

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. Filmmachern, 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 Filmmachers 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 genre-theoretische 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 (Kaltenacker 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 verzweifelten 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