirtschaftlichen Produktionsbedingungen für die Lehrpläne an den Hochschulen eingefordert. Über dieses Thema wurde angeregt beim gemeinsamen Mittagessen in kleinen Gruppen weiter diskutiert.

Thomas Krüger, Präsident der Bundeszentrale für politische Bildung in Bonn, sprach zum Thema *Reaktionen auf den Filmkanon*. Für die Bundeszentrale für politische Bildung spielte die Filmarbeit von Beginn ihrer Gründung an eine zentrale Rolle. Die filmschulische Arbeit und die Kinoseminare wurden erläutert. Daneben wurden die durch den Filmkanon initiierten Diskussionen geschildert und die angedachte Offenheit des Kanons betont. Das Konfliktfeld der Filmkompetenzerklärung aus dem Jahre 2003 wurde problematisiert. Unter anderem wurde auch auf den mittlerweile eingerichteten Kinderfilmkanon der Kinder- und Jugend-Film-Korrespondenz in München eingegangen. Wir sichteten die entsprechenden Homepages der mit Kanonüberlegungen beschäftigten Institutionen und bekamen so einen hervorragenden Überblick über die Breite der durch den Filmkanon ausgelösten Diskurse. Viele Kinos haben hierauf bereits reagiert und den Kanon inzwischen in ihr Programm aufgenommen, so auch das Abaton-Kino in Hamburg.

Die Veranstalterin der Tagung, PD Dr. Eva Schäfer (jetzt Fritsch), präsentierte ihre Filmarbeit an der Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg zum Thema *Film in der Lehre. Erfahrungen mit einführenden Seminaren zu Filmgeschichte und Filmanalyse*. (siehe hierzu Script auf der Homepage der BPB und den Beitrag in diesem Themenheft). In Magdeburg gibt es die Besonderheit, dass Com-

putervisualisten, die ein relativ ausgereiftes technisches Know-How besitzen, mit den LehramtstudentInnen zusammen ein in den letzten Jahren über Prof. Marotzki und Privatdozentin Eva Schäfer am Institut für Erziehungswissenschaft etabliertes Filmlehrangebot wahrnehmen können.

Manfred Rüssel schilderte mehr auf die Schule bezogen seine Erfahrungen mit der Arbeit zum Thema *Film in der Lehrerfortbildung*. Hier wurde deutlich, dass offensichtlich drastische Defizite bei den meisten Lehrern hinsichtlich der Unterrichtskompetenz in der Filmlehre vorliegen. Rüssel forderte für die Lehrerfortbildung qualifizierte Fortbildungen an Schulen mit den Mitteln zunächst einfacher Filmanalysen, kleinschrittige Arbeitsweisen. An den Schulen wird ein verstärkter Einsatz filmischer Arbeit notwendig. Da die Fortbildungsangebote an den Schulen meist selbstorganisiert sind, haben wir es auch bei den Fortbildern oft mit Einäugigen unter Blinden zu tun. Eine qualifizierte Fort- und Weiterbildung sei mit den Mitteln der Schule nicht durchführbar. Filmanalyse muss für Lehrer einfach und praxisnah gelehrt werden (siehe hierzu Beitrag auf der Homepage der BPB).

Der Mitveranstalter Prof. Dr. Steinmetz stellte mit seinem Kollegen Kai Steinmann die jüngst überarbeitete DVD zur Film- und Fernsehanalyse vor und sprach zum Thema *Zum Einsatz der neu erstellten DVDs zur Film- und Fernsehanalyse*. Erstmals wurde mit seinem Produktionsteam junger Kommunikations- und Medienwissenschaftler eine Form der Darstellung gefunden, die dem Medium Film in seiner Rezeption gerecht werden kann. Anhand ausgewählter Beispiele aus der Filmgeschichte werden Grundlagen, wie Einstellungsgrößen, Kamerabewegungen, Licht, Ton, Schnitttechniken, Montage- und dramaturgische Konzepte sowie verschiedenen Filmstile, anschaulich erklärt.

Interessant im Vergleich hierzu ist auch die durch Prof. Winfried Pauleit vorgestellte französische DVD-Edition zur Filmlehre *petit a petit*, die er unter dem Thema *Filmlehre im internationalen Vergleich* präsentierte. Alan Bergala hat in Frankreich wohl im Wesentlichen dazu beigetragen, dass die Filmlehre auch vor dem Hintergrund der Narratologie und Kinotheorie reflektiert wird. Winfried Pauleit stellte dabei folgende Themen vor: Ontologie des Films; Filmsemiologische Ansätze, die die moderne Filmtheorie unter dem Schwerpunkt der Narratologie, der Analyse und Intertextualität verhandeln; Postsemiologische Ansätze, die Filmerfahrung auch unter dem Horizont der ästhetischen und der Körpererfahrung verorten; die Kino-Theorie, die den immanenten Lehrer im Kino als Konkurrent des Lehrers betrachtet. Am Ende seines Vortrags äußerte Pauleit Wünsche hinsichtlich der Zukunft und einiger Rahmenbedingungen der Filmlehre, die die Tagungsteilnehmer wohl insgesamt begrüßen würden: Zum einen eine zunehmende ästhetische Erziehung im Medienzeitalter, zum anderen eine gut ausgestattete DVD-Bibliothek, auf die man als Lehrender und Lernender zugreifen kann.

Abschließend sahen wir den Kurzfilm *Lucia* von Felix Gönnert mit Erläuterungen von Lothar Mikos. Prof. Mikos hatte den Film seines Studenten der Filmhochschule Konrad Wolf in Potsdam-Babelsberg mitgebracht. Der Animationsfilm zeigt die Geschichte eines kranken Mädchens, das wieder Hoffnung findet. Drei Jahre hat der Regisseur Felix Gönnert an der Realisierung des Animationsfilms gearbeitet. Horst Walther vom Institut für Kino und Filmkultur in Köln stellte hier die neue Initiative *Kino und Curriculum* vor.

Am Freitag standen allgemeine bild- und filmwissenschaftliche Themen auf dem Programm der Tagung. In vier Plenarvorträgen wurde ein sehr unterschiedliches Bild von Ansätzen zur Filmtheorie skizziert.

PD Dr. Klaus Sachs Hombach sprach zum Thema *Bild und Film aus bildwissenschaftlicher Perspektive* in der Absicht, einen theoretischen Rahmen zur Diskussion zu stellen, unter dem man sowohl Bild als auch Film verhandeln kann. Filme lassen sich diesem Vorschlag zufolge als Bilder in zeitlicher Ausdehnung, als dynamische Bilder betrachten. Unterschieden wird also zwischen darstellenden Bildern, die eine dreidimensionale Szene zweidimensional darstellen und zwischen Bildern mit zusätzlich zeitlicher Darstellungsdimension, bei denen sowohl das Dargestellte ein zeitliches Ereignis ist als auch das Darstellungsmedium. Neben dem Ansatz, Filme als Bilder zu betrachten, ist es auch möglich, spezielle Bilder im Film zu analysieren. Hier findet dann ein spezieller Bildbegriff Verwendung. So ist z. B. das Porträt in einigen Filmen ein zentrales Thema. Zuweilen werden Bildmedien im Film thematisch, zuweilen liefern Bildgenres stilistische Vorbilder für den Film, zuweilen werden Einstellungen im Film zu Schlüsselbildern verdichtet. Da für Sachs-Hombach die Wahrnehmungskompetenz für alles Bildhafte zentral ist, macht eine Unterscheidung in Bild- und Filmtheorien, die eher linguistisch oder eher ästhetisch orientiert sind, und in Bild- und Filmtheorien, die perzeptuelle Kompetenzen hervorheben, Sinn. Letztere können vom illusions-theoretischen Standpunkt, vom Ähnlichkeitstheoretischen oder von Seeing-in Theorien betrachtet werden. Filmen werden auf Grund intrinsischer Strukturen (Syntax) Bedeutungen (Semantik) innerhalb eines Kontextes (Pragmatik) zugeschrieben (siehe hierzu den Beitrag auf der Homepage der BPB und in diesem Themenheft).

Nach diesem wissenschaftlich orientierten Vortrag sprach Prof. Blothner aus psychoanalytischer Perspektive zum Thema *Zum Verhältnis von Psychologie und Film. Das Filmdrehbuch des Lebens*. Blothner sprach von den riskanten Lebenswirklichkeiten im Film wie im Leben und bezeichnete die Filmwahrnehmung als Rekonstruktion von Erlebnisprozessen. In der Filmwahrnehmung klären wir nach Blothner verschiedene Grundverhältnisse. Diese Klärung kann man auch als Lernprozess verstehen. Die Seelenlogik entspricht der Bildlogik. So bewegen wir uns beim Filmesehen innerhalb einer Mikroanalyse des Alltags. Mit Verweis auf Edgar Morin und die Tiefenpsychologie wurden exemplarisch Erlebnissymbole anhand des Films *The Sixth Sense* vorgestellt.

Im Anschluss daran referierte Dr. Nina Zimnik zum Thema *Reeducation aus filmhistoriographischer Perspektive*. Es ging um den Umerziehungsfilm der frühen 40er Jahre, insbesondere um die Filme des Marshall-Plans und die in ihnen enthaltenen race- und gender-Darstellungen. Zimnik stellt sich die Frage, welche Menschenbilder diese Filme repräsentieren. Speziell geht es um die Art und Weise, wie race und Differenz repräsentiert wird. Es wird gefragt, welches Erziehungsideal hier im Hintergrund steht. Frau Hennen von der Bundeszentrale für politische Bildung wies auf den für diese Thematik zentralen Film *Todesmengen* hin. Prof. Helmut Korte empfahl, den diskursanalytischen Teil der geplanten Untersuchung unbedingt mit einem rezeptionsforschenden Zugang zu koppeln.

Abschließend präsentierte Nina Rippel zum Thema *Erfahrungen mit dem Schülerfilm* verschiedene in einer Filmwerkstatt entstandene Schülerfilmbeiträge. Die Studentin Marie Louise Beck aus Lüneburg präsentierte und erläuterte einen eigenen experimentellen Filmbeitrag.

Die Zusammentragung der Ergebnisse zeigte, dass die Tagung einen guten Schritt in die Richtung gemacht hat, Film- und Medienwissenschaftler mit Pädagogen in produktiver Weise zusammenzubringen. Bei der Zusammenfassung gab es erneut eine Diskussion um die konstruktiven Implikationen und die Defizite des Filmkanons. Erkenntnisse und weitergehende Forderungen wurden beim abschließenden gemeinsamen Mittagessen diskutiert.

Erkenntnisse: Zu empfehlen sind möglichst standardisierte Lehr-Lernmodule für die BA-/MA-Studiengänge Filmlehre und mehr empirische Forschungen zur Filmwirkung. Man kann heute immer noch Lehrer werden, ohne etwas über Medienkunde zu wissen bzw. nachzuweisen. Kann das in einer medienvermittelten und -dominierten Welt so bleiben?

Der Kanon sollte als offene Orientierung genutzt werden. Es sollte mehr Raum für Filmgestaltung und für weitere Ringvorlesungen zu diesem Thema geben. Filmpraxis darf an den Hochschulen nicht gelehrt werden, ohne deren Bedingungen zu berücksichtigen. Filmlehre sollte in der Praxis eher motivieren, als Inhalte vorgeben. Kino und andere Medien-Institutionen sollten in die Lehre miteinbezogen werden. Es sollte ein Modul des Sehenlernens geben. Das Material zur Lehre in der Filmlehre sollte gesammelt und aufbereitet werden.

Forderungen: Zu wünschen sind z.B. weitere Vernetzungen, mehr Tagungen, mehr Austausch unter den Lehrenden, mehr Buchübersetzungen aus Frankreich und Amerika und deren Finanzierung, mehr DVDs und ein besserer Zugang zu Filmmaterialien.

Klaus Keil

Filmforschung und Filmlehre in der Hochschullandschaft

Abstract

The article describes the current situation of film education at the German universities.

Der Beitrag beschreibt die aktuelle Lage der Filmlehre in der Hochschullandschaft in Deutschland.

Wie wir wissen, soll Filmkompetenz »integraler Bestandteil jeder pädagogischen Ausbildung an den Universitäten werden«. Im wichtigen filmpolitischen Kongress der Bundeszentrale für politische Bildung und der FFA vom vergangenen Jahr wird ausdrücklich auf Filmkompetenz und nicht auf Medienkompetenz abgehoben. Denn wie es dort heißt, ist »der Film die Mutter aller audiovisuellen Medien: Seine Sprache – die eine Bildsprache, eine Ton- und Musiksprache und eine narrativ-dramaturgische Sprache ist – muss sozusagen als die »Alt-Sprache« der Medienpädagogik begriffen werden, als Ursprung und Grundlage der audiovisuellen Grammatik«. Lassen Sie mich in diesem Zusammenhang aus der damaligen Rede unserer Staatsministerin Christina Weiss zitieren. Sie sagte: » ... die Vermittlung einer Filmkompetenz, die ich als Teil einer übergreifenden Medienkompetenz verstehe, muss unmittelbar am Film ansetzen, im lebensweltlichen Nahbereich, bei den alltäglichen, den standardisierten, den durchformatierten Bildern. Nur wer gelernt hat, wie selbst die alltäglich scheinenden Bilder *gemacht* werden, kann ein eigenes Verhältnis zu ihnen entwickeln, kann abwägen, kann die Chance zur Distanz ergreifen. Dieses Vermögen wird heute immer wichtiger, wird inzwischen doch bereits das Selbstgespräch unserer Gesellschaft zum Gutteil über filmische Bilder vermittelt: über Nachrichten, über »Infotainment« oder auch über Talkshows und Daily-Soaps, die längst den Charakter ethnologischer Langzeitstudien angenom-

men haben ...«. Soweit Frau Dr. Weiss. Aber nicht nur bei den »standardisierten, durchformatierten« Bildern des Fernsehens, insbesondere beim Kinofilm, der ja bewusst manipulieren will.

Eines der großen Missverständnisse unserer Zeit scheint mir darin zu bestehen, dass der Film, das Fernsehen, Video und DVD allein zur Unterhaltung, zur Information und zum Konsum gezählt werden. Die entscheidenden Fragen: »Wie werden ein Film oder ein Video gemacht?«, »Warum werden welche Geschichten erzählt?«, »Warum können wir darüber plötzlich traurig werden oder uns vor Lachen ausschütten?« – diese Fragen werden nicht gestellt, denn wie Christina Weiss es in ihrer zitierten Rede formuliert: »leidet Deutschland unter einer gesamtgesellschaftlichen Filmlese-Schwäche. Also nur wer etwas über die ›Gemachtheit‹ von Bildern weiß, kann differenzieren, kann Absichten erkennen und kann also bewegte Bilder lesen.«

Weil ich von *Film in der Lehrerausbildung* nicht wirklich etwas verstehe, habe ich dieses Thema geändert in *Filmbildung an Filmhochschulen in Deutschland*. Denn das ist eher mein Fachgebiet.

Wir haben in Deutschland eine äußerst heterogene Filmbildungs-Landschaft. Es gibt allein sieben Filmhochschulen bzw. -akademien: in Babelsberg, Berlin, München, Köln, Ludwigsburg, den Studiengang Film in Hamburg und die Hamburg Media School. Es sind sogar 8, wenn ich die Internationale Filmschule Köln hinzunehme. An Universitäten, Kunsthochschulen und Fachhochschulen können Sie in ungezählten Studiengängen Film studieren. (Allein in Berlin gibt es ca. 47 Möglichkeiten.) Sind in einem solchen unübersichtlichen Terrain so etwas wie Standards möglich? Standards, im Sinne einer gemeinsamen Sprache, im Sinne von gleich lautenden Definitionen und Vereinbarungen, eine Form von Normierung, kurz gesprochen, im Sinne einer ›Vereinheitlichung‹? Die Antwort ist kurz und heißt ja.

Es gibt existierende und wünschenswerte Standards. Zu den existierenden gehören eine Vielzahl von Büchern – also Standardwerke – insbesondere über Dramaturgie und das Drehbuchschreiben, über die Inszenierung, den Schnitt und das Produzieren. Es gibt über die Bildsprache eine ganz herausragende DVD vom sehr geschätzten Kollegen Rüdiger Steinmetz. Es gibt noch mehr, es gibt natürlich ausgewählte Filme mit begleitenden Filmheften z. B. von der Bundeszentrale für politische Bildung.

Was wären dann wünschenswerte Standards? Dieses sehr große Thema kann ich jetzt nicht auffächern. Es ist ja insgesamt das Thema der Tagung. Aber ich möchte ihnen gerne ein Stichwort zum Thema nennen, nämlich *Interdisziplinarität*. Das heißt zunächst, dass der Film – und wenn ich von Film spreche, meine ich immer auch den Fernsehfilm – quasi janusköpfig ist. Er verkörpert immer zugleich Kommerz und Kunst. Die Interdependenzen der beiden Pole Mainstream- und Arthouse-Film sind mannigfaltigst und stets eine Frage des Akzentes, z. B. kann man sich *Good Bye, Lenin* als US-Mainstream vorstellen: mit Julia Roberts als Mutter, Brad Pitt als Hauptrolle Alex und Ostberlin digital designed ... oder etwa als deutsches Drama: dunkel, schwer, tödlich, am Ende stirbt die Mutter ... *Good Bye, Lenin* ist aber so wie der Film geworden: ein kommerzieller Arthouse Film. Die Wechselwirkung von Qualität und Geld ist dabei besonders auffällig. Denn mit mehr Zeit kann ein Film z. B. sorgfältiger vorbereitet, inszeniert und fertig gestellt werden. Mehr Zeit bedeutet natürlich höhere Produktionskosten.

Es gibt aber auch noch einen zweiten Aspekt der Interdisziplinarität – nämlich ›Nebenvorstellungen‹. Diese betreffen das Verstehen und das Verständnis der anderen Bereiche einer Filmherstellung. Ich muss z. B. als Regisseur Grundbegriffe der Produktion verstehen. Ich muss wissen, welche Zwänge die Finanzierung eines Filmwerkes auslöst und warum eine Kalkulation einen Film so rechnet, wie sie ist und nicht anders. Ein Drehbuchautor muss wissen, was er schreibt. Etwa: »Der Rhein tritt über die Ufer, der Dom fällt in Schutt und Asche.« – Nur eine Zeile in einem Drehbuch, aber enorme Auswirkungen für die Realisation. Mit diesem Verstehen der Arbeits- und Verantwortungsbereiche der Anderen wächst Vertrauen. In diesem Vertrauen entwickelt sich eine Achtung und Würdigung der Arbeit der Anderen. So wächst Professionalität. Das ist auch ein Teil der Theorie.

Die Wirklichkeit in der gesamten deutschen Filmbildung sieht leider immer noch anders aus. Das Grundsatzproblem ist meiner Ansicht nach mangelnde Interdisziplinarität. Wie unterschiedlich die Filmbildung an deutschen Filmhochschulen – 7 bis 8 hatte ich ja aufgezählt – sein kann, möchte ich exemplarisch an zwei Beispielen darstellen: nämlich der deutschen Film- und Fernsehakademie zu Berlin, der dffb, und der Hochschule für Film und Fernsehen »Konrad Wolf« in Potsdam-Babelsberg. Diese hat bisher 10 Studiengänge und wird ab Herbst dieses Jahres 11 haben. Sie ist nicht nur die älteste Filmhochschule in Deutschland, gegründet 1954, sondern auch die größte mit ca. 500 Studenten. Ein solch breites Fächerspektrum, 11 Studienfächer, spiegelt im Prozess der Herstellung eines Filmes alle Abteilungen und deren Zusammenspiel wider. Die dffb ist die kleinste Filmakademie, ca. 80 Studenten, gegründet 1966, mit drei Studiengängen (Regie, Kamera, Produktion) plus die Drehbuchakademie an der dffb. Alle Studenten an der dffb haben ein gemeinsames zweijähriges Grundstudium – eine Art Filmstudium generale. Systematisch aufgebaute Kurse führen in alle Sparten und Techniken des Filmemachens ein, also etwa Filmgeschichte, Dramaturgie oder Regie, Schauspiel und Kameraführung, in digitale Technologien oder in Organisations- und Marktstrukturen. Alle Studenten absolvieren in diesen beiden Jahren kleinere praktische Film- und Videoübungen, bei denen die Studenten in wechselnden Rollen agieren. Im zweijährigen Hauptstudium erfolgt dann die Spezialisierung in den jeweiligen Fächern Regie, Kamera oder Produktion. Der Studiengang für die Drehbuchstudenten ist ähnlich aufgebaut, da sie aber insgesamt nur zwei Jahre studieren, ist das Studium generale nur ca. 4 Monate. Aber immerhin lernen auch diese etwas über wirtschaftliche Zusammenhänge, über Inszenierungsstile, über Produktion ganz allgemein oder über z. B. den Dokumentarfilm.

Auch an der Hochschule für Film- und Fernsehen in Babelsberg üben die Studenten die Teamarbeit und das gegenseitige Verstehen, allerdings nicht in einem breiten gemeinsamen Grundstudium sondern in vielfältigen gemeinsamen Filmübungen. Man muss sich einmal vorstellen, welch gewaltiges Potenzial insbesondere in der Interdisziplinarität der 11 Studiengänge liegt: alphabetisch geordnet sind das folgende: Animation, AV-Medienwissenschaften, Filmmusik, Film- und Fernseh-dramaturgie/ Drehbuch, Film- und Fernsehproduktion, Film- und Fernsehregie, Kamera, medien-spezifisches Schauspiel, Montage, Szenografie und Ton. »Das besondere Anliegen der Hochschule liegt in der Verbindung von künstlerischen und wissenschaftlichen Studiengängen mit einem theoriegeleiteten, praxisbezogenen Studium.«, wie es die Philosophie der HFF formuliert. Ich würde ergänzen: und technologisch-orientierte Studiengänge wie Kamera und Animation. Hier wird ein enorm breites Spektrum an Möglichkeiten und Spannungen aufgeblättert.

Es ist klar, dass sich diejenigen Studiengänge, die sich mit den Inhalten und der Herstellung von Filmwerken insgesamt beschäftigen – also die Studiengänge Produktion, Regie, Dramaturgie, Animation und auch Medienwissenschaften –, in einer Auseinandersetzung der besonderen Art etwa mit Kamera, Montage oder Szenografie und Ton befinden, und dass hier der Diskurs erheblich spezifischer und wirklichkeitsnaher geführt werden kann als etwa in der eher akademiehaft geführten dffb. Beide Ansätze haben Vor- und Nachteile: An der dffb werden die Studenten sehr früh zueinander geführt, sozusagen filmsozialisiert, um später in der Spezialisierung dieses Grundverständnis möglicherweise wieder zu vergessen. Die Ausbildungsprogramme an der HFF beginnen sofort mit der Spezialisierung und führen die Studenten später in den praktischen Filmübungen zusammen. Dort wird eher permanent die Sozialisierung betrieben. Jedenfalls ist dieser Methodenstreit fast so alt wie das Zitat von Friedrich dem Großen: »Jeder möge nach seiner Façon selig werden«. Entscheidend jedenfalls ist der Gedanke der Interdisziplinarität. Von der Qualität der Lehrenden, von deren Leidenschaft (oder auch nicht), von deren Charisma (oder nicht), von deren Zuwendung zu den Studenten (oder nicht) hängt sowieso alles ab. Bei dem künftig einzuführenden Modularsystem der Bachelor- und Master-Grade bin ich mir nicht sicher, ob sie eine Stärkung oder Verwässerung der Interdisziplinarität bewirken werden. Sicher aber ist, dass dadurch zwar keine Vereinheitlichung, aber eine Vergleichbarkeit der einzelnen Module erzeugt wird, was hilfreich ist.

Ich hatte zu Beginn von Standards und einer Vereinheitlichung gesprochen, davon, dass man dieselbe professionelle Sprache sprechen muss, um zu verstehen, was der Andere meint. Ein Ansatz dazu könnte aus vielfältigen und substanziellen Gründen der Filmkanon sein. Und zwar in der Kombination etwa mit der DVD von Rüdiger Steinmetz und z.B. mit dem so genannten Standardlektorat der Film/Medienboard Berlin-Brandenburg. Während meiner Zeit dort beim Filmboard wurde das Standardlektorat entwickelt, weil es international eine hohe Bedeutung hat. Bei uns jedoch nicht: 70 Prozent der Film- und Fernsehproduzenten in Deutschland arbeiten nicht mit einem Lektorat!

Mit Lektoraten werden Stoffvorschläge gefiltert und qualitative Merkmale eines Stoffes benannt. Es geht um das Einschätzen von Stoffpotenzial, welches schnell und zuverlässig für ganz verschiedene Berufsgruppen wie Produzenten, Regisseure, Verleiher, Förderer oder TV-Redakteure, beurteilt werden muss. Ein detaillierter Fragenkatalog vermittelt Transparenz und Know-how und legt die Basis für eine gemeinsame Sprache bei der Verständigung über Stoffe, Inhalte und bei deren Einschätzung. Sie können dieses Standardlektorat auf der Homepage der Medienboard herunterladen und Sie werden u. a. Fragen finden, die sie schon immer über ein Drehbuch wissen wollten. Genau in der Sprache formuliert, die die professionellen Filmleute verwenden und deren Bedeutung eindeutig ist. Da geht es um dramaturgische Komplexe wie Struktur, Figuren, Plot, u. a. Also z. B. Fragen zum ›emotionalen Thema‹, etwa: worum geht es der Hauptfigur in Wirklichkeit? Kennen wir ihr tiefer liegendes emotionales Bedürfnis? Oder etwa die ganz einfache Frage zu den Figuren/›characters‹: Sind diese Figuren/Charaktere glaubwürdig? Oder die ebenso einfache Frage bezüglich der Struktur: Gibt es einen Anfang, eine Mitte und einen Schluss für die Geschichte? Und so gibt es weitere Fragen zum Dialog, zur Visualität, zur Originalität, zum Marktpotenzial, zu Auswertungschancen, zu Zielgruppen, insgesamt, die wie ein Raster auf ein Drehbuch, aber auch auf einen Film angewendet werden können. Dies sind nur einige Möglichkeiten. Wir müssen das Vorhandene nutzen. Bei der DVD von Prof. Steinmetz wird dies deutlich. Solche bereits vorhandenen großartigen Lehr- und Lernmittel müssen wir in unsere Arbeit integrieren.

Was wollen wir mit all dem erreichen? Wir wollen damit Bilder lesen lernen, Erzählmuster erkennen. Wir wollen vor allen Dingen wissen, mit welchen Mitteln emotionale Wirkung im Film erzielt wird und damit Manipulation. Denn genau das will Film: unsere Gefühle manipulieren, aber hinterher müssen wir dies unbedingt relativieren können. Wir brauchen dazu den geschulten, filmkritischen, aber sachkompetenten Blick. Wir müssen uns im Klaren sein, dass die *Gemachtheit* von Bildern heute kaum noch vom authentischen Abbild der Wirklichkeit zu unterscheiden ist. Das müssen wir lernen und vermitteln, dazu brauchen wir filmkompetente Lehrer!

Eva Fritsch

Film in der Lehre. Erfahrungen mit einführenden Seminaren zu Filmgeschichte und Filmanalyse

Abstract

The following article resumes the experiences of the first steps in film education for the advanced teacher-training. Further, it makes clear how artwork can take place in school reality and may be recognised as a learning place.

Der folgende Artikel fasst einerseits die Erfahrungen mit ersten Filmlehrschritten in der Lehreraus- und Lehrerfortbildung zusammen. Andererseits soll verdeutlicht werden, wie Film in der Schulk Wirklichkeit als Lernort begriffen wird und stattfinden kann.

1. Einleitung: Erfahrungsbericht über die Filmseminare und Aktivitäten in der Filmlehre

Prof. Winfried Marotzki hat Anfang der 90er Jahre den Schritt zur Filmlehre an der Otto-von-Guericke-Universität durch einen Kooperationsvertrag mit den Magdeburger Kammerspielen und dem Institut für Informatik maßgeblich initiiert. Seitdem wurden sowohl im Theater als auch an der Uni Magdeburg vermehrt Filme gezeigt und mit den Studenten und eingeladenen Filmemachern darüber diskutiert. Der Filmclub und das so genannte Filmtheoretische Forum erfreuten sich reger Beliebtheit bei den Studentinnen und Studenten.

Hintergrund und Ziel des filmtheoretischen Forums war und ist das Anliegen, basales Filmverstehen auf interessante Weise in die Universitätslehre zu integrieren. In den letzten 7 Jahren sind so fünf unterschiedliche Arbeitsschwerpunkte entstanden:

1. Einführende Seminare zur Filmanalyse, Filmgeschichte und Filmgestaltung
2. Filmtheoretische Foren mit Praktikern bzw. Filmemachern, die von ihrer persönlichen Arbeit berichten und zu Filmen sprechen.
3. Seminare über die Bestandsaufnahme der universitären Filmlehre in Deutschland
4. Empirische Untersuchungen mit Schülern und Studentinnen zu ausgewählten Filmen
5. *Kino Macht Schule mit Lernort Film*

2. Einführende Seminare zur Filmanalyse, Filmgeschichte und Filmgestaltung

Was wollten wir erreichen mit den angebotenen Filmseminaren zu Filmanalyse und Filmgeschichte? Wir haben unser Angebot zu Film dahingehend strukturiert, dass wir für die Vermittlung von Filmgeschichte entsprechend der Jahrzehnte Filme ausgewählt und vorgestellt haben. Also Filme der 20er, der 30er, der 40er, der 50er bis hin zu den 90er Jahren und auch den gegenwärtigen Film ab 2000.

Des Weiteren erschien uns für die filmkompetente Beurteilung von Stilentwicklung wichtig, die filmsprachlichen Veränderungen bzw. Innovationen in den Filmen erkennbar zu machen. Dabei wurden zum Teil Ausschnitte bedeutender Filme und aber auch Filme in voller Länge gesichtet, diskutiert und analysiert. Hierzu wurden verschiedene Filmanalysemodelle vorgestellt. Ein besonderer Schwerpunkt wurde auf die Systematische Filmanalyse von Korte (2001) und den Ansatz des Neoformalismus von Bordwell & Thompson (2001) gelegt. Wichtig war uns zudem ein ausgewogenes Verhältnis der Vermittlung von Spiel- und Dokumentarfilmen bzw. ethnografischen Filmen und deren Theoriehintergrund. Eingeführt wurde in Anwendungsweisen der Filmanalysemodelle, insbesondere in den Neoformalismus (Bordwell & Thompson 2001), aber auch in neuere psychoanalytische Filmherangehensweisen (Blothner 1999).

Zum Teil übernahmen die Studenten die Vorstellung ausgewählter Filme in Rahmen eines Referats, das mit einer Power-Point-Präsentation vorgeführt wurde. Das sah meist so aus, dass die Studenten einzelne Filmszenen eines ausgewählten Filmes in digitalisierter Form dem Plenum präsentierten, daran Inhalt und Form (filmische Mittel) erläuterten und auf den Stil und über den Werkzusammenhang des Filmemachers referierten. Ziel war es, etwas über die jeweilige Filmsprache zu erfahren, damit die Studentinnen und wir die Filme besser lesen und verstehen lernen. Es ging und geht uns also um Filmverstehen.

Beliebt waren besonders die aktuellen Filme, wie z. B. David Lynch mit seinen Filmen *Lost Highway* oder *Mullholland Drive*. Bei diesen Filmen faszinierten die Studenten die sehr eigene Filmsprache

und der mystische Stil Lynchs ebenso wie die inhaltlich schwer aufzulösenden diskontinuierlichen Erzählzusammenhänge. Die Behandlung film-dramaturgischer Strukturen und filmsprachlicher Mittel war so geeignet, die Faszination der Studenten zu bedienen.

Filme aus der Pionierzeit von Griffith und Eisenstein waren im Hinblick auf die verwendeten und untersuchten Montagetechniken gut besucht. Es zeigte sich, dass die Montagetheorien, die Ausführungen zur analytischen Montage nach Griffith und die zur konstruktiven Montage nach Eisenstein, anschaulich wurden. Nach dem Motto *Reflexion durch Produktion* versuchten die Studenten, in ersten eigenen kurzen Filmen diverse Montagetechniken mit ihren Geschichten umzusetzen. So kamen reflektierte ›Fingerübungen‹, die sich auf 2-3 Minuten beschränkten, beispielsweise zur Parallelmontage zustande. Diese Arbeitsweise – eine Kombination aus Filmtheorie und Filmpraxis – ist von den Studenten gut angenommen worden und hat sich somit unseres Erachtens bewährt.

Aufbauend auf diesen ersten praktischen Übungen wurden später in Folgeseminaren bis zu 15-minütige Filme von Studentengruppen realisiert – und das alles nahezu ohne Geld. Die Arbeitsgruppen schrieben selber ihr Drehbuch zum geplanten Film – zum Teil mit Storyboard, um die gedankliche Auflösung der Szenen sichtbar zu machen. Geklärt wurde dabei: Wie funktionieren diese oder jene Zeitsprünge? Wer kommt von rechts, wer kommt von links? Achsensprung oder nicht? Bewegte Schulterkamera oder Kamera vom Stativ? Welche Einstellungsgröße? Beliebte Genres waren der Heimatfilm und zum Teil das Genre des *film noir*. Diese Kombination aus filmtheoretischen Ansätzen und praktischer Filmgestaltung ist ein Zugang neben anderen, um die Studenten zu motivieren, sich mit dem Medium Film intensiv auseinanderzusetzen. Daneben gibt es andere Zugänge, von denen sich folgende bewährten:

Zum Beispiel ein thematischer Zugang zu Film, der der ›Reflexion im Film‹ bei den Filmen von Wim Wenders nachging. Damit war intendiert, einerseits einen Überblick über so etwas wie ›Werksganges‹ und andererseits einen Sinn für Stil und Form bei einem bestimmten Filmemacher zu wecken (z. B. die melancholischen, langen Einstellungen bei Wenders, oft die gleichen Schauspieler, der Minimalismus). Das Seminar war konzipiert als Mischung aus Kurz-Vorträgen, Referaten und Sichtung von mehreren Filmen von Wim Wenders. Thematisch können auch Filme untereinander verglichen werden (vgl. Noll-Brinckmanns ikonographische Filminterpretation zur Rasur: Noll-Brinckmann 2001).

Gekoppelt werden kann dieser thematische Zugang auch mit einer formalen Hinwendung im Sinne des Neoformalismus, also der Betrachtung des Stils und der Form (siehe Kap. Filmanalyse). Hier können auch Filmemacher, wie beispielsweise Orson Welles und Hitchcock, auf ihre formalen Unterschiede in Filmen wie *Die Vögel* oder *Fenster zum Hof* und im Vergleich dazu Welles' *Citizen Kane* untersucht werden.

Ein anderer Zugang war der Vergleich von Text- und Bilderlesen. Am Beispiel der Filmadaption. Manche kennen dafür noch den umstrittenen Begriff der Literaturverfilmung. Das Vorurteil, Literatur eröffne eine größere Imaginationsbreite als Film, stammt häufig von einem bildungsbürgerlich inspirierten Literaturbegriff, der Literatur als das hohe, edle Kulturgut betrachtet im Gegensatz

zum anscheinend minderwertig, nur unterhaltenden Medium Film, ähnlich wie die Unterscheidung in der Musik zwischen E- und U-Musik.

In Wirklichkeit ist es oft so, dass diejenigen, die zunächst den Roman gelesen haben, dann vom Sehen des Films enttäuscht sind. Ihre Enttäuschung liegt vielleicht darin begründet, dass beim Lesen des Buches nicht jedes ihrer konstruierten Bilder im Film Deckung findet. Das sagt aber noch lange nichts darüber aus, ob der Film ein oberflächlicherer Geschichtenerzähler ist als das Buch. Im Gegenteil. Deshalb haben wir Beispiele von Filmadaptionen wie *Minority Report* von Steven Spielberg zunächst im Seminar angesehen und erst im Anschluss daran die zugrunde liegende Science-Fiction-Geschichte von Phillip Dick im Buch gelesen. Dabei stellte sich heraus, dass die Filmbilder bei den Zuschauerinnen eine größere Assoziationsbreite und Betroffenheit erzeugten, als die in den 60er Jahren vom Autor Phillip Dick entworfene Geschichte mit alten Lochkartensystemen. Die Studenten mochten die Bilder, die sie durch die Geschichte von Dick über Lochkarten, alte Computer etc. imaginär konstruierten, nicht, weil diese Bilder für sie nicht mehr zeitgemäß sind. Der Film sprach sie dagegen durch den durchgängigen Stil postmoderner Hochglanzästhetik wesentlich mehr an, und dadurch kam eine breitere Assoziations- und Imaginationsvielfalt zustande als bei der Kurzgeschichte. Auch durch die musikalischen Effekte des spannend inszenierten Psychothrillers ließen sich die Rezipienten tiefer in die bildlichen Erfahrungen einbinden.

An viele Ausschnitte kann man auch filmanalytisch herangehen (vgl. Schäfer 2004a, 2004b). Was kann durch Analyse beim Spielfilm verständlicher werden? Wozu überhaupt Analyse? Reicht es nicht, ins Kino zu gehen und einen schönen, unterhaltsamen Abend zu erleben? Wenn wir Spielfilm als einen Kommunikationsprozess verstehen, bei dem wir reflektierte ästhetische Erfahrungen machen, dann bietet sich im Anschluss an die Filmrezeption auch die Analyse – die weitergehende, reflektierte Beschäftigung mit dem Film an.

Das ästhetische Produkt Film vermittelt ›ästhetisierte‹ Erfahrungen und deren Ausdeutung ist unterschiedlich in der spontanen, normalen Filmbetrachtung und bei der wissenschaftlichen, reflexiven Analyse. Die Analyse macht die Gestaltungsformen als solche sichtbar, lässt Sinn und Einsichten in die Wirkungsweisen des Mediums offenbar werden. Durch die Nutzung des filmanalytischen Instrumentariums wird die spontane Interpretation von einer umfassenderen, reflektierteren Interpretation abgelöst. Filmkompetenz erwirbt man also durch reflektierten Umgang mit Film. Filmkompetenz setzt Filmanalyse voraus.

3. Durch welche Ansätze der Filmanalyse kann man dem Filmverstehen näher kommen?

Genauso wie in Literatur und Kunst kann das Erkennen der Filmdramaturgie, also der Bauformen der Geschichte und der Figuren eines Spielfilms, den Spaß und den Genuss sowie die Reflexion beim Filmsehen erhöhen. Zeitlupe, Zeitraffer oder Farbdramaturgie müssen gedeutet werden können, um das Sinnganze der in Bildern erzählten Geschichte besser verstehen zu können. Es geht jedoch nicht um das Sezieren auditiver und visueller Partikel als Selbstzweck, sondern um eine zielgerichtete Analyse.

Wichtig erscheint allen unterschiedlichen Analyseansätzen die Fragestellung, mit der ich an die entsprechende Filmanalyse herangehen möchte. Zum Beispiel kann für den soeben gesehenen Filmausschnitt die Fragestellung weiterführen, wie die Filmsprache mit dem Thema Identität umgeht bzw. wie das Thema *Wer bin ich?* filmisch in Szene gesetzt wird. Die filmsprachlichen Mittel können daraufhin einzeln befragt werden: Die Musik kann eigene oder unterstützende Erzählfunktionen übernehmen. Die Kameraarbeit bewusst nachvollziehen zu können, ist ebenfalls ein wichtiger ›Alphabetisierungsschritt‹ zum Filmverstehen.

Ein Verständnis für Ton, Mise en scène, Architektur, Kostüm usw. kann in Bezug auf die Fragestellung gezielt erfolgen. Berücksichtigt werden muss bei den Fragestellungen, in welchem Genre wird die Geschichte erzählt und evt. auch warum? Diesen genretheoretischen Ansatz hat bekanntlich Knut Hickethier gut entwickelt und am Beispiel *Pulp Fiction* für den postmodernen Film vorgeführt. Auch Hickethier weist wie viele andere Autoren darauf hin, dass die vorläufige subjektive Analyse der erste Arbeitsschritt ist. Danach folgen die Reflexion des Kontextes der eigenen Lesart und dann die Analyse der Strukturen des Films, die häufig durch eine Segmentierung des Filmmaterials besser zu erkennen sind (vgl. Mikos 2003: 75).

Der Unterschied, den man hierzu bei Helmut Korte systematischer Filmanalyse sehen kann (vgl. Korte 2001), liegt darin, dass nach einer kurzen Inhaltsbeschreibung eine Problematisierung mit Zuspitzung zu einer Fragestellung kommt. Dem folgt eine formal-inhaltliche Bestandsaufnahme, bei der es zu einer weiteren Konkretisierung der Fragestellung kommt. Dies führt zu einer historischen Verankerung und Ermittlung der zeitgenössischen Rezeption sowie weiterer potentieller Lesarten. Die Verallgemeinerung fasst als letzten Arbeitsschritt alle Ergebnisse zusammen und bewertet vor dem Hintergrund der Theorie und Historie (Filmrealität, Bedingungsrealität, Bezugs- und Wirkungsrealität).

Der Neoformalismus plädiert dagegen für eine stärkere Beachtung der Form. Stil und Form führen nach Bordwell und Thompson aber letztlich auch zur Bedeutung des Inhalts. Allen Ansätzen gemeinsam ist die Vorstellung, dass Analyse im Wesentlichen aus vier Tätigkeiten besteht (Mikos hat dies noch in 14 Arbeitsschritte differenziert, vgl. Mikos 2003: 15):

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

Filmtheoretisches Forum: Gut wäre es, den Diskurs mit den Praktikern auszubauen. Das heißt, es sollten vermehrt Einladungen von den Professoren an Filmpraktiker ausgesprochen werden. Für die Studenten ist es einerseits faszinierend, einen Filmpraktiker einmal kennen zu lernen, andererseits können die Praktiker einen wesentlich authentischeren Eindruck ihrer Arbeitsweisen vermitteln und die Abläufe, die sich in der Praxis ergeben, sinnvoll erläutern.

Recherche der Filmlehre: Es zeigt sich, dass das Medium Film mehr und mehr Anerkennung gewinnt und als eines der wichtigsten Medien in unserem Kulturkreis endlich unumstritten akzeptiert wird. Die Universitäten Jena, Halle, Magdeburg, Mainz, Chemnitz, Lüneburg, Hamburg; Marburg,

Siegen haben ein umfangreiches Angebot zu Filmseminaren im Vorlesungsverzeichnis, das stetig ansteigt. Einige Unis haben sogar eigene Kinos für die Studenten etabliert, in denen die im Seminar behandelten Filme gesehen werden.

Empirische Untersuchungen: Es wurden an diversen Schulen und an der Uni in Magdeburg Befragungen zu vorher gemeinsam gesehen ausgewählten Filmen wie *Das Leben ist schön* von Roberto Benigni, *American History X*, *Gegen die Wand* von Fatih Akin etc. durchgeführt. Die Interviews gaben Einblicke in die Sichtweisen der Schüler und Studenten und in das, was die Rezipienten gesehen hatten. Immer wurde hier auch ein biographischer Bezug deutlich. Aus sozialwissenschaftlicher Sicht ist dies höchst interessant hinsichtlich der Identifikationsprozesse und der Reflexion eigenen Scheiterns in bestimmten Lebenslagen der jugendlichen Rezipienten. Zum Beispiel wurde bei den Interviews zu dem Film *American History X* oft das eigene Involviertsein in rechtsradikalen Gruppierungen in der Vergangenheit reflektiert. Diese Untersuchungen sind sehr aufwendig, sollten aber unbedingt in größerem Ausmaß fortgeführt werden.

Fazit für künftige Seminare: Die erläuterten Zugänge führen dazu, die verschiedenen Dimensionen der Filmwelt – und die der Welt – zu entdecken. Meines Erachtens können alle Zugänge nebeneinander gelehrt werden und je nach Lerngruppe und deren Vorwissen in unterschiedlicher Gewichtung angewendet werden. Die didaktische Aufbereitung der Filmseminare – und dementsprechend die Auswahl der Filme – muss eng an die jeweiligen Voraussetzungen und Interessen der Lerngruppe angelegt sein. Es sollten auch mehr empirische Methoden vermittelt werden, damit die Studenten selber die empirischen Untersuchungen mit Lerngruppen durchführen können und ihr eigenes Filmverstehen überprüfen können.

Gespräche mit Praktikern sollen vermehrt in der Universität stattfinden: Generell empfiehlt sich eine modular-aufgebaute Arbeitsweise für das Studium, das in Zukunft überwiegend auf die BA/MA-Studiengänge ausgerichtet sein wird. Die im Folgenden genannten Module sind als Vorschläge gemeint, von denen nicht alle ›zwingend abgearbeitet‹ werden müssen. Jedes Modul ist hilfreich zum Filmverstehen, die Basis bilden Filmtheorie, Filmgeschichte und Filmanalyse.

4. Wie könnte eine Modularisierung aussehen?

4.1 Lernmodul Filmtheorie

Grundsätzlich sind Einführungen in die Dokumentarfilm- und Spielfilmtheorie notwendig. Für eine einführende Filmtheorie-Lehre bieten sich die Theorie des Neoformalismus (Bordwell & Thompson 2001) mit den Anlehnungen an strukturalistische Überlegungen und der genretheoretische Ansatz (Hickethier 1993 und Felix 2002) mit seinen zeitgemäßen Analysen neuerer Subgenres an. Deshalb sollte mit diesen beiden Ansätzen der Filmtheorie im ersten Semester begonnen werden. Für die Dokumentarfilmtheorie bieten sich Einführungen und praktische Übungen in Interviewverfahren an.

Im zweiten Semester kann hier vertiefend mit den genretheoretischen und neoformalistischen Ansätzen gearbeitet werden und eine Hinwendung zu philosophischen (Goodman & Elgin 1989, Mahrenholz 1999, Žižek 1999 und Shusterman 1999) und phänomenologischen Ansätzen (Kaltenecker 1996, Sobchack 1996, Robnik 2002) der Filmtheorie geleistet werden.

4.2 Lernmodul Filmgeschichte

Grundsätzlich ergibt sich aus mehrfachen, in den Vorberichten dargelegten Gründen ein Vorgehen aus zwei miteinander kombinierbaren Perspektiven:

1. Es kann chronologisch in 10er-Schritten vorgegangen werden, wobei die Stummfilmzeit hier größer bis zur Entwicklung des frühen Tonfilms zusammengefasst werden kann.
2. Es kann auch die Perspektive ›technische Innovationen‹ im Vordergrund der historiographischen Betrachtung stehen.

Ob man bei der Stummfilmzeit oder später beginnt, ist sekundär und vom Gesamtvorhaben der Vermittlung der jeweiligen Dozenten abhängig. Für die ersten beiden Semester hat sich der Einstieg mit der frühen Entwicklung bis in die 40er Jahre bewährt, wenn ein Gesamtüberblick von Beginn an bis heute als Vermittlungsziel geplant ist. Besonders gut aufgenommen wurden die folgenden Filme:

- Dziga Vertov: Der Kameramann
- Eisenstein: Panzerkreuzer Potemkin
- Dick und Doof-Filme
- Charly Chaplin: Der Diktator
- Ernst Lubitsch: Sein oder Nichtsein

Heute nicht mehr nachvollziehbar erschien den Studenten das Genre ›Horror‹ für die Filme: *Ich lebte mit einem Zombie* (Tavernier) und *Die Vögel* (Hitchcock). Heute sind andere Anforderungen an ein Erleben von ›Thrill‹ gestellt. Die Studenten erwarten hier Splatter-Movies oder Psychothriller mit Horroranteilen.

Die Erfahrungen mit den Filmen der 90er Jahre und ab 2000 zeigten eine hohe Motivation, eigenständig mit diesen Filmen zu arbeiten, Referate unter Verwendung von Power-Point vorzubereiten und die von den Studenten ausgewählten Filmausschnitte zu präsentieren. Auch zu den Spielfilmen ab 2000 besteht eine hohe Affinität zur themenorientierten Zugangsweise (Gender, Sozialgeschichte, Postmoderne, Vague feminin) seitens der Studentinnen, die für eine intensive Auseinandersetzung mit Filmanalysemethoden genutzt werden kann. Dabei erwies es sich als vorteilhaft, einige Filmemacher mit den bedeutenden Filmen ihres Gesamtwerkes vorzustellen, um das Stilempfinden zu schulen und die jeweils ›eigene Handschrift‹ der Filmemacher erkennbar werden zu lassen.

4.3 Lernmodul Filmanalyse

Die verschiedenen Modelle der Filmanalyse (Systematische Filmanalyse, Musteranalyse, Qualitative Filmanalyse, Inhaltsanalyse etc.) können in den ersten Semestern vorgestellt werden, damit die Basis für unterschiedliche Herangehensweisen, die oft von den Filmen selbst nahe gelegt werden, vorhanden ist. Dabei erwies es sich als günstig, mit Kenntnissen über die Form und den audiovisuellen Stil der Filme zu beginnen.

4.4 Filmmodul Filmgestaltung

Die aus dem Modul Filmanalyse in Ansätzen bekannten filmischen Mittel (Montage, Kameraführung, Licht, Ton, Mise en scène, Einstellungsgrößen; vgl. Marotzki & Schäfer 2003) können bei praktischen ›Fingerübungen‹, also der eigenen Erstellung kleinerer Filme oder Filmteile, selbst angewendet und dabei vertiefend gelernt werden.

4.5 Filmmodul Intermediale Schnittstellen

Hier soll im Wesentlichen die Theorie der Intermedialität behandelt werden und an den praktischen Schnittstellen zwischen Computerarbeit und Filmarbeit verdeutlicht werden.

4.6 Filmmodul Filmethik

Grenzen des Darstellbaren und Machbaren im filmischen Schaffen gehören zur Beschäftigung mit Filmverstehen zwingend dazu. Problemfälle beispielsweise filmischer Gewaltdarstellungen könnten hier thematisiert werden. Zur Filmkompetenz gehören filmethische Überlegungen, die zumindest übergreifend – falls kein Raum für ein eigenes Modul da ist – vermittelt werden sollten.

4.7 Filmmodul Empirische Untersuchung und externe Praktika

Wissenschaftliche Forschungen im Filmbereich stecken noch in den ›Kinderschuhen‹. Vermehrte empirische Studien sind dringend vonnöten, um die genauere Beschreibung dessen leisten zu können, wie sich Filmverstehen heute bei Schülern, Jugendlichen und Erwachsenen vollzieht. Es sollten daher empirische Untersuchung unter Anleitung durchgeführt werden.

4.8 Filmmodul Abschlussprojekt

Das Fach Film sollte mit einem eigenen Filmprojekt der Studenten enden. Hier sollte ein kürzerer Film mit einer nachvollziehbaren Geschichte als Abschlussarbeit im Team erstellt werden.

Es kam Rezeptionsunwillen bei bestimmten Filmen zum Vorschein. Stummfilme, wie diejenigen von Griffith und Eisenstein, wurden mit sehr großen Vorbehalten rezipiert und letztlich aufgrund der heute bei Jugendlichen doch ganz anderen Sehgewohnheiten nicht ohne Erläuterungen verstanden. Aber was heißt eigentlich Verstehen in diesem Zusammenhang? Eine gründliche Einführung, beispielsweise zu *Intolerance*, hinsichtlich Inhalt und Form (Viragierung) reichte nicht aus, um den Handlungsablauf und Sinn der vier unterschiedlich parallel erzählten Geschichten ver-

ständig zu machen. Es kamen leider auch kaum Nachfragen, weil der Film offensichtlich nicht weitergehendes Interesse wecken konnte. Andere Stummfilme, wie diejenigen mit Dick und Doof oder von Charly Chaplin, weckten mehr Interesse. Die Filme der 60er Jahre stießen zum Teil ebenfalls auf Unverständnis, gerade der Film *Blow Up* von Antonioni oder einige französische Filme der Nouvelle Vague wie *Paris gehört uns* von Jaques Rivette und *Die Cousins* von Chabrol.

Ein Film, der in mehreren Seminaren in Magdeburg, Lüneburg und an einem Hamburger Gymnasium sehr gut aufgenommen wurde, ist der Film *Sein oder Nichtsein* von Ernst Lubitsch aus dem Jahre 1942, der auch in den Filmkanon aufgenommen wurde. Insbesondere mit dem Anfang (den ersten 2 Minuten) des Films konnte gut gearbeitet werden, weil in diesem Anfang die Rahmenhandlung des Films schon sehr verdichtet deutlich wird.

Eine Aufgabenstellung, die Einstellungen dieses Anfangs zu analysieren, kann ein Verständnis für die Filmsprache erleichtern. Die Studenten spulten den Filmanfang immer wieder zurück, um zu sehen, ob es sich beispielsweise um eine Kamerafahrt oder um einen Zoom handelte. Eine produktionsorientierte Aufgabenstellung könnte – für die Schule wie für die Hochschule – geeignet sein, um Kreativität freizusetzen.

Des Weiteren hat sich bei der Durcharbeitung der modernen Filmtheorien (Felix 2000, Bordwell & Thompson 2001, Noll-Brinckmann 2000) gezeigt, dass nur einige der gängigen filmtheoretischen Ansätze für die Bedürfnisse der Computervisualistik-Studentinnen und –Studenten brauchbar erscheinen. Weder die psychoanalytischen noch spezielle feministische Ansätze führen hier weiter. Dagegen bietet der Neoformalismus mit seinen Anlehnungen an strukturalistische Überlegungen und seinen genauen Detailanalysen zu Stil und Form sowie der genretheoretische Ansatz mit seinen zeitgemäßen Analysen neuerer Subgenres eine gute Basis für die Studenten, über die Filmtheorie den Blick für die Filmanalyse zu gewinnen.

Hier ein Liste der Filme, mit denen sich gut arbeiten ließ:

- Panzerkreuzer Potemkin
- Sein oder Nichtsein
- Der Diktator
- Citizen Kane
- Letztes Jahr in Marienbad
- Vertigo, Psycho
- Easy Rider
- Le boucher (Der Schlachter)
- Taxi Driver
- Im Laufe der Zeit
- Die Legende von Paul und Paula
- Die Maske
- Seven, Fight Club
- Lost Highway, Mullholland Drive
- Vanilla Sky/Open your eyes (Amenábar)
- City of God

- Amores Perres
- Matrix
- The Crow
- Night on earth
- Forrest Gump
- Troja
- Der Mann mit der Kamera
- At land
- Chicken run
- Gegen die Wand
- Super-Size me
- Rythm is it
- Sophie Scholl. Die letzten Tage
- Die fetten Jahre sind vorbei

Dies sind natürlich nur auszugsweise Nennungen, die einen Ansatz verdeutlichen sollen. Filmkompetenz kann mit zahlreichen anderen Filmen gelehrt und vermittelt werden, was selbstverständlich auch zielgruppenabhängig ist. In der Schule lässt sich beispielsweise mit ganz bestimmten Filmen sinnvoll arbeiten, die auf die Lebenswelt der Lernenden von 15-19 Jahren passen.

5. Erfahrungen mit *Lernort Film*

5.1 Filmkompetenzerwerb mit *Lernort Film*

Filmkompetenz ist wesentlicher Bestandteil einer übergreifenden Medienkompetenz. Filmpädagogik gehört als Filmbildung zu den Kernaufgaben von Medienpädagogik. Aber trotz der zunehmenden Bedeutung, die heute audiovisuelle Medien für Kinder, Jugendlichen und Erwachsenen haben, ist die Unterrichtskompetenz vieler Lehrer/innen bezüglich Filmanalyse und filmpädagogischer Inhalte und Methoden nach wie vor gering.

Die filmpädagogischen Aufgaben und Inhalte in der Lehreraus- und Lehrerfortbildung nehmen leider immer noch einen verschwindend geringen Stellenwert in der Aus- und Fortbildungssituation in Hamburg ein. Nach dem Rahmenplan sind für die Fächer Deutsch, Philosophie, Englisch, Kunst und Gemeinschaftskunde zwar, zum Teil auch mit Vorgaben für das Zentralabitur, filmpädagogische Inhalte explizit vorgesehen, die Lehrer wissen aber oft nicht, wie sie diese im Unterricht umsetzen sollen.

Um hier Hilfestellung zu bieten haben wir, Eva Fritsch und Dirk Fritsch, 2004 die Initiative *Lernort Film* gegründet, innerhalb derer wir Fortbildungsseminare auf Filmfesten und in Schulen sowie Workshops für Filminteressierte und Lehrer anbieten. Auch Schüler und Studenten sollen von dieser Initiative profitieren. Dementsprechend arbeiten wir auch an den Universitäten und Schulen zum Thema Film und Medienkompetenz. Dadurch, dass wir beide sowohl wissenschaftlich in der

Lehre an Universitäten und Schulen tätig sind als auch praktisch im Filmgeschäft viele Jahre lang gearbeitet haben – Dirk Fritsch als Regisseur und Autor, Eva Schäfer als Produktionsassistentin und Kindercoach – ergibt sich eine für die Filmlehre besondere Synergie. Die Vermittlung von Praxis und Theorie kann so gelingen. Inzwischen haben wir weitere Referenten mit Praxis- und Theoriebezug zum Film für eine Mitarbeit bei *Lernort Film* gewinnen können.

Eine unserer Aufgaben, die ich zu Beginn darstellen möchte, ist die Vermittlung von Filmkompetenz an Schulklassen. Im Rahmen unserer Referententätigkeit für *Kino macht Schule*, der seit einem Jahr vom Jugendinformationszentrum (JIZ) in Verbindung mit der Schulbehörde durchgeführten Filmschulveranstaltungen im Kino, haben wir dabei sehr positive Erfahrungen gemacht. Dabei stellten wir die Filme vor: *Super Size me* von Morgan Spurlock, *Rhythm is it* von Enrique Sanchez Lonsch & Thomas Grube, *Die fetten Jahre sind vorbei* von Hans Weingartner, *Sophie Scholl. Die letzten Tage* von Marc Rothermund, *Gegen die Wand* von Fatih Akin und *Just a Kiss* von Ken Loach sowie *Jacob der Lügner* von Frank Beyer.

Die Filme wurden überwiegend von den Mitarbeitern des JIZ ausgesucht und im Rahmen von gebuchten Schulvorstellungen im Abaton, im Zeise und Alabama-Kino in Hamburg jeweils vormittags gezeigt. Für den Film *Gegen die Wand* von Fatih Akin, der den Goldenen Bären der Berlinale 2004 gewann, haben wir uns besonders eingesetzt.

Die Schulklassen, die querbeet von der Klasse 8 bis 13 unter Teilnahme auch integrierter Schulklassen, beruflicher Schulen und Gymnasien sowie Gesamtschulen teilnahmen, wurden vor dem jeweiligen Film in die Thematik des Filmkanons, der Debatte um Filmkompetenz und den Film eingeführt und hatten nach dem Film Gelegenheit, an einer Diskussion über den Filminhalt und die Filmgestaltung mit den filmischen Mittel einzusteigen. Besonders polarisierend wirkte der Film *Gegen die Wand* von Fatih Akin auf die Schüler und Schülerinnen.

Zum Filminhalt: Der Film handelt von der ungewöhnlichen Liebesgeschichte zwischen der 20-jährigen Sibel und dem 40-jährigen Cahit, die beide türkisch-deutsch sind. Sie lernen sich in der psychiatrischen Abteilung eines Krankenhauses in Hamburg kennen. Beide haben Selbstmordversuche hinter sich, Sibel hat sich die Pulsadern aufgeschnitten, Cahit ist mit dem Auto gegen eine Wand gefahren. Sibel versucht Cahit kurz nach ihrem Kennenlernen zu überreden, sie zu heiraten, damit sie ihr traditionsbeladenes türkisches Elternhaus verlassen und ein freies, selbstbestimmtes Leben führen kann. Als er ablehnt, zerschlägt sie kurzerhand eine Flasche und schneidet sich erneut mit dem Scherbenhals die Pulsadern auf. Schließlich ändert Cahit seine Meinung und willigt in die Scheinehe ein. Cahit besorgt Sibel einen Job als Friseurin bei Maren, mit der er ein Verhältnis hat. Mit der Zeit gefällt ihm die lebenshungrige Sibel mehr und mehr. Sie gehen zusammen aus, und Cahit gefällt es immer weniger, dass Sibel mit anderen Männern schläft. Als Maren ihr Verhältnis zu Cahit Sibel gegenüber offen legt, reagiert auch Sibel eifersüchtig und merkt daran, dass auch sie verliebt ist. Doch am selben Abend wird Cahit von einem Liebhaber Sibels als Zuhälter beschimpft und erschlägt den Provokateur im Affekt. Cahit muss ins Gefängnis, Sibel will auf ihn warten. Die Familie wirft ihr vor, durch ihre Untreue Schande über die Familie gebracht zu haben und sie wird verstoßen, der Vater verbrennt alle Fotos von Sibel. Bei ihrer Cousine in Istanbul findet Sibel zunächst Arbeit und eine Wohnmöglichkeit. Aus Verzweiflung nimmt sie Drogen und wird von dem Barkeeper, der mit ihr Opium raucht, brutal vergewaltigt und danach aus der Kneipe gejagt.

Noch in derselben Nacht wird sie auf der Straße von drei Männern angesprochen und reagiert zu Recht genervt, aber auch provozierend. Daraufhin schlagen die Männer sie zusammen und einer sticht sie, als sie keine Ruhe geben will, nieder. Ein Taxifahrer rettet Sibel, und sie zieht mit ihm zusammen und bekommt ein Kind von ihm. Einige Jahre später macht sich Cahit nach seiner Haftentlassung nach Istanbul auf, um Sibel wiederzusehen. Sie treffen sich in einem Hotelzimmer und sie lieben sich leidenschaftlich. Doch Sibel entscheidet sich für ihr inzwischen geregeltes Leben und ihr Kind. Cahit geht allein zurück in seine Geburtsstadt Mersin.

Während einige der etwas 100 deutschen und türkisch-deutschen Schüler die Handlungsweise der Protagonistin Sibel überhaupt nicht nachvollziehen konnten und sich zu Äußerungen hinreißen ließen, wie: »Sie ist es selbst schuld, dass die Eltern sie verstoßen, sie benimmt sich wie eine Schlampe«, zeigten die Schülerinnen von ausländischer und deutscher Seite Verständnis für die Hauptfigur des Films: »Sie möchte doch nur frei sein.« Die Schülerinnen kamen auf die Bühne des Kinos und forderten die Mitschüler auf, ihre Vorstellungen von dem Begriff »Schlampe« offen zu legen. Es entstand eine rege Diskussion, ob die Männer nicht ähnlich freies Verhalten im Umgang mit Frauen für sich beanspruchen. Dann versuchten die Schülerinnen darzulegen, dass sie selbst zum Teil in einer ähnlichen Doppelidentität gefangen wären wie Cahit und Sibel als türkisch-deutsche Migrantenkinder. Die Bindung an die Traditionen der Elterngeneration einerseits und das Ausleben der eigenen westlichen Bedürfnisse führe immer wieder zu Konflikten in den Familien und zu Einschränkungen der persönlichen Entwicklung. Ganz unterschiedliche gesellschaftliche Ansprüche prasselten auf sie ein: Die Freunde und Schulkameraden erwarten die westlichen Standards im Verhalten und die Familie erwarte ein Beachten der »Familienehre«, ein anständiges Verhalten, über das sich die befreundeten und bekannten ausländischen Familien nicht beklagen könnten. An diesem Zwiespalt zeige sich, dass Integration noch keineswegs in Deutschland gelungen ist. Der bei der Schulvorstellung im Abaton anwesende NDR-Redakteur war sehr angetan von der Podiumsdiskussion mit den Schülern und sagte anschließend zu den Referenten: »Lebendiger als bei Sabine Christiansen!«

Eine vom Tenor her ähnliche Diskussion ergab sich nach Sichtung des Films *Just a Kiss* von Ken Loach. Auch hier wurde an der im Film geschilderten problematischen interkulturellen Liebesbeziehung zwischen einem Sohn pakistanischer Einwanderer und einer irischen Katholikin der kulturelle Konflikt, den die Doppelidentität der Migranten der zweiten Generation mit sich bringt, diskutiert. Obwohl die pakistanische Familie Khan schon jahrzehntelang in Glasgow lebt, sind die Eltern noch vollständig ihren Traditionen, ihrem muslimischen Glauben und einem bestimmten Familiensinn verbunden. So ist auch die Hochzeit ihres Sohnes mit einer unbekanntem Cousine lange beschlossen, doch Casim ist ein junger eigenwilliger Mann, der sein Leben autonom führen kann. Durch einen Zufall lernt er die Musiklehrerin seiner Schwester kennen und verliebt sich in sie. Eine Liebe zwischen den Kulturen, die mit Widerständen zu kämpfen hat, denn Casims Weigerung, die Cousine zu heiraten, beschädigt die Ehre der Familie, und Roisin, die irische geschiedene Katholikin, kann an der katholischen Schule nicht unterrichten, weil ein Pfarrer ihr aufgrund der außerehelichen Beziehung keine Unbedenklichkeitsbescheinigung für eine Festanstellung ausstellen will.

Es gab – auch wenn es sich um eine Minderheit handelte – Schüler, die dem Vater des pakistanischen, aber in Deutschland geborenen und aufgewachsenen Protagonisten Recht gaben und dafür plädierten, der Protagonist hätte die Liebesbeziehung zu der Katholikin aufgeben und in die

von seinen Eltern arrangierte Hochzeit mit der pakistanischen Jasmin einwilligen müssen. Diese Beiträge führten erwartungsgemäß auch wieder zu einer lebhaften Diskussion, in der die Standpunkte zu kulturellen Pflichten und Rechten ausgetauscht wurden.

Eine ganz andere Diskussion löste der Film *Die fetten Jahre sind vorbei* von Hans Weingartner aus. Mit der Lebenswelt der Filmfiguren haben die Schüler und Schülerinnen ab der 9. Klasse heute wenig zu tun. Die Protagonisten Jan und Peter führen nachts einen heimlichen Kampf gegen die soziale Ungleichverteilung. Sie brechen in Berliner Luxusvillen ein, verrücken dort sämtlich Möbel, nennen sich als steckbriefartig: Die Erziehungsberechtigten und hinterlassen die Botschaften: *Die fetten Jahre sind vorbei* oder *Sie haben zu viel Geld*. Für derartige gewaltfreie politische Aktionen hat das Schülerklientel heute wenig Verständnis, wie sich an der Nachbesprechung des Films und in Klassenarbeiten, die wir zu dem Film schreiben ließen, zeigte. Dass im Film dann im weiteren Verlauf auch noch ein heimkehrender Millionär als Bonze beschimpft und entführt wird, wirkt auf die Schüler heute als Provokation. Im Film entpuppt sich der Vertreter der S-Klasse als Alt-68er, der auch mal von der Revolte geträumt hat und der bei den Entführern auf der Berghütte geradezu aufblüht. Die drei Filmfiguren Jan, Peter und Jule verkörpern nicht das Lebensgefühl unserer nachwachsenden jungen Generation im Jahre 2005, sie haben zwar auch ein Orientierungsproblem, kommen aber zu ganz anderen Fragestellungen und Lösungsabsichten als die 16-21-Jährigen heute. Diesen Kontrast arbeiten die Schüler sehr deutlich im Gespräch nach dem Film heraus. Sie reflektierten einerseits ihre eigene mangelnde politische Betätigung, andererseits die Art des politischen, in ihren Augen naiven Widerstands der Filmfiguren.

Eine nachvollziehbare Form des Widerstands sahen die Schüler dann in dem Film *Sophie Scholl. Die letzten Tage* von Marc Rothemund. Der Film zeigt eindringlich die letzten Tage der Widerstandsgruppe der *Weißten Rose*, die bei einer Flugblatt-Aktion gegen die Nazi-Diktatur geschnappt wird. Zu den Verhafteten gehören Sophie Scholl und ihr Bruder Hans. Die tagelangen Verhöre bei der Gestapo wurden nach Original-Protokollen inszeniert und zeigen ein Psycho-Duell zwischen Sophie Scholl und dem Vernehmungsbeamten Robert Mohr. Durch ihr Geständnis schützt Sophie Scholl die anderen Mitglieder der *Weißten Rose* und steht auch dann noch für ihre Überzeugungen ein, als ihr Leben auf dem Spiel steht. Der Film hält sich streng an historische Fakten und zeigt die letzten 6 Tage vom 17. bis 22. Februar 1943 im Leben der Sophie Scholl aus ihrer persönlichen Perspektive. Julia Jentsch, die als Sophie Scholl brillierte, bekam für ihre schauspielerische Leistung den Silbernen Bären bei der Berlinale 2005. Durch das Aufbegehren der *Weißten Rose* gegen den Nationalsozialismus wurde die Widerstandsgruppe zum Inbegriff für Zivilcourage, für einen friedlichen Kampf gegen Gewaltherrschaft und Unterdrückung.

Auch wenn einige Schüler den Film langweilig fanden, weil zu wenig ›Action‹ gezeigt werde, spürte man bei den Filmvorführungen eine starke emotionale Betroffenheit. Ein solcher Film gehört aus vielerlei Gründen zu den Kulturgütern, die Schüler und Schülerinnen kennen sollten. Der Filminhalt kann gut vor- und nachbereitet werden im Deutsch-, Geschichts- oder Gemeinschaftskundeunterricht. Das von der Bundeszentrale für politische Bildung herausgegebene Filmheft eignet sich darüber hinaus ebenfalls sehr gut für die Arbeit in verschiedenen Unterrichtsfächern. Auch fächerübergreifender Unterricht kann mit dem Film gut geplant und vollzogen werden. Filmkompetenz kann so auf mehreren Kanälen beispielsweise fächerübergreifend für Geschichte und Kunst vermittelt werden. Im Kunstunterricht könnte man sich der Form des Film zuwenden, indem man

die Filmsprache näher betrachtet, sich die filmischen Mittel vergegenwärtigt und eventuell selbst ähnliche Szenen schreiben und drehen lässt. Im Geschichtsunterricht kann der inhaltliche Hintergrund, die Geschichte der *Weißten Rose* vor dem thematischen Hintergrund Zivilcourage verhandelt werden.

Zweifellos eignet sich auch die literarische Adaption *Jakob der Lügner* von Frank Beyer aus dem Jahre 1974 für fächerübergreifenden sowie normalen Unterricht in Deutsch und Geschichte. Zum Inhalt: Jurek Becker schrieb das Drehbuch zu *Jakob der Lügner* vor dem Roman. In einem osteuropäischen jüdischen Ghetto erfährt Jakob Heym 1944 durch einen Zufall von einem Vormarsch der roten Armee. Um einen verzweiferten Leidensgenossen von einem mit der Todesstrafe geahndeten Kartoffeldiebstahl abzuhalten, erzählt Jakob von der bevorstehenden Befreiung durch die Russen. Weil ihm zunächst niemand glauben will, erfindet Jakob, die Lüge, die Nachricht habe er aus seinem Radio gehört, das er heimlich besitze. Die Nachricht verbreitet sich im ganzen Ghetto und sie erreicht ihren Zweck: Die Menschen schöpfen neuen Lebensmut, die Selbstmorde haben ein Ende und es wird wieder geheiratet. Aber Hoffnung braucht Nahrung und die Menschen im Ghetto wollen jeden Tag die neuesten Nachrichten wissen. Sie belagern Jakob mit Fragen und Jakob lügt weiter, bis er nicht mehr kann.

Frank Beyers werkgetreue Verfilmung bietet sich für den Deutschunterricht hervorragend zum ›vergleichenden Lesen‹ (vgl. Schäfer 2004, 223ff.) an. Es existiert das Drehbuch von 1965, der Roman von 1969, die Verfilmung von 1976, die als einziger DDR-Film für einen Oskar nominiert wurde, und die moderne amerikanische Verfilmung von 1999 von Peter Kassovitz. Allein die unterschiedlichen Erzählperspektiven der Filme und des Romans bieten sich für Vergleiche an, die verdeutlichen können, wie anders audiovisuelle Formate im Gegensatz zu literarischen Vorlagen »erzählen«. Schülern zu vermitteln, dass nach einem erweiterten Textbegriff auch Filme gelesen werden können, gehört mit zur Vermittlung von Filmkompetenz. Dazu muss gelernt werden, wie Einstellungen aneinander montiert werden können, wann kontinuierliche Film-Sequenzen mit diskontinuierlichen wechseln, in welchem Zusammenspiel Schauspieler, Dialog, Filmmusik und Ton mit den Filmbildern agieren und vom Regisseur im Rahmen der mise en scène inszeniert werden. Dies sind nur einige basale Voraussetzungen, die von einem Verständnis für Kamerafunktionen und Licht begleitet werden müssen. Im Film *Jakob der Lügner* von 1976 bieten allein Anfangssequenz und Ende gute Vergleichsgrundlagen zum Roman. Hinzu kommen diejenigen Szenen aus dem Roman, die im Film ganz fehlen. Über hier entdeckte Gemeinsamkeiten und Unterschiede kann Filmverstehen vorangetrieben werden.

Den Schülern und Schülerinnen, die zu den Veranstaltungen von Kino macht Schule kamen, weil Sie *Jakob der Lügner* im Rahmenplan Deutsch für den Realschulabschluss haben, waren diese Zusammenhänge bis zum Zeitpunkt des Kinobesuchs nicht vertraut. Das zeigt, dass die Unterrichtsrealität - wie seit Jahren gefordert im Medienverbund - praktisch noch gar nicht umgesetzt wird. Die Lehreraus- und Lehrerfortbildung hat hier anzusetzen.

Nach den Schulvorstellungen gaben uns die Lehrer regelmäßig Feedback, wie ihnen die Veranstaltung gefallen hatte und baten uns zum Teil, in die Schulen zu kommen, um die Filme dort im Unterricht noch nachzubesprechen. Es wurde hier meistens signalisiert, dass sie sich selbst die Unterrichtskompetenz im Bereich Filmbildung nicht zutrauten. Auf Nachfrage wurde dann häufig

mitgeteilt, dass noch nie eine Aus- oder Fortbildung zum Bereich Filmlehre besucht wurde. Nur in wenigen Fällen verfügten die Lehrkräfte über Ansätze im Bereich von Kenntnissen zur Filmanalyse oder Filmgestaltung. Viele hatten auch noch nie zuvor etwas vom Filmkanon gehört. Kein Lehrer verfügte über Kenntnisse von filmpädagogischen Konzepten. Das Interesse an einem Einstieg in filmdidaktische Ansätze war dementsprechend groß und im Rahmen von *Kino macht Schule* wurden zahlreiche Zusatzvorstellungen gebucht.

Dieses Bild der Unterrichtskompetenz von Lehrern und Lehrerinnen im Bereich Film wurde auch bestätigt durch eine von mir durchgeführte 30-stündige Filmfortbildung an einem Wirtschaftsgymnasium. In diesem Rahmen zeigte sich, dass das Analyseinventar zum Filmverstehen nicht vorhanden war und die filmischen Mittel (Einstellungen, Montage, Ton, Kamera, Licht, Mise en Scène) von Beginn an praktisch neu gelernt wurde. Dies ergaben ebenfalls unsere Erfahrungen mit einer Lehrerfortbildung im Rahmen des Filmfestes Hamburg, an der an zwei Tagen ca. 45 Lehrer und Lehrerinnen die von uns angebotene Möglichkeit nutzten, zu Filmen des Kinderfilmfestes und der dort neu eingeführten Kategorie Jugendfilm Filmanalyse- und Filmgestaltungsmöglichkeiten zu erwerben.

Literatur

Bordwell, David & Thompson, Kristin: *Film art. An introduction*. New York / St. Louis / San Francisco [McGraw-Hill] 2001

Blothner, Dirk: *Erlebniswelt Kino. Über die unbewusste Wirkung des Films*. Bergisch Gladbach [Lübbe/Bastei] 1999

Faulstich, Werner: *Einführung in die Filmanalyse*. Tübingen [Gunter Narr] 1994

Felix, Jürgen (Hrsg.): *Moderne Film Theorie*. 2. Auflage. Mainz [Bender Verlag] 2003

Goodman, Nelson & Elgin, Catherine, Z.: *Revisionen. Philosophie und andere Künste und Wissenschaften*. Frankfurt am Main [Suhrkamp] 1989

Hickethier, Knut: *Film- und Fernsehanalyse* (1993). 3., überarbeitete Auflage. Stuttgart / Weimar [Metzler] 2001

Korte, Helmut: *Systematische Filmanalyse*. 2. Auflage. Berlin [Erich Schmidt Verlag] 2001

Kaltenecker, Siegfried: *Spiegelformen. Männlichkeit und Differenz im Kino*. Nexus 31, Basel / Frankfurt a.M. [Stroemfeld Verlag] 1996

Mahrenholz, Simone: Zur Physiognomie von Grenzen. Symbol- und subjekttheoretische Überlegungen, ausgehend vom Medium Film. In: Nagl, Ludwig (Hrsg.): *Filmästhetik*. Wien [Oldenbourg Verlag] 1999, S. 61-82

Marotzki, Winfried & Schäfer, Eva: Film- und Videoarbeit. In: Bohnsack, Ralf & Marotzki, Winfried & Meuser, Michael: *Hauptbegriffe qualitativer Sozialforschung*. Stuttgart [UTB] 2003, S. 62-67

Mikos, Lothar: *Film- und Fernsehanalyse*. Stuttgart [UTB] 2003

Nagl, Ludwig (Hrsg.): *Filmästhetik*. Wien [Oldenbourg Verlag] 1999

Niesyto, Horst (Hrsg.): Themenschwerpunkt Filmpädagogik. *Ludwigsburger Beiträge zur Medienpädagogik* (Online-Zeitschrift), Ausgabe 07, 2005: www.ph-ludwigsburg.de

Noll-Brinckmann, Christine: Die Rasur. Eine ikonographische Reihe. In: Heller, Heinz-B., Kraus, Mathias, Meder, Thomas, Prümm, Karl & Winckler; Hartmut (Hrsg.): *Über Bilder sprechen. Positionen und Perspektiven der Medienwissenschaft*. Marburg [Schüren] 2000, S. 169-182

Robnik, Drehli: Körper-Erfahrung und Film-Phänomenologie. Filmanalyse: Saving Private Ryan. In: Felix, Jürgen (Hrsg.): *Moderne Film Theorie*. 2. Auflage. Mainz [Bender Verlag] 2003, S. 246-285

Schäfer, Eva: Minority Report. Zur Arbeit mit Filmausschnitten im Deutschunterricht. In: *Praxis Deutsch*, Nr. 184, 2004a, S. 56-59

Schäfer, Eva: Intermedialität. Facetten von Literatur und Film für den Grundschulunterricht. In: Lecke, Bodo & Erlinger, Hans-Dieter (Hrsg.): *Kanonbildung bei audiovisuellen Medien im Deutschunterricht?* München [Kopäd Verlag] 2004b, S. 215-252

Shusterman, Richard: Country Musicals. A philosophical Study. In: Nagl, Ludwig (Hrsg.): *Filmästhetik*. Wien [Oldenbourg Verlag] 1999, S. 244-266

Steinmetz, Peter et al: *Filme sehen lernen*. Hamburg 2005

Zizek, Slavoj: Orson Welles or The Split Subjectivity. In: Nagl, Ludwig (Hrsg.): *Filmästhetik*. Wien [Oldenbourg Verlag] 1999, S. 195-208

Manfred Rüssel

Film in der Lehrerfortbildung

Abstract

Film education in advanced teacher training needs to be promoted.

In der Lehrerfortbildung muss die Filmbildung vorangetrieben werden.

1. Zustandsbeschreibung in fünf Punkten

1) Der Umgang mit Film (und Fernsehen) gehört in allen Bundesländern zur Unterrichtsobligatorik:

»Um sie [die audiovisuellen Medien] im Unterricht zu behandeln, gilt es, Kenntnisse und Fertigkeiten im Umgang mit diesen Medien zu fördern, deren ästhetische und kommunikative Angebote produktiv zu nutzen sowie Chancen und Gefahren der Medienwirkung zu bedenken« (aus den Richtlinien und Lehrpläne für die Sek. II, NRW, Deutsch, 1999, S. 20). Selbst Abiturthemen zum Film sind mittlerweile möglich.

2) Die narrativen Mittel des Films, seine Geschichte, Ästhetik und Wirkung sind nach wie vor nicht integraler Bestandteil der Lehrer/innen-Ausbildung.

Es bleibt der Eigeninitiative von Hochschullehrer/innen überlassen, ob sie Angebote zur audiovisuellen Ausbildung formulieren. Gibt es solche Seminarangebote, sind es Kann-, keine Muss-Veranstaltungen.

3) Die Unkenntnis über film- und fernsehsprachliche Mittel und damit die Berührungshängste seitens der ausgebildeten Lehrer/innen sind nach wie vor weit verbreitet.

Die Mehrzahl derjenigen Lehrer/innen, die während ihrer Studienzeit nicht filmanalytisch ausgebildet worden ist, steht dem Medium Film (noch extremer ist es beim Fernsehen) eher hilflos gegenüber. Insofern ist es nicht verwunderlich, dass heutzutage immer noch die Literaturverfilmung als ›Zückerchen‹ am Ende einer Unterrichtsreihe eingesetzt wird. Das Zückerchen erhält allerdings schnell einen faden Beigeschmack, wenn mangels Zeit, Kenntnis und/oder einwandfreier Projektionsqualität ein adäquater Vergleich unmöglich ist.

4) Der Bedarf an Fort- und Weiterbildungen auf diesem Gebiet ist sehr hoch, qualifizierte Angebote scheitern jedoch häufig am Finanzierungsdruck.

Die genuin für die Lehrerfort- und Weiterbildung zuständigen Behörden und Ministerien konzentrieren ihre Angebote zunehmend auf so genannte Kernkompetenzen, wie Schul-, Lern- und Lehrorganisation. Wer beispielsweise bei den Bezirksregierungen in Nordrhein-Westfalen unter dem Stichwort ›Medienbildung‹ nachschlägt, erhält zahlreiche Angebote zur »Betreuung von Schulnetzwerken und Linux oder Windows«, keines zum Film oder Fernsehen.

4a) Unter den Blinden ist der Einäugige König.

Die wenigen offiziellen Angebote zu Film werden von Lehrer/innen durchgeführt, die sich entweder autodidaktisch und/oder über externe Fortbildungen weitergebildet haben.

4b) Outsourcing und Ownership.

Der Paradigmenwechsel führt zu einer Verlagerung der Fortbildungsaufgaben an die Schulen. Wollen Schulleitung beziehungsweise Fachkonferenzen qualifizierte Fortbildungen von außen, so müssen sie diese selbst organisieren. Eventuell zugewiesene Projektmittel sind jedoch für eine qualifizierte Fortbildung zu gering. Andere Finanzierungswege, wie die über Fördervereine, Sponsoring oder Teilnahmegebühr, werden zur Regel.

5) Fortbildung wird zum Privatvergnügen

Lehrer/innen haben Anspruch auf fünf Fortbildungstage im Jahr. Werden die unter 4) genannten offiziellen Fortbildungsmöglichkeiten nicht durchgeführt, so können sie externe Angebote wahrnehmen: kulturelle, politische, kirchliche Träger – selbst die Polizei bietet im Rahmen ihrer Präventionsaufgaben vermehrt Filmfortbildungen an! Sind jene Veranstaltungen jedoch von den zuständigen Behörden nicht offiziell als Lehrerfortbildungen anerkannt, kann es für die Lehrer/innen schwierig sein, Bildungsurlaub zu bekommen. Zumal an vielen Schulen die »Stimmung« gegenüber Fort- und Weiterbildungen negativ ist (Unterrichtsausfall). Deshalb werden in den letzten Jahren immer häufiger Fort- und Weiterbildungen entweder nachmittags oder am Wochenende terminiert.

2. Zehn Aufgaben einer qualifizierten Lehrerfort- und Weiterbildung

1) Den Ball flach halten

Damit die Lehrer/innen ihre Berührungängste überwinden, muss die Hemmschwelle niedrig gehalten werden. Komplexe filmsemiotische Diskurse bringen nichts. Besser ist es beispielsweise anhand der ›guten alten‹ Bildbeschreibung die Nähe von Film-Bildgestaltung und Malerei deutlich

zu machen: Was ist zu sehen? Wer steht wo? Wie ist der Bildraum aufgeteilt? Gibt es Auffälligkeiten? etc.

2) Kleinschrittig arbeiten

Sowohl bei der Vermittlung der Filmsprache wie bei der Unterrichtsmethodik sollten kleine Einheiten behandelt werden: Was macht die Kamera? Was macht das Licht, die Farbe, die Musik, die Geräusche etc. Dabei ist es nicht nötig, dass der/die Lehrer/in alle acht Einstellungsgrößen auswendig lernt, es reicht, wenn die visuellen Strategien von Distanz und Nähe begriffen werden. Ein Spielfilm sollte nur dann komplett behandelt werden, wenn es Zeit und Zielvorgabe intendieren (thematische Unterrichtsreihe) und/oder für die Rezeptionsbedingung vernünftig ist (Kino). Ansonsten gilt auch bei der Literaturverfilmung: Szenen/Sequenzen behandeln (Expositionen/Schlüsse eignen sich besonders gut, vor allem, wenn es mehrere Verfilmungen desselben Textes gibt) oder die Visualisierungen von zentralen Motiven behandeln (etwa: wie drückt Fassbinder den »Angstapparat aus Kalkül« in seiner Adaption »Fontane Effi Briest« mit visuellen Mitteln aus und wie machen das die anderen drei Adaptionen?).

3) Ausgetretene Pfade verlassen

Beispielsweise für die Fächer Deutsch/Literatur sollte der Begriff der Literaturverfilmung problematisiert und weiter gefasst werden: Wo gibt es Analogien zwischen »Nosferatu« (1921) und »X-Men 2« (2003)? Dem »Schund« eine Chance geben: Stephen King, Clive Barker, Philip K. Dick, William Gibson, Comics, Mangas etc. Daraus folgt:

4) Den beliebten Spruch »Wir müssen unsere Schüler/innen dort abholen, wo sie stehen« ernst nehmen

Fort- und Weiterbildungen müssen den populären Mainstream berücksichtigen, ohne ihn zu ver-teufeln. *Matrix*, *Herr der Ringe*, *Shrek* oder *The Day After Tomorrow* sind alle gleichermaßen geeignet, um inhaltliche, thematische und formale Aspekte des Films beziehungsweise der Unterrichtsvorgaben behandeln zu können.

5) Dabei das Fernsehen nicht vergessen

Neben den beliebten Musik- und Werbeclips (s.u.) ist die Beschäftigung mit standardisierten Fernsehformaten, wie die Daily Talks, Daily Soaps, Gerichts- und Reality-Shows, lohnenswert, um Strukturanalysen zu betreiben sowie Inszenierungsstrategien, Aufmerksamkeitslenkung, Zuschauer-manipulation und Senderpositionierung deutlich zu machen.

6) Angebote für die Einzelstunde/Doppelstunde schaffen

Auch das häufig getätigte Lehrer/innen-Argument »Dazu haben wir überhaupt keine Zeit« muss vor dem Hintergrund eines stark reglementierten Schulalltags ernst genommen werden. Kurzfilme, Musik- und Werbeclips, Formatanalysen eignen sich ganz hervorragend, um formale und inhaltliche Fragen in einer kurzen Unterrichtssequenz zu behandeln. Oder einzelne Sequenzen eines Spielfilms, etwa um Bild- und Tonebenen, Raum- und Zeit-Darstellungen, filmische Symbole und Metaphern etc. zu verdeutlichen.

7) Die Interdisziplinarität des Mediums betonen – die Schule von morgen

Die meisten Lehrer/innen wollen etwas Fachspezifisches lernen: Was kann ich mit dem Film xy in

meinem Deutschunterricht machen? Die Schulpolitik fordert aber bereits seit vielen Jahren, interdisziplinären, fächerübergreifenden Unterricht. Also: Vernetzung nicht nur der Computer, sondern auch der Inhalte. Welches Medium ist besser geeignet, die unterschiedlichen Fächer zu bedienen, als der Film/das Fernsehen?

8) Transferleistung gewährleisten

Fortbildungen zu einem Film sind nur dann sinnvoll, wenn ein fachspezifisches Thema filmisch unterstützt werden soll (etwa Nationalsozialismus und *Jud Süß* oder Drogenprävention und *Traffic*), ansonsten unterliegen sie der Gefahr einer Kanonisierung (einmal *High Noon* – immer *High Noon*). Wenn ein/e Lehrer/in an einer Fortbildung zur Film- und Fernsehanalyse teilnimmt, muss er/sie in die Lage versetzt werden, auch andere als die in der Fortbildung gezeigten Beispiele im Unterricht zu behandeln. Kann er/sie das nicht, hat die Fortbildung versagt!

9) Unterrichtsmaterial: Rechtssicherheit herstellen

Mit Einführung der Film- und Fernsehanalyse in die Unterrichtslinien Mitte der 1990er Jahre stieg die bis dahin überschaubare Anzahl (brauchbarer) methodisch-didaktischer Vorschläge in den Schulbüchern rasant. Seit kurzem bieten alle großen Schulbuchverlage (meist gebührenpflichtiges) Material zu aktuellen Film- und Fernsehbeispielen auf ihren Websites an. Allerdings, und das ist ein großes Handicap, ist die Rechtsfrage in Bezug auf den Einsatz von klassischen oder aktuellen Spielfilmen im Unterricht, unklar. Aus diesem Grund scheuen die Schulbuchverlage bislang die Veröffentlichung einer CD-ROM oder DVD mit Filmausschnitten. Die Lehrer/innen sind, – wollen sie auf ›Nummer sicher‹ gehen – abhängig von dem Filmmaterial, für das die jeweiligen Medienzentren die Rechte abgegolten haben – und das ist nach Zahl und Aktualität von Bundesland zu Bundesland höchst unterschiedlich.

10) Und schließlich: Angebote zur Kreativität fördern

In den letzten Jahren steigt auch auf der Lehrer/innen-Seite spürbar der Bedarf am ›Selber-Machen-Wollen‹. Besonders im Hinblick auf die Ganztagschulen wird der kreative Aspekt in Zukunft an Relevanz gewinnen. Wer kreativ mit dem Medium Film arbeitet, erhöht nicht nur die eigene Medienkompetenz, sondern lernt auch viel über Organisation und Teamfähigkeit. Nicht selten stehen am Ende einer kreativen Filmarbeit jedoch Frustrationserlebnisse: entweder wird man nicht fertig, oder das Ergebnis hält den eigenen Qualitätsansprüchen nicht stand. Fort- und Weiterbildungen auf diesem Gebiet müssen mehr vermitteln, als die technische Handhabung einer Digicam. Hier sind die Lehrer/innen weniger als Wissensvermittler/innen oder Entscheider/innen gefragt, vielmehr als kompetente Moderator/innen.

3. Fazit

Die Arbeit mit Film kostet Zeit, Anstrengungen und Organisationstalent. Aber: Sie fördert wichtige kulturelle, mediale und soziale Kompetenzen – und: sie macht Spaß! Arbeit am/mit Film/Fernsehen hilft, die Kluft zwischen Schülerrealität und Schulrealität zu verringern. Ebenso bewirkt sie, eigene Sehgewohnheiten zu hinterfragen, zu modifizieren oder gar zu revidieren.

Solange die Beschäftigung mit Film/Fernsehen nicht Pflichtbestandteil der Lehrerausbildung ist, müssen qualifizierten Fort- und Weiterbildungen die Kenntnislücken schließen. Kurzfortbildungen bringen nichts. Eine Einführung in die Film- und Fernsehsprache sollte mindestens 1,5 Tage, die Einführung in die praktische Arbeit mindestens 2 Tage dauern.

Literatur

Richtlinien und Lehrpläne für die Sek. II. NRW, Deutsch. 1999

Winfried Pauleit

Filmlehre im internationalen Vergleich

Abstract

The following article describes the development of the French education concept of film and emphasizes the parallel structures in film and education.

Im folgenden Artikel wird die Entwicklung des französischen Filmlehrekonzepts dargestellt und der immanent didaktische Charakter von Film hervorgehoben.

1. Einleitung

In den letzten Jahren konnte ich in einigen Ländern sehr konkrete Erfahrungen sammeln, wie dort an einzelnen Institutionen mit Film und Kino im Rahmen von Lehre und Forschung gearbeitet wird, dazu gehören England, Frankreich und die USA sowie, ausgehend von einigen kürzeren Besuchen, auch Österreich, die Schweiz, Italien und Polen. Meine Ausführungen werden eher exemplarischen Charakter besitzen und sich konkret vor allem auf das nationale Filmvermittlungskonzept in Frankreichs Schulen beziehen. Ich werde dieses Konzept vorstellen und weiter skizzieren, wie sich aus den französischen Erfahrungen an der Universität Bremen derzeit ein eigenständiges Curriculum zur Filmvermittlung entwickelt – und welche Perspektiven sich daraus ergeben.

Die Internationalität kommt in meinen Überlegungen zunächst eher von einer anderen Seite her ins Spiel, nämlich vom Gegenstand selbst: vom Film und vom Kino. Der Film galt von Anfang an

als eine internationale Angelegenheit, dies wurde insbesondere in den USA erkannt, wo er als Massenmedium dazu geeignet schien, die Werte einer Gesellschaft von Einwanderern über die Sprachgrenzen hinweg mitzustrukturieren. Die Geschichte Hollywoods zeugt noch heute davon.

Und es war nicht zuletzt Siegfried Kracauer, der nach den Erfahrungen des Holocausts aus seinem New Yorker Exil, an einer spezifischen »materialen Ästhetik« des Films festhielt und diese mit der Vorstellung einer »Family of Man« zusammendachte. Diese Vorstellung findet in den gegenwärtigen Entwicklungen der Globalisierung und des Welt-Werdens ihre Entsprechung. Der Film und das Kino – und hier meine ich vor allem die Filmschaffenden und Filmdenkenden – haben seit Jahren ihren kulturellen und kommunikativen Beitrag dazu geleistet, dass diese Entwicklungen des Welt-Werdens jenseits einer Ökonomisierung der Lebenswelten als Bereicherung, als ästhetische Erfahrung, als kultureller Austausch und kommunikatives Zusammenkommen sich gestaltet. Diese Qualitäten besitzen Film und Kino auch heute, vielleicht sogar in zunehmendem Maße.

2. Was ist Film? Was ist Kino?

Ich möchte auf ein grundsätzliches Problem der Filmlehre hinweisen und folgende Fragen der Filmtheorie ergänzend hinzufügen:

- Ist der Film ein Gegenstand, der gelehrt werden soll? Soll er sein eigenes Fach erhalten oder als Gegenstand in unterschiedlichen Fächern Thema werden? Und was gehört alles zu diesem Gegenstand?
- Ist der Film eine Quelle – oder ist er ein Mittel, durch den bestimmte Inhalte vermittelt werden?
- Und wenn man weiter fragt, dann kann man auch grundsätzlich werden: Was ist Film? Was ist Kino?

Wenn man nach diesen beiden Begriffen fragt – nach Film und Kino –, dann wird die internationale Perspektive zwangsläufig aufgeworfen, allein schon deshalb, weil die Begriffe ›Film‹ und ›Kino‹ in den Sprachen unterschiedlich konnotiert sind. Im Französischen meint *Le cinéma* u.a. die Summe aller Filme, während im Deutschen das Kino vor allem den Ort Kino meint; oder es werden ›nationale Kinematographien‹ bezeichnet, wie z. B. das brasilianische oder das italienische Kino.

Film verspricht in der Regel einen operationalisierbaren Gegenstand mit engeren Grenzen. Kino ist demgegenüber ein heterogeneres Feld mit unterschiedlichen Bestimmungen und ragt weiter in die Gesellschaft hinein – und dennoch, so möchte ich behaupten, ist das eine nicht ohne das andere zu denken, insbesondere, wenn man die Geschichte von Film und Kino betrachtet und die theoretischen Überlegungen zu ihrer Beschreibung hinzunimmt.

Eines der herausragenden Verdienste der gegenwärtigen Initiativen, wie Schulfilmwochen und *Lernort Kino*, *Lernort Film* oder *Kino macht Schule* und die Begründung des Filmkanons, besteht meines Erachtens darin, die Verbindung von Film und Kino zu suchen und zu betonen, d. h.: dem

Kino (im weiteren Sinne seiner Bedeutung) einen angemessenen Platz einzuräumen und Film gerade nicht als einen üblichen Gegenstand im Fächerkanon von Schule und Hochschule zu etablieren, sondern ihn ›kreativ und wild‹ zu denken.

3. Geschichte der Filmforschung

Betrachtet man in diesem Zusammenhang die Geschichte von Filmforschung und -lehre, so lassen sich im Grunde in einem groben Raster drei unterschiedliche Etappen skizzieren.

1. Ontologien des Films sind die klassischen filmtheoretischen Ansätze, die die Fragen *Was ist Film?* und *Was ist Kino?* in der Beschreibung von Aspekten zu beantworten suchten: also z. B. nach Eisenstein: *Film ist Montage* oder *Film ist Bewegung*.

2. Filmsemiologische Ansätze (seit etwa 1960) begreifen Film als Text oder Diskurs und begründen damit so etwas wie eine moderne Filmtheorie. Womit die ontologische Frage im Grunde keine Rolle mehr spielt und der Horizont für weitergehende Forschungen geöffnet wird in Richtung Narratologie, Psychoanalyse, Textualität und Intertextualität um nur einige zu nennen. (Hier spielt insbesondere der Strukturalismus eine zentrale Rolle.) Bis in die 1990er Jahre bilden diese Forschungsansätze zumindest in Frankreich und Italien, sowie im anglo-amerikanischen Raum die dominanten Forschungs- und Lehransätze.

3. Postsemiologische Ansätze beantworten diese Dominanz seit den 1990er Jahren und stellen wieder grundsätzliche Fragen nach Film und Kino insbesondere im Hinblick auf Aspekte, die im Paradigma von Semiologie und Textualität vernachlässigt wurden. Hierzu zählen

- a. die Filmerfahrung als direkte Wahrnehmung und als ästhetische Erfahrung,
- b. die Bedeutung der Körper der Zuschauer bzw. die Zuschauerschaft insgesamt,
- c. die technologische Entwicklung der Musik, des Tons bzw. des Sounds (Sound ist heute eine Attacke im Kinosaal),
- d. die Bedeutung der Performativität bzw. des Ereignisses
- e. sowie postsemiotische Ansätze, die Film und Kino aus einer Perspektive der Nachträglichkeit oder Postkinematografie betrachten.

Diese Etappen sind natürlich nur ein grobes Raster von Tendenzen der Dominanz, und natürlich hat es die Phänomenologie des Kinos oder die materiale Ästhetik Kracauers auch in den 1970er und 1980er Jahren gegeben, aber sie waren marginalisiert. Erst in den 1990ern erlebten diese Theorieansätze eine Renaissance und wurden sozusagen wieder entdeckt.

4. Filmerziehung an der Universität Bremen

Wie also kann man – wie sollte man mit Rückblick auf die skizzierte Geschichte heute eine Filmlehre und -forschung an einer Universität gestalten? Ich arbeite seit April 2003 an der Universität Bremen im Studiengang Kunstwissenschaft / Kunstpädagogik. Meine Forschungsschwerpunkte dort sind Medienpädagogik und Filmwissenschaft und in der Lehre geht es u. a. um einen neuen Schwerpunkt: *Film und Medien in der Kunstlehrerausbildung*.

Da diese Professur neu eingerichtet wurde, bin ich seit drei Semestern mit dem Aufbau des neuen Studienschwerpunktes beschäftigt. Dazu gehört nicht nur die Entwicklung eines universitären Curriculums, einschließlich der Einrichtung von Werkstätten für digitale Film- und Videopraxis in der Universität, sondern insbesondere auch die Abstimmung mit dem Landesinstitut für Schule, sodass die Lehrerausbildung auch an die praktischen Erfordernisse des Landes Bremens angepasst ist. Damit im Anschluss an das Studium, während der Referendarsphase auch der Bereich *Film und Medien* innerhalb des Faches Kunst und möglicherweise auch darüber hinaus weiter sinnvoller Teil der Lehrerausbildung und der Schule ist.

Weiter bin ich als Vertreter der Universität an den Bremer Schulfilmwochen beteiligt. Dort arbeiten wir an einem eigenen Profil für den ›Lernort‹ Kino. Im letzten Jahr haben wir diese Initiative zur Vorbereitung der Bremer Schulfilmwochen mit einem Kolloquium zur Lehrerfortbildung begründet und werden das in diesem Jahr fortsetzen. Des Weiteren gibt es einen Modellversuch an Bremer Schulen und einen Forschungsschwerpunkt *Kino und Schule*. Aber dazu später mehr.

5. Alain Bergala: L'Hypothèse cinéma

Das Bremer Curriculum bezieht sich im Wesentlichen auf einen Ansatz aus Frankreich. Er wurde von Alain Bergala konzipiert und war Teil des nationalen Projektes *Arts à l'école* (Künste in der Schule) unter Bildungsminister Jack Lang. Das Besondere der Nominierung von Alain Bergala zum staatlichen Filmberater war, dass hier ein cinephiler Filmforscher und ehemaliger Chefredakteur der Zeitschrift *Cahiers du Cinéma* zum Leiter des Pilotprojektes für Filmerziehung in Frankreichs Schulen berufen wurde. Erziehungswesen und Politik wurden auf diese Weise sinnvoll durch einen renommierten Filmwissenschaftler und Kritiker bereichert, der zudem noch selbst Filmemacher ist. Alain Bergala hat die Konzeption dieses Schul-Filmprojektes in einem Buch dargestellt: *L'hypothèse cinéma. Petit traité de transmission du cinéma à l'école et ailleurs*. Im Deutschen würde man eher von einem ›Kino-Ansatz‹ als von einer Kino-Hypothese sprechen. Und der Untertitel könnte übersetzt wie folgt heißen: Kleine Anleitung zur Vermittlung des Kinos in der Schule und anderswo.

Bettina Henzler von der AG Kino hat das Buch treffend rezensiert. Ich möchte Ihnen gerne einige Passagen dieser Rezension vortragen: Bettina Henzler schreibt: »Was die Vermittlung des Kinos in der Schule betrifft, steckt Deutschland noch in den Kinderschuhen, verglichen mit Frankreich, wo Film selbstverständlich als Kulturgut begriffen wird und Filmerziehung seit Jahren Bestandteil des Schulunterrichts ist. In *L'hypothèse cinéma* widmet sich Alain Bergala der Frage, wie das

Medium Film heutzutage im Schulunterricht eingesetzt werden kann, um Kinder von klein auf für das Kino zu begeistern und zu einem kompetenten, kritischen Publikum heranzubilden. Bergalas Ausgangspunkte sind die eigene persönliche Erfahrung als ›enfant du cinéma‹ (als Kind des Kinos) und die These (frz. *l'hypothèse cinéma*), dass der Kinofilm als Kunst zu betrachten sei und als solche das ›Andere‹ verkörpere: das ›Andere‹, das sich dem regelgeleiteten Lernen grundsätzlich entziehe und ein subversives, störendes Element im Rahmen der Institution Schule darstelle. Daraus resultiert die für das Buch zentrale Frage, wie die Begegnung mit diesem Anderen im Rahmen schulischer Bildung trotzdem stattfinden kann.

Im ersten Teil widmet sich Bergala zunächst grundsätzlichen Überlegungen zum Gegenstand und seiner Vermittlung: Was ist das Spezifische des Mediums, in Abgrenzung zu anderen Künsten und den audiovisuellen Medien? Welche Filme eignen sich für den Unterricht? Was sollte das Ziel der Filmvermittlung sein? Wie sollte sie erfolgen? Welche Rolle kann der Lehrende übernehmen in einer Zeit, da die Verständigung zwischen den Generationen zunehmend schwieriger wird? Zentrale Begriffe sind dabei der ›Geschmack‹ (frz. *le goût*), der nach Bergala durch umfangreiche Kenntnisse des filmhistorischen Erbes gebildet wird und die wesentliche Voraussetzung einer kritischen Filmbetrachtung ist, sowie ›Initiation‹ (frz. *initiation*) und ›Vermittlung‹ (frz. *transmission*), die die von Bergala bevorzugte Praxis des Lehrens charakterisieren.« (Henzler 2004: 150)

Zum Thema Geschmacksbildung eine kurze Ergänzung: Wir hatten mit Alain Bergala kürzlich eine Diskussion über die Frage der Geschmacksbildung. Das war auf dem Bonner Kolloquium, und dort wurde er gefragt, wie er denn einen guten Geschmack vermitteln wolle und welche Filme denn zu einem guten Geschmack dazu gehören. Und er stellte dabei klar, dass es ihm keineswegs um die Ausbildung eines ›guten‹ Geschmacks gehe, sondern um die Ausbildung eines persönlichen Geschmacks, d. h. um die Ausbildung von spezifischen Vorlieben auf der Basis eines Urteils- und Differenzierungsvermögens. D. h. es geht ihm nicht um einen Kanon, den man kennen muss, sondern um unterschiedliche Vorlieben, die man genau unterscheiden kann.

Aber wie hat man sich diesen Filmunterricht konkret vorzustellen? Dazu noch einmal Bettina Henzler: »Im zweiten Teil des Buches stellt Bergala dann anhand von Beispielen ausführlich dar, wie Film konkret vermittelt werden kann. Er erläutert die vielfältigen Möglichkeiten, mit dem Medium DVD zu arbeiten und stellt seine Lehrmethode des Fragmente-in-Beziehung-Setzens (*Fragments mise en rapport*) vor. Er verdeutlicht die Wichtigkeit einer Analyse des Schaffensprozesses (*une analyse de création*) und der Produktionsbedingungen, um den Kindern das Spezifische des Mediums nahe zu bringen. Und er zeigt schließlich, wie dieses ganz konkret durch die Produktion von Filmen in der Schule erfahren werden kann.« (Henzler 2004: 150)

Bergala schlägt u. a. eine Arbeit an einzelnen Einstellungen vor, die gleichzeitig eine Arbeit an der Wahrnehmung ist. Er nutzt die DVD und ihre Programmierung für diese Zwecke. Das interessante an Bergalas Ansatz ist, dass er damit den von ihm selbst lange Zeit vertretenen Ansatz einer Filmsemiologie, also einer diskursiven Betrachtung des Films verwirft, zugunsten einer Auffassung, die den Film bzw. das Kino als Kunst und als kreativen Schaffensprozess begreift. Und selbst wenn man den Ansatz (Kino als Kunst) nicht komplett teilen mag, weil Film/Kino ein heterogen strukturiertes Massenmedium ist mit vielen Facetten (z. B. auch ein Markt), so hilft dieser Ansatz doch, den Blick auf die vielfältigen kreativen Prozesse des Kinos zu richten – auch auf die wirtschaftli-

chen – und ihnen nicht nur Wertschätzung zukommen zu lassen, sondern sie in der Anschauung, in der Wahrnehmung erfahrbar werden zu lassen. Ein Beispiel für Bergalas anschauliche Vermittlung des Kinos möchte ich Ihnen am Schluss des Vortrags mit einem Ausschnitt aus einer DVD für den Unterricht zeigen, die den Titel trägt: *Le cinéma petit à petit* (Das Kino in kleinen Schritten).

Doch zuvor möchte ich Ihnen gerne noch zwei Projekte vorstellen, die sich beide noch am Anfang befinden, und die beide aus einer Diskussion mit dem frz. Ansatz entwickelt worden sind und weiter entwickelt werden. Das erste ist ein schulpraktisches didaktisches Konzept für den Schulunterricht und heißt *BilderBildung*. Das zweite ist ein Forschungsprojekt, das den Zusammenhang von Kino und Schule topologisch untersucht. Es heißt *Der Kinematograph als Zeigestock*.

6. BilderBildung

BilderBildung ist ein Modellversuch, der mit jugendlichen SchülerInnen, LehrerInnen und LehramtsstudentInnen an Bremer Schulen durchgeführt werden soll. (Die Pilotphase beginnt im Herbst 2004.) Dabei geht es um eine neue Verbindung von Kunstpädagogik und politisch-sozialer Bildung. Die spezifischen Kompetenzen der ästhetischen Bildung im Allgemeinen und der Filmerziehung im Besonderen werden in Bezug gesetzt zum Thema der Xenophobie.

Die Bedeutung des Stichworts *Xenophobie* – also der Angst vor Fremden und Fremdem – für eine Intervention im deutschen Bildungssystem ergibt sich aus der civic-Studie, die für deutsche Schülerinnen und Schüler eine ›Spitzenposition‹ in puncto Fremdenfeindlichkeit im internationalen Vergleich nachweist. Obwohl die Leitung dieser Studie beim selben Max-Planck-Institut für Bildungsforschung (Jürgen Baumert) lag, wie die PISA-Studie, wurde in der Öffentlichkeit die Tendenz zur Fremdenfeindlichkeit bisher kaum beachtet noch ein struktureller Zusammenhang zum deutschen Bildungssystem oder zum historischen Erbe hergestellt.

BilderBildung wurde von meinen Mitarbeitern Sebastian Schädler und Olaf Stuve auf der Basis von US-amerikanischen Ansätzen entwickelt, zum einen mit Bezug auf W. J. T. Mitchells Buch *Picture Theory* (1994). Zum anderen auf der Basis von Ansätzen aus den Gender Studies, die sich mit den Konstruktionen von Geschlecht befassen und deshalb von einem ›doing gender‹ sprechen, die also das Gemacht-Sein von Geschlecht herausstellen. In Analogie dazu ist für den Bereich der Xenophobie von einem ›doing other‹ die Rede, von einem Gemacht-Sein des Fremden. Die These dabei ist, dass sich Diskriminierung und Gewalt, wie sie sich am Fremden festmachen, ohne eine Thematisierung der dazugehörigen ›Bilder‹ nicht mehr als pädagogisches Handlungsfeld bearbeiten lassen, also nur im Rahmen einer ästhetischen Erziehung angegangen werden können.

7. Der Kinematograph als Zeigestock

In unserem Forschungsprojekt, *Der Kinematograph als Zeigestock*, geht es um eine grundsätzliche Ähnlichkeit von Kino und Schule. Es geht um den Kinematographen als einem spezifischen

Medium des bildnerischen Zeigens. Die These lautet: In der Anordnung des Kinos ist ein Lehrer bereits schon enthalten. Anders gesagt, der Apparat selbst ist die Verkörperung eines Erziehers – ein Lehrkörper –, der seinen Stoff via Leinwand vermittelt. Das heißt, Filmerziehung wäre falsch verstanden, wenn man glaubt, man könnte das Kino/den Film den Lehrern wie einen Zeigestock zusammen mit einigen Broschüren Unterrichtsmaterial einfach in die Hand drücken. Genau in diesem Sinne funktioniert das Kino nicht als ein Medium des Zeigens. Es ist vielmehr immer schon an einen immanenten Lehrer gekoppelt – und mit diesem muss man sich beschäftigen, wenn man über Filmunterricht nachdenkt.

Dieser immanente Lehrer des Kinos ist ein Konkurrent des Lehrers in der Schule – oder sein Doppelgänger. Das wird immer dann augenfällig, wenn eine Filmanalyse zu einer Nacherzählung eines Films gerät. Wenn also genau das, was ein Film gerade vermittelt hat, mit besonderem Pathos von einem Vortragenden als eigene Erkenntnisleistung noch einmal wiederholt wird – in einer sprachlichen Übersetzung, versteht sich. Die Konkurrenzsituation zwischen Lehrer und Kino lässt sich aber auch nicht mit dem Satz *Der Film spricht für sich selbst* auflösen. Denn auch dieser Satz ist ja bereits Kommentar und selbst Geste eines Zeigens, die aber in den wenigsten Fällen die eigentliche Filmerfahrung, das Zeigen des Films, in irgendeiner Form erhellt. Sie ist eher ein Von-sich-Weisen der Lehrperson, um keine Verantwortung für ein Geschehen zu übernehmen.

Was man dagegen als Lehrer tatsächlich umsetzen kann, ist ein mehrstimmiger Unterricht. Mehrstimmigkeit hieße, dem immanenten Lehrer des Kinos das Sprechen zuweilen zu überlassen – und später als zweite Stimme den Part des Lehrers zu übernehmen. Diese Form des mehrstimmigen Unterrichts wäre ein Modell für Filmunterricht als ›künstlerische Erziehung‹, sowie sie von Bergala skizziert wurde, die sich schließlich auch vom linearen Meisterdiskurs der Filmwissenschaft verabschiedet.

Ausgehend von Bergala geht es uns um eine Filmerziehung, die das andere von Film und Kino in der Schule auch als produktive Störung didaktischer Routine zur Geltung kommen lässt. Eine Filmerziehung also, die das Lernen nicht nur als Filmwissen von einzelnen Filmen – und vom Kino als spezifischer Anordnung –, sondern auch mit Film und Kino über dieses Feld hinaus, als ästhetisches Experiment und politische Aufgabe begreift.

8. Wunschkatalog

Abschließend habe ich Ihnen noch einen Wunschkatalog mitgebracht, der sich aus der skizzierten deutsch-französischen Perspektive ergibt. Wünsche und Projekte, für die wir z. T. noch Kooperationspartner suchen.

1. Es gibt eine Publikation *Ästhetische Erziehung im Medienzeitalter* mit einer Reihe von Beiträgen zum Thema Kino und Schule, die sich übrigens fast alle auf die eine oder andere Weise auf den Filmkanon beziehen, der hier wie eine Art Stichwortgeber gewirkt hat. Die Publikation ist aus einer Vortragsreihe an der Universität Bremen entstanden. Sie enthält u. a. in deutscher Übersetzung einen Beitrag von Alain Bergala und die zitierte Rezension seines Buches *Ästhetische Erziehung*

im Medienzeitalter in Ästhetik & Kommunikation, Heft 125, Sommer 2004.

2. Es gibt eine Initiative von Bettina Henzler (AG Kino) und von mir seitens der Universität Bremen, das Buch von Alain Bergala (*L'Hypothèse cinéma*) ins Deutsche zu übersetzen, damit dieser Ansatz auch bei uns die Perspektiven einer Filmerziehung befruchten kann. Einen Verlag gibt es schon. Im Moment geht es noch darum, wer die Kosten für die Übersetzung übernehmen kann.

3. Es gibt den Entwurf für einen Modellversuch *BilderBildung* in der Schule für das Land Bremen, der eine Verbindung von ästhetischer Filmerziehung und politisch-sozialer Bildung postuliert. Hier sind wir vor allem an einem Austausch mit ähnlichen Projekten interessiert.

4. Weist in die Zukunft: Ich denke wir benötigen auch in Deutschland eine DVD Edition von Filmen für die Schule, eine DVD Reihe, eine kleine Filmbibliothek, die auch den Schülern zugänglich ist und die insbesondere Filme zur Verfügung stellt, die nicht auf dem Markt erhältlich sind. Eine solche Edition sollte sich meines Erachtens weniger an den 35 Filmen des Kanons orientieren. Viele von diesen liegen bereits als DVD vor, wenn auch nicht für den Schulgebrauch. Diese DVDs sollen den Kinobesuch aber nicht ersetzen. Deshalb müsste eine solche Reihe mit Projekten wie *Lernort Kino/Schulfilmwochen* koordiniert werden, sozusagen als ergänzende Maßnahme zu Kinobesuchen mit der Schulklasse. Ziel dieses ergänzenden Angebots ist nicht eine Aufklärung über Film, sondern ein lebendiges und verfügbares Filmgedächtnis.

Ich stelle mir eine solche Reihe grundsätzlich in Analogie zu den Versuchen der 1970er Jahre vor, neue Lesebücher für den Deutschunterricht zu entwickeln. Damals wurden zeitgenössische Literatur, auch politische Prosa und Lyrik, verfügbar gemacht. Ich will hier nicht das Wort für einen politischen Film ergreifen, sondern vielmehr auf deutsche Nachwuchsregisseure verweisen, die ihr eigentliches Publikum zwar auf den Filmfesten finden, im alltäglichen Kinobetrieb aber marginalisiert werden und Lehrern deshalb vielfach unbekannt bleiben.

Ich denke an die Generation der 30 bis 40jährigen Regisseure, an Henner Winklers *Klassenfahrt*, Ulrich Köhlers *Bungalow*, Angela Schanelecs *Mein langsames Leben* (ihr letzter Film lief bereits in Cannes), Valeska Griesebachs *Mein Stern* und viele andere ausgezeichnete Filme. Zum deutschen Kino sollte in dieser Reihe natürlich auch ein Welt- Kino hinzukommen und gegen einer Ergänzung um eine Reihe Klassiker ist nichts einzuwenden, nur sollte man sich nicht auf letztere beschränken. Klar ist, dass ein solches Vorhaben weit über das Land Bremen hinausweist und nur in Kooperationen bewerkstelligt werden kann. Beim letzten Gespräch mit Alain Bergala berichtete er davon, dass Frankreich gerne eine europäische Initiative für die Filmerziehung mit vorantreiben möchte. Eine DVD-Edition als europäisches Verbundprojekt wäre aus meiner Sicht sehr viel versprechend.

Literatur

Ästhetische Erziehung im Medienzeitalter, *Ästhetik & Kommunikation*, 125, 2004

Bergala, Alain: *L'hypothèse cinéma. Petit traité de transmission du cinéma à l'école et ailleurs.*
Paris 2002

Bergala, Alain: Allein das Begehren bildet. In: *Ästhetik & Kommunikation*, 125, 2004. S. 21 – 24

Henzler, Bettina: (Hypo)these Kino. In: *Ästhetik & Kommunikation*, 125, 2004, S. 150

Krabel, Jens, Schädler; Sebastian, Stuve, Olaf: BilderBildung. In: *Ästhetik & Kommunikation*,
125, 2004, S. 103 - 108

Pauleit, Winfried: Der Kinematograph als Zeigestock. Zum ästhetischen Erziehungsanspruch von
Kino und Schule. In: *Ästhetik & Kommunikation*, 125, 2004, S. 13 – 20

Rüdiger Steinmetz/Kai Steinmann/
Sebastian Uhlig/René Blümel¹

Film- und Fernsehästhetik in Theorie und Praxis

Abstract

The contribution raises the question about the usefulness of film canones. Students present their project – a DVD comprising film examples and analysis.

Der Beitrag stellt die Frage nach der Nützlichkeit von Filmkanones. Es wird ein von Studenten entwickeltes Projekt (DVD) mit Filmbeispielen und deren Analyse vorgestellt.

1. Bemerkungen zur Kanonisierung der Filmkunst

Kanones werden immer wieder intensiv diskutiert: wenn der *Spiegel* seine Bestsellerlisten publiziert, die Videoindustrie die ihren; die SZ bibliophile Bücher auflegt; das AFI/American Film Institute die »100 besten Filme« kürt.² Daran ist nichts Anstößiges. Kanonisierung findet ständig und überall statt; Kanonisierung ist ein Mittel der Reduktion von Komplexität, die uns alle umgibt, und eine

1 Die Mitautoren sind Studenten an der Universität Leipzig bzw. Absolventen der Hochschule für Graphik und Buchkunst (HGB) Leipzig. Auf der Basis ihrer Erfahrungen mit der DVD gründeten sie die Firma versatil DVD-Produktion (GbR): www.diversatilen.de.

2 Siehe Anhang: Zusammenstellung der Hitlisten der »Besten Filme aller Zeiten« von verschiedenen Institutionen.

Basis für Kommunikation, ein Mittel der (interessengeleiteten) Vereinfachung wie zugleich auch der Kommerzialisierung. In Kanones werden Marksteine und signifikante Merkmale künstlerischer Entwicklung sinnfällig: Ein Kanon enthält repräsentative Beispiele für Tendenzen inhaltlichen und formalen künstlerischen Ausdrucks, meist Beispiele, die Phasen der Entwicklung einleiteten.

Die Frage stellt sich immer nach den Kriterien des Kanons. Im ästhetisch-künstlerischen Bereich, in dem wir uns mit unserem Thema bewegen, kann Kanonisierung nicht Ausschließlichkeit und Ausgrenzung anderer herausragender Filme bedeuten. Hier werden immer wieder Streit angesagt sein und Kriterien-Diskussionen ausgelöst werden. Dies ist ein ewiges Thema. Kanonisierung ist deswegen aber nicht auszuschließen, denn sie vermittelt uns die gewisse Sicherheit eines Überblicks über ein weites Feld. Nicht nur in den Film-Bestenlisten, so problematisch sie auch sein mögen, sondern auch in den internationalen Filmgeschichten, trotz ihrer kulturspezifisch je unterschiedlichen Perspektiven, trifft man immer wieder auf dieselben Filme.

Der hier kurz angerissenen Problematik zum Trotz trägt auch die hier in ihrer Konzeption vorzustellende DVD zur Film- und Fernsehästhetik bewusst zu einer Kanonisierung bei. Von den 35 Filmen des bpb-Filmkanons finden sich auf unserer DVD Zitate aus: *Nosferatu*, *M*, *Panzerkreuzer Potemkin*, *Rashomon*, *Vertigo*, *Dr. Seltsam*. Von den 100 besten AFI-Filmen finden sich auf unserer DVD Zitate aus: *Birth of a Nation*, *High Noon*, *Dr. Strangelove*, *Rear Window*, *Vertigo*. Von den ›100 größten Filmen des Jahrhunderts‹ (Village Voice) finden sich Filmzitate aus: *Metropolis*, *Space Odyssee*.

An Universitäten existieren höchst unterschiedliche Medienausbildungs-Curricula, bisher ohne (verbindliche) Rahmen-Konzepte. Im schulischen Bereich ist die medienpädagogische Ausbildung länderspezifisch unterschiedlich und unterschiedlich tiefgehend geregelt. Die längste Ausbildungs-Erfahrung im Bereich Film-/Fernsehästhetik existiert an Filmhochschulen (HFF München, HFF Potsdam-Babelsberg, DFFB Berlin). Aber selbst dort liegen außer einzelnen Seminarkonzepten bisher keine Rahmenkonzepte und/oder audio-visuelle Lehrmaterialien vor, obwohl auch hier immer wieder auf dieselben Werke der Filmgeschichte zurückgegriffen wird.

Unser Konzept trägt diesen Bedingungen Rechnung, insofern es zu einer fachlichen Kanonisierung – und damit gewissen Standardisierung – führt, zugleich aber flexibel in die unterschiedlichen existierenden Lehr- und Lernkontexte passt. Eine derartige Kanonisierung und Standardisierung mögen einzelne Lehrende und Lernende bedauern, weil sie sich in ihrer wissenschaftlichen und didaktischen Freiheit eingeschränkt fühlen. Aber sie existiert ja schon in Form nationaler und internationaler Film-/Fernsehgeschichten, die diese Kanonisierung aus je kulturspezifischen Perspektiven ohnehin betreiben.

2. Einführung zur DVD *Film- und Fernsehästhetik in Theorie und Praxis*³

»Begriffe ohne Anschauung sind leer – Anschauung ohne Begriffe ist blind« (Immanuel Kant): Wer von audio-visuellen Medien in der Hochschullehre handelt, muss sie auch selbst einsetzen. Medienwissenschaft, Film- und Fernsehwissenschaft stehen qua Gegenstand unter dem Imperativ des Zeigezwangs. Aber auch die Geschichtswissenschaft, die Kultur-, die Theaterwissenschaft und die Philologien (und andere) unterliegen demselben Imperativ. Und natürlich die praxisorientierte Ausbildung an Filmhochschulen, in den Fernsehanstalten und den vielen privaten Film-/Fernseh-Ausbildungsstätten.

2.1 Ausgangspunkt

Ausgangspunkt ist die Erfahrung, dass zwar jeder Dozent, jede Dozentin in der praxisnahen av-Medienausbildung eigene Konzepte und Beispiel-Repertoires erstellt. Er bzw. sie wäre aber dankbar für ein systematisches, film- und fernsehhistorische Entwicklungen berücksichtigendes Standardwerk. Im deutschsprachigen und im gesamten europäischen Raum existieren verstreute Buch-Publikationen, aber leider keine medienadäquate, eben: audiovisuelle Publikation.

2.2 Zielgruppen

Die DVD soll das *Lernen* und das *Selbstlernen* ermöglichen. Zu diesem Zweck ist sie modular aufgebaut, innerhalb der Module aber jeweils linear. Das heißt, dass von Folgendem ausgegangen wird: Man lässt sich vom didaktischen Aufbau leiten und folgt ihm im Wesentlichen; sie/er klickt sich zur Übersicht hindurch und widmet sich dann einem Baustein nach dem anderen intensiver. Dies sind die Nutzer der Zielgruppe, die sich als *Einzelnutzer mit gewissen Voraussetzungen*

- einen Überblick verschaffen wollen,
- von der Exposition über die Basics bis zum Aufbaublock und zum Finale einen Lernfortschritt erzielen wollen,
- und diejenigen Multiplikatoren (Lehrer, Hochschullehrer, Medien-Ausbilder), die sich ebenfalls erst mal einarbeiten wollen.

Die *erste Zielgruppe* sind also Einsteiger mit praktischen und theoretischen Vorkenntnissen.

An eine *zweite Zielgruppe* wendet sich die DVD: Nämlich an diejenigen, die bereits größere Vorkenntnisse und Erfahrungen haben und daher *selektiv* an die Bausteine herangehen:

3 Preise und Auszeichnungen: 1. Preis der Internationalen Messe *Learntec* in Karlsruhe für gelungenen Multimedia-Transfer 2003. Im Finale der letzten acht Bewerber um den Medida-Prix 2003. Die DVD ist seit März 2005 mit neuem Titel, in neuem Layout und mit überarbeiteter Navigation bei Zweitausendeins erhältlich: »Steinmetz, Rüdiger: Filme sehen lernen. Informativ und anregend: Eine neue DVD erklärt die Sprache des Films erstmals anhand von Original-Filmsequenzen der Kinogeschichte. An exemplarischen Sequenzen aus mehr als hundert Jahren Geschichte des europäischen und amerikanischen Kinos werden die elementaren Ausdrucks- und Darstellungsmittel des Mediums Film, die Goldenen Gesetze filmischen Erzählens, analysiert und erklärt. Sie werden Filmklassiker neu entdecken und erfahren, was die Genialität berühmter Regisseure ausmacht. Nur bei uns. 25,90 EUR. Nr. 15018.« www.zweitausendeins.de (17.3. 2005).

- Sie wollen bestimmte Kenntnislücken *füllen*,
- oder sie wollen die Filmbeispiele sehen, mit denen ihnen aus der Literatur bekannt ästhetische und Montageprinzipien anschaulich gemacht werden,
- oder sie wollen diese *wiedersehen*,
- oder sie wollen sie theoretisch vertiefen.

2.3 Didaktischer Aufbau

Für den didaktischen Aufbau bedeutet das:

a) Es werden film-/fernsehästhetisches Grundwissen und Grundmotivation vorausgesetzt, d.h. das Programm wendet sich nicht an absolute Anfänger. Es gibt einen (Er-)Kenntnisfortschritt von Baustein zu Baustein.

b) Zugleich – und das ist eine Gratwanderung! – können die einzelnen *Bausteine, die Module, jeweils für sich* bearbeitet werden. Das sind in meinem Einführungsseminar kleine Aufgaben für die Studierenden, die sie in der nächsten Seminarsitzung im Plenum bearbeiten und mit eigenen, selbst recherchierten Beispielen auffüllen und theoretisch vertiefen. D.h., ich kann an jeder Stelle in das Programm einsteigen und an jeder Stelle, zu jeder Zeit auch wieder aussteigen.

c) Der *Lehr-/Lernfortschritt* kann *individuell* schneller oder langsamer, oberflächlicher oder gründlicher, gestaltet werden. Es werden keine »Aufgaben« gestellt, die zu lösen wären, aber es wird auf ästhetische Details eingegangen. Und wenn diese vom Nutzer genauer bearbeitet werden, dann dauert es eben länger.

Das bedeutet für die *Interaktivität*:

- Es ist ein linearer Durchlauf pro Modul möglich, dem man sich überlassen kann (Motivation).
- Die eigene Aktivität und Inter-Aktivität wird herausgefordert und angeregt durch die Komplexität der Gegenstände und die theoretischen Elemente.

2.4 Das Grundkonzept

Es handelt sich also um ein *multimediales, interaktives, modular aufgebautes Lehr- und Selbstlern-Konzept*, das *flexibel* in den verschiedensten Curricula und Lehr-/Lern-Umwelten eingesetzt werden kann. Es dient sowohl dem *Push-* als auch dem *Pull-Lernen*. Lehrenden steht eine große Bandbreite des Einsatzes zur Verfügung: vom »Durchlaufen lassen« bis zum hoch selektiven Einsatz einzelner Micro-Module oder Filmclips.

Das medien-didaktische Konzept hat folgende Elemente:

- das Menü
- den Beispiel-Filmclip
- den Sprechertext

- die dazu synchron laufenden, verstärkenden, hervorhebenden Text-Schlagzeilen
- das Archiv.

2.5 Die technische Seite der DVD

- hohe Speicherdichte
- hohe Bild- und Tonqualität
- leichte Navigierbarkeit
- hohe Zuverlässigkeit
- hohe Kompatibilität: läuft auf jedem DVD-Player und ohne Installation einer speziellen Software auf PCs und Laptops.

3. Zur Leipziger DVD-Serie *Film- und Fernsehästhetik*: Entwicklung von Kultur-Software für einen neuen Markt

Die gute Resonanz auf diese Pilot-DVD – ohne Werbung, nur durch Mund-zu-Mund-Propaganda – hat uns ermutigt, eine sechsteilige DVD-Serie zu konzipieren. Wir wissen: Der Bedarf dafür ist vorhanden. Aber der Bedarf, der nationale und internationale mediendidaktische Markt, ist nur die eine Seite. Die andere, mindestens ebenso wichtige Seite ist das Sichtbar-Machen einer europäischen, internationalen Filmkultur, eines über 110 Jahre entwickelten kulturellen Fundus an filmischer Kunst, der Entwicklung einer eigenen Filmsprache, die die Sprachen anderer Künste (Drama, Poetik, Malerei, Fotografie) aufnimmt und auf spezifische Weise zum Ausdruck bringt.

Auf nationaler (Medienförderungen, Kulturstiftung, Bundeszentrale) und internationaler Ebene (EU Media-Programm) hat dieser Ansatz bisher trotz jeweils euphorischer Reaktionen noch nicht die nötige Resonanz erfahren. Die DVD als technisches Medium einerseits und der übergreifende kulturelle Ansatz andererseits sind noch nicht in die Formulierungen der Förderer eingedrungen. Und Förderung benötigt das Konzept: Die Vorlaufkosten der Entwicklung und die Realisierung sind sehr viel höher als entsprechende Kosten einer Buchentwicklung. Sie liegen eher auf dem Niveau von Filmproduktionen, und dies können herkömmliche Buchverlage allein nicht leisten. Wir befinden uns, was derartige kulturelle und didaktische Produkte anbelangt, in einer Übergangsphase. Das Bewusstsein hierzu muss noch reifen, das Know How ist bereits vorhanden.

3.1 Die sechs Teile dieser Serie

1. *Grundlagen* wie Einstellungsgrößen, Kamerabewegungen und -perspektiven und *Aufbauwissen* wie Schnitttechniken und Montagekonzepte (*Pilot-DVD*) (Autor: Prof. Dr. Rüdiger Steinmetz)
2. *Spezialteil*: Licht, Ton, Musik, Raumauflösung, dramaturgische Konzepte, persönliche Filmstile, europäische (sowjetische) und US-amerikanische Stile und Schulen (Autor: Prof. Dr. Rüdiger Steinmetz)
3. *Film- und Fernsehanalyse* macht diese Inhalte anwendbar in der systematischen, quantitativen und qualitativen Film- und Fernsehanalyse. (Autor: Prof. Dr. Rüdiger Steinmetz)

4. *Visual Effects (Vfx)* behandelt den Filmtrick seit seinen Anfängen bis in die elektronische, digitale Gegenwart. (Autor: Eiko Dietze M.A.)
5. *Dokumentarfilm*: Schulen, unterschiedliche dokumentarische Stile und die Genese dieser Filmgattung (Autor: Prof. Lew Hohmann, Dipl.-Regisseur)
6. *Animationsfilm*: Geschichte und Erscheinungsformen des ›klassischen‹ und des experimentellen Animationsfilms bis hin zur Animation in den Neuen Medien (Computer, Online-Medien) (Autorin: Dr. Karin Wehn)

3.2 Zum Inhalt der Serie

Es ist das besondere Anliegen der Leipziger DVD-Serie, die europäische, d. h. auch: osteuropäische, deutsche, französische Filmkultur in den Vordergrund zu stellen, um zur (Weiter-) Entwicklung einer *europäischen Identität* beizutragen. Aus diesem Grund werden alle DVDs mehrsprachig produziert (sofern die internationalen Rechteinhaber damit einverstanden sind), und die Beispiele (Clips) werden bewusst unter europäischen Gesichtspunkten ausgewählt. Unser Konzept trägt den skizzierten Einsatzzwecken und Zielgruppen Rechnung, insofern es zu einer gewissen fachlichen Kanonisierung der Inhalte führt, zugleich aber flexibel in die unterschiedlichen existierenden Lehr- und Lernkontexte passt.

Viele Lehrende, auch an Universitäten, die eine große Bandbreite an fachlichen Lehr-Schwerpunkten abdecken müssen, dürften über den Grad der Kanonisierung, der durch die DVDs erreicht wird, froh sein. Spezialisten werden den Grad der Flexibilität schätzen. Mediale *Laien* werden in den Clips viele filmische Standardwerke wieder finden, die sie vom Hörensagen kennen oder ›früher mal‹ gesehen haben.

3.3 Perspektiven

Folgende Perspektiven hat das Serien-Konzept:

- Ergänzend zur DVD-Serie werden *Begleit-/Lehrbücher* realisiert.
- Das jetzige Offline-Konzept wird ergänzt um *Online-Versionen* für einen Kreis berechtigter Nutzer in Intranets.
- Einzelne DVDs erhalten *DVD-Rom-Teile*, z. B. für Drehbuchentwürfe, Szenenskizzen und andere schriftliche Quellen.
- *Europäische Perspektive*: Die Mehrsprachigkeit und die Konzentration auf die west- und osteuropäische Film-/Fernsehkultur tragen bei zu einer europäischen Identität.

Das Grundkonzept jeder DVD der Serie ist im Wesentlichen gleich und entspricht dem der vorliegenden Pilot-DVD:

- modularer Aufbau zur flexiblen Nutzung,
- übersichtliches Screen-Design;
- Nutzungsmöglichkeit auch als kompletter Film.

Auf allen DVDs veranschaulicht eine Fülle markanter und typischer Beispiele aus der Geschichte des Films (bis in die Gegenwart) die Evolution der Produktions- und Produktästhetik, stellt sie in einen theoretischen Kontext und macht sie verfügbar für die Rückbindung in die mediale Praxis. Neben der Rückbindung in den professionellen Medienbereich bietet jede DVD auch dem interessierten Laien einen Überblick über allgemeine und spezielle film-ästhetische Fragen. Ohne einen Blick in die Film-/Fernseh-/Animationsfilm-Kultur der USA und speziell Hollywoods wird keine DVD auskommen. Es ist aber das besondere Anliegen der Leipziger DVD-Serie, die europäische, d. h. auch: osteuropäische, deutsche, französische Filmkultur in den Vordergrund zu stellen, um zur (Weiter-) Entwicklung einer *europäischen Identität* beizutragen. Aus diesem Grund werden alle DVDs mehrsprachig produziert, und die Beispiele (Clips) werden bewusst unter europäischen Gesichtspunkten ausgewählt. Hinsichtlich der existierenden unterschiedlichen, ja widersprüchlichen kulturspezifischen Perspektiven ist es der Leipziger DVD-Edition angelegen, west- und osteuropäische ästhetische Konzepte sowie die Konzepte Hollywoods zusammenzubringen und damit die bisherige Hollywood-Lastigkeit der vorliegenden Darstellungen in der Literatur aufzuheben.

3.4 DVD-Drehbücher

Für jede einzelne DVD-Folge schreibt der Autor/die Autorin ein Drehbuch. Dieses Drehbuch unterscheidet sich zwar von einem Spielfilm-Drehbuch in seinen Ingredienzien, aber nicht in seiner Länge. Ein Drehbuch für ein Fernsehfeature kommt ihm in seiner Form recht nahe. Das DVD-Drehbuch enthält folgende Elemente:

- Sprechertext
- Filmclips mit In-/Out-Angaben, Längen, exakte filmographische Daten
- Beschreibung, teilweise zeichnerische Entwürfe graphischer Umsetzungen
- ›Schlagzeilen‹-Text für das Highlight-Fenster unter dem Filmbild

Jedes DVD-Drehbuch dürfte mindestens 100 Seiten für die ca. drei Stunden des Präsentationsmodus⁴ enthalten. Die Entwicklung des Drehbuchs enthält:

- die (wissenschaftliche) Recherche der für jedes Thema zentralen Inhalte;
- die Recherche der Clips aus einer Vielzahl filmischer Werke und wiederum aus diesen Werken heraus;
- die Recherche der Urheber- und Leistungsschutzrechte;
- die systematische und modulare Konzeption des Buchs;
- die Konzeption der DVD-Didaktik;
- das Schreiben des Buchs;
- das Konzipieren, Beschreiben, Entwerfen (Story Board) graphischer Elemente.

4 In der Länge kommt ca. eine Stunde der Original-Clips hinzu, so dass jede DVD bis vier – mit der Double-Layer DVD auch acht – Stunden lang wäre, wenn der Nutzer sie als Film ablaufen ließe. Die BlueLaser-Technologie, die uns kurz bevorsteht, wird diese Kapazitätsgrenzen noch weiter hinausschieben.

Die DVD-Serie lässt sich thematisch verlängern und inhaltlich vertiefen, sofern die bisher vorbereiteten Teile realisiert werden. Hier ist allerdings noch erhebliche Überzeugungsarbeit bei Sponsoren und Verlagen zu leisten. Je weiter der Erfolg der DVD – nicht nur als Abspielmedium sondern als didaktische Software – voranschreitet, desto mehr sollte das Bewusstsein in der Kulturpolitik, im Kulturmanagement und bei den Kultur-Produzenten hierfür zu sensibilisieren sein.

4. Anhang: Beispiele für Filmkanones

Sight and Sound, Internationale Kritiker, England, 2002

1. Citizen Kane
2. Vertigo
3. La Règle du Jeu
4. The Godfather 1&2
5. Tokyo Monogatari
6. 2001: A Space Odyssey
7. Battleship Potemkin
8. Sunrise
9. 8 1/2
10. Singin in the Rain

»Positif«, Frankreich, 1991

1. La Règle du Jeu
2. Citizen Kane
3. 2001:A Space Odyssey
4. Vertigo
5. L'Atalante
6. Fellinis 8 1/2
7. Sunrise
8. Barry Lyndon
9. The General
10. Sansho Dayu

Cinemateca Portuguesa, 1994

1. Nosferatu
2. La Règle du Jeu
3. M
4. L'Atalante
5. Ivan the Terrible

6. The Passion of Joan of Arc
7. The Blue Angel
8. Napoleon
9. Viaggio in Italia
10. The Last Laugh

Time Out, England, 1995

1. Citizen Kane
2. The Godfather
3. La Regle du Jeu
4. Vertigo
5. Seven Samurai
6. Lawrence of Arabia
7. Raging Bull
8. Touch of Evil
9. Tokyo Monogatari
10. L'Atalante

Romanian Critics, 1995

1. Citizen Kane
2. The Gold Rush
3. Andrei Rublev
4. Wild Strawberries
5. 8 1/2
6. Battleship Potemkin
7. The Passion of Joan of Arc
8. La Strada
9. L'Avventura
10. Blow Up

Deutsche Filmkritiker, 1995

1. The Searchers
2. Taxi Driver
3. Vertigo
4. Night of the Hunter
5. Citizen Kane
6. Lawrence of Arabia
7. North by North West
8. Le Samourai

9. To Be or Not to Be
10. The Last Picture Show

France, 1995

1. Citizen Kane
2. Battleship Potemkin
3. La Regle du Jeu
4. The General
5. Greed
6. The Passion of Joan of Arc
7. Bicycle Thieves
8. 2001: A Space Odyssey
9. L'Atalante
10. Les Enfants du Paradis

»Kinovedcheskie«, Russland, 1995

1. Citizen Kane
2. Battleship potemkin
3. Intolerance
4. 8 1/2
5. A Bout de Souffle
6. The Cabinet of Dr Caligari
7. La Regle du Jeu
8. L'Atalante
9. The Passion of Joan of Arc
10. Ivan the Terrible
11. Man with a Movie Camera

FIAF, 1995

1. Citizen Kane
2. Battleship Potemkin
3. The Cabinet of Dr Caligari
4. Nanook of the North
5. Man with a Movie Camera
6. La Regle du Jeu
7. Intolerance
8. Bicycle Thieves
9. A Bout de Souffle
10. Andrei Rublev

11. Berlin Symphony of a Great City
12. Singin in the Rain

A.F.I./American Film Institute: 100 Greatest American Movies, 1997

1. Citizen Kane
2. Casablanca
3. The Godfather
4. Gone with the Wind
5. Lawrence of Arabia
6. The Wizard of Oz
7. The Graduate
8. On the Waterfront
9. Schindler's List
10. Singin in the Rain

British Film Institute- British Films, 1999

1. The Third Man
2. Brief Encounter
3. Lawrence of Arabia
4. The 39 Steps
5. Great Expectations
6. Kind Hearts and Coronets
7. Kes
8. Don't Look Now
9. The Red Shoes
10. Trainspotting

»Village Voice«, USA, 2000

1. Citizen Kane
2. La Règle du Jeu
3. Vertigo
4. The Searchers
5. Man with a Movie Camera
6. Sunrise
7. L'Atalante
8. The Passion of Joan of Arc
9. Au Hasard Balthazar
10. Rashomon

»MovieMail« customers, England, 2000

1. Seven Samurai
2. The Third Man
3. Les Enfants du Paradis
4. Blade Runner
5. Casablanca
6. Cinéma Paradiso
7. 2001: A Space Odyssey
8. Some Like it Hot
9. La Regle du Jeu
10. Brief Encounter

»Editorial Jaguar«, Spanien, 2001

1. Citizen Kane
2. The Leopard (Visconti)
3. Ordet
4. Vertigo
5. The Searchers
6. The Godfather 1&2
7. Sunrise
8. Gertrud
9. The Man who Shot Liberty Valance
10. 2001: A Space Odyssey

Quelle

<http://www.scaruffi.com/cinema/best100.html>, 18.6.2004.

Dirk Blothner

Der Film: ein Drehbuch des Lebens? – Zum Verhältnis von Psychologie und Spielfilm

Abstract

Interaction between life and feature film is looked upon from a psychological point of view.

Parallele Strukturen zwischen Leben und Spielfilm werden aus psychologischer Perspektive betrachtet.

1. Einleitung

Manche Romane wie *Der Idiot* von Dostojewski oder *Madame Bovary* von Flaubert imponierten im 19. Jahrhundert als meisterhafte psychologische Erzählungen. Viele Spielfilme führten im 20. Jahrhundert diese Kunst komplexer Darstellungen des menschlichen Lebens in einem anderen Medium fort. Man kann die Geschichte des Films (Toeplitz 1992 oder Faulstich & Korte 1991-95) als ein Ringen um die wirklichkeitsnahe Nachbildung des menschlichen Lebens lesen. Es gab wiederholt Phasen, in denen sich das Medium darin gefiel, seinem Publikum Fluchtwege aus der Wirklichkeit anzubieten. Sie wurden abgelöst von dem Bestreben, den Lauf des Lebens im Kino auf ähnliche Weise darzustellen, wie wir ihn im Alltag unmittelbar erfahren. Letztlich kann kein Film ein größeres Publikum bewegen, wenn er nicht irgendeinen Aspekt des Lebens zum Thema

macht – und sei es nur den Wunsch, dessen Belastungen für ein paar Stunden hinter sich zu lassen. Denn auch die Sehnsucht nach Glück ist ein universales Phänomen.

Man kann die Psyche nicht direkt beobachten, sie ist unsichtbar und bringt sich nur in Anderem zum Ausdruck. Zu solchen Ausdrucksbildungen gehören die Alltagsunternehmungen der Menschen, die Institutionen der Gesellschaft, die Werke der Kunst und schließlich auch des Films. An seinen anschaulichen Nachbildungen lässt sich die Wirkungsweise des Seelischen Schritt für Schritt verfolgen. Weil er in Bildern erzählt, ist der Film in dieser Beziehung dem Roman vielleicht sogar überlegen. Wohl deshalb wurde von philosophischer Seite schon in den 1950er Jahren darauf hingewiesen, dass der Film ein Spiegel der Seele sei (vgl. Morin 1956). Ich möchte diese These im Rahmen der Psychologie weiter verfolgen. Der Film eröffnet einen anschaulichen Einblick in die menschlichen Lebensformen. Er bildet die Ausdrucksformen der Seele nicht nur in ihrem Originaltempo nach, sondern kann in seinen Montagen auch über Jahrhunderte sich hinziehende, kulturelle Entwicklungen fassen. Ob allerdings Psychologen den Film als einen ›Königsweg‹ in die Geheimnisse der Seele aufgreifen, hängt von dem Wissenschaftskonzept ab, das ihre Methode leitet.

2. Unterschiedliche Wissenschaftskonzepte

In den aktuellen Lehrbüchern der Psychologie findet sich kaum ein Verweis auf die Nähe der Bilderwelt des Films zur Wissenschaft vom Seelenleben. Stattdessen sieht man mathematische Formeln, grafische Darstellungen oder medizinische Schaubilder vom Aufbau des Gehirns. Solche abstrakten Erklärungsmodelle basieren auf einem szientifischen Wissenschaftskonzept, dem der Mainstream der Psychologie seit den 60er Jahren verpflichtet ist. Dabei handelt es sich im Wesentlichen um eine Übertragung von in den Naturwissenschaften entwickelten Normen der Forschung (Popper 1934) auf das Gebiet der menschlichen Psyche. Ihnen geht es weniger um die adäquate Beschreibung komplexer seelischer Prozesse im Alltag, als sie vielmehr Wert auf mathematische Exaktheit, Objektivität und Standardisierung legen. So hat sich in der akademischen Psychologie ein Wissenschaftskonzept etabliert, das sich sowohl von den komplexen Romanen der Literatur als auch den vitalen Bilderfolgen des Films entfremdet hat.

Im deutschsprachigen Kulturkreis findet sich aber auch ein anderes, für die Psychologie relevantes Wissenschaftskonzept. Es geht auf Goethes morphologische Studien und auf die ästhetisch begründete Wissenschaftstheorie von F. W. J. Schelling (1799) zurück. Für Schelling war die Kunst ein Gleichnis für die Produktivität und das unaufhörliche Werden der Wirklichkeit. Die Wissenschaft, die das komplexe Wirken der Natur in seiner Eigenart erfassen will, muss seiner Auffassung nach künstlerische Züge entwickeln. Schellings ästhetisches Wissenschaftskonzept ist Richtungweisend geworden für Diltheys (1894) Überlegungen zu einer eigenständigen, von den Naturwissenschaften emanzipierten Psychologie und leitete schließlich auch Sigmund Freud bei der Entwicklung der Psychoanalyse als ersten systematischen Einblick in die unbewusste Sinnproduktion seelischen Geschehens. Eine Weiterentwicklung dieser Forschungsrichtung wird heute von der Psychologischen Morphologie (Salber 1977 und 2003) vertreten. Sie sieht das Leben als einen spannungsvollen, immer unfertigen Wirkungszusammenhang, in dem die Menschen

nach praktikablen Lebensformen suchen. Die menschliche Wirklichkeit ist demnach riskant, sie findet ihren Dreh- und Angelpunkt in einer Reihe von Grundkonflikten, die im Rahmen individueller lebens- und kollektiver Kulturentwicklungen eine Behandlung erfahren. Wie Freud in den Mythen und der Literatur Vorläufer der wissenschaftlichen Tiefenpsychologie sah, erkennt die Psychologische Morphologie in der Komplexität und Sinnlichkeit, in der Dramatik und Bildgewalt des Films einen anschaulichen Spiegel des menschlichen Lebens. An seinen Zweistundenwelten lässt sich die Breite und Vielfalt der seelischen Ausdrucksbildungen beobachten.

Dieser Ansatz, der an der Kölner Universität seit den 1960er Jahren vertreten wird, hat mich dazu gebracht, den Spielfilm als ein »Drehbuch des Lebens« (Blothner 2003) zu verstehen. Da jeder Film eine zusammenhängende Welt im Werden entstehen lässt, eignet er sich hervorragend dazu, die Eigenlogik seelischer Zusammenhänge zu veranschaulichen. Auf den folgenden Seiten möchte ich dies an einigen Beispielen darlegen.

Wir unterscheiden zwischen Makro- und Mikroanalysen. Mit *Makroanalyse* ist gemeint, dass wir den Film so belassen, wie wir ihn im Kino erleben. Das heißt, wir machen den Film zum Gegenstand unserer Betrachtung, ohne auf die übliche Form seiner Rezeption Einfluss zu nehmen. Der Ansatz der *Mikroanalyse* unterbricht dagegen den Fluss der laufenden Bilder und zerlegt die Sinnzusammenhänge des Films gewissermaßen in *statu nascendi*. Dafür nutzt er die moderne DVD-Technik, mit der es möglich ist, eine Szene zu wiederholen, sie langsamer und schneller laufen zu lassen, Standbilder festzuhalten und auf diese Weise den einbindenden Sog der Filmbilder zwecks Analyse zu durchbrechen. Filme bilden die Handlungseinheiten des Lebens nach. Wenn wir sie Szene für Szene betrachten, lassen sie sich zerdehnen und in ihre für gewöhnlich unbemerkten Wirksamkeiten zerlegen. So eröffnen wir mithilfe der Fernbedienung einen Einblick in die unbewusste Formenbildung des Lebens.

3. Psychoanalyse von Figuren

Die wohl beliebteste Form, den Film makroanalytisch zu betrachten, ist aus der klinischen Psychoanalyse entstanden. Da Psychoanalytiker durch die ärztliche Schweigeregeln gebunden sind und ihre Fallarbeit nur in begrenztem Umfang veröffentlichen können, greifen sie gerne auf fiktionale Figuren in Literatur und Film zurück, um Systematik und Methodik des psychoanalytischen Verstehens zu veranschaulichen. Sie fassen das anschauliche Material des Films als eines Kontextes, der das Verhalten des Protagonisten der Geschichte auslegt. Aus der Story des Films im Ganzen leiten sie unbewusste Konflikte der Figuren ab und verfolgen deren Entwicklung. Letztlich geht dieser Ansatz auf Sigmund Freuds (1907) Analyse der Hauptfigur des Romans *Gradiva* (1903) von Wilhelm Jensen zurück. Hier wurde erstmals der fiktionale Held eines literarischen Werkes einer ausführlichen, psychoanalytischen Analyse unterzogen. Freud gelang es, die seltsamen Liebesempfindungen, Wahnbildungen und Träume des Romanhelden Norbert Hanold aus dem Universum des Romans heraus verständlich zu machen.

Freud selbst stand dem Film als einem Medium der Massenunterhaltung eher skeptisch gegenüber. Die heutige Generation von Psychoanalytikern sieht das anders. In renommierten psychoanalyti-

schen Zeitschriften wie *Psyche* oder *Psychoanalyse im Widerspruch* erschienen in der vergangenen Jahren vermehrt nicht nur theoretische Betrachtungen über die Psychoanalyse des Films und der Filmwirkung (z. B. M. Zeul 1994), sondern auch ausführliche Makroanalysen bekannter Filme. Ich möchte in diesem Zusammenhang auf den Aufsatz von Gerhard Schneider (1998) über die unbewusste Dynamik der Höhenangst in Hitchcocks *Vertigo*, auf die Analyse von Mathias Hirsch (2004) über die Schuldproblematik in *Dancer in the Dark* sowie auf die Arbeit von Brigitte Ziob (2005) über die Konflikte zeitgenössischer junger Männer in *Fight Club* verweisen.

Sehr großer Beliebtheit erfreuen sich seit einigen Jahren Filmvorführungen, bei denen Psychoanalytiker ihre Analysen in Form eines Vortrags anbieten. Die Besucher sehen sich zuerst den Film an und erhalten dann eine Darstellung der psychodynamischen Zusammenhänge, die aus Sicht der Psychoanalyse für die Geschichte ausschlaggebend sind. Solche in der Regel sehr gut besuchten Filmvorstellungen haben sich zum Beispiel in den Städten Mannheim, Düsseldorf, Hamburg, Frankfurt, Münster und Köln etabliert. Man kann an dem Interesse ablesen, wie interessiert die Kinogänger Filmstorys als Anschauungsmaterial für unbewusste seelische Zusammenhänge aufgreifen. Eine Übersicht dieser Veranstaltungen wird zweimal jährlich von der Zeitschrift *Psychoanalyse im Widerspruch* (Psychosozial Verlag) veröffentlicht.

4. Wirkungsganzheiten

Man kann den Film heranziehen, um die unbewussten Motive seiner Figuren zu analysieren. Aber er erlaubt es auch, metapsychologische Fragen zu beantworten. Zum Beispiel: Was sind die Grundeinheiten des Seelischen? In der an den Naturwissenschaften orientierten Psychologie gibt es ein Bestreben, diese in Einzelheiten, wie Sinnesreiz, Subjekt und Objekt, zu sehen. Am Spielfilm können wir uns deutlich machen, dass unser Leben nicht aus einer Verknüpfung von Einzelheiten besteht, sondern in untrennbaren *Wirkungsganzheiten aus Psychischem und Gegenständlichem* seinen Lauf nimmt. Denn der Film macht unmittelbar erfahrbar, dass die Welt eines Jugendlichen andere Zentrierungen aufweist, als die eines Erwachsenen. Er führt mitten hinein in den Alltag von Kriminellen, von Rittern, Männern und Frauen ›ohne Eigenschaften‹. Er macht deutlich, dass ein Gegenstand, wie z. B. ein Schwert, in jedem dieser Lebenszusammenhänge eine andere Bedeutung hat. Bei dem einen bestimmt es den Alltag, beim anderen hängt es als Schmuckstück an der Wand. Der Dritte bekommt es in einem Museum zu sehen. So macht der Film darauf aufmerksam, dass wir es im Alltag der Menschen nicht mit ›objektiven‹ Dingen zu tun haben, sondern mit unterschiedlich zentrierten Welten aus Seelischem und Gegenständlichem. Die Psyche ist ein Wirkungszusammenhang, der die Welt behandelt und ordnet.

Die IKEA-Wohnung Jacks (Edward Norton) in *Fight Club* ist ein Ausdruck seiner inneren Leere. Die verlorenen Männer, die er in seinen Boxclubs um sich schart, repräsentieren seine verdrängte Männlichkeit und die terroristischen Aktivitäten seiner ›Befreiungsarmee‹ den unkultivierten Hass auf eine Gesellschaft, die ihm keine Perspektive weist. Sein Alterego Tyler Durden (Brad Pitt) repräsentiert im Universum des Films eine unbewusste Seite des Protagonisten. Der Film von David Fincher trennt nicht zwischen einem ›Innen‹ und einem ›Außen‹. Er entwirft eine psychisch-soziale Wirkungsganzheit und bringt sie in Entwicklung. Mit jeder Wendung ändern sich die Bedeutungen

der einzelnen Dinge. Die Wohnung, die Jack erst ein und alles war, setzt er nach seiner ›Begegnung‹ mit Tyler Durden in Brand. Und Marla Singer (Helena Bonham Carter), vor deren weiblicher Anziehungskraft er sich zu Beginn fürchtete, wird erst zu seinem sexuellen ›Sparringpartner‹ und schließlich zu einer Frau, die er lieben könnte. Wie im Film gibt es auch im Psychischen keine Dinge mit fester Bedeutung. Mit dem Wandel des Ganzen verändert sich der Sinn der Einzelheiten.

Das Psychische ist ein Wirkungszusammenhang, der sich in Dingen, ja in ganzen Kulturen zum Ausdruck bringt. Umgekehrt bieten Gegenstände der Psyche Anhaltspunkte etwas zu werden. Je nachdem, in welches Umfeld ein Mensch gerät, zeigt er unterschiedliche Bereitschaften und Fähigkeiten. Die Kinobesucher wundern sich nicht, wenn im Thriller oder im Abenteuerfilm ein Alltagsmensch mit dem Wandel des Kontextes ungeahnte Fähigkeiten zum Ausdruck bringt. Mit seinen Überzeichnungen kann ein Zeichentrickfilm der Serie *Tom & Jerry* solche Wandlungen unmittelbar verdeutlichen: Tom ist ein entspannter und manchmal humorvoller Kater, solange er in seinem Haus das Sagen hat (vgl. Abb. 1). Wenn er aber aus dem Radio erfährt, ein gefährlicher Löwe sei aus dem Zirkus entkommen, wird er ein anderer. Er setzt sich einen Tropenhelm auf, schnappt sich die Flinte und benimmt sich wie ein Großwildjäger (vgl. Abb. 2). Der veränderte Kontext belebt Seiten in ihm, die unter anderen Bedingungen brach lagen. Aus diesem Grunde wundern sich Psychologen auch nicht darüber, dass zum Beispiel demokratisch erzogene Soldaten unter den Bedingungen des Irakkrieges zu zynischen Menschenschindern werden. Dem Film sind diese schwer zu akzeptierenden Wandlungen ähnlich selbstverständlich. Regelmäßig führt er uns vor Augen, wie sich die Welt einer Figur dreht und dabei Werte und Bedeutungen umgepolt werden.



Abb. 1: Tom entspannt sich



Abb. 2: Tom mit dem Tropenhelm

In *Accidental Tourist* (USA 1988) ist am Anfang der Koffer das Zentrum von Mr. Learys (William Hurt) Leben. In ihm bringt sich seine Leitlinie zum Ausdruck: Immer das Nötigste dabei haben und sich von niemandem einbinden lassen. Dann trennt sich seine Frau von ihm und er lernt eine neue kennen. Diese Begegnung führt ihn in eine schmerzhafteste Krise, aber nach einigem Hin-und-Her zu der Einsicht, dass er ein anderer geworden ist. Am Ende geht er mit demselben Koffer, der in den ersten Einstellungen des Films groß im Bild war, durch die Straßen von Paris. Das Gepäckstück ist ihm schwer geworden. Er zögert kurz, dann lässt er es am Straßenrand stehen. Der Koffer hat

seine zentrale Bedeutung verloren. Zu Beginn war er der zentrale Halt von Mr. Learys Leben, jetzt ist er nur noch eine Last. Mit einer solchen Bildlogik hebt der Film einen Grundzug der seelischen Wirklichkeit heraus. An ihm erfahren die Zuschauer unmittelbar, dass sich unser Leben als Ganzes wandelt und mit ihm die Bedeutung seiner Teile.

5. Grundverhältnisse

Spielfilme wollen Wirkungen erzeugen. Sie sind darauf aus, ihre Zuschauer gut zu unterhalten, sogar sie vergessen zu machen, dass sie sich einen Film ansehen. Ein Mittel für eine solche Fesselung ist die Modellierung von Grundverhältnissen. Was ist damit gemeint?

Gehen wir auch hier von der klassischen Zeichentrickserie *Tom & Jerry* aus, geraten anschauliche Grundverhältnisse in den Blick. Der Kater Tom ist groß, die Maus Jerry dagegen klein (vgl. Abb. 3 und 4). Allein aus diesem Gegensatz erwächst die Dynamik der meisten turbulenten und komischen Geschichten. Denn mit ›groß‹ sind Eigenschaften wie Kraft, Schnelligkeit und damit auch Macht verbunden. Mit ›klein‹ assoziieren wir begrenzte Kräfte und Ohnmacht. Wenn aber der Kleine der Gewitztere ist, können sich die Machtverhältnisse umkehren. Denn der große Kater kann der kleinen Maus nicht in alle Löcher folgen, er kann in der Verfolgungsjagd auch nicht ähnlich wendig wie die Maus die Richtung ändern. Aus solchen Gegensätzen lassen sich zahlreiche witzige Konstellationen gestalten. Sie machen den Kern des Unterhaltungswertes der Zeichentrickserie von William Hanna und Joseph Barbera aus.



Abb. 3: Katz- und Maus-Spiel



Abb. 4: Die Katze hat die Maus fest im Griff

Zeichentrickfilme wie *Tom & Jerry* stellen die Wirksamkeit von Verhältnissen karikiert vor Augen. Sie stoßen uns mit der Nase auf Strukturzüge, die auch unseren Alltag bestimmen. Verhältnisse wie groß und klein bedeuten eine praktische Ordnung der Wirklichkeit. Mit ihnen sind Ergänzungen verbunden, die uns in Entwicklung halten. Sind wir noch klein, wollen wir möglichst schnell groß werden. Kommen wir in einem Auftritt oder durch eine Leistung groß heraus, haben wir Angst, erneut zur Bedeutungslosigkeit zusammenschrumpfen. Groß erscheint uns erstrebenswert. Aber wenn wir das Ziel erreicht haben, spüren wir das damit verknüpfte Gewicht der Verantwortung und

sehnen uns danach, wieder ›klein‹ sein zu dürfen. Ständig schätzen wir Dinge und Menschen in Hinblick auf ihre Größe ein und richten unser Handeln danach aus. Wir machen uns die Dynamik, die aus dem Verhältnis von groß und klein erwächst, nur selten bewusst. Aber manchmal ist sie dafür verantwortlich, dass wir in Bedrängnis geraten und auf ein neues Gleichgewicht drängen. Der Zeichentrickfilm macht deutlich, was die Psychologie nur in komplizierten Umschreibungen zum Ausdruck bringen kann: Die Dynamik des Lebens resultiert aus einer solchen bipolaren Konstruktion der Wirklichkeit. Konflikte zwischen den beiden Seiten von Grundverhältnissen sind zugleich inhaltliche Ausrichtung und Stachel zur Entwicklung der Lebensformen (Blothner 1999: 95 ff.).

Solche und ähnliche Einblicke in die Konstruktion des Seelischen eröffnet der Film, wenn wir ihn so belassen, wie er sich uns im Rahmen einer normalen Filmvorstellung darbietet. Deshalb sprechen wir in diesem Zusammenhang von *Makroanalyse*. Wenn wir die technischen Möglichkeiten moderner DVD-Player nutzen und auf diese Weise die Bilderfolgen des Films künstlich zerdehnen, gehen wir zur *Mikroanalyse* über. Dann stoßen wir auf ein Bild der Wirklichkeit, das unsere gewohnten Auffassungen von Zusammenhang im Seelischen noch mehr in Frage stellt. Wir können zum Beispiel beobachten, dass sich die Stundenwelten des Alltags nur in ständigen Drehungen und Wendungen erhalten.

6. Ungeheuerliche Drehungen des Alltags

The Hours (USA 2002) beschreibt, kunstvoll ineinander verwoben, den Alltag von drei, zu unterschiedlichen Zeiten lebenden Frauen: Schriftstellerin Virginia Woolf 1923 (Nicole Kidman), Hausfrau Laura Brown 1951 (Julianne Moore) und Verlegerin Clarissa Vaughan 2001 (Meryl Streep). Die Frage, die aus jeder Szene des Films von Stephen Daldry spricht, lautet: Was passiert in den Stunden eines Lebens? Der Film zeigt die Frauen in den gleichen Stunden des Tages. Sie stehen morgens auf, sie empfangen Besuch und gehen am Abend zu Bett. Die Bedingungen ihres Lebens führen dazu, dass diese Stunden des Tages zugleich ähnlich und doch verschieden sind.

Der Film stellt heraus, dass die Menschen in den Stunden des Tages die großen Verkehungen ihres Lebens zu behandeln versuchen. So fragt Clarissa in der 34. Minute des Films »Why is everything wrong?« und Virginia möchte in der 78. Minute wissen: »How did this happen?« Alle drei Frauen hatten einmal eine Vorstellung vom Leben. Aber – ohne dass sie das wollten – kam etwas ganz anderes heraus. Virginia, die Schriftstellerin, wollte ihre außergewöhnliche Sensibilität und ihre Intelligenz einsetzen, um das Leben zu beschreiben, wie es wirklich ist. Aber ihre Begabung hat sie erschöpft. Sie ist darüber krank geworden. Nun sitzt sie in einer spießigen Vorstadt Londons fest, beobachtet und beargwöhnt von ihrem zwanghaften Ehemann und ihren unverschämten Diensten. Die Welt ist ihr zum Gefängnis geworden. Die Verlegerin Clarissa war als junge Frau in Richard, einen mittelmäßigen Schriftsteller, verliebt. Zu Beginn dieser Liebe war sie glücklich, hatte das Gefühl, dass so »ungeheuerlich viel möglich« ist. Doch Richard erwies sich als homosexuell und erkrankte schließlich an AIDS. Clarissa Liebe hat sich darüber in eine quälende Abhängigkeit verkehrt. Und Laura, die Hausfrau, suchte Schutz und Halt in ihrer Ehe mit Dan. Doch ihr Sicherheitswunsch hat sich in das Gefühl verkehrt, nicht mehr zu leben. Sie ist depressiv geworden und kurz davor sich umzubringen. Alles kam anders als beabsichtigt. In den Stunden ih-

res Tages behandeln die drei Frauen diese Verkehungen ihres Lebens. Damit ›analysiert‹ der Film eine menschliche Grundsituation. Er zeigt, wie sich das Leben als Ganzes in den Unternehmungen des Tages zum Ausdruck bringt. Das ist eine Fragestellung, die in dieser Klarheit und Konsequenz von psychologischen Lehrbüchern selten thematisiert wird.

Im Folgenden möchte ich eine Szene aus *The Hours* mikroanalytisch beschreiben. Wenn man sie im Rahmen eines normalen Kinobesuchs sieht, hat man so gut wie keine Chance, die in ihr wirksamen psychologischen Zusammenhänge zu bemerken. Wenn man sie jedoch Einstellung für Einstellung betrachtet, eröffnet sich ein faszinierender Blick auf die seelischen Mechanismen, die in ihnen zum Ausdruck kommen. Auf diese Weise lässt sich eine Stundenwelt Schritt für Schritt zerlegen und rekonstruieren, wie ihre einzelnen Formierungen auseinander hervorgehen. Bei dem Beispiel handelt es sich um die *Stundenwelt eines Besuches*. Kitty (Toni Collette) kommt zu Laura Brown, der depressiven Ehefrau, ins Haus. Die Szene lebt durch das Spiel der beiden hervorragenden Schauspielerinnen. Wir sehen, wie sie sich im Haus bewegen, ihre Mimik und Gestik, aber durch diese hindurch wird zugleich sichtbar, wie kompliziert, drehbar und wie kipplig das Psychische ist. Die Szene weist drei entscheidende Drehungen auf, mit denen sich die Bedeutungen der Einzelheiten wandeln.

Eine im Stil der 1950er Jahre chic gekleidete Frau bewegt sich auf ein Haus zu (vgl. Abb. 5). Wir sehen, dass Kitty Wert auf ihre Kleidung legt, dass sie bedacht ist, einen ›guten Auftritt‹ zu haben. Besonders wenn wir den Fluss der Bilder anhalten, erkennen wir das Gewollte in ihrem Verhalten. Wir werden darauf aufmerksam, dass die Gestaltung von Auftritten mit unseren Alltagstätigkeiten verbunden ist. Sehr viel öfter, als wir es uns klar machen, wollen wir als eine ›gute Gestalt‹ herauskommen. Manchmal wollen wir sie gegen die peinlichen Verkehungen unserer Absichten festhalten. Doch wie lange können wir diese Demonstration halten?

Im Haus sehen wir ein anderes und zugleich ähnliches Bild. Eine Hausfrau schreckt zusammen, als die Klingel ertönt. Ihr kleiner Sohn beobachtet sie dabei. Ein Blick in den Spiegel zeigt, dass auch Laura darum bemüht ist, ein gutes Bild abzugeben (vgl. Abb. 6). Wir erkennen aber auch, dass es im Sinne der 50er Jahre weitaus weniger ›perfekt‹ ist, als das der Frau vor der Tür. Aus der Handlung des Films wissen wir, dass sie ihrem Mann eine aufmerksame und gut gelaunte Ehefrau vorspielt. Sie versucht gegen die Verkehung ihrer Ziele anzugehen. Tatsächlich aber fühlt Laura sich leer und zweifelt an ihrem Wert. Den Sohn hat sie in ihr zweites Gesicht eingeweicht.



Abb. 5: Gestylter Besuch ist im Anmarsch



Abb. 6: Laura starrt in ihr erschrockenes Gesicht



Abb. 7: Kittys gute Laune wirkt »aufgesetzt«

In der Küche stellt sich Kitty in einer Art und Weise gut gelaunt und unbekümmert dar, dass ihr Auftritt schon fast zu kippen beginnt (vgl. Abb. 7). Wir erkennen daran, in welchem Ausmaß wir manchmal unsere Gefühle zu modellieren versuchen, indem wir uns selbst und anderen etwas vormachen. Ja, wie wir die Unsicherheit anderer benutzen, um uns selbst zu stärken. Das ist bei der Begegnung zwischen Kitty und der depressiven Laura der Fall, der es an diesem Morgen nicht gelungen ist, einen ansehnlichen Geburtstagskuchen für ihren Mann zu backen. Denn schon lange hat sie das Gefühl von Lebendigkeit verloren. Laura versucht zunächst, sich in die gute Laune ihrer Bekannten zu katapultieren, was ihr aber nicht gelingt.

Ein Buch – der Roman *Mrs. Dalloway* von Virginia Woolf – ist der Anhaltspunkt für die *erste Drehung* der Szene (vgl. Abb. 8). Kittys Blick fällt darauf und teils amüsiert, teils überheblich sagt sie: »Du liest ein Buch?« Laura fasst den Inhalt des Romans kurz zusammen. Es handele sich um eine Frau, die eine Party gibt und ihren Gästen vormacht, es gehe ihr bestens. Tatsächlich aber gehe es ihr nicht gut, sie sei traurig und verzweifelt. An Kittys veränderter Mimik sehen wir, dass diese Zusammenfassung etwas zum Ausdruck bringt, was die Frau zutiefst bewegt (vgl. Abb. 9). Sie fühlt sich ertappt, aber auch verstanden. Nun kann sie über das sprechen, was sie mit ihrer betont guten Laune zu überspielen suchte: Man hat bei ihr Krebs im Unterleib festgestellt und sie wird am Nachmittag ins Krankenhaus gehen. So kipplig sind die Unternehmungen des Alltags. Der Kurzinhalt eines Romans kann unter bestimmten Umständen ihre Richtung völlig herumdrehen.

Kittys Not lässt Vertrautheit zwischen den Frauen entstehen. Laura fühlt sich ihrer Bekannten nahe, denn nun teilen beide das Schicksal der Verkehrung. Laura möchte die Nähe zu ihrer Bekannten unterstreichen und nimmt Kitty tröstend in den Arm (vgl. Abb. 10). Dann passiert etwas,



Abb. 8: Kitty wundert sich über Lauras Leselust



Abb. 9: Auch Kitty hat Probleme



Abb. 10: Laura tröstet Kitty

was eine *zweite Drehung* der Szene in Gang setzt. Für sie selbst völlig überraschend wird Laura in der körperlichen Nähe zu Kitty von dem Wunsch erfasst, die besorgte, schöne Frau zu küssen (vgl. Abb. 11). Ehe sie weiß, was sie tut, kommt sie diesem Impuls nach. Kitty reagiert überrascht, aber nicht geschockt. »Du bist süß!« lautet ihre Reaktion. Auch damit stellt der Film die ungeheure Wendigkeit des Seelischen vor Augen. Und wenn wir ihn mittels Fernbedienung anhalten, können wir uns über die Implikationen solcher Drehungen klar werden. Wir leben in einer Wirklichkeit, in der sich das Ganze unseres Tages, unseres Lebens dreht und wendet. Ein blendender Auftritt in Verzweiflung, das Leeregefühl der Depression in eine homoerotische Anziehung. Der Seelenbetrieb funktioniert weder logisch noch über die Verknüpfung von Elementen. Wir haben seine oft ungeheuerlichen Drehungen nicht im Griff und werden von ihnen mitgerissen. Das beunruhigt uns, denn wir sind gerne Herren im eigenen Haus. Aber wir können solche Verkehungen nicht vermeiden. Sie sind Teil unserer riskanten Existenz und dafür ausschlaggebend, dass wir uns in



Abb. 11: Laura und Kitty küssen sich



Abb. 12: Der fragende Blick des Sohnes zur Mutter



Abb. 13: Laura herrscht ihren Sohn an

Abwehrmustern festsetzen, aus denen wir uns ohne fremde Hilfe nicht mehr befreien können. Oft versuchen wir, die Dinge sofort wieder zurückzudrehen.

Damit komme ich zu der *dritten Drehung* der Szene. Laura hat wegen ihres impulsiven Verhaltens ein schlechtes Gewissen. Sie schämt sich für ihren homoerotischen Impuls. Sie kann nicht wissen, dass sie für einen Moment in der homoerotischen Anziehung eine Chance sah, die Verkehrung ihrer Liebe zu behandeln. Der lebendige Impuls schien sie aus der Depression herauszubringen. Besorgt fragt sie ihre Freundin, ob sie einen Fehler gemacht hat. Doch Kitty findet zu ihrem anfänglichen, glatten Auftritt zurück und tut so, als sei nichts passiert. Sie wirkt nun wieder genauso kontrolliert wie sie das Haus ein paar Minuten zuvor betrat. Laura, die sensiblere der beiden Frauen, kann die letzte Wendung nicht so elegant überspielen. Als Kitty das Haus verlassen hat, wird sie auf den fragenden Blick ihres Sohnes aufmerksam (vgl. Abb. 12). Er hat den Vorgang stumm beobachtet. Und jetzt können wir anschaulich beobachten, wie Verleugnung und Verdrängung



Abb. 14: Die Torte ist im Eimer

funktionieren. Laura sucht sich von ihrer eigenen Handlung zu distanzieren, indem sie das Kind anherrscht und es wegschickt (vgl. Abb. 13). In ihrer Verwirrung glaubt sie, die peinliche Wendung ungeschehen zu machen, wenn sie sich aus dem wissenden Blick des Kindes befreit. Doch das scheint sie noch nicht zu beruhigen. Denn hierauf geht sie energischen Schrittes in die Küche und wirft die missratene Geburtstagstorte in den Mülleimer. Der Deckel schließt sich und der Kuchen ist nicht mehr zu sehen (vgl. Abb. 14).

Der Film zeigt in seinen Bildern, wie die Formierungen einer seelischen Stundenwelt auseinander hervorgehen. Eins zieht das andere nach sich. Die Mechanismen, die diese Entwicklung gestalten, lassen sich an der Bilderfolge beobachten. Oder gibt es ein anschaulicheres Bild für den Mechanismus der Verdrängung als das Schließen des Mülleimerdeckels über der missratenen Torte, die die Verkehrung von Lauras Lebensplänen symbolisiert?

7. Schluss

Das ist nur ein kleiner Ausschnitt aus dem Drehbuch des Lebens. Ich wollte den Spielfilm als den ›Wahlverwandten‹ einer psychologischen Forschungsrichtung vorstellen, die das Seelische in seiner schwer fassbaren Eigenlogik zu beschreiben sucht. Schon in ihrer Tradition (Goethe, Schelling, Freud) steht sie der Kunst näher als den Naturwissenschaften, die in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts – vielleicht auch unter dem Eindruck der unglaublichen Gräuel des 2. Weltkrieges – zum Vorbild der akademischen Psychologie geworden sind. Wie der Film vor keiner Ungeheuerlichkeit der menschlichen Natur Halt macht und es liebt, die kunstanaloge Konstruktion der seelischen Wirklichkeit nachzubilden, so sucht auch diese Psychologie die Wirklichkeit zu beschreiben, wie wir sie erfahren.

Als Zuschauer lieben wir den Film, weil er uns in die Drehungen und Wendungen der Wirklichkeit hineinführt, ohne uns mit den damit verbundenen Konsequenzen zu belasten. Das macht den Genuss des Filmerlebens aus: Verwandlung auf einem sicheren Stuhl. Als Psychologen greifen wir ihn gerne als eine anschauliche Nachbildung der seelischen Wirklichkeit auf und nutzen die moderne Technik dazu, deren Entwicklungen und Zwischenschritte im Originaltempo zu rekonstruieren. Vielleicht wird man in hundert Jahren sagen, dass die DVD-Technik dazu beigetragen hat, das Bild der Psychologie von ihrem Gegenstand zu revolutionieren.

Literatur

Blothner, Dirk: *Erlebnisswelt Kino – Über die unbewusste Wirkung des Films*. Bergisch Gladbach [Lübbe/Bastei] 1999

Blothner, Dirk: *Das geheime Drehbuch des Lebens – Kino als Spiegel der menschlichen Seele*. Bergisch Gladbach [Lübbe/Bastei] 2003

Dilthey, Wilhelm: Ideen über eine beschreibende und zergliedernde Psychologie (1894). In: Dilthey, W.: *Gesammelte Schriften*, Bd. 5, Stuttgart [Teubner] 1957, S. 139-240

Faulstich, Werner & Korte, Helmut (Hrsg.): *Fischer Filmgeschichte*. Bde. 1-5. Frankfurt am Main [Fischer] 1994-95

Freud, Sigmund: Der Wahn und die Träume in W. Jensens ›Gradiva‹ (1907). In: Freud, Sigmund: *Gesammelte Werke*, Bd. VII, Frankfurt am Main [Fischer], S. 31-125

Goethe, Johann Wolfgang: Naturwissenschaftliche Schriften. In: Goethe, J.W.: *Gedenkausgabe der Werke, Briefe und Gespräche*. Bd. 16 und 17. Zürich [Artemis] 1949

Hirsch, Mathias: Dancer in the Dark von Lars von Trier. In: *Psychoanalyse im Widerspruch*, 32, 2004, S. 97-105

Jensen, Wilhelm: *Gradiva*. Dresden / Leipzig [Reissner] 1903

Morin, Edgar: *Der Mensch und das Kino*. Stuttgart [Klett] 1958

Popper, Karl: *Logik der Forschung* (1934). Tübingen [Mohr] 1971

Salber, Wilhelm: *Kunst Psychologie Behandlung*. Bonn [Bouvier] 1977

Salber, Wilhelm: *Fünfundsiebzig Notizen zur Metapsychologie*. Bonn [Bouvier] 2003

Schelling, F.W.J.: Einleitung zu dem Entwurf eines Systems der Naturphilosophie. Oder ueber den Begriff der speculativen Physik und die innere Organisation eines Systems dieser Wissenschaft (1799). In: Schelling, F.W.J.: *Sämtliche Werke*, Bd. I/3, Stuttgart [Cotta] 1856-61, S. 271-326

Schneider, Gerhard: Alfred Hitchcocks Vertigo – eine psychoanalytische Interpretation. In: *Psychoanalyse im Widerspruch*, 20, 1998, S. 62-71

Toeplitz, Jerzy: *Geschichte des Films*. Bd. 1-5. Berlin [Henschel] 1992

Zeul, Mechthild: Bilder des Unbewussten. Zur Geschichte der psychoanalytischen Filmtheorie. In: *Psyche*, 11, 1994, S. 975-1003

Ziob, Brigitte: »Wir sind doch immer noch Männer?« Eine psychoanalytische Betrachtung des Films *Fight Club* von David Fincher. In: *Psyche*, 4, 2005, S. 361-371

Zeitschrift *Psychoanalyse im Widerspruch* (Psychosozial Verlag)

Klaus Sachs-Hombach

Plädoyer für ein Schulfach »Visuelle Medien «

Abstract

The article states some aspect of a general image science and develops from this a conceptual frame that should provide an orientation for the theoretical description of both films and pictures. This leads to a plea for an integral school subject »visual media«.

Der Artikel stellt einige Aspekte einer allgemeinen Bildwissenschaft dar und entwickelt hieraus einen begrifflichen Rahmen, der einen Bezugspunkt zur theoretischen Erfassung sowohl von Filmen wie von Bildern liefern soll. Dies führt zu einem Plädoyer für ein integriertes Schulfach »Visuelle Medien«.

1. Einleitung

Die gegenwärtig zu beobachtende Dominanz des Visuellen zeigt sich nicht zufällig in den modernen Mediengesellschaften, sondern ist ihnen inhärent, denn die (Massen-)Medien sind wesentlich Bildmedien. Das trifft im besonderen Maße für Film und Fernsehen zu, wird aber bald auch für den Bereich des Digitalen, etwa für das Internet, zum Standard werden, wenn die ungebremsst rasante Entwicklung sowohl im Hard- wie auch im Softwarebereich die Beschränkungen hoher Speicher- und Rechnerkapazitäten, die für das Bearbeiten digitaler Bilder bisher bestanden, erst einmal aufgehoben haben wird.

Der sachliche Grund, dass hochgradig vernetzte Mediengesellschaften zur visuellen Steuerung und Organisation tendieren, ist vermutlich in der scheinbar unmittelbaren Verständlichkeit von

Bildern zu sehen, die eine Reduktion oder Kompensation der durch Vernetzung zunehmenden Komplexität in Aussicht stellen. Den konkreten Auslöser für den entsprechenden Wandel liefert hierbei der informationstechnologische Fortschritt, der die technisch bedingten Voraussetzungen einer leichten Handhabbarkeit und Verfügbarkeit auch bildhafter Darstellungen schafft. Natürlich geht die unterstellte unmittelbare Verständlichkeit oft nicht über den Anschein von Verständlichkeit hinaus. Dass Bilder verständlich scheinen, ohne es in vielen Fällen doch wirklich zu sein, macht gerade ihre manipulative Qualität aus. Die für den Laien nicht immer offensichtliche Komplexität von Bildern schließt aber nicht aus, dass zumindest einige Aspekte von Bildern in einem höheren Maße als etwa die natürlichen Sprachen eine kulturübergreifende Rezeption erlauben. Dies scheint mir wiederum mit den perzeptuellen Anteilen der Bildrezeption zusammenzuhängen, die zum Teil anthropologisch verankert sind. Hierauf werde ich noch eingehen. Festzuhalten ist als Ausgangsdiagnose auf jeden Fall, dass sich gegenwärtig und im zunehmenden Maße eine medial ermöglichte oder bedingte Visualisierung aller Bereiche der Gesellschaft vollzieht, mit der Sinn zunehmend im Zusammenhang von Zeige-, nicht mehr (nur) von Sprechhandlungen auftritt bzw. erzeugt werden wird. Dem steht bisher eine mangelnde visuelle Kompetenz gegenüber.

Als wissenschaftliche Reaktion auf die sich aufdrängenden gesellschaftlichen Visualisierungstendenzen ist derzeit das Entstehen einer allgemeinen Bildwissenschaft zu beobachten (vgl. etwa Sachs-Hombach 2004a). Eine solche allgemeine Bildwissenschaft wird (unter anderem) die Aufgabe haben, Möglichkeiten und die Grenzen des Einsatzes von Bildern zu bestimmen und die Bedingungen dieser Möglichkeiten und Grenzen zu analysieren. Sie wird in dem anspruchsvollen Sinne einer kritischen Grundlegung des Bildbereichs wesentlich Bildkritik sein.

Die theoretische Bewältigung der Visualisierungstendenzen liefert einen wichtigen Aspekt im Umgang mit modernen Bildmedien. Ein weiterer, ebenso wichtiger Aspekt besteht in der Vermittlung der theoretischen Modelle mit den praktischen Erfordernissen. Diese Vermittlung, die den Erwerb visueller Kompetenzen einschließt, findet üblicherweise im besonderen Maße in der Schule statt. Um sie zu intensivieren, sollten Bemühungen wenn nicht zur Schaffung eines eigenen Schulfaches, das den Umgang mit den modernen visuellen Medien einübt, so doch zumindest zur Stärkung bzw. Neuorientierung der relevanten bestehenden Schulfächer betrieben werden. Hier kommt natürlich insbesondere das Fach Kunst bzw. Kunsterziehung in Frage. Insofern die Aussichten, ein neues Schulfach einzurichten, in der gegenwärtigen Situation eher trübe zu sein scheinen, wäre eine Konzentration der an den verschiedenen Formen der visuellen Vermittlung Interessierten auf die ästhetische Bildung sicherlich eine der aussichtsreicheren Varianten. Den universitären Disziplinen der Kunstgeschichte bzw. Kunstwissenschaft sowie der Kunstpädagogik würde eine solche Schwerpunktsetzung den Anschluss an die gegenwärtigen Bemühungen um die Etablierung bildwissenschaftlicher Forschungszentren sichern können. Inhaltlich sollte meines Erachtens zwar den Bildmedien Film und Fernsehen eine besondere Rolle zukommen, da Film und Fernsehen eine besonders große Breitenwirkung aufweisen. Zudem nimmt der gesamte Bereich digitaler Medien (etwa die beliebtesten werdenden Computerspiele) einen wichtigen Stellenwert innerhalb der beschriebenen Visualisierungstendenzen ein, der vermutlich auf ein verstärktes Interesse der Schüler treffen würde. Aber auch Phänomene der Bildenden Kunst würden hierbei einen zentralen Bestandteil liefern, insofern ein Verständnis gestalterischer Prinzipien in besonderer Weise im Kontext ihrer historischen Entwicklung sinnvoll ist.

Im Folgenden möchte ich mein Plädoyer für eine Schwerpunktbildung des schulischen Unterrichts auf die visuellen Medien zunächst mit einer allgemeinen Skizze der Grundzüge einer interdisziplinären Bildwissenschaft beginnen und dann das Verhältnis der verschiedenen Bildmedien zueinander erläutern. In einem dritten Teil werde ich dann etwas genauer auf die konkreten Inhalte eingehen.

2. Aspekte einer allgemeinen Bildwissenschaft

Das Bedürfnis nach konzeptioneller Klärung einer interdisziplinär verfassten Bildwissenschaft hat sich in den letzten Jahren weiter verstärkt. Dies dokumentieren die neueren Beiträge zu einer allgemeinen Bildwissenschaft (vgl. etwa Belting 2001, Boehm 2001, Huber, Lockemann & Scheibel 2002, Huber 2004 oder Sachs-Hombach 2003, 2004a und 2004b) wie auch die thematisch (beispielsweise auf die Fotografie oder auf die mediale Kommunikation) ausgerichteten Beiträge (vgl. etwa Greimer 2002 oder Strassner 2002), die in vielen Fällen sowohl um Interdisziplinärität wie auch um eine disziplinspezifische Etablierung der Bildthematik (beispielsweise im Rahmen der Erziehungswissenschaft, der Politikwissenschaft oder der Kommunikationswissenschaft) bemüht sind (vgl. Ehrenspeck & Schäffer 2003, Hofmann 1999, Knieper & Müller 2001).

Eines der grundlegenden Probleme, das eine schnelle Institutionalisierung der Bildwissenschaft bisher verhindert hat, besteht darin, dass die Bildwissenschaft interdisziplinär, die akademische Forschung dagegen weitgehend nach Disziplinen organisiert ist. Interdisziplinäre (oder auch nur multidisziplinäre) Unternehmungen bedürfen daher oft zusätzlicher Anstrengungen und einer beständigen Legitimation den bestehenden Disziplinen gegenüber. Dies ist für die Durchführung konkreter Forschungsprojekte üblich und durchaus sinnvoll, für einen geregelten Wissenschaftsbetrieb aber auf Dauer sehr hinderlich. Da eine allgemeine Bildwissenschaft aus begrifflichen Gründen interdisziplinär verfasst ist und ihre Überführung in eine Einzeldisziplin unangemessen wäre (und auch unwahrscheinlich ist), kann sie sich dem Problem interdisziplinärer Forschungen nicht entziehen.

Wie lassen sich dann aber die unterschiedlichen Ansätze, Theorien und Disziplinen aufeinander beziehen? Wie lässt sich, anders gesagt, eine allgemeine Bildwissenschaft etablieren? Dies ist meines Erachtens nur möglich, wenn es gelingt, einen gemeinsamen Theorierahmen zu entwickeln, der für die unterschiedlichen Disziplinen ein integratives Forschungsprogramm bereitstellt. Er muss den unterschiedlichen Bildbegriffen Rechnung tragen und hinreichend Anknüpfungspunkte für die verschiedenen disziplinspezifischen Zugangsweisen eröffnen. Dies ist nur zu leisten, wenn die Vorgaben des Theorierahmens zwar sehr allgemein gehalten sind, aber dennoch konkret genug bleiben, um die Generierung empirischer Fragestellungen zu erlauben. Der Theorierahmen muss daher die minimalen Bedingungen explizieren, die jede der in Betracht genommenen Theorien erfüllt bzw. erfüllen können sollte. Einen solchen Theorierahmen zu entwickeln ist ganz wesentlich eine begriffskartografische Aufgabe. Da sie mitunter recht grundsätzlich verfährt und den Eindruck eines starren Gerüsts erwecken könnte, ist im Auge zu behalten, dass ein solcher Theorierahmen keineswegs beansprucht, all die verschiedenen konkreten Bildphänomene und Bildaspekte schon verständlich zu machen.

Unter einem Theorierahmen verstehe ich ein Aussagengefüge, das die gemeinsamen Annahmen verschiedener Theorien zusammenfasst. Ein Theorierahmen ist keine Metatheorie; denn während die Metatheorie eine Theorie über Theorien ist, in der die konstitutiven Bedingungen bestimmt werden, die Theorien (und auch Theorierahmen) erfüllen müssen, ist der Theorierahmen inhaltlich ausgerichtet. Er ist eine verallgemeinerte, integrative Theorie, in der diejenigen Begriffe als zur Erforschung eines Phänomenbereichs wesentlich ausgezeichnet und charakterisiert werden, die in den unterschiedlichen Theorien zu diesem Bereich (eventuell nur implizit) enthalten sind. Auf diese Weise wird das begriffliche Instrumentarium bestimmt, das innerhalb der Erforschung eines Phänomens konzeptionell unverzichtbar ist.

Als minimales Kriterium für eine allgemeine Bildwissenschaft lässt sich fordern, dass sie ein Modell bereit hält, das nicht nur die verschiedenen Bildphänomene, sondern auch die genannten Bildwissenschaften in systematischer Weise verbindet, ohne deren Eigenständigkeit in Frage zu stellen. Wird der Ausdruck »Wissenschaft« relativ streng aufgefasst, wären zudem einheitliche (oder zumindest aufeinander abgestimmte) methodische Vorgaben zu entwickeln. Eine allgemeine Bildwissenschaft ist demnach keine neue, weitere Disziplin, die neben die bereits ausgebildeten Bildwissenschaften tritt. Sie besteht ganz wesentlich in dem Theorierahmen, der als begriffskartografische Vorklärung die theoretischen Grundlagenreflexionen liefert, die auch die fachspezifischen bildwissenschaftlichen Forschungsansätze enthalten (sollten) und über die die Bildwissenschaften insgesamt aufeinander bezogen sind.

Die These, dass Bilder wahrnehmungsnahe Medien sind, will in diesem Sinne die minimalen, unkontroversen Bedingungen des Bildbegriffs explizieren. Dazu hebt sie den medialen Charakter und den Wahrnehmungsbezug von Bildern hervor. Sie besagt also, dass der Ausdruck »Bild« nur zur Bezeichnung derjenigen Phänomene verwendet werden sollte, die zumindest einen Inhalt haben und dessen Interpretation relativ zu bestimmten Wahrnehmungsstandards erfolgt. Diese Charakterisierung ist bewusst sehr allgemein gehalten. Sie soll lediglich das Begriffsfeld abstecken, mit dem für die diversen Bildbegriffe gemeinsame Adäquatheitsbedingungen vorgegeben werden. Der Medien- und der Wahrnehmungsaspekt liefern hierbei zwei Komponenten, die für sich genommen nicht bildspezifisch sind (also auch in bildunabhängigen Kontexten auftreten), gemeinsam aber ein durch Wahrnehmung fundiertes Verweisungsverhältnis konstituieren. Demgemäß liegt eine Bildverwendung nur dann vor, wenn beide Komponenten zugleich auftreten. Der besondere Reiz eines solchen Vorschlags besteht darin, dass nun das spezifische Leistungsprofil der unterschiedlichen Bildtypen, Bildfunktionen oder Bildverwendungen als Ergebnis einer variierbaren Kombination beider Komponenten analysiert werden kann (vgl. ausführlicher Sachs-Hombach 2003).

Im Zentrum der vorgeschlagenen Rahmentheorie steht als oberster Begriff der Medienbegriff. In der hier relevanten Bedeutung bezeichnet der Medienbegriff die physischen Träger eines Zeichensystems. Medienbegriff und Zeichenbegriff bedingen sich also. Der Medienbegriff lässt sich nun (unter anderem) in die Begriffe des sprachlichen und des bildhaften Mediums aufgliedern. Systematisch ergiebig ist es, zunächst zwischen arbiträren und wahrnehmungsnahen Medien zu unterscheiden. Während die natürliche Sprache (neben abstrakten oder beliebig verabredeten Symbolen) sicherlich die bedeutendste Klasse der arbiträren Medien bildet, lassen sich insbesondere die gegenständlichen Bilder als paradigmatische Fälle der Unterklasse der visuellen wahr-

nehmungsnahen Medien bestimmen. Die Klasse der wahrnehmungsnahen Medien sollte also vom Begriff her nach Wahrnehmungsmodalitäten untergliedert werden. Für die auditiven Medien, die teilweise arbiträr (etwa ein Klingelzeichen), teilweise wahrnehmungsnah (etwa die Imitation einer Vogelstimme) sind, haben sich allerdings keine eigenen Ausdrücke herausgebildet, so dass wir teilweise sogar von Hörbildern sprechen.

Im Rahmen einer solchen Gliederung wird klar, dass es lediglich der Zeichenaspekt ist, der eine Orientierung an der Sprachwissenschaft nahe legt, die derzeit als die am besten ausgearbeitete spezielle Zeichentheorie gelten kann. Das Spezifische der bildhaften Medien ist damit aber nicht erfasst. Es liegt in dem Wahrnehmungsaspekt dieser Medienklasse. Eine Bildwissenschaft muss der vorgeschlagenen Konzeption zufolge notwendig die Erforschung der entsprechenden Wahrnehmungsaspekte einschließen. Hierin ist sicherlich einer der entscheidenden Gründe zu sehen, weshalb die Bildwissenschaft notwendig interdisziplinär verfasst sein muss. Um von der Vielzahl der unterschiedlichen Medien das System der Bildmedien abzugrenzen, dient der geforderte Wahrnehmungsbezug also als spezifische Differenz. Entscheidend ist hier, dass auch für die Interpretation bildhafter Medien der Rekurs auf Wahrnehmungskompetenzen konstitutiv ist. Unter »wahrnehmungsnah« ist daher nicht zu verstehen, dass Medien im Kommunikationsprozess wahrgenommen werden, denn diese Bedingung gilt für den Mediengebrauch generell. Zumindest einige Aspekte der Bedeutung, die mit wahrnehmungsnahen Medien vermittelt werden soll, müssen vielmehr durch die Struktur des Mediums selbst motiviert sein, während die Medien arbiträrer Zeichen in der Regel keinerlei Hinweise auf die entsprechende Bedeutung enthalten.

3. Film und Bild

Um die Fruchtbarkeit interdisziplinärer Bemühungen im Bildbereich zu verdeutlichen, möchte ich im Folgenden das Verhältnis von Bild und Film anhand zweier (sich nicht gegenseitig ausschließende) Ansätze skizzieren, denen ich die Titel »Bild im Film« und »Film als Bild« gebe. Bilder können zunächst im Film in unterschiedlicher Weise thematisch werden. Eine sehr konkrete Art ist das im Film gezeigte Portrait. Es gibt zahlreiche Filme, prominent etwa Otto Premingers *Laura*, in denen dies Thema das zentrale Motiv bildet. Oft besteht eine besondere, teilweise konkurrierende Beziehung zwischen einer Heldin (bzw. einem Helden) und einem/ihrem Bildnis, die im Laufe des Films dramatisiert wird.

Eine weitere Art, das Bild filmisch zu thematisieren, liegt vor, wenn nicht ein spezielles Bild, sondern ein Bildmedium bzw. ein spezielles Bild in der Funktion als spezifisches Bildmedium thematisch wird. Die Übergänge sind sicherlich fließend. Für Hitchcocks *Rear Window* lässt sich beispielsweise zeigen, dass es bei den vielen Bildern, die im Film teilweise in Großaufnahme gezeigt werden, nicht (nur) um einzelne Fotografien geht, sondern um eine Auseinandersetzung mit dem Medium Fotografie und damit auch um einen Vergleich von Film und Fotografie.

Ein weiteres, erneut komplexeres Verfahren, Bilder in Filmen zu integrieren, besteht darin, ein spezielles Bild oder Bildgenre als stilistisches Vorbild für einen Film zu nehmen. So ist Stanley Kubricks *Barry Lyndon* von Gemälden aus dem 18. Jahrhundert inspiriert. Peter Greenaway, selbst

als Zeichner ausgebildet, scheint sich dieses Verfahren oft zunutze gemacht zu haben, um seinen Filmen durch den historischen Bezug einen geeigneten Anspielungshorizont und damit entsprechende inhaltliche Verweise zu geben. *The Cook, the Thief, His Wife and Her Lover* ist im Bildaufbau beispielsweise Gemälden des 17. Jahrhunderts nachempfunden, *Prospero's Books* dagegen im Stil der Renaissance Kunst gedreht. Ein verwandtes Verfahren ist das Nachstellen von Bildern als *tableau vivant*, wie es beispielsweise Jean-Luc Godard in *Passion* mit zehn berühmten Bildern inszeniert hat (vgl. Paech 2003).

Einen kulturellen und historischen Raum eröffnet ebenfalls (das empirisch inzwischen untersuchte) Phänomen der Schlüsselbilder (vgl. Ludes 2001). Schlüsselbilder sind markante Bildstereotypen, die oft massenmedial gesteuert einen Inhalt für das kulturelle Gedächtnis aufbereiten. Visuelle Stereotypen lassen sich kunstgeschichtlich verfolgen und untersuchen und insbesondere im Film belegen (vgl. Schweinitz 2004). Sie sind auch für einzelne Filme als diejenigen Einstellungen oder kurzen Sequenzen aufzuweisen, die einen besonders nachhaltigen Eindruck hinterlassen und entsprechend gut erinnert werden.

Die Liste der unterschiedlichen Einsatzmöglichkeiten des Bildes im Film lässt sich ergänzen (aber keineswegs abschließen) durch das spezielle Phänomen der Bildhaftigkeit des Films, auf das David Bordwell hingewiesen und etwa bei Wenders diagnostiziert hat. Die Eigenschaft der Bildhaftigkeit wird hier als stilistische Qualität verstanden. So bedienen sich Regisseure wie Yasujiro Ozu oder Wim Wenders zur Aufwertung des Visuellen des kontemplativen Bildes.

Während das Phänomen »Bild im Film« mehr oder weniger spezielle Aspekte des Films zum Thema hat, für dessen Verständnis insbesondere (aber nicht nur) die mit der Bildgeschichte bestens vertraute Kunstwissenschaft kompetent ist, geht es bei dem oft von der Philosophie lancierten Phänomen »Film als Bild« darum, den Film insgesamt als Bildmedium zu verstehen, also als eine der Facetten des Visuellen, die im Rahmen einer allgemeinen Bildwissenschaft behandelt werden sollte. Auch hier lassen sich wiederum verschiedene Schwerpunkte oder untergeordnete Teilaspekte differenzieren. So will etwa der philosophiegeschichtliche Exkurs auf Platons Höhlengleichnis in der Regel nicht von einzelnen, für den Film wichtigen Bildern reden, sondern allgemeine Bestimmungen erörtern: beispielsweise die Rezeptionsbedingungen im Film, das Verhältnis von Film und Wirklichkeit oder die epistemische bzw. ideologische Funktion von Filmen. Für all diese Themen lassen sich in der Regel diffizile, auf die Antike zurückreichende und bis in die Gegenwart lebendige bildtheoretische Traditionen ausmachen.

Unabhängig von solchen Teilaspekten ist bei der Variante »Film als Bild« entscheidend, Film als ein spezielles visuelles Phänomen zu verstehen, das viele Unterschiede aber auch viele Gemeinsamkeiten mit den üblichen statischen Bildern aufweist. Hierbei trifft der Bildaspekt natürlich nur auf einen Teil des Films zu, denn Film erschöpft sich ja nicht in der visuellen Darstellung. Der Filmbegriff ist also zugleich enger und weiter als der Bildbegriff. Er ist enger, insofern Film nur ein spezielles Bildmedium unter andern (etwa neben der Fotografie) darstellt. Er ist weiter, insofern Film ein überaus komplexes Zeichensystem bildet, das auf jeden Fall Sprache, Bild und Ton umfasst. Er ist daher gewissermaßen ein Medium zweiter Ordnung, das sehr unterschiedliche Medien in sich integriert. Das schließt keineswegs aus, dass der Film eigene Charakteristika aufweist, die ihn von anderen Künsten unterscheiden. Diese Charakteristika liefern aber nur in ihrer Verbindung

eine hinreichende Bestimmung, jede einzelne Eigenschaft findet sich dagegen ebenso in den verschiedenen anderen Künsten. Der zentrale Aspekt der im Bild integrierten Kameraperspektive etwa, mit dem ein Blickwinkel auf das Geschehen vorgegeben wird, ist eine für den Film notwendige Eigenschaft, die er mit der Fotografie gemeinsam hat. Von der Fotografie unterscheidet sich der Film dagegen wesentlich durch seine zeitliche Dimension, die aber auch Theater und Musik charakterisieren.

Der Film ist also ein synästhetisches Medium (und in dieser Hinsicht am ehesten noch der Oper vergleichbar), das sehr verschiedene Komponenten und damit auch sehr verschiedene Ursprünge besitzt. Hierbei ist der Bildaspekt aber ein unverzichtbares Moment. Eine angemessene filmwissenschaftliche Analyse muss in besonderer Weise den Zusammenhang der akustischen und narrativen Ebene mit den bildhaften Elementen verständlich machen können, den Zusammenhang zwischen dem, was im Film zu hören ist, und dem, was zu sehen ist, was der Film zeigt. Das ist sicherlich auch unstrittig. Eine solche Analyse beinhaltet aber mehr als ein auf einzelne Filme angewandtes hermeneutisches Verfahren. Um einen vorurteilsfreien Blick auf die filmspezifischen medialen Bedingungen des Films zu eröffnen, sollte aus der Sicht einer allgemeinen Visualistik (der es um die Prinzipien geht, die filmischen Gestaltungen und Wirkungen zugrunde liegen) überhaupt strenger unterschieden werden zwischen allgemeinen begrifflichen Erwägungen, Fragen der konkreten Analyse und Interpretation und schließlich den Problemen der Bewertung einzelner Filmkunstwerke.

4. »Visuelle Medien « als Schulfach

Die bisherigen Ausführungen wollten verdeutlichen, dass es eine allgemeine Visualistik geben kann und geben sollte, in der es sinnvoll und theoretisch aussichtsreich ist, dass unterschiedliche Disziplinen an der Erforschung teilweise unterschiedlicher Bildmedien zusammenarbeiten. Diese Rahmenkonstruktion kann und sollte ebenfalls als Richtlinie für die Einrichtung neuer Studiengänge und eines Schulfaches »Visuelle Medien« dienen. Der berechtigter Weise zu fordernde Nachweis des gesellschaftlichen Nutzens dieser Fächer ergibt sich aus der Bildkompetenz, die als grundlegende Kulturtechnik zu fördern Aufgabe einer allgemeinen Bildwissenschaft wäre. Ihr Nutzen lässt sich über das Stichwort »visueller Alphabetismus« (vgl. MESSARIS 1994) einführen. Danach muss das Verständnis visueller Ausdrucksformen (nicht anders als das sprachlicher Ausdrucksformen) gelernt werden. Dies ist in dem Maße erforderlicher, in dem die Verbreitung und Tiefenwirkung von Bildern durch die Massenmedien zunimmt und immer subtilere Möglichkeiten der technische Bildproduktion und Bilddistribution entstehen. Zunehmend muss den einzelnen Mitgliedern hochkomplexer Informationsgesellschaften damit eine kritischere Bildkompetenz abverlangt werden, sollen beispielsweise die mit den Bildmedien verbundenen manipulativen Techniken nicht die Überhand gewinnen. Hier mag die visuelle Berichterstattung zum Irak-Krieg als Beispiel dienen. Vor diesem Hintergrund ist es sinnvoll, den Umgang mit Bildern und insbesondere mit den modernen (Bild-)Medien als eine der Kulturtechniken aufzufassen, die wie das Lesen und Schreiben bald als Voraussetzung zur Teilnahme am politisch-gesellschaftlichen Leben wird gelten müssen.

Ist die bisherige Diagnose zutreffend, dann liegt es nahe, ein Schulfach einzurichten, das den spezifisch interdisziplinären Anforderungen an die Bildthematik gerecht wird. Ein solches Schulfach könnte »Visuelle Medien« heißen, um einerseits den Schwerpunkt auf den Bildbereich, andererseits aber auch die Bedeutung des medialen Aspektes zu betonen. Sachlich wäre dieses Schulfach auf jeden Fall zwischen den traditionellen Fächern angesiedelt und würde sich daher in besonderer Weise als projektorientiertes Schulfach eignen, das eine Verbindung der traditionellen Fächer anstrebt. Sein Schwerpunkt läge einerseits auf den unterschiedlichen Formen der bildgestützten Kommunikation, andererseits auf den elementaren technischen Aspekten, die sich insbesondere mit den modernen Bildmedien verbinden. Auf diese Weise könnte es anhand der Bildthematik eine integrative Funktion übernehmen, die dem viel beschworenen Problem der zwei Kulturen entgegenwirkt und heutzutage gar nicht überschätzt werden kann.

Als Schulfach würde die Bildmedienerziehung mit vielen Fächern Überschneidungen aufweisen. Dennoch ist es kaum möglich, die mit den Bildmedien neu entstandenen thematischen Felder und Inhalte durch Umgestaltung der bestehenden Fächer abzudecken. Dies wäre nur auf Kosten des jeweils spezifischen Auftrages der einzelnen Fächer möglich. Sicherlich könnte beispielsweise im Deutschunterricht ein Vergleich zwischen einem literarischen Werk und seiner Verfilmung angestellt oder im Kunstunterricht einige Kompositionsprinzipien der modernen Bildwerbung herausgearbeitet werden. Das ist ohne jeden Zweifel sinnvoll und wünschenswert und sollte auch in den entsprechenden Curricula enthalten sein. Zum einen sind diese Themen aber immer nur Randthemen des Deutsch- bzw. des Kunstunterrichts, sofern es dort wesentlich um den sprachlichen bzw. musischen Ausdruck gehen soll. Zum andern ließen sich auf diese Weise die technischen Aspekte nicht integrieren. Zunehmend sind Bilder heutzutage aber primär innerhalb der modernen Bildmedien zugänglich. Wie das Zeichnen Gegenstand des Kunstunterrichts ist, sollte daher im Fach »Visuelle Medien« auch die Fähigkeit vermittelt werden, mit den Bildmedien zumindest in rudimentärer Weise aktiv gestaltend umzugehen.

Ist es sinnvoll, ein Schulfach »Visuelle Medien« einzurichten, dann muss ein entsprechendes Lehrangebot an den Universitäten geschaffen werden. Bisher gibt es jedoch keine interdisziplinären bildwissenschaftlichen Institute. Werden diese nicht in Kürze aufgebaut, droht die Gefahr einer einseitigen Ausrichtung der Bildwissenschaft im Rahmen der etablierten Wissenschaften. Zwar sind beispielsweise die derzeitigen Bemühungen um die Bildwissenschaft innerhalb der Medienwissenschaft oder der Kunstwissenschaft selbstverständlich zu begrüßen, eine einzelne Disziplin ist aber prinzipiell nicht in der Lage, der Komplexität des Bildthemas gerecht zu werden. Eine angemessene Behandlung des Themas in Lehre und Forschung erfordert eine interdisziplinäre Zusammenarbeit, die einerseits die verschiedenen Grundlagenaspekte – vor allem die Aspekte Wahrnehmung, Medium, Zeichen und Kommunikation – kompetent abdecken kann und andererseits eine Integration der anwendungsorientierten Disziplinen wie die Computervisualistik sicherstellt. Dies ist nur möglich, wenn letztlich eigene bildwissenschaftliche Institute geschaffen werden.

Alternativ oder ergänzend zu einem entsprechenden Schulfach bzw. Lehramtsstudiengang ist es sinnvoll, Master- und Bachelor-Abschlüsse einführen, die zum (Bild-)Medienberater befähigen und beispielsweise einen Schwerpunkt im Medienrecht, in der Medienökonomie oder der Medieninformatik aufweisen sollten und auf die Fähigkeit zur innerbetrieblichen Schulung des (Bild-)

Medienumgangs abzielen. Die verschiedenen Varianten der bildwissenschaftlichen Lehre haben insbesondere dann gesellschaftlich Sinn, wenn sie eine engere Verbindung von technischen und reflexiven Aspekten aufweisen und sie dadurch den Bildmedienberater befähigen, als Integrationsfigur zwischen diesen Aspekten zu vermitteln. Dementsprechend wäre eine Kombination von Computervisualistik als der informatischen Bildwissenschaft und Visual Studies als kulturorientierte Bildwissenschaft zu begrüßen. Für die bildwissenschaftlichen Institute ist auf jeden Fall eine enge Verknüpfung der Bereiche Bild und Medien notwendig. Die zunehmenden Anforderungen in Betrieben wie Behörden an multimediale Präsentationen ihrer Inhalte und Angebote eröffnet Absolventen mit dieser Ausrichtung sicherlich auch zahlreiche berufliche Möglichkeiten auf unterschiedlichem Niveau, so dass zudem entsprechende Fortbildungen sinnvoll sind.

Zu diesen groß angelegten Projekten werden in Magdeburg seit einiger Zeit einige Anstrengungen unternommen. Zu nennen ist der Aufbau des Virtuellen Instituts für Bildwissenschaft (VIB) unter www.bildwissenschaft.org, das derzeit Bildwissenschaftlern verschiedener Fachbereiche als Forum zur Koordination und Diskussion ihrer bildwissenschaftlichen Forschungsprojekte dient und mit dem langfristig das Ziel verfolgt wird, es über den interdisziplinären Diskurs hinaus als Wissensportal zu etablieren und so eine Informations- und Dienstleistungsstelle für Fragen der Bildwissenschaft bereitzustellen. Das VIB wäre auch geeignet, einzelne Lehrmodule aufzubauen, die zur Ergänzung des Lehrangebots an den bildwissenschaftlichen Instituten dienen können, so dass sich ein Teil des bei interdisziplinären Studiengängen oft nötigen Lehrimports über das Internet abwickeln lässt. Denkbar wird damit ebenfalls die zeitgleiche Installierung eines entsprechenden Studienganges an mehrerer Universitäten, die auf diese Weise ihre jeweiligen Schwerpunkte verbinden könnten und zugleich praktische Erfahrungen im Umgang mit modernen Bildmedien bereitstellen würden. Angesichts leerer Haushaltskassen ist das die wahrscheinlichste Variante der Institutionalisierung einer interdisziplinären Bildwissenschaft.

Mit der Schaffung des Zentrums für interdisziplinäre Bildforschung (ZIB) hat sich im Rahmen des virtuellen Instituts für Bildwissenschaft eine kleinere Forschergruppe gebildet, die es sich zur Aufgabe macht, die Möglichkeiten derartiger Unternehmungen zu bedenken und ihre Umsetzung zu unterstützen (weitere Infos siehe unter bildwissenschaft.org).

Literatur

Belting, Hans: *Bild-Anthropologie. Entwürfe einer Bildwissenschaft*. München [Fink] 2001

Boehm, Gottfried (Hrsg.): *Homo Pictor* (Colloquium Rauricum, Bd. 7). München / Leipzig [Saur] 2001

Ehrenspeck, Yvonne & Schäffer, Burkhard (Hrsg.): *Film- und Fotoanalyse in der Erziehungswissenschaft. Ein Handbuch*. Opladen [Leske & Budrich] 2003

Greimer, Peter (Hrsg.): *Ordnungen der Sichtbarkeit. Fotografie in Wissenschaft, Kunst und Technologie*. Frankfurt am Main [Suhrkamp] 2002

- Hofmann, Wilhelm (Hrsg.): *Die Sichtbarkeit der Macht – Theoretische und empirische Untersuchungen zur Visuellen Politik*. Baden-Baden [Nomos] 1999
- Huber, Hans Dieter: *Bild, Beobachter, Milieu. Entwurf einer allgemeinen Bildwissenschaft*. Ostfildern-Ruit [Hatje Cantz Verlag] 2004
- Huber, Hans Dieter, Lockemann, Bettina & Scheibel, Michael (Hrsg.): *Bild, Medien, Wissen. Visuelle Kompetenz im Medienzeitalter*. München [Kopaed] 2002
- Knieper, Thomas & Müller, Marion (Hrsg.): *Kommunikation visuell. Das Bild als Forschungsgegenstand – Grundlagen und Perspektiven*. Düsseldorf [Herbert von Halem Verlag] 2001
- Ludes, Peter: *Multimedia und Multi-Moderne: Schlüsselbilder. Fernsehnachrichten und World Wide Web – Medienzivilisierung in der Europäischen Währungsunion (enthält eine CD-ROM)*. Opladen [Westdeutscher Verlag] 2001
- Messaris, Paul: *Visual Literacy. Image, Mind, & Reality*. Boulder (Colorado) [Westview Press] 1994
- Paech, Joachim: Intermedialität des Films. In: Felix, Jürgen (Hrsg.): *Moderne Film Theorie*. 2. Auflage. Mainz [Bender Verlag] 2003, S. 287-316
- Sachs-Hombach, Klaus (Hrsg.): *Was ist Bildkompetenz? Interdisziplinäre Beiträge zur Fundierung einer allgemeinen Bildwissenschaft* (Reihe Bildwissenschaft Bd. 10). Wiesbaden [Deutscher Universitätsverlag] 2003
- Sachs-Hombach, Klaus: *Wege zur Bildwissenschaft. Interviews*. Köln [Herbert von Halem Verlag] 2004a
- Sachs-Hombach, Klaus (Hrsg.): *Bildwissenschaft zwischen Reflexion und Anwendung*. Köln [Herbert von Halem Verlag] 2004b
- Schweinitz, Jörg: *Stereotyp und Film: Theoretische Diskurse – Ästhetische Transformationen*, Berlin. [Akademie Verlag] 2004
- Strassner, Erich: *Text-Bild-Kommunikation. Bild-Text-Kommunikation*. Tübingen [Niemeyer] 2002

Impressum

IMAGE - Zeitschrift für interdisziplinäre Bildforschung wird herausgegeben von Klaus Sachs-Hombach, Jörg R. J. Schirra, Stephan Schwan und Hans Jürgen Wulff.

Bisherige Ausgaben

[IMAGE 1](#): Bildwissenschaft als interdisziplinäres Unternehmen. Eine Standortbestimmung

Peter Schreiber: Was ist Bildwissenschaft? Versuch einer Standort- und Inhaltsbestimmung

Franz Reitinger: Die Einheit der Kunst und die Vielfalt der Bilder

Klaus Sachs-Hombach: Arguments in favour of a general image science

Jörg R. J. Schirra: Ein Disziplinen-Mandala für die Bildwissenschaft – Kleine Provokation zu einem Neuen Fach

Kirsten Wagner: Computergrafik und Informationsvisualisierung als Medien visueller Erkenntnis

Dieter Münch: Zeichentheoretische Grundlagen der Bildwissenschaft

Andreas Schelske: Zehn funktionale Leitideen multimedialer Bildpragmatik

Heribert Rücker: Abbildung als Mutter der Wissenschaften

[IMAGE 1 Themenheft](#): Die schräge Kamera

Klaus Sachs-Hombach / Stephan Schwan: Was ist »schräge Kamera«? – Anmerkungen zur Bestandaufnahme ihrer Formen, Funktionen und Bedeutungen

Hans Jürgen Wulff: Die Dramaturgien der schrägen Kamera: Thesen und Perspektiven

Thomas Hensel: Aperspektive als symbolische Form. Eine Annäherung

Michael Albert Islinger: Phänomenologische Betrachtungen im Zeitalter des digitalen Kinos

Jörg Schweinitz: Ungewöhnliche Perspektive als Exzess und Allusion. Busby Berkeley's »Lullaby of Broadway«

Jürgen Müller / Jörn Hetebrügge: Out of focus – Verkantungen, Unschärfen und Verunsicherungen in Orson Welles' The Lady from Shanghai (1947)