



**Pädagogik und Fachdidaktik für LehrerInnen (PFL)**  
**Deutsch Sekundarstufe**



# **FILM IM DEUTSCHUNTERRICHT**

**Sabina Haas**

**Institut für Unterrichts- und Schulentwicklung, Alpen-Adria Universität**

**Betreuerin: Dr. Gabriele Fenkart**

Wien, November 2013

# INHALTSVERZEICHNIS

Inhaltsverzeichnis .....	2
ABSTRACT .....	3
1 Einleitung.....	4
1.1 Persönliche Ausgangssituation .....	4
1.2 Organisatorische Rahmenbedingungen .....	4
2 Jugendliche Medienwelten .....	6
2.1 Jugendlicher Alltag.....	6
2.2 Medianausstattung.....	7
2.3 Mediennutzung in der Freizeit.....	7
2.4 Leitmedium Film & Fernsehen.....	8
2.5 Internet.....	9
2.6 Schlussfolgerungen.....	10
3 Schulische Medienwelten .....	11
3.1 Film in der Schule.....	11
3.2 Filmvermittlung im Deutschunterricht.....	14
3.3 Schlussfolgerungen.....	15
4 Film in den Wissenschaften .....	17
4.1 Der Begriff Film .....	17
4.2 Filmwissenschaft.....	19
4.2.1 Linguistik und Semiotik.....	19
4.3 Medienwissenschaft.....	21
4.3.1 Der audiovisuelle Text .....	21
4.3.2 Die Komplexität der Bilder .....	22
4.3.3 Medienkonzepte .....	22
4.3.4 Mediale Paradigmen.....	23
4.4 Bildwissenschaft .....	25
4.5 Kompetenzen .....	26
4.5.1 Der Kompetenzbegriff von Weinert .....	26
4.5.2 Handlungsorientierte Ansätze zur Medienkompetenz .....	27
4.6 Schlussfolgerungen.....	31
5 Bildungspolitische Vorgaben.....	33
5.1 Grundsatz erlass Medienerziehung.....	33
5.2 Der Informationserlass „Digitale Kompetenz an Österreichs Schulen“ .....	34
5.3 Der Lehrplan in der AHS Oberstufe .....	35
5.3.1 Allgemeines Bildungsziel .....	36
5.3.2 Die allgemeinen didaktischen Grundsätze.....	36
5.3.3 Der Deutsch-Lehrplan in der AHS-Oberstufe .....	36
5.4 Schlussfolgerungen.....	38
6 Schulbücher.....	40
6.1 klar - Deutsch 5 .....	40
6.2 Sprachräume 1 .....	41
6.3 Schlussfolgerungen.....	41
7 Schluss und Ausblick.....	43
8 Literatur .....	44
9 Abbildungsverzeichnis.....	48

## ABSTRACT

*Bewegte Bilder spielen in der Freizeit von Jugendlichen eine zentrale Rolle. Mangels Entwicklung filmischer Kompetenzen im schulischen Alltag bleiben Jugendliche jedoch sogenannte naive MedienexpertInnen. Film wird im Deutschunterricht meist nur inhaltlich und vergleichend mit Literatur behandelt. Dies gilt auch für zwei Deutsch-Schulbücher der 9. Schulstufe. Der verengte Zugang zum Film wird in Film-, Medien- und Bildwissenschaften kritisiert; eine Behandlung der außersprachlichen Gestaltungsmittel wird eingefordert. In diesem Sinn fokussieren einige DeutschdidaktikerInnen auf das Sehen, das im Deutschunterricht als basale Fähigkeit theoretisch und praktisch zu entwickeln ist. Auch die bildungspolitischen Vorgaben verlangen dies. Die geforderte Umorientierung kann am Literaturunterricht anschließen, erfordert aber einen Wechsel im Fokus, um der Eigenständigkeit des Films als multimedialem Medium und der filmischen Handlungsorientierung gerecht zu werden.*

Schulstufe/Schultyp: 9. Schulstufe/Realgymnasium

Fach/Fächer: Deutsch

Kontaktperson: Sabina Haas

Kontaktadresse: Goethegymnasium Astgasse 3, 1140 Wien

# 1 EINLEITUNG

Die vorliegende Arbeit befasst sich mit Film im Deutschunterricht. Zu Beginn geht es um den konkreten schulischen Rahmen, der den Hintergrund für die anschließende Beschäftigung mit Film darstellt. Es gilt hier meine Gestaltungsspielräume in der Praxis auszuloten, um besser zu erkennen, welche theoretischen Zugänge praktikabel und nützlich sind.

## 1.1 Persönliche Ausgangssituation

Ich unterrichte Deutsch und Bildnerische Erziehung an einer Wiener allgemeinbildenden höheren Schule. Im heurigen Schuljahr 2013/14 unterrichte ich eine dritte und eine fünfte Klasse in Deutsch. Ich habe im Laufe meiner Unterrichtstätigkeit schon einige Filmprojekte im Fach Bildnerische Erziehung mit Oberstufenklassen durchgeführt. Diese Projekte wurden von einer außerschulischen Organisation (Österreichischer Kultur Kontakt) finanziell unterstützt. Ein/e FilmemacherIn betreute das jeweilige Projekt. Trotz des großen Anklangs dieser Projekte, bedeuteten sie auch einen enormen organisatorischen und zeitlichen außerschulischen Aufwand aller Beteiligten. Mein Ziel ist es nun, ein Konzept für ein kleines, im Schulalltag leicht anwendbares Filmvorhaben zu erstellen und durchzuführen.

Film ist ein Medium, das unterschiedliche Disziplinen in sich vereint. In der Fächeraufteilung der AHS kann man Film in vielen Fächern verorten. Meine Fächerkombination (Deutsch und Bildnerische Erziehung) erlaubt es mir, besonders die narrativen und bildlichen Anteile in einem fächerverbindenden Unterricht zu bearbeiten.

Ich bin auf der Suche nach einem Filmkonzept, das den Film als eigenes Medium mit seinen eigenen Gesetzmäßigkeiten ernst nimmt. Mir ist es auch wichtig, an den Alltag und die Interessen der Jugendlichen anzuschließen. Ich möchte ein von der Wissenschaft informiertes Filmkonzept für den Unterricht entwickeln, das gleichzeitig in der Praxis des Unterrichtens alltagstauglich ist. Weil die Anforderungen an eine filmische Unterrichtssequenz komplex sind, scheint mir die Oberstufe dafür gut geeignet zu sein.

Die Praktikumsarbeit für den PFL-Lehrgang in Deutsch, die nach dieser vorliegenden theoriezentrierten Arbeit entstehen soll, möchte ich in einer 5. Klasse (9. Schulstufe) durchführen. In dieser Schulstufe stehen auch die Grundlagen epischen, dramatischen und lyrischen Erzählens am Programm. Dieses inhaltliche Umfeld passt gut zur Vermittlung filmischer Grundlagen, auf die sich in den folgenden Klassen der Oberstufe aufbauen lässt.

## 1.2 Organisatorische Rahmenbedingungen

In der 5. Klasse unterrichte ich 29 SchülerInnen im Fach Deutsch; in Bildnerischer Erziehung unterrichte ich die Hälfte dieser Lerngruppe. Der Deutschunterricht findet in Einzelstunden statt und umfasst drei Stunden pro Woche. Da der Klassenraum dieser fünften Klasse auch für die Nachmittagsbetreuung genutzt wird, findet der Deutschunterricht in jeder Stunde der Woche in einem anderen Raum statt. Die Ausstattung besteht aus Tischen, Sesseln und einer Schultafel. Vorher und nachher werden die Räume von anderen Klassen benutzt. Ein schneller Wechsel muss gewährleistet sein. Arbeitsmaterialien und technische Geräte müssen der Situation angepasst sein. Auf Medien (Beamer, CD-Player, DVD-Player, Laptops, Verlängerungskabel,...) und Infrastruktur (Computerraum) kann ich fallweise z. B. durch Raumtausch zurückgreifen. Die Beschäftigung mit Film soll sich ohne großen organisatorischen Aufwand im Unterrichtsalltag durchführen lassen. Die 5. Klasse hat den Pflichtgegenstand Informatik, der in zwei Lerngruppen einmal in der Woche zweistündig stattfindet.

Die vorliegende Arbeit soll vor diesem Hintergrund gelesen werden. Zur Vorbereitung einer praktikablen Unterrichtssequenz zum Film für den Deutschunterricht werde ich mich in einem ersten Schritt den jugendlichen Medienwelten und dem schulischen Umgang mit dem Medium Film widmen. Danach beschäftige ich mich mit wissenschaftlichen Perspektiven auf den Film und den daraus resultierenden Kompetenzkonzepten, die für die Vermittlung filmischer Fähigkeiten in der Schule von Bedeutung sind. Zuletzt werde ich mich der Schule nähern, indem ich relevante österreichische Gesetzestexte im Hinblick auf Film im Deutschunterricht untersuche. Anhand zweier Deutsch-Schulbücher komme ich am Schluss dieser Arbeit bei der Praxis des Unterrichtens zum Thema Film an.

Da die Beschäftigung mit der Theorie meine didaktischen, methodischen und pragmatischen Entscheidungen leiten soll, sind die einzelnen Kapitel so aufgebaut, dass ich zuerst erläutere, warum und mit welchem Fokus mich die Literatur interessiert. Dann beschreibe ich die Literatur, die mir für meine praktische Arbeit brauchbare theoretische Orientierung gibt. Am Ende jeden Kapitels ziehe ich die zentralen Schlussfolgerungen für meine Unterrichtspläne.

Film ist bei Jugendlichen ein sehr präsent und beliebtes Medium. Zudem legen die gesetzlichen Rahmenbedingungen einen verbindlichen Umgang mit Film fest. Darauf aufbauend ist es mein Interesse, mit dieser theoretischen Arbeit und der folgenden didaktischen Umsetzung nach Möglichkeiten zu suchen, wie dem Film trotz oft ungünstiger organisatorischer Rahmenbedingungen der gebührende Stellenwert im Deutschunterricht gegeben werden kann.

## 2 JUGENDLICHE MEDIENWELTEN

Um mit Film besser bei Jugendlichen anschließen zu können, soll in diesem Kapitel die Bedeutung der Medien im Leben Jugendlicher beleuchtet werden. Zwei jährlich erscheinende Untersuchungen, die KIM-Studie (MPFS 1b, 2012) und die JIM-Studie (MPFS 1a, 2012), untersuchen den Medienkonsum, das Medienverhalten und die medialen Interessen von Kindern und Jugendlichen. Die für Film relevanten Ergebnisse dieser Studien sind hier dargestellt. Als Einstieg ist dem Kapitel ein fiktiver Alltag einer/s Jugendlichen vorangestellt.

### 2.1 Jugendlicher Alltag

In der Früh begleitet der Radio-Wecker das Aufwachen. Das Handy wird auf erste Nachrichten von FreundInnen kontrolliert. Lieblingsmusik -eventuell auch mit dem Schauen des Musikvideos- begleitet den Morgen zu Hause. Der Schulweg ist von Musik im Ohr begleitet, Handy und iPhone sind in der Tasche. An Plakatwänden und Litfaßsäulen vorbei geht es zur U-Bahn. Beim Warten bleibt man am Bahnsteig wie gewohnt vor dem Bildschirm stehen, der Wetter, Kurzmeldungen, Werbung und die aktuellen Sportergebnisse in schneller bildlicher oder filmischer Form präsentiert. In der Schule kann man sich in der Pause trotz des Handyverbots den heimlichen Blick auf das blinkende Handy nicht verkneifen. Ein SMS ist eingetroffen, das rasch beantwortet wird. Ein schnelles Computerspiel geht sich vor der Stunde noch aus.

Nach der Schule gibt es zur Entspannung Musik, ein bisschen Fernsehen oder ein Computerspiel. Musik und nebenbei laufende Kommunikation per Handy begleiten die Hausübungen. Vielleicht schreibt und recherchiert man dazu am Computer oder sucht passende Bilder für das Referat im Internet. Beim anschließenden Entspannen wird Musik gehört, werden Musikvideos geschaut und vielleicht ein eigener Film auf Youtube gestellt. Am Abend ist noch Zeit fürs Fernsehen. Während die Folge einer Lieblingsserie läuft und dann eventuell zwischen verschiedenen Kanälen herumgezappt wird, läuft die Kommunikation mit den Peers per Handy weiter. Internetsurfen, chatten, bloggen, Computerspiele, ab und zu ein Film im Kino - mediale Freizeitbeschäftigungen runden den Schultag der Jugendlichen ab.

Diese fiktive Situation einer/eines Jugendlichen ist in einer städtischen Umgebung wohl eher der Normalfall als die Ausnahme. Auditive, audiovisuelle, multimediale und interaktive Medienangebote werden intensiv genutzt und sind aus dem Alltag Jugendlicher nicht mehr wegzudenken. Die Medienpalette und die Arten der Nutzung erweitern sich ständig (Vgl. Barth, S. 11). Das Tempo der technischen Entwicklungen ist rasant.

Kinder und Jugendliche wachsen mit Medien heran. Von Geburt an sind sie von Medien geprägt. Die früheste mediale Prägung der Kinder ist meist auditiv. (Vgl. Fredeking & Krommer & Maiwald, 2012, S. 80) Die erste Kommunikation findet non-verbal und verbal mit der Mutter statt. Im Kleinkindalter kommen andere mediale Prägungen dazu, wobei das Buch schon lange nicht mehr „das Primärmedium der Mediensozialisation“ ist. (Fredeking & Krommer & Maiwald, 2012, S. 80) Das Erzählen oder Vorlesen und Anschauen von Bilderbüchern ist heutzutage nur in bildungsnahen Gesellschaftsschichten übliche Praxis. Lange vor dem Schuleintritt werden Kinder hauptsächlich durch Fernsehserien und Filme, Hörbücher und Bilderbücher medial geprägt. Auch für Schulkinder behalten auditive und audiovisuelle Medien ihre Wichtigkeit. (Vgl. Fredeking & Krommer & Maiwald, 2012, S. 81)

In Deutschland erhebt eine Forschungskoooperation zweier Bundesländer mit dem Südwestrundfunk jährlich Daten zum Medienumgang von Kindern und Jugendlichen. Eine Studie, die KIM-Studie, Kinder + Medien, Computer + Internet (MPFS, 2012b) erhebt die Daten zum Ist-Zustand und zur Entwicklung des Medienumgangs der 9- bis 13-Jährigen, die JIM-Studie, Jugend, Information, (Multi-) Media, ist eine ähnliche Untersuchung über Jugendliche im Alter von 12 bis 19 Jahren. (MPFS, 2012a) Für Österreich liegen derartige Studien nicht vor. Ich gehe allerdings davon aus, dass die erhobenen

Daten für Österreich sehr ähnlich aussehen würden und beziehe mich hier hauptsächlich auf die JIM-Studie, weil das Alterssegment dem entspricht, für das ich mein Filmvorhaben im Deutschunterricht plane.

## 2.2 Medienausstattung

Kinder- und Jugendliche sind immer weniger auf die Geräte angewiesen, die es im Haushalt gibt. Die Daten zeigen, dass sie immer häufiger eine eigene Medienausstattung besitzen. Mit zunehmendem Alter betrifft das besonders Handy, Fernseher und Computer mit Internetzugang. Insgesamt besitzen mittlerweile 96 Prozent der Jugendlichen zwischen 12 und 19 Jahren ein eigenes Handy - davon entfallen 47 Prozent auf Smartphones. Das ist eine deutliche Steigerung im Vergleich zum Vorjahr. Fast 9 von 10 Jugendlichen (87%) können von ihrem Zimmer aus auf das Internet zugreifen. Etwa vier Fünftel haben einen eigenen Computer/Laptop und einen MP3-Player. Ein Radio- oder Fernsehgerät besitzen ca. 60 Prozent der Jugendlichen. Wie Abbildung 1 verdeutlicht befindet sich auch die Ausstattung mit Digitalkameras auf ähnlichem Niveau. Mädchen besitzen mehr Digitalkameras, Burschen häufiger eigene Fernsehgeräte, Spielkonsolen und Smartphones.

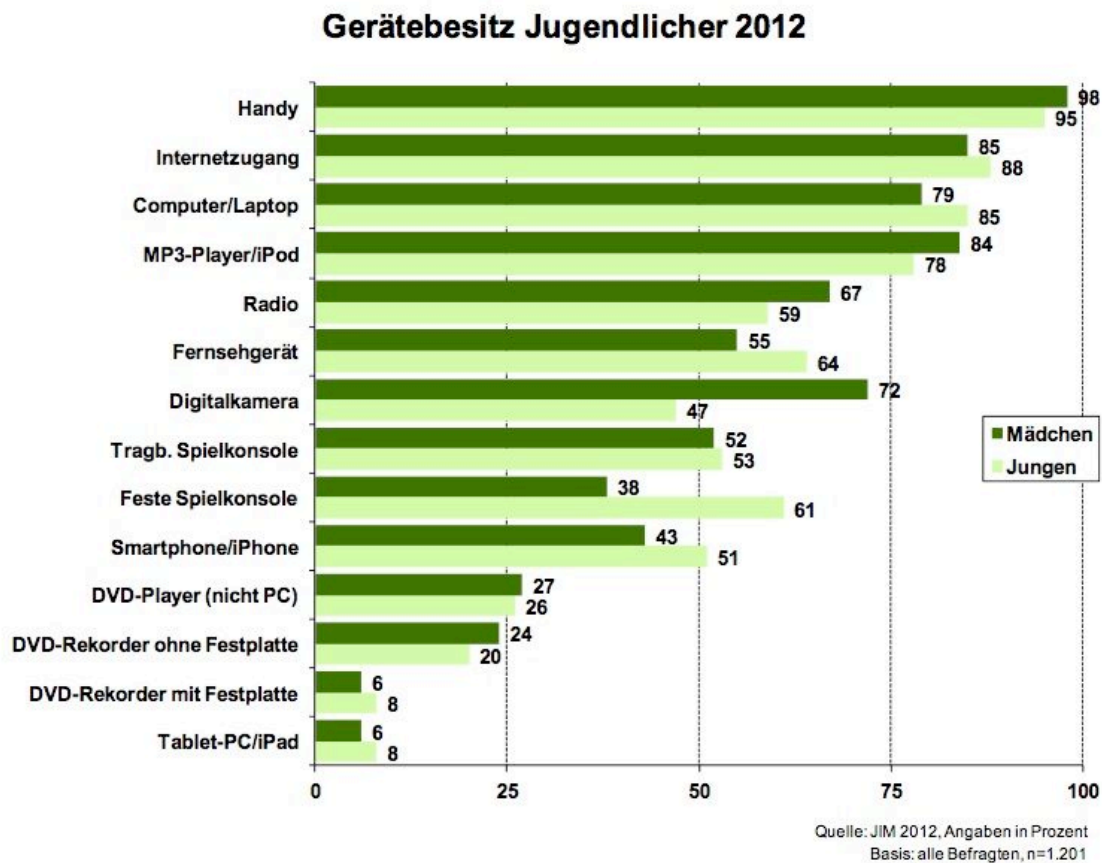


Abb. 1: Gerätebesitz Jugendlicher 2012 nach Mädchen und Jungen (Angaben in Prozent, Basis: alle Beteiligten, n=1.201; Quelle: MPFS, 2012a)

## 2.3 Mediennutzung in der Freizeit

Zusätzlich zur Medienausstattung erhebt die JIM-Studie 2012 auch Basisdaten zur Mediennutzung in der Freizeit, zu Themeninteressen und zu speziellen Fragestellungen wie z. B. zur Nutzung von Musikvideos oder zur Wahrnehmung einzelner Fernsehformate.

Abbildung 2 verdeutlicht, dass die Beschäftigung mit Mediengeräten und Medieninhalten in der Freizeit der Jugendlichen sehr präsent und wichtig ist. Medien werden zur Information, Unterhaltung

und Kommunikation genutzt. Dabei werden Internet, Fernsehen und Handy von über 90 % regelmäßig benutzt. Im Vergleich dazu spielen Bücher und Zeitungen/Zeitschriften eine geringe Rolle. Nur zwei Fünftel der Jugendlichen lesen regelmäßig Bücher und Tageszeitungen. (Vgl. MPFS, 2012a, S.62) Die Mediennutzung von Mädchen und Burschen ist in einigen Bereichen unterschiedlich. Mädchen lesen in ihrer Freizeit mehr Bücher als Buben; sie fotografieren auch mehr. Burschen hingegen haben eine größere Präferenz für Zeitschriften, DVDs und Computerspiele.

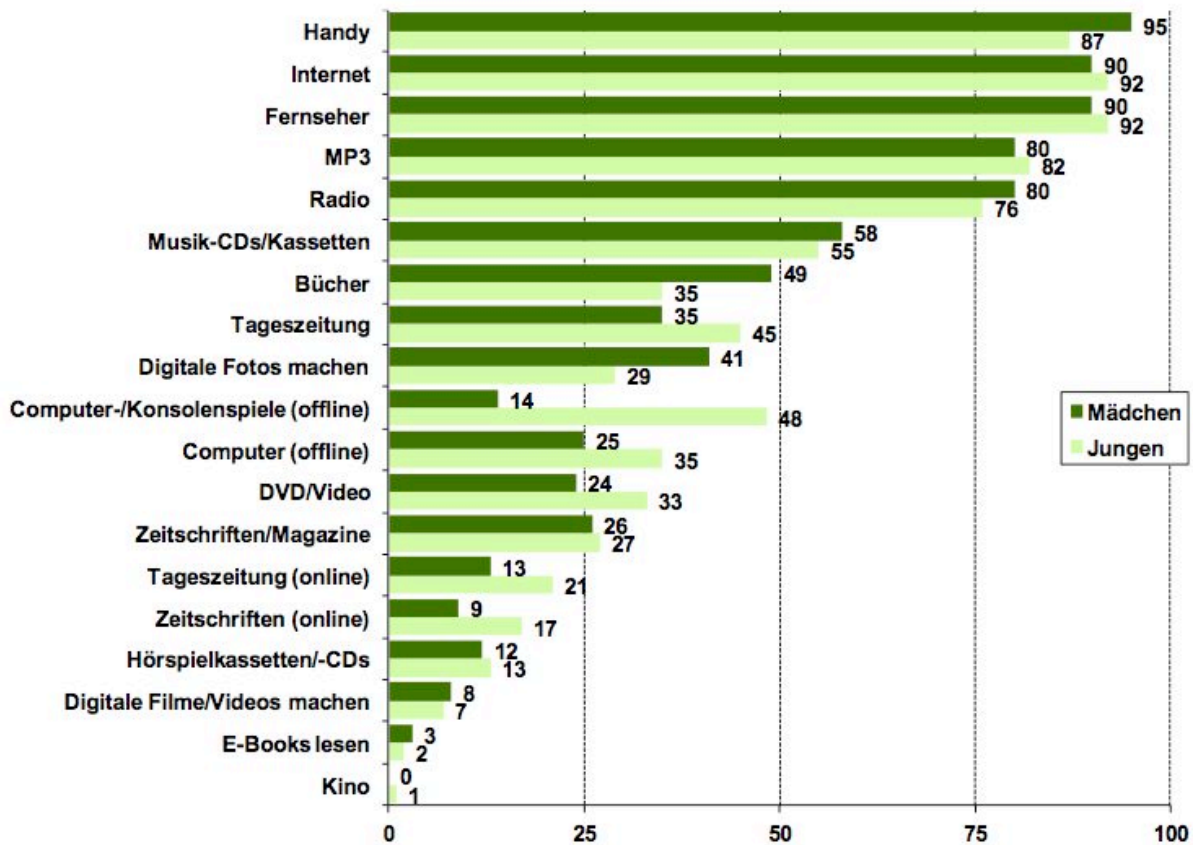


Abb. 2: Medienbeschäftigung täglich/mehrmals pro Woche in der Freizeit 2012 nach Mädchen und Jungen (Angaben in Prozent, Basis: alle Beteiligten, n=1.201; Quelle: MPFS, 2012a, S. 33)

## 2.4 Leitmedium Film & Fernsehen

Die Erhebungen sprechen insgesamt eine deutliche Sprache. Das primäre Medium heutiger Mediensozialisation ist nicht mehr das Buch. Das Fernsehen ist das dominante Medium bei Kindern. Nach Angaben der HaupterzieherInnen fangen die Kinder mit durchschnittlich drei Jahren an fernzusehen. (Vgl. MPFS 1b, 2012, S. 18) Alle Lebensbereiche und Altersstufen Heranwachsender sind "in umfassender Weise medialisiert" (Fredeking & Krommer & Maiwald, 2012, S. 82). Film und Fernsehen haben sich als „Leitmedium der Gegenwart“ (Fredeking & Krommer & Maiwald, 2012, S. 80) herausgebildet. Diese Medien werden intensiv genutzt. Nach eigener Einschätzung schauen Jugendliche fast zwei Stunden pro Tag (111 Minuten) fern. (Vgl. MPFS, 2012a, S. 25), wobei das stationäre Fernsehgerät zu Hause nach wie vor am meisten benutzt wird. Alternative Endgeräte (Smartphone, Internet) sind, was das Fernsehen betrifft, zweitrangig. (Vgl. MPFS, 2012a, S. 26)

Ein eigener Fragenkomplex wurde in der JIM-Studie 2012 erstmals zu Scripted Reality Formaten im Fernsehen durchgeführt. Das sind fiktive Geschichten, die von LaiendarstellerInnen nach einem grob vorgegebenen Drehbuch mit großer darstellerischer Freiheit umgesetzt werden. Ein dokumentarischer Stil wird hier als dramaturgisches Mittel eingesetzt, was Authentizität vortäuscht. Scripted Reality Formate erfreuen sich bei Jugendlichen großer Beliebtheit. Die spezielle Machart



dieses neuen Genres erweckt einen sehr wirklichkeitsnahen Eindruck. In der JIM-Studie 2012 wurden die Jugendlichen nach dem Realitätsgrad solcher Formate befragt. Dabei hat sich gezeigt, dass 16 % die Gemachtheit der Sendung nicht wahrgenommen haben. Sie hielten die Inszenierung für Realität.

## 2.5 Internet

Das Internet hat im Alltag der Jugendlichen eine hohe Relevanz. Die Zugänge zum Internet haben sich erweitert: Die mobile Internetnutzung per Handy und Smartphone nimmt stark zu. (Vgl. MPFS, 2012a, S. 32) Die KIM-Studie spricht von der Generation, die im Internetzeitalter aufwächst als „Digital Natives“. (MPFS, 2012b, S. 3)

Wie sich die zeitliche Nutzung des Netzes auf verschiedene Inhalte aufteilt, lässt sich der Abbildung 3 entnehmen. Knapp die Hälfte der Zeit, die Jugendliche im Netz verbringen, wird zur Kommunikation genutzt. Damit sind Aktivitäten in sozialen Netzwerken, Mailen und Chatten gemeint. Die andere Hälfte entfällt auf Unterhaltung durch Musik, Videos und Bilder sowie auf Spiele und Informationssuche. Aus all diesen Aktivitäten ist Film nicht wegzudenken. Die Kommunikation in sozialen Netzwerken besteht aus Texten, stehenden und bewegten Bildern; Computerspiele sind (Ton)Filme; Internetrecherche ist immer öfter von YouTube-Filmen begleitet. Im Unterhaltungsbereich haben Filme eine sehr hohe Präsenz.

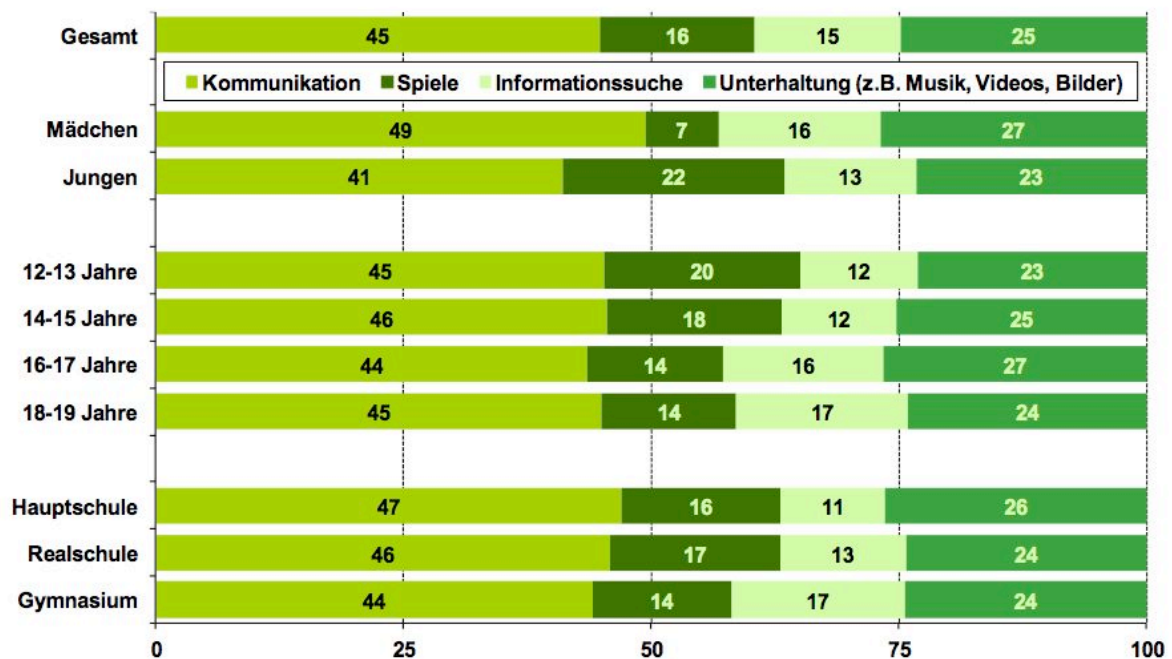


Abb. 3: Inhaltliche Verteilung der Internetnutzung nach den Kategorien Kommunikation, Spiele, Informationssuche und Unterhaltung (Angaben in Prozent, Basis: Internet-Nutzer, n=1.182; Quelle: MPFS, 2012a)

Wenn man sich das Unterhaltungssegment der Internetnutzung herausnimmt (siehe Abb. 4), fällt auf, dass das Medium Film für Jugendliche sehr wichtig ist. Unterhaltungsangebote wie z. B. Videoportale werden von mehr als 70 % der Jugendlichen regelmäßig genutzt. Sie gehören zu den meistgenutzten Webseiten. YouTube ist hier das bedeutendste Videoportal. Das Anhören und Anschauen von Musikvideos ist sehr beliebt. (Vgl. MPFS, 2012a, S. 26) Jeder Dritte hat mittlerweile sogar ein eigenes Konto, mit dessen Hilfe Videos verwaltet und archiviert oder eigene Videos online gestellt werden können. (Vgl. MPFS, 2012a, S. 35)

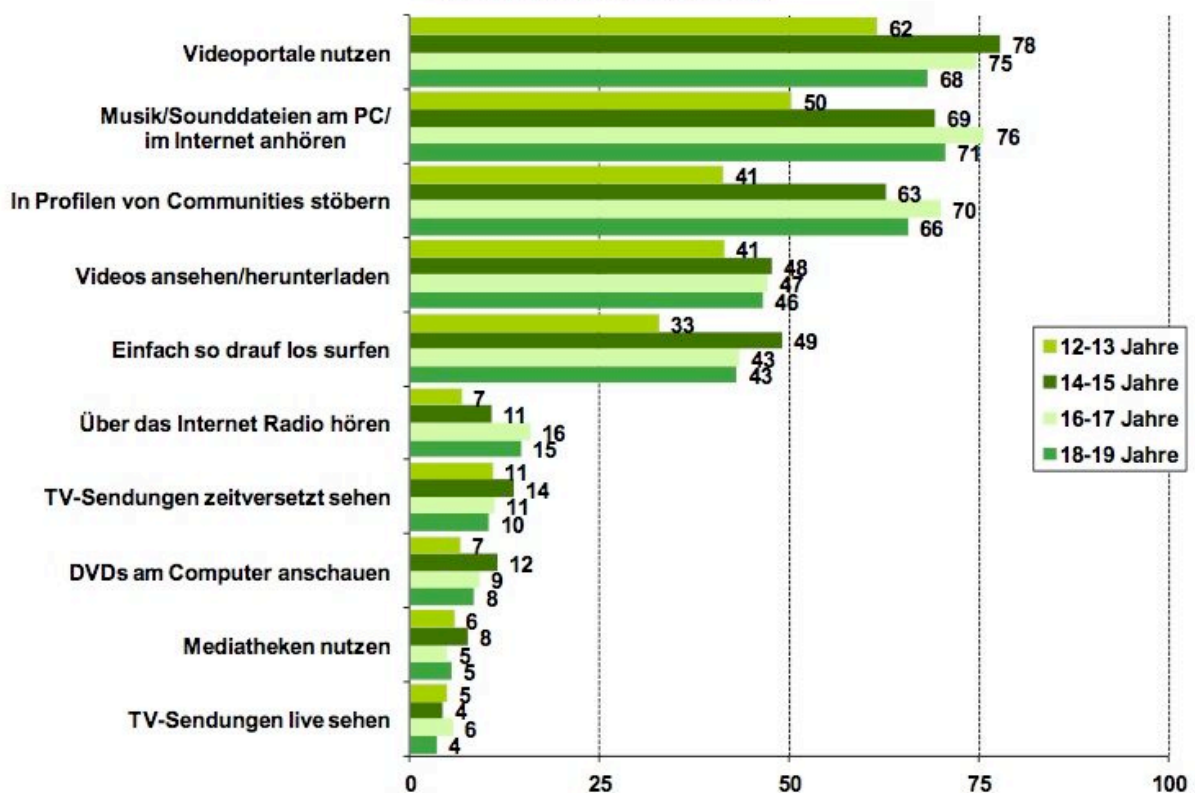


Abb. 4: Tätigkeiten im Internet/am Computer täglich/mehrmals pro Woche zum Schwerpunkt Unterhaltung nach 4 Altersgruppen (Angaben in Prozent, Basis: alle Befragten, n=1.201; Quelle: MPFS, 2012a)

## 2.6 Schlussfolgerungen

Die JIM-Studie zeigt die Wichtigkeit der Medien für junge Heranwachsende. Viele der angeführten Nutzungen vom Musikvideo bis zum Facebook-Posting haben filmische Anteile. Die intensive Mediennutzung im Alltag legt eine Auseinandersetzung mit Medien und Film in der Schule nahe.

Jugendliche sind in ihrem Medienumgang auf vielerlei Arten mit bewegten Bildern konfrontiert. Ich möchte diese Tatsache in meinem Unterrichtsvorhaben aufgreifen, indem ich eine Unterrichtssequenz modelliere, die sich mit den grundlegenden Gestaltungsmitteln beschäftigt, die das spezifisch Filmische -egal in welcher Spielart (Musikvideo, Spielfilm,...)- ausmachen.

Filme werden von heranwachsenden Burschen und Mädchen hauptsächlich zur Unterhaltung angeschaut. Diesen Aspekt möchte ich mir zu Nutze machen und in der 5. Klasse mit filmischen Inhalten arbeiten, die für Jugendliche Unterhaltungswert besitzen.

Die Ergebnisse der JIM-Studie haben gezeigt, dass sich Jugendliche schwer tun Fiktion und Wirklichkeit in bestimmten inszenierten Filmsettings auseinanderzuhalten. Diese Wahrnehmung lässt sich im Zuge des Deutschunterrichts gut bearbeiten. Narration und Fiktion sind vertraute Arbeitsfelder, an die sich gut anknüpfen lässt. Die Gemachtheit des Films und seine Art des Erzählens soll ebenfalls ein wichtiger Bestandteil meines Unterrichtsprojekts werden.

### 3 SCHULISCHE MEDIENWELTEN

Das vorige Kapitel hat die Wichtigkeit der Medien und der Filme für Heranwachsende gezeigt. Dieses Kapitel beschäftigt sich mit der schulischen Mediensozialisation der Jugendlichen. Zuerst erläutere ich einige relevante Ergebnisse der JIM-Studie 2012, die sich allgemein auf Medien in der Schule beziehen. Die Online-Umfrage eines Deutschdidaktikers, die sich speziell mit dem Spielfilm in der Schule beschäftigt, liefert aufschlussreiche Daten im Hinblick auf die schulische Arbeit mit Film. Nachdem es insgesamt kaum empirische Daten zur Filmvermittlung in der Schule und im Deutschunterricht gibt, richte ich in der Folge mein Augenmerk auf medienpädagogische und deutschdidaktische Literatur, um den Status Quo der Filmvermittlung im Deutschunterricht zu beschreiben.

#### 3.1 Film in der Schule

Die JIM-Studie stellt 2012 erstmals auch Fragen zum Medienumgang der 12- bis 19-Jährigen in der Schule. Der Begriff Medienkompetenz ist hier auf das Wissen über Medien und das Mediennutzungsverhalten bezogen. Eine Frage der JIM-Studie 2012 ist, inwiefern Medienthemen im Unterricht vorkommen. Die diesbezüglich erhobenen Daten zeigen, dass Themen wie Handy, Internet, Online-Communities und Datenschutz in der Schule behandelt werden. Insgesamt 62% der Jugendlichen geben an, diese Medienthemen im Schulkontext besprochen zu haben. (Vgl. MPFS 1a, 2012, S. 59) Mehr als die Hälfte sagt auch, dass sie zu den behandelten Themen ein besseres Verständnis entwickelt hat; für ein Viertel war die schulische Behandlung von Medienthemen in der Schule Anlass zur Verhaltensänderung bei der „Nutzung von Internet, Handys oder Communities“ (MPFS 1a, 2012, S. 60). Ein Fokus der Untersuchung liegt auf den technischen Kompetenzen im Umgang mit Medien. Die Studie zeigt, dass Jugendliche Computer und Internet im Allgemeinen bedienen können. Jungen haben bei den technischen Kenntnissen mehr Erfahrung als Mädchen. (Vgl. MPFS 1a, 2012, S. 61 ff.)

In der Schule ist die Arbeit mit Computer und Internet „nach wie vor eher selten die Regel“ (vgl. MPFS 1a, 2012, S. 37), während der Computer zu Hause sehr wohl für schulische Zwecke genutzt wird. Diese häusliche Nutzung steigt mit zunehmendem Alter der Jugendlichen. Mehr als die Hälfte der Internettätigkeiten für die Schule fällt dabei auf die Internetrecherche. Im Unterschied zur Informationsbeschaffung ist der Anteil der aktiven Eigenproduktion eher gering. Hier gibt es in der Studie keine genaue Zuordnung, ob sich diese aktive Nutzung auf die Schule oder das Zuhause bezieht. Allgemein wird festgehalten, dass der größte Anteil bei der Erstellung eigener Inhalte auf das Erstellen schriftlicher Beiträge für Foren und das Erstellen von Bildern und Videos entfällt. Das weitere Bearbeiten von Bildern und Filmen, die Erstellung von Präsentationen oder Referaten, das Zusammenstellen von Musik und die Soundbearbeitung bzw. -erstellung haben einen geringen Stellenwert. Die JIM-Studie stellt insgesamt fest, dass sich das Internet für Jugendliche bisher nicht zu einem „Mitmach-Medium“ (MPFS, 2012a, S. 37) entwickelt hat.

In einer Online-Befragung von deutschen AbiturientInnen (Kepser, 2007), die allerdings wegen einer geringen Stichprobe keine Repräsentativität beansprucht, bestätigen sich die Ergebnisse der JIM-Studie bezüglich der Wichtigkeit der Filmrezeption für junge Menschen im Unterschied zu Büchern. Auch die Peergroup-Gespräche kreisen geschlechtsunabhängig vorzugsweise um Filme. (Vgl. Kepser, 2007, S. 33) Abgesehen davon liefert diese Erhebung von Matthias Kepser interessante Daten im Bezug auf den schulischen Umgang mit Film. Kepser geht als Fachdidaktiker für das Fach Deutsch vom Film als grundsätzlich erzählendem Medium aus. Deshalb beziehen sich die Fragen seiner Online-Erhebung ausschließlich auf den Spielfilm, der als narratives Medium das literarische Feld des Deutschunterrichts erweitert. In der Umfrage geht es einerseits um die Behandlung von Spielfilmen in den verschiedenen Unterrichtsgegenständen und andererseits - aus rückblickender Sicht der deutschen AbiturientInnen - um die schulisch erworbene Spielfilmkompetenz. Der Begriff

Spielfilmkompetenz umfasst hier Fragen zu den drei Teilbereichen: filmhistorisches, filmästhetisches und filmkulturelles Wissen. Durch analoge Fragen vergleicht die Studie literarisches Wissen mit filmischem Wissen. Weitere Fragenkomplexe erheben die angewendeten Methoden zum Spielfilm in der Schule und die Bedürfnisse der SchülerInnen.

Die Ergebnisse zeigen, dass fiktionale Filme ihren Platz im schulischen Alltag haben. Der Großteil der Filme wird im Anschluss an das Anschauen aber nicht mehr thematisiert. Besonders im Fach Englisch werden SchülerInnen mit Spielfilmen konfrontiert. Deutlich niedriger liegt der Anteil beim Fach Deutsch. Die Umfrage dokumentiert, dass die AbiturientInnen kaum etwas über den Spielfilm wissen. Das betrifft Fragen zur Filmgeschichte wie z. B. zu RegisseurInnen und wichtigen Epochen des Films und Fragen zu filmästhetischen Fachbegriffen wie z. B. Montage oder Schuss-Gegenschuss. Im Bereich des filmkulturellen Wissens schnitten die Befragten besser ab. Praktisch jede/r kennt beispielsweise den Filmpreis *Oscar*. Kepser schließt daraus, dass man sich dieses Wissen offenbar gut durch die alltäglich verwendeten Medien aneignen kann (vgl. Kepser, 2007, S. 33), da diese Themen im Unterricht offensichtlich kaum aufgegriffen werden. (Vgl. Kepser, 2007, S. 40) Deutlich wird auch, dass sich die 18- bis 19-Jährigen weit mehr für Filme interessieren, als sie in der Schule behandelt werden.

Abbildung 5 zeigt die didaktische und methodische Seite der Filmvermittlung in der Schule. MaturantInnen erinnern sich daran, dass die häufigste Methode bei der Auseinandersetzung mit Film war, Filme anzusehen und sie zu besprechen. Wenn mit Film anders umgegangen wurde, war das hauptsächlich in Form eines Vergleichs zur literarischen Vorlage oder in Form von Schreibprodukten über Filme. Weit hinten liegen Eigenproduktionen mit spezifisch filmischem Fokus wie Drehbuch schreiben, Film herstellen und mit Filmmaterial experimentieren.

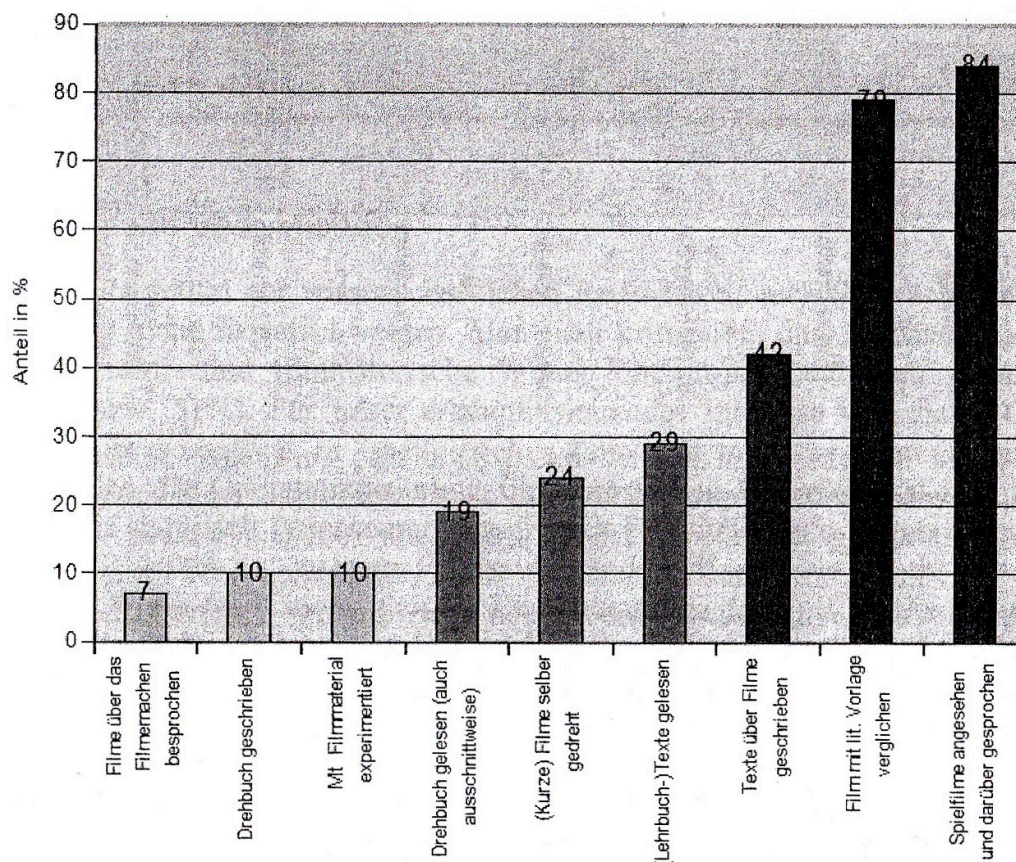


Abb. 5: Erinnernte Unterrichtsaktivitäten (Angaben in Prozent, Basis: Befragte, die nach eigenen Angaben mindestens einen Spielfilm ausführlich besprochen haben, n=456; Quelle: Kepser, 2007, S. 43)

Das sind allerdings genau die Umgangsweisen mit Film, die von der Mehrheit der AbiturientInnen bevorzugt worden wäre. Abbildung 6 zeigt deutlich, dass filmbezogene Handlungen wie z. B. mit Filmmaterial experimentieren, Drehbuch lesen/schreiben oder Film drehen in der SchülerInnengunst weit vorne liegen. Kepser kommt zu dem Schluss, dass die angewendeten Methoden zur Filmvermittlung das SchülerInneninteresse verfehlen. (Vgl. Kepser, 2007, S. 46)

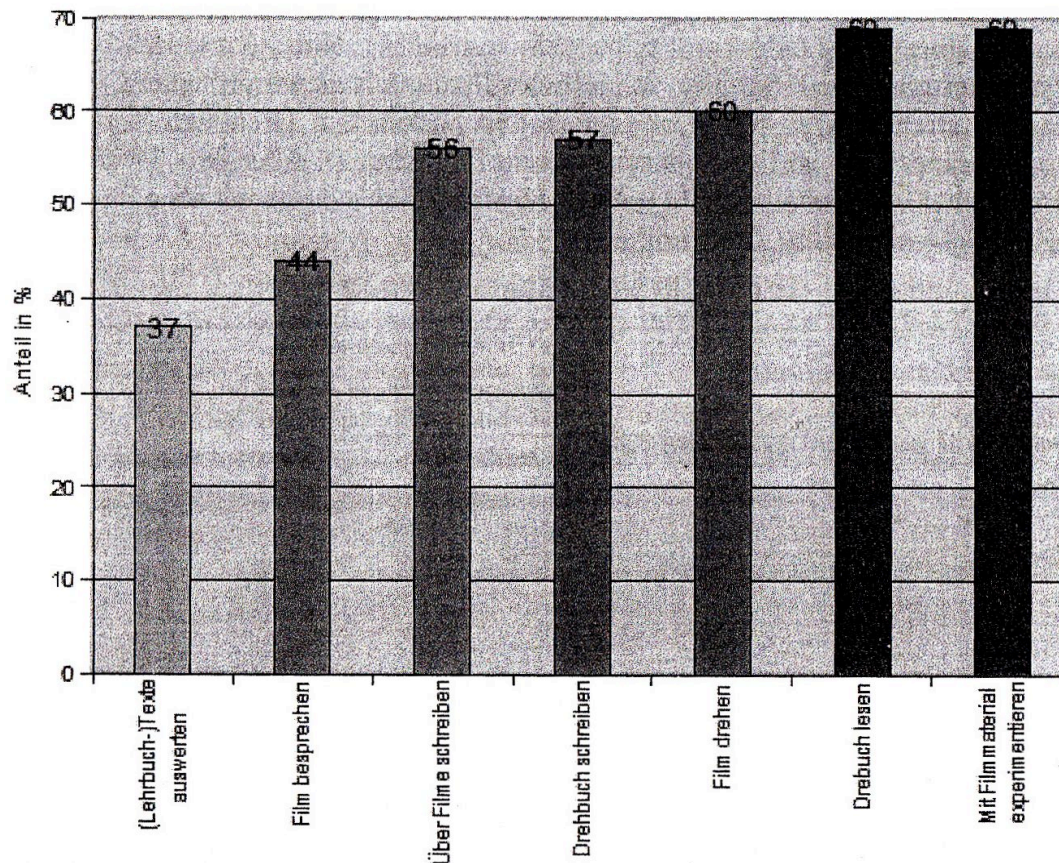


Abb. 6: Von SchülerInnen gewünschte filmspezifische Arbeitsformen im Unterricht (Angaben in Prozent, Basis: Befragte, die nach eigenen Angaben mindestens einen Spielfilm ausführlich besprochen haben, n=456; Quelle: Kepser, 2007, S. 44)

Ein wichtiges Ergebnis der Befragung ist auch die Diskrepanz zwischen dem filmischen und dem literarischen Wissen der AbiturientInnen. Es zeigt sich, dass sie trotz des schlechten Abschneidens bei filmischen Inhalten gleichzeitig auf literarischem Gebiet viel vertrauter mit Literaturgeschichte und literarischer Ästhetik sind. Das hat eine rege deutschdidaktische Diskussion entfacht. Der Deutschdidaktiker Ulf Abraham zieht aus den Daten insgesamt den Schluss, dass sich die Defizite nicht mit mangelndem Interesse erklären lassen, sondern vielmehr mit der mangelnden Präsenz des filmischen Mediums in der Schule zu tun haben. (Vgl. Abraham, 2010, S. 26)

Abgesehen von den zitierten Untersuchungen gibt kaum empirische Forschung zum Unterricht mit Film. Um den Status Quo der Filmvermittlung im Unterrichtsgegenstand Deutsch genauer fassen zu können, habe ich mich der fachdidaktischen Literatur zugewendet. In den letzten Jahren ist sehr viel Literatur aus deutschdidaktischer Perspektive zum Thema Film im Deutschunterricht publiziert worden. Eine kleine aktuelle Auswahl davon führe ich im Folgenden an. Es gibt einige Themenhefte der Fachzeitschriften (z. B. *Praxis Deutsch* Heft 237/2013 zu Kurzspielfilmen, *Der Deutschunterricht* Heft 3/2013 zu Erzählliteratur und Film, *IDE 2/ 2012* zur Kultur des Sehens), Fachbücher (z. B. Abraham, 2009), Sammelbände zur Filmdidaktik (z. B. Kepser, 2010), zahlreiche Einzelaufsätze zu filmischen Themen, Deutschdidaktik-Lehrwerke zur Mediendidaktik (z. B. Fredeking & Krommer &

Maiwald, 2012), zum Film in der Literaturdidaktik (Bogdal & Korte, 2012) und zur Filmdidaktik im (Deutsch)Unterricht (z. B. Kammerer, 2009, Spielmann 2011).

## **3.2 Filmvermittlung im Deutschunterricht**

Im Allgemeinen sind sich diese Publikationen zum Stand der Filmvermittlung im Deutschunterricht einig. Der Grundtenor der gegenwärtigen deutschdidaktische Literatur ist, dass Film im Deutschunterricht ein „Schattendasein“ (Pfeiffer & Staiger, 2008, S. 3) führt. Die wichtigsten Merkmale des gegenwärtigen Deutschunterrichts zum Film fasse ich hier zusammen.

### **Film als Belohnung**

Filme erfreuen sich vor allem zu Zeiten erhöhter Anspannung und Aufregung z. B. vor den Weihnachtsferien und vor den Sommerferien großer Beliebtheit. Sehr oft hat die lustvolle Komponente des Filmschauens in der Schule die Funktion Kinder und Jugendliche ruhigzustellen.

### **Literaturverfilmung**

Wenn Film im Fach Deutsch vorkommt, dann meist als Literaturverfilmung, wobei es dabei nicht um die Eigenständigkeit des Films geht, sondern um Film als „Lückenfüller oder Beigabe zum Literaturunterricht“ (Pfeiffer & Staiger, 2008, S. 3). Diese Funktionalisierung des Films wird von vielen DeutschdidaktikerInnen kritisiert. (Vgl. auch Wintersteiner, 2003) Wolfgang Schörkhuber stellt fest, dass selbst wenn die ästhetische Autonomie der Filme betont wird, die traditionelle Hierarchie der Darbietungsformen aufrecht erhalten wird. Bei Vergleichen zwischen Buch und Film geht es dann um Werktreue und um die Frage, ob die Adaption gelungen oder misslungen sei. (Vgl. Schörkhuber, 2003, S. 11) Das Medium Film wird in Relation zum Medium Buch vermittelt und im Vergleich damit kann es leicht zu einer Abwertung des Audiovisuellen kommen.

### **Filmanalyse**

Wenn auf Filme näher eingegangen wird, ist es in Form der Filmanalyse. Auch methodisch lehnt man sich hier am Modell der Literaturanalyse an. Filmsprachliche Mittel werden isoliert benannt und beschrieben. Damit wird die differenzierte Wahrnehmung geschärft. Gleichzeitig soll durch das analytische Verfahren, die Machart von Filmen durchschaut werden. Zusätzlich soll aber die rationale Distanzierung auch das emotionale Filmerleben entzaubern. (Vgl. Schörkshuber, 2003, S. 11) Der Medienpädagoge Horst Dichanz stellt fest, dass theoretisch-kognitive Unterrichtskonzepte im schulischen Medienbereich vorherrschen, die einerseits zur Demotivation der SchülerInnen beitragen und andererseits verhindern, dass Medien als Möglichkeit der individuellen Artikulation verstanden und genutzt werden. (Vgl. Dichanz, 2002, S. 2)

Die Unzufriedenheit mit der oben beschriebenen gegenwärtigen Situation zieht sich durch die fachdidaktische Literatur. Wie man mit den Defiziten umgehen soll, wird momentan intensiv diskutiert. Die Bandbreite der Ansatzpunkte ist groß. Prinzipiell wird die Beschäftigung mit Film von der Deutschdidaktik als sehr anschlussfähig beurteilt.

### **Anknüpfungspunkte für Filmvermittlung im Deutschunterricht**

Es gibt viele Arten von Filmen, die im Deutschunterricht thematisiert werden können - Dokumentarfilme, Werbefilme, Musikclips, Spielfilme. Besonders an den Literaturunterricht kann man mit dem Spielfilm gut anschließen. Anknüpfen kann man hier z. B. an Erzählperspektiven, die unterschiedlichen Arten der Narration, Fiktion & Wirklichkeit, den Textsortenbegriff usw. Ein Teil der Deutschdidaktik stellt die Narration als entscheidende Gemeinsamkeit in den Mittelpunkt. Im Deutschunterricht werden die unterschiedlichen Arten des Erzählens in den drei literarischen Gattungen Epik, Lyrik und Drama thematisiert. Auch beim Film ist die Art des Erzählens ein Hauptaspekt. Einige AutorInnen erweitern die literarische Gattungstypis und integrieren Film als eine weitere Spielart der Narration. (Vgl. z. B. Kepser, 2007, S. 24)

Andere drücken aus, dass eine einfache Erweiterung der literarischen Gattungen um den Film zu wenig sei. Dem Medium Film könne man auf diese Art nicht gerecht werden, weil die Gemeinsamkeiten zu jeder der literarischen Gattungen nur überwiegen, wenn oberflächliche Maßstäbe angelegt werden. An einem Beispiel wird das deutlich. Der Unterschied zwischen Theater und Film ist, dass der Film weder über einen realen Raum verfügt, in dem gespielt wird, noch über anwesende SchauspielerInnen, die spielen. Im Film muss der Raum auf der Leinwand hergestellt werden. Die Personen sind ebenfalls Projektionen. Es wird „alles, aber auch wirklich alles, zum Zeichen“ (Kern, 2012, S. 219). Mehr Ähnlichkeiten gibt es mit den epischen Erzählformen. Doch auch hier überwiegen die Unterschiede. Ein erheblicher Unterschied liegt z. B. in der Intensität der filmischen Zeichen, die Realismus suggerieren.

Die Konsequenzen dieser Differenz für den Literaturunterricht werden von Peter Christoph Kern als weitreichend beschrieben. Es kann nicht um die Erweiterung der literarischen Gattungen gehen, weil im Computerzeitalter ästhetische Kommunikation nicht mehr durch das Buch, sondern medial vor sich geht:

Es bedarf einer Umorientierung hinsichtlich der ästhetischen Kompetenz. Der Film wird zum unverzichtbaren Arbeitsmaterial, der ja seiner Struktur nach ein multimediales Paket ist, nicht nur weil er geschriebenes und gesprochenes Wort, Geräusch und Musik, Bild, Form und Farbe synthetisiert, sondern weil er vermittels der Produktions- und Rezeptionsapparatur die für den bisherigen Textbegriff konstituierende Sinnkonsistenz und -linearität durch eine diskontinuierliche Sinnakkumulation und -vernetzung ersetzt. (Kern, 2012, S. 217)

Er betont, dass die multimediale Besonderheit des Films einer filmspezifischen semiotischen Aufarbeitung bedarf und fordert konsequent eine „filmische Sehschule“ (Kern, 2012, S. 220). Die filmspezifische Behandlung des Films ist notwendig, weil der Film aus Zeichen besteht, die primär „augen- und ohrenfällig“ (Kern, 2012, S. 224) sind und somit sprachlich nicht vermittelbar sind. Peter Christoph Kern beschreibt, dass das Erzählen in filmischen Bildern einen fundamentalen Wechsel im Fokus bedeutet, weil es sich um ein Zeichensystem handelt, das mit Bildern und Tönen arbeitet.

Auch andere AutorInnen betonen mehr die Unterschiede zu den literarischen Gattungen als die Gemeinsamkeiten damit. Joachim Pfeiffer und Michael Staiger orten die Defizite der Filmvermittlung etwa in der mangelnden Reflexion der visuellen Kultur. (Vgl. Pfeiffer & Staiger, 2008, S. 2) Kamp und Rüssel vergleichen zum Beispiel „eine Deutschlehrerin, die nun plötzlich das Thema ‚Filmisches Erzählen‘ behandeln muss (...) mit einer Lehrerin für Mathematik, die im Physikunterricht eingesetzt wird. Auch wenn filmische und literarische Strukturen Gemeinsamkeiten aufweisen, unterscheiden sich ihre Zeichensysteme doch grundsätzlich.“ (Kamp & Rüssel, S. 7)

### **3.3 Schlussfolgerungen**

Trotz der Gegenwärtigkeit bewegter Bilder in den Medien und trotz der Wichtigkeit des Films für junge Menschen gibt es in der Schule keine adäquate Beschäftigung damit. Der Begriff Medienkompetenz wird in der JIM-Studie 2012 ausschließlich auf die Neuen Medien bezogen und dabei in zwei Zusammenhänge gestellt. Das Augenmerk liegt einerseits auf der technischen Beherrschung des Computers und andererseits auf dem (richtigen) Umgang mit den Neuen Medien. Die Chancen und vor allem die Risiken der Mediennutzung werden thematisiert. Obwohl die alltägliche Präsenz bewegter Bilder deutlich wird, geht es an keiner Stelle um Film als visuelle Kommunikation und Kultur des Sehens.

Die Art der Filmvermittlung geht an den SchülerInneninteressen vorbei. Theorielastige Unterrichtsgestaltung überwiegt, filmische Handlungsorientierung z. B. das Selbstherstellen von Medienprodukten steht schulisch im Hintergrund. Dieses Defizit der häufig beobachteten Vernachlässigung filmischer Bilder möchte ich mit meinem Unterrichtsvorhaben bearbeiten. Um die Handlungspalette der Jugendlichen im Umgang mit den Neuen Medien zu erweitern, möchte ich

durch die Eigenproduktion von Filmen im Unterricht den aktiven Umgang mit den audiovisuellen Medien unterstützen.

Die an meinem Schulstandort gängige Unterrichtspraxis zum Bereich Film im Deutschunterricht deckt sich mit dem in der deutschdidaktischen Literatur beschriebenen Status Quo: Im Anschluss an die gemeinsame Lektüre eines Buches wird die Literaturverfilmung gezeigt. Man hat sich durch die Lektüre durchgemüht, und kommt endlich zum lustvollen, entspannenden Teil - nicht zuletzt weil die Verfilmung zwei Unterrichtsstunden in Anspruch nimmt und somit eine willkommene Abwechslung im sonst von kognitiven Inhalten dominierten Schultag der Jugendlichen ist. Die abschließende Unterrichtsarbeit beschränkt sich meist auf ein vom Lehrer/von der Lehrerin moderiertes Unterrichtsgespräch, in dem inhaltliche Abweichungen der beiden Darbietungsformen festgestellt und beschrieben werden. Dabei kommt es auch in meinem Unterricht meist zu einer Aufwertung bzw. Abwertung einer der beiden Darbietungsformen. Damit war ich schon lange unzufrieden. Durch die Beschäftigung mit der didaktischen Literatur ist mir klarer geworden, dass ich die Art der Filmvermittlung grundsätzlich anders gestalten muss, wenn ich die Eigenständigkeit des Mediums Film vermitteln will.

Ich werde meinen Blick also auf die Unterschiede zu den literarischen Gattungen richten, um das zu fassen, was nur Film leisten kann. Die Anschlussfähigkeit an den Literaturunterricht soll durch den Fokus auf Spielfilme gegeben sein. Was die Gestaltungsmittel betrifft, geht es mir darum, *basale* filmspezifische Fähigkeiten zu vermitteln.

Das Überwiegen theoretisch-kognitiver Unterrichtskonzepte lässt sich auch in der deutschdidaktischen Literatur beobachten. Bei der Filmanalyse bleibt die Fachdidaktik meist stehen. Wenn handlungsorientierte Unterrichtsvorschläge präsentiert werden, sind sie überwiegend im mündlichen, schriftlichen oder szenischen Bereich angesiedelt. (Vgl. Kepser, 2010) Vereinzelt gibt es handlungsorientierte filmische Konzepte. Wenn es um die Durchführbarkeit im Unterricht geht, wird allerdings häufig auf die fächerübergreifende Zusammenarbeit mit den Fächern Kunst (Bildnerische Erziehung) und Musik verwiesen.

Die deutschdidaktische Literatur zum Thema Film hat für mich einige Fragen aufgeworfen: Was ist das spezifisch Filmische? Was beinhalten die Kompetenzbegriffe zum Bereich Film wie z. B. Medienkompetenz und Spielfilmkompetenz? Welche semiotischen Modelle gibt es, um Film zu beschreiben? Mit welchem Textbegriff wird gearbeitet? Um diese fundamentalen Fragen zu klären, werde ich mich im Folgenden eingehender damit beschäftigen, wie Film in den Wissenschaften behandelt wird. Weil es bei mir um das spezifisch Filmische gehen soll, möchte ich herausarbeiten, worin die wesentliche Differenz zum Buchmedium besteht.



## 4 FILM IN DEN WISSENSCHAFTEN

In diesem Kapitel soll näher beleuchtet werden, welche wissenschaftlichen Diskurse es um den Film gibt. Es gilt Film als eigenes Medium ernst zu nehmen. Um diesem Anspruch gerecht zu werden, möchte ich herausfinden, was das Spezifische des Mediums Film aus der Sicht der Wissenschaften ist. Dabei muss auch der radikale Wechsel vom Schriftlichen zum Bildlichen, der sich in unserer Gesellschaft vollzogen hat, genauer in den Blick genommen werden. Weil im Schulbereich und im Fach Deutsch Film zum Feld der Medien gezählt wird, halte ich es für wichtig, den Begriff Medium und die damit einhergehenden Paradigmenwechsel näher zu beleuchten. Abschließend geht es in diesem Kapitel darum, wie sich aus diesen theoretischen Grundlagen ein Kompetenzbegriff für den Film ableiten lässt. Vorangestellt sind noch einige Grundbegriffe des Films.

### 4.1 Der Begriff Film

#### Material

Ursprünglich bezeichnet Film die dünne, lichtempfindliche Beschichtung eines Zelluloidstreifens. Das aus dem Englischen stammende Wort Film heißt „dünne Schicht“. (Kluge, 2002, S. 293) Ein langer, magnetisch beschichteter Kunststoff-Streifen ist das Speichermedium der analogen Filmprojektion. Die Zelluloid-Filmspule wird auch heute noch im Kino benutzt. Immer häufiger wird sie jedoch durch digitale Speichermedien ersetzt, bei denen digitale Signale auf DVDs, Festplatten oder Flash-Karten gespeichert werden.

#### Bewegungsillusion

Unabhängig vom Speichermedium bezeichnet der Begriff Film bewegte Bilder. Durch die Trägheit des menschlichen Auges verschmelzen Einzelbilder, die rasch nacheinander projiziert werden, zu einem kontinuierlichen Ablauf. Ab einer Bildfrequenz von ca. 12 Bildern pro Sekunde erleben wir den Ablauf der Bilder als Bewegung, ab ca. 16 - 18 Bildern pro Sekunde nehmen wir diese als flüssig wahr. „Jede Bildabfolge, die als flüssige Bewegung erscheint, kann heute unabhängig vom verwendeten Medium als Film bezeichnet werden.“ (Spielmann, 2011, S. 11)

#### Audiovisuelles Medium

Film ist ein audiovisuelles Medium - oft abgekürzt als AV-Medium bezeichnet. Er verbindet das auditive und das visuelle Zeichensystem. Das Visuelle lässt sich durch spezifische Kriterien beschreiben. Bildliche Analysekatoren sind: Einstellungsgröße, Kameraperspektive, Farbe, Format, Licht, Komposition, Denotation/Konnotation, Kamerabewegungen, Schnitt und Montage. Auditives kann im Film als Soundtrack, Geräusch und gesprochene Sprache vorkommen und unabhängig von den bildlichen Elementen untersucht werden. Fredeking, Krommer und Maiwalds Definition lautet: „AV-Medien lassen sich aus technisch erzeugten Verbindungen von (in der Regel) bewegten Bildern und Tönen begreifen.“ (Fredeking & Krommer & Maiwald, 2012, S. 145) Trotz der Beschränkung auf die technische Erzeugung der Bilder und Töne gibt es eine breite Palette an audiovisuellen Medien.

#### Filmische Genres

Film bezeichnet viele unterschiedliche Arten bewegter Bilder z. B. Spielfilme, Dokumentarfilme, Fernsehsendungen etc. welche wiederum eine Vielzahl spezieller Genres umfassen. Michael Klant hat die zahlreichen Filmarten systematisiert. Der abgebildete Filmkompass, der zur Einordnung des Films so gedreht werden sollte, dass die zutreffenden Begriffe übereinander stehen, verdeutlicht die Vielfalt des Bereichs Film mit all seinen Mischformen. (Vgl. Klant & Spielmann, 2008, S.21)

# Filmkompass

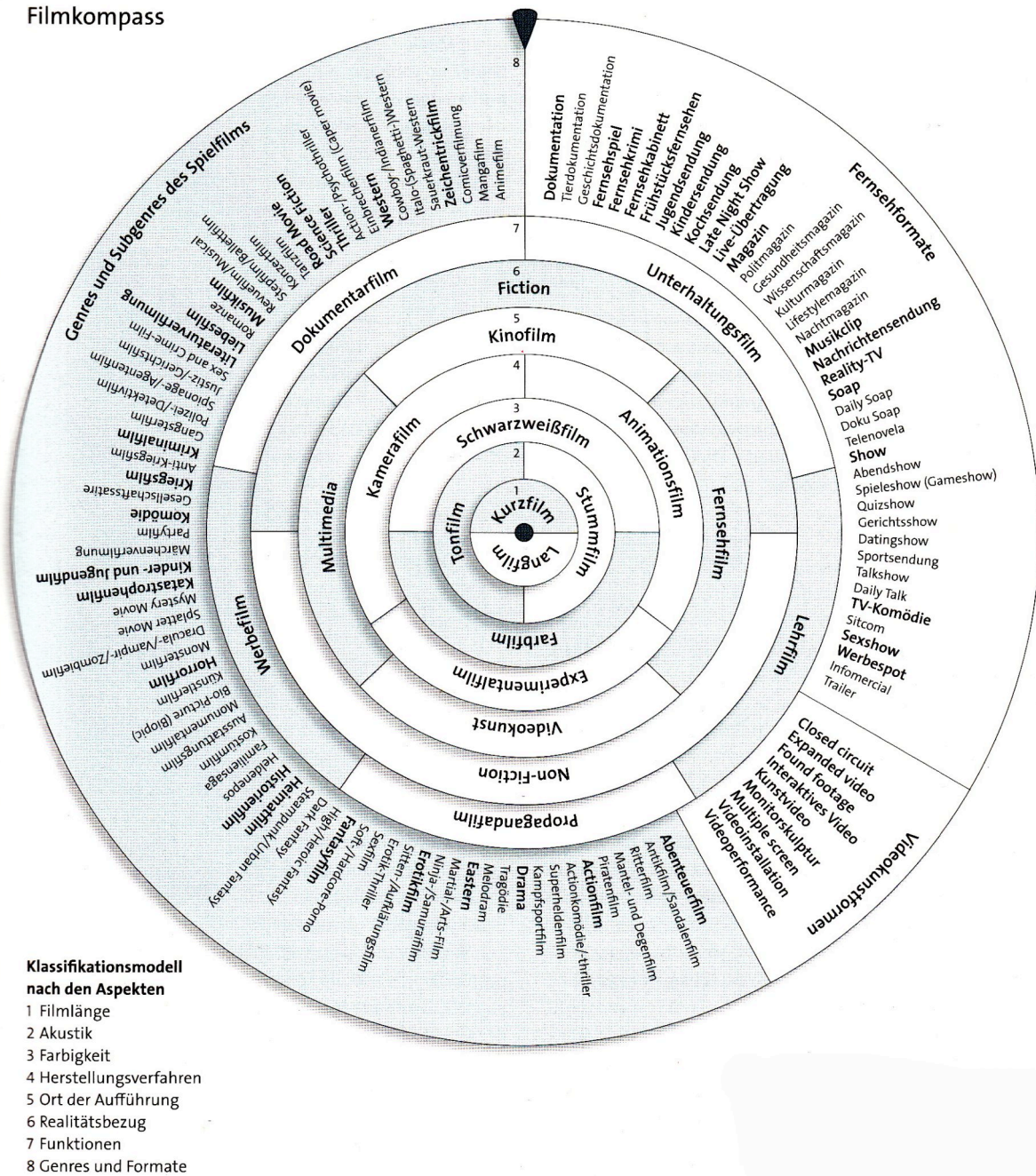


Abb. 7: Filmkompass nach einem Klassifikationsmodell mit 8 Aspekten (Quelle: Klant & Spielmann, 2008, S.21)

Film ist ein über hundert Jahre altes Medium. Der erste (Stumm)Film ist Ende des 19. Jahrhunderts entstanden, der Tonfilm 1925. Ungefähr um dieselbe Zeit sind die ersten audiovisuellen Fernsehübertragungen geglückt. Nach dem zweiten Weltkrieg ist Fernsehen zum Massenmedium geworden. Heute sind bewegte Bilder im multimedialen Verbund mit schriftlichen, akustischen und visuellen Informationen ein nicht mehr wegzudenkender Bestandteil unserer Medienlandschaft.

## 4.2 Filmwissenschaft

Von Anfang an gab es zwei konträre Auffassungen von Film - eine realistische, die Abläufe möglichst wirklichkeitsnahe abzubilden versuchte, und eine fantastische Strömung, die davon ausging, dass Film einen darüber hinausgehenden künstlerischen Wert besitzt. (Vgl. Spielmann, 2001, S. 13) Diese beiden Strömungen existierten parallel zueinander und arbeiteten gegeneinander. Der Grundsatzstreit war nicht neu. Seit der Erfindung der Fotografie um die Mitte des 19. Jahrhunderts gab es ihn zwischen Fotografie und Malerei. In der Filmwissenschaft wurde der Streit bloß weitergeführt. Erst durch den Einfluss anderer Wissenschaften konnte die Filmtheorie aus der langjährigen Debatte, ob Film Dokumentation der Wirklichkeit oder Kunst sei, aussteigen.

### 4.2.1 Linguistik und Semiotik

#### 4.2.1.1 Film als Sprache

Linguisten und Semiotiker lieferten in den 1960er Jahren entscheidende Impulse, indem sie empirisch-deskriptive Verfahren in die Filmtheorie einbrachten. (Vgl. Albersmeier, 2002, S.14) Sie gaben der Auseinandersetzung eine entscheidende, neue Blickrichtung. Die Beschreibung des Films wurde zum zentralen Anliegen.

Das Verbindende der deskriptiven Ansätze ist die Kategorie der *Sprache* - wenn auch auf filmischer Ebene. Ähnlich einer linguistischen Analyse ging es darum, den Film in seine einzelnen filmsprachlichen Anteile zu zerlegen, exakt zu analysieren und dadurch einen Zugriff auf die Bedeutung des Films zu bekommen. Diese methodische Beschränkung holte die Filmwissenschaften aus einem Zustand des unproduktiven Stillstands heraus. Die entscheidende Erkenntnis war, dass Film nach eigenen Regeln funktioniert und sich eigener Gestaltungsmittel bedient.

Der Nachteil war, dass mit der Analyse gleichzeitig eine Übernahme von Sprachvorstellungen einherging. Von mehreren Autoren (vgl. z.B. Albersmeier 2002, Klant & Spielmann, 2008) wird auf die Problematik des Begriffs "Filmsprache" hingewiesen. Irreführend ist dieser Ausdruck deshalb, weil sich linguistische Begrifflichkeiten nicht - wie die Bezeichnung fälschlicherweise nahelegt - eins zu eins auf den Film übertragen lassen. An einem Beispiel wird das schnell deutlich: Der Begriff Einstellung ist ein filmischer Fachterminus, der die Summe der Einzelbilder ohne Unterbrechung von einem Schnitt bis zum nächsten Schnitt bezeichnet. (Vgl. Abb. 8) Die Einstellung gilt als die „kleinste unterscheidbare und bedeutungstragende Einheit des Films.“ (Kamp & Rüssel, 2011, S.13)

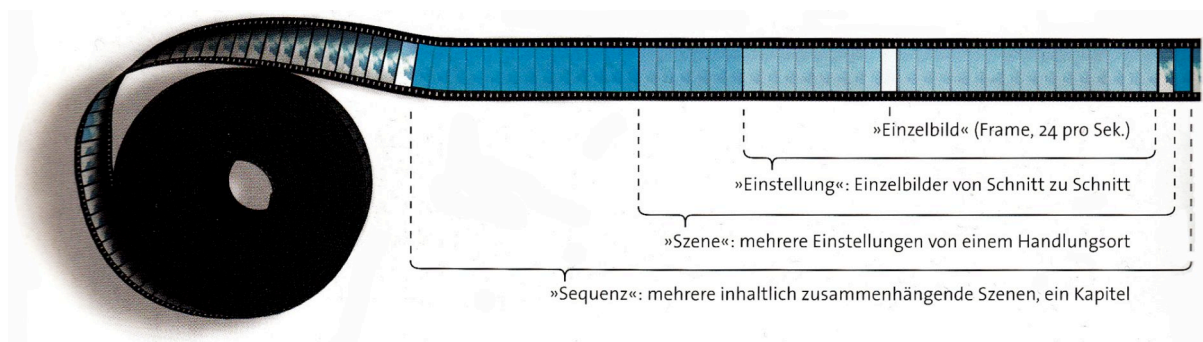


Abb. 8: Die Filmmontage und ihre Elemente (Quelle: Klant & Spielmann, 2008, S. 128)

Entscheidend ist, dass Wörter nicht gleichbedeutend mit Einstellungen sind und Sätze nicht mit Sequenzen gleichgesetzt werden können. Schon der Filmsemiotiker Christian Metz hat in den 1960er Jahren festgestellt, dass „die Zahl der möglichen Einstellungen unendlich im Gegensatz zu der Zahl der Wörter einer Sprache ist.“ (Metz, 1968, S. 329) Die filmische Einstellung ähnelt laut Metz eher einer gesamten verbalsprachlichen Äußerung und nicht einem bloßen Wort. Es gibt weitere

bedeutsame Unterschiede zur Sprache. Einstellungen sind z. B. vom Filmmacher erfunden, während die Wörter bereits in einem Lexikon existieren. (Vgl. Metz, 1968, S. 329) Zusätzlich ist eine Einstellung von einer Vielzahl filmischer Gestaltungsmöglichkeiten mitbestimmt. Das sind z. B. Belichtung, Dauer der Einstellung, Farbgebung, Kameraperspektive, Einstellungsgröße, Figurenbewegung, Kamerabewegung etc. Es wird sehr deutlich, dass man *Film als Sprache* nur metaphorisch auffassen kann und die Übertragung linguistischer Einheiten nur sehr oberflächlich funktioniert.

#### 4.2.1.2 Film als Code

Die Semiotik lieferte eine andere Begrifflichkeit als die Linguistik. Umberto Eco als Semiotiker hat den Begriff „filmischer Code“ (Eco, 1968, S. 305) geprägt. Hier wird die Nähe zur Sprache bewusst vermieden. Eco meint ausdrücklich einen außersprachlichen Kommunikationscode. (Vgl. Eco, 1968, S. 306) Er geht davon aus, dass sich Bilder und bewegte Bilder nicht auf Sprache zurückführen lassen, sondern dass sie selbständige Zeichensysteme mit ihren eigenen spezifischen Codes sind. Das heißt, dass filmische Zeichen nach ihren eigenen Regeln organisiert sind und eine eigene Art der Kommunikation besitzen, die nicht analog zur verbalen Sprache ist.

Der Begriff *Code* beinhaltet *kulturelle Codes* (z. B. gesellschaftlich tradiertes Verhalten), *künstlerische Codes*, die auch in anderen Kunstformen vorkommen (z. B. beim Theater) und *filmspezifische Codes* (z. B. Kamera, Montage). Ein Zeichen besitzt also mehrere Dimensionen, wobei der Film eine spezifische Form und Art des Erzählens hat, die eine spezifische Form der Aufarbeitung verlangt.

Durch diverse Gestaltungsmittel werden die filmischen Zeichen *codiert*, also verschlüsselt, um vom Betrachter wieder *decodiert*, also entschlüsselt, zu werden. Eco unterscheidet auch zwischen filmischem und kinematografischem Code. Er meint mit *filmischem Code* das filmische Bild, das eigenen Erzählregeln der Kommunikation folgt. Der filmische Code ist die Grundlage für den kinematografischen Code, der das komplexe Gefüge mehrere Codes beinhaltet. Weil filmische Zeichen zusammen wirken und miteinander Sinn erzeugen, entsteht beim Betrachter der Eindruck, der Film sei wirklichkeitsgetreu und glaubhaft, obwohl er konstruiert ist.

Filmische Codes sind die dem Film eigenen Arbeitsfelder. Der filmische Umgang mit Zeit, Raum und Bewegung schafft eine Bildästhetik, die jenseits der Sprache liegt und die Bildtraditionen schafft. Bildfindungen großer Filme werden rezipiert und als Bildfolgen in nachfolgenden Filmen zitiert. Sie haben durch ihre bildliche Suggestionskraft „Einfluss auf das Filmrepertoire der nächsten Jahrzehnte.“ (Kern, 2012, S. 227)

#### Montage

Als rein filmspezifischer Code gilt die Montage. Das ist die Art, in der Filmbilder durch Schnitte aneinandergesetzt werden. Die Montage lenkt den Zuschauerblick.

Kein anderes Medium verfügt über derart vielfältige und differenzierte Mittel, mit Zeit umzugehen, sie zu manipulieren und sie zu thematisieren. Das mit Abstand wichtigste davon ist die Montage. (Kern, 2012, S. 220)

Zeitraffungen, Zeitdehnungen, Gleichzeitigkeit, Zeitsprünge als Vor- oder Rückblende werden durch das Bildmittel der Montage geschaffen. Die Narration entsteht durch die spezifische Aneinanderreihung der Bilder durch Schnitte. Zusätzlich zu dieser epischen Montage gibt es auch Montagearten (Kontrastmontage und Additionsmontage), welche die Zeit gleichsam außer Kraft setzen. Ein berühmtes Beispiel ist der *Match Cut*, ein harter Schnitt zwischen zwei Einstellungen mit formalen Ähnlichkeiten (Klant & Spielmann, 2008, S. 279), der beispielsweise im Film „2001 - Odyssee im Weltraum“ von Stanley Kubrick prominent eingesetzt ist. Durch die Montage verwandelt sich ein in die Höhe geworfener, als Waffe verwendeter, steinzeitlicher Knochen in ein Raumschiff. Diese zwei Bilder werden aufeinander geschnitten. Visuelle Mittel überbrücken hier durch Aneinanderreihung ähnlicher Bewegung und ähnlicher Form Jahrtausende. Zusätzlich zur zeitlichen Dimension interpretieren sich die Bilder gegenseitig. Die Funktion der Montage im Film ist also viel

weitreichender, weil die Bilder viele Möglichkeiten der Dekodierung bereithalten. Die visuelle Wahrnehmung ist mit der Deutung verknüpft. (Vgl. Kern, 2002, S. 221)

#### **4.2.1.3 Inhalt, Form, Wirkung und Interaktion**

Am Beispiel der Montage als spezifisch filmischem Code wird deutlich, dass Film nicht auf seine Inhalte reduziert werden kann. Die Form ist gleichermaßen bedeutsam. Es geht nicht nur um die Frage, was im Film dargestellt ist, sondern immer auch um die Fragestellung *wie* es dargestellt ist. Ein wichtiger Schritt war die Erkenntnis, dass Inhalt und Form bestimmende Elemente bei der Beschreibung von Film sind. Durch die Mehrdeutigkeit filmischer Bilder reicht die Beschränkung auf Inhalt und Form nicht aus. Mittlerweile beschäftigt sich eine Vielzahl an Disziplinen mit unterschiedlichen, zusätzlich zu Inhalt und Form erweiterten, filmtheoretischen Ansätzen. Eine Gemeinsamkeit lässt sich in den gegenwärtigen Filmtheorien feststellen. Sie gehen über die interne (inhaltliche und formale) Beschreibung hinaus und werden auf externe Untersuchungsfelder ausgedehnt. Das neuere Verständnis inkludiert das ganze System der Filmproduktion, Verbreitung und Wirkung beim Rezipienten.

„Die zeitgenössische Filmtheorie versucht „das „Wesen“ des Mediums Film aus der Dialektik von Inhalt/Form und Wirkung/Rezeption zu ergründen. Es geht dabei nicht allein um die traditionelle Frage, wie Film funktioniert, sondern darüber hinaus um die kognitiven und emotionalen Effekte, die er im Zuschauer auszulösen vermag.“ (Albersmeier, 2003, S.19) Zusätzlich wird die Interaktion zwischen Film und Zuschauer betont. Das Verstehen der Bilder beinhaltet noch vor jeder Deutung eine Vielzahl bewusster und unbewusster Aktivitäten. (Vgl. Winter, 1992, S. 7) Schon Umberto Eco hat Leerstellen in Texten beschrieben, die zur Mitarbeit auffordern und die viele Deutungsmöglichkeiten je nach den sozialen und kulturellen Diskursen der Gesellschaft zulassen.

#### **4.2.1.4 Der filmische Text**

Im Zusammenhang mit den oben beschriebenen semiotischen Theorien hat der Textbegriff in unterschiedlichen Wissenschaftsdisziplinen eine grundlegende Ausweitung erfahren. Unter Text verstehen wir heute die Gesamtheit aller Zeichensysteme. Ein Film ist in diesem Sinne ein Text. Er verbindet Bild und Ton, hat visuelle und auditive Elemente. Die Kombination dieser Einzelteile durch Montage ergibt das audiovisuelle Medium Film. Michael Spielmann spricht vom „mehrfach kodierten „Superzeichen“ Film“. (Klant & Spielmann, 2008, S. 22)

Mittlerweile wird sowohl in der Sprach- und Literaturwissenschaft als auch in der Didaktik der erweiterte Textbegriff verwendet. Neben literarischen Texten werden Filme, Bilder, Fernsehsendungen, Videos usw. als Text verstanden. Analog zur Sprache müssen also die bildlichen, filmischen und akustischen usw. Texte dekodiert werden, damit sie im Anschluss daran interpretiert, kommentiert und diskutiert werden können. (Vgl. Staiger 2007, S. 103)

### **4.3 Medienwissenschaft**

#### **4.3.1 Der audiovisuelle Text**

Die Medienwissenschaft hat den Film seit der Verbreitung des Massenmediums Fernsehen in den 1960er Jahren zum Gegenstand ihrer Forschung gemacht - nicht zuletzt, weil sich die Kunstgeschichte nicht für bewegte Bilder zuständig gesehen hat. Der Medienwissenschaftler Christian Doelker spricht vom audiovisuellen Text. Er geht vom Fernsehen aus und bezeichnet es als Kulturtechnik, die genauso gelernt werden muss wie das Lesen und Schreiben. Er bezeichnet die Fähigkeit des Bilderlesens als Schlüsselkompetenz. (Vgl. Doelker, 1997) Doelker systematisiert den filmischen Text, indem er ihn in die Zeichensysteme Bild, Ton und Wort untergliedert. Im Film bestehen diese Zeichensysteme nebeneinander, die Codes überlagern einander. Das Typische des Films ist gerade die Gleichzeitigkeit mehrerer Codes, die zusammen wirken.

### 4.3.2 Die Komplexität der Bilder

Das Bild zeigt Vieles und zeigt doch Wesentliches nicht. Wenn wir Filme sehen, haben wir den Eindruck Wirklichkeit zu sehen. Der Medienwissenschaftler Knut Hickethier nennt das die „Suggestion der Realitätsabbildung“. (Hickethier, 2012, S. 55) Er spricht damit einen wesentlichen Aspekt des filmischen Bildes an. Weder die Kamera noch die Bearbeitungsphasen, die zwischen Aufnahme und Projektion liegen, sind im Film sichtbar. Durch den Rahmen des Filmbildes haben wir den Eindruck auf Wirklichkeit zu schauen, weil die dazwischen geschaltete technische Apparatur nicht sichtbar ist. Unsere Wahrnehmung wird getäuscht. Selbst eine aufgenommene Kamera würde an diesem Täuschungsprinzip nichts ändern, weil die aufgenommene Kamera nie die sein kann, mit der aufgenommen wurde. Der Kamerablick organisiert das Bild. Die Täuschung ist dem Film inhärent.

Noch dazu sind die filmischen Bilder von der Kultur, in der wir aufwachsen, abhängig. Bilder und filmische Bilder sind kulturell kodiert. Von Geburt an nehmen wir visuelle Codes auf. Das Sehen wird kultiviert. Schon die Semiotiker Christian Metz und Umberto Eco haben diese „anthropologisch-kulturellen Codes“ (Eco, 1968, S. 307) ausführlich diskutiert. Eine wichtige Erkenntnis war, dass filmische Bilder sehr komplex sind. Sie sind geradezu aufgeladen mit Bedeutungen. Weil Bilder auf den ersten Blick so realitätsnahe sind, herrscht die allgemeine Auffassung, dass man über Bilder nichts lernen müsse. „Ein Bild sagt mehr als tausend Worte“, ist ein gängiger Ausdruck, der nur eine sehr eingeschränkte Berechtigung hat. Bilder mögen schneller und direkter auf und wirken, da uns ihre fotorealistische Darbietung vertraut ist, doch heißt das nicht, dass wir ihre Bedeutung nicht lernen müssten. Wir übersehen die vielen Bedeutungsebenen, die jenseits der Sprache liegen.

Die Erkenntnis, dass wir das Sehen von Bildern lernen müssen, zieht sich gegenwärtig durch verschiedenste Wissenschaftsdisziplinen. Ein Beispiel, das die Komplexität des Bilderverstehens veranschaulicht, ist das Schichtenmodell von Christian Doelker (siehe Abb. 9). In ihm sind mehrere Bedeutungsebenen in einander überlagernden Schichten abgebildet. (Vgl. Doelker, 2012, S. 36) Doelker bezieht sich hier zwar auf unbewegte Bilder, doch wird deutlich, dass Bilder an sich sehr dichte Gebilde sind. Die Fähigkeit Bilder zu entschlüsseln, ist ein komplexes Unterfangen, das unter anderem historischen und kulturellen Bedingungen und Konventionen unterliegt.

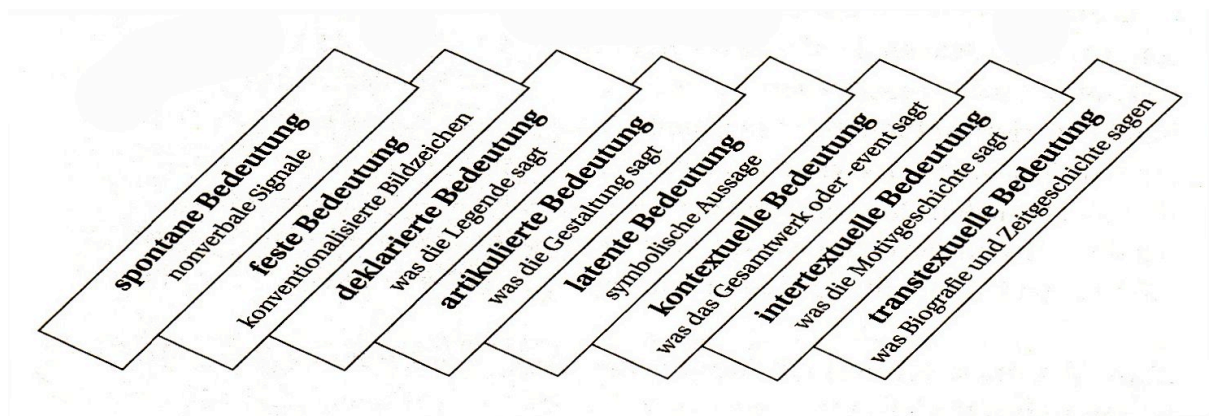


Abb. 9: Bildsemantische Schichtenmodell (Quelle: Doelker, 2012, S. 36)

### 4.3.3 Medienkonzepte

Umgangssprachlich wird der Begriff „Medium“ sehr vielfältig verwendet. Buch, Zeitung, Film, Radio und Internet bezeichnen im Alltagssprachgebrauch Medien. Auch Massenmedien, Kommunikationsmedien und neue Medien sind Sammelbegriffe, die wir ganz selbstverständlich verwenden, obwohl das Wort verschiedenste Kategorien - einmal die Verbreitung, ein anderes Mal Verständigungsaspekte und dann wieder technische Geräte - meint.

Auch in der Medienwissenschaft gibt es sehr unterschiedliche Medienbegriffe. Zunächst hat der Mathematiker Claude E. Shannon den Begriff Medium als linearen, unsichtbaren und neutralen

Vermittlungskanal zwischen Kommunikationspartnern definiert. McLuhan hat in der Folge genau auf die Unsichtbarkeit des Mediums fokussiert und gemeint, dass „der Form des Mediums mindestens genauso viel Aufmerksamkeit gebührt, wie dem Inhalt.“ (Fredeking, & Krommer & Maiwald, 2012, S.16). Seit McLuhans Erkenntnis, dass sich der Inhalt durch ein Medium nicht unvermittelt präsentiert, sondern ein bereits gemacht ist, gibt es viele Medienkonzepte, die wesentliche Einzelaspekte verdeutlichen. Siegfried J. Schmidt bringt die vielen verschiedenen Perspektiven in ein mehrdimensionales Medienkonzept. Er versucht dabei nicht, einen möglichst allgemeinen Gesamtmedienbegriff zu finden, sondern trägt der Komplexität des Feldes Rechnung, indem er Medienbegriffe getrennt lässt, um deren Vielschichtigkeit abzubilden und sie dennoch in ein einziges Modell integriert. Schmidts Modell besteht aus vier Dimensionen, die versuchen, die ganze Bandbreite an Produktion, Distribution, Rezeption und Verwendung von Medien abzubilden. Die vier Dimensionen eines differenzierten Medienbegriffs sind:

#### 1. **Semiotische Kommunikationssysteme**

Das sind „alle materiellen Gegebenheiten, die zeichenfähig sind“ (Schmidt, 2003, S. 354) und durch ihren Gebrauch gesellschaftlich geregelt sind. Gemeint sind hier alle Kommunikationssysteme, die Sinn erzeugen wie die gesprochene Sprache, Schrift, Bilder und Töne.

#### 2. **Technische Medientechnologien** (z. B. Druck, Film- und Fernsehen)

#### 3. **Organisationen** (z.B. Verlage, Fernsehanstalten)

#### 4. **Medienangebote** (z. B. Bücher, Filme, Podcasts, Internetseiten)

Medien sind bei Schmidt das systemische Zusammenwirken dieser vier Dimensionen, das sich selbst organisiert. (Vgl. Fredeking & Krommer & Maiwald, 2012, S. 20) Die Stärke dieses medienwissenschaftlichen Modells liegt darin, dass es Zeichensysteme aller Art gleichwertig beinhaltet. Das Zeichensystem der Schrift mit dem Schriftmedium Buch existiert z. B. gleichrangig neben Bildern und Tönen. Die Medienwissenschaft liefert also ein brauchbares Modell, das Deutschdidaktiker wie z. B. Michael Staiger als praxistauglich für den Deutschunterricht ansehen. (Vgl. Staiger 2007, S. 212 ff.)

Die medienpädagogische Umsetzung wird jedoch kritisiert. Raphael Spielmann stellt fest, dass es der Medienpädagogik noch nicht gelungen ist, „den Bereich Film angemessen im Unterricht zu verankern“. (Spielmann, 2011, S. 42) Durch die aktuelle Konzentration der Medienwissenschaft auf die elektronischen Medien wird auf das vergleichsweise alte Medium Film vergessen. Andreas Pfister beobachtet dieselben Defizite in der Schulpraxis:

Tatsächlich war man der Filmbildung in den siebziger Jahren näher als heute. Damals bildete der Film den Kern der aufkommenden Medienbildung. Heute versteht man unter Medienbildung vor allem Computer, Internet, PC-Spiele, allenfalls Fernsehen. Neben dem beispiellosen Schub für die neuen Medien fiel das plötzlich alt gewordene Medium Film zwischen Stuhl und Bank. (Pfister, 2006)

### **4.3.4 Mediale Paradigmen**

Warum es so schwer fällt, das audiovisuelle Medium in der Praxis zu verankern, lässt sich auch durch die Entwicklung der medialen Paradigmen veranschaulichen. Unter einem medialen Paradigma wird ein Medium verstanden, das eine Gesellschaft mitsamt ihrer Kultur, Technik und Wissenschaft hauptsächlich prägt. Vier Paradigmen lassen sich unterscheiden:

1. das orale Paradigma
2. das literale Paradigma
3. das audiovisuelle Paradigma

#### 4. das multimediale Paradigma (Vgl. Fredeking & Krommer & Maiwald, 2012, S. 26 ff.)

Wenn ein Paradigma ein vorhergehendes ablöst, indem sich das hauptsächlich verwendete Medium ändert, kommt es zu tiefgreifenden Umbrüchen. Änderung meint nicht, dass ein Medium das andere ersetzt, sondern dass ein neues Medium in der Gesellschaft dominiert. Jugendliche als NutzerInnen bilden sich gegenwärtig z. B. primär durch das Leitmedium Film.

Der erste mediale Paradigmenwechsel erfolgte mit der Erfindung der Schrift. Eine mediale Revolution war die Erfindung des Buchdrucks durch Gutenberg. Das orale Paradigma wurde vom literalen Paradigma abgelöst. Der Technikboom der industriellen Revolution forcierte die Ablösung des literalen Paradigmas durch das audiovisuelle Paradigma. Im Bereich der auditiven Medien wurden Telefon und Radio erfunden, im Bereich der visuellen Medien Fotografie und Film. Man spricht bei dieser Wende von der Schriftkultur zur Bildkultur, die durch die Massenmedien ausgelöst wurde, auch vom *Iconic Turn*. Die Erfindung der audiovisuellen Medien Tonfilm und Fernsehen führte zur Verbreitung neuer Massenmedien. Weil Bild und Ton zu einer Einheit verschmelzen, spricht man auch von *Symmedialität*. Das multimediale Paradigma mit dem Computer als Symmedium bringt viele Medien auf einer Ebene zusammen. Auf einer Homepage können Bild, Ton, schriftlicher Text und Film gleichzeitig vorhanden sein, wobei es durch die Ablösung der analogen durch die digitale Technik eine „rasante Verlagerung von der sprachlichen auf die visuelle Information“. (Sauerländer, 2004, S. 408) gibt.

Die Digitalisierung hat weitreichende Folgen für den Film. Früher war z. B. die Filmherstellung die alleinige Angelegenheit von Profis. Mittlerweile kann jede/r Filme machen, sie bearbeiten und im Internet veröffentlichen. Die Plattform YouTube, die erst 2005 gegründet wurde, wird intensiv (auch von Jugendlichen) genutzt. Michael Klant und Raphael Spielmann sprechen davon, dass wir mittlerweile sogar einen *Kinetic Turn*, „die Hinwendung zum Bewegtbild in allen Bereichen“, erleben. (Klant & Spielmann, 2008, S. 26) Seit Handys mehrere Funktionen in einem Gerät vereinen, hat sich die Allgegenwärtigkeit der bewegten Bilder zusätzlich beschleunigt.

Heutzutage ist nicht mehr das Buch Leitmedium unserer Gesellschaft. Audiovisuelle Angebote wie Spielfilme, Fernsehsendungen, Computerspiele sind die neuen Leitmedien. Die Jugendlichen beschäftigen sich in der Schule und im Deutschunterricht allerdings hauptsächlich mit schriftlichen literarischen Medientexten. Der Paradigmenwechsel spiegelt sich in der Schule nicht wider - SchülerInnen bleiben „naive Medienexperten“. (Surkamp, 2010, S. 89)

#### **Geringschätzung der Bildmedien**

Wenn sich neue Technologien entwickeln, kommt es zu einer „prinzipiellen Infragestellung des jeweils neuen Mediums.“ (Röll, 2006, S. 11) Die Etablierung der Buchkultur war zum Beispiel nicht unumstritten. Lesewut und Lesesucht bezeichneten die erlebte Bedrohung durch Bücher. Vor allem die weibliche Vorliebe für belletristische Literatur verursachte in der bürgerlichen Kultur des 18. und 19. Jahrhunderts Widerstand seitens der Männer. Das Lesen sollte nicht zu lustbetont und genussorientiert sein. Frauen sollten nicht von ihrer Rolle als Ehefrau, Hausfrau und Mutter abgelenkt werden. (Vgl. Fredeking & Krommer & Maiwald, 2012, S. 38)

Auch der Paradigmenwechsel zum audiovisuellen Medium hat viele Befürchtungen ausgelöst. Das Bewahren vor den als schädlichen angesehenen Einflüssen war ein Hauptziel der Bewahrpädagogik, die vor dem negativen Einfluss von Schundfilmen auf die kindliche Psyche warnte. Ein wahrer Feldzug gegen das Kino wurde gestartet. Kritisiert wurde vielerlei: die Reizüberflutung durch das Flimmern der Bilder, moralisch bedenkliche Filminhalte, die Räumlichkeiten der Filmvorführungen, in denen das gleichzeitige Rauchen und der Alkoholgenuss erlaubt war und die Gefahren der medienvermittelten Scheinwelt. Horst Dichanz ortet auch heute noch eine Weiterführung dieser bewahrpädagogischen Positionen in den gegenwärtigen Unterrichtskonzepten. Er schreibt:

Die Formel vom „kritischen und selbstverantwortlichen Umgang“ klingt pädagogisch wohlmeinend aber auch überraschend vertraut. Sie erinnert an die Zeit der Filmpädagogik



um 1920, als besorgte Pädagogen vor dem „Teufelszeug“ der bewegten, kinematographischen Bilder warnten. (Dichanz, 2002, S. 4)

Parallel zur medialen Entwicklung und der damit einhergehenden Abwertung des jeweils neuen Mediums gibt es eine tief verankerte, historisch gewachsene Geringschätzung der Bildmedien. Seit Beginn unserer abendländischen Kultur wird Schriftlichkeit höher geschätzt als Bildlichkeit. Einerseits ist in den Buchreligionen Judentum, Christentum und Islam die Schriftlichkeit mit Heiligkeit gleichgesetzt worden. Die Heilige Schrift ist ein Synonym für die Bibel. Andererseits haben schon die antiken Denkschulen das Rational-Logische in Form von schriftlichen Texten fixiert. Seither sind abbildende Zeichen dem Schriftlichen nachgeordnet. Sie illustrieren bloß kognitive Leistungen. (Vgl. Kern, 1996, S. 100) Diese wirkmächtige Tradition wird bis heute fortgeführt.

## 4.4 Bildwissenschaft

In den letzten Jahren hat eine interdisziplinäre, wissenschaftliche Beschäftigung mit dem Thema Bild eingesetzt. Im Bemühen, eine Bildwissenschaft zu gründen, diskutieren Wissenschaftler aus unterschiedlichsten Disziplinen über die Stellung des Bildes in ihren Wissenschaften. Im Unterschied zur sprachlichen Darstellung geht es hier rein um die Visualität. Nicht die Wissenschaften, die Bilder als methodische Werkzeuge einsetzen, sondern die Disziplinen, die „zum theoretischen Verständnis der Bildthematik beitragen“ (Sachs-Hombach, 2005, S. 13) werden als Grundlagenwissenschaften aufgefasst. Die Kommunikationswissenschaft ist zentral, da bildliche Zeichen in kommunikativen Zusammenhängen auftreten. Die Kunstgeschichte hat zum Beispiel ein umfangreiches Methodenrepertoire entwickelt, mit dem künstlerische Bilder beschrieben werden, das von internen Elementen des Bildaufbaus etc. bis zur Untersuchung von Bildfunktionen, Bildverwendung und Interpretation im gesellschaftspolitischen Kontext reicht.

In den Bildwissenschaften geht es nicht primär um die Versprachlichung von Bildern, sondern um die grundlegende Erkenntnis, dass Bilder auch in den Wissenschaften in ihrer Visualität ernst genommen werden müssen. Dass z. B. wissenschaftliche Diskurse nach wie vor nur schriftlich geführt werden, stößt auf Kritik. Durch die Bildwissenschaften ergeben sich auch diesbezüglich neue, relevante Aspekte. Der Medienwissenschaftler Dieter Wiedemann thematisiert das weitgehende Fehlen eines nonverbalen Diskurses zum Thema Bewegtbildmedien. Er betont, dass es zukünftig auch eine Verbildlichung von Diskursen geben müsse, die eine differenzierte Theoriebildung im Bereich der AV-Medien voraussetzt. (Vgl. Wiedemann, 2005, S. 379) Allerdings gehe es nicht darum Sprache als Ausdruck wissenschaftlichen Denkens und Arbeitens zu ersetzen, sondern darum, wissenschaftliche Diskurse auch visuell zu führen.

Dass das Bild - und vor allem das filmische Bild durch seine hohe Suggestionskraft - eine eigene Semiotik benötigt, ist bereits in den 1960er Jahren von Christian Metz festgestellt worden. Der Semiotiker Charles S. Peirce hat schon Ende des 19. Jahrhunderts zeitgleich mit De Saussure ein bildsemiotisches Modell entwickelt, das seit den 60er Jahren rezipiert wird und das gegenwärtig an Bedeutung gewinnt. Film- und Bildwissenschaftler greifen darauf zurück. Die Nähe der Bilder zur Wirklichkeit wird bei Peirce thematisiert. Raphael Spielmann, der die Einflüsse Peirces auf zeitgenössische filmische Grundlagenwerke wie z. B. James Monacos „Film verstehen“ aufzeigt, führt ein Beispiel an: „Die Abbildung eines Hauses (ist) viel näher am Haus als das Wort Haus, das keinerlei Analogie aufweist.“ (Spielmann, 2011, S. 64) Monaco spricht deshalb von einem „Kurzschluss-Zeichen“ (Monaco, 2012, S. 171), weil es keinen großen Unterschied zwischen dem Bezeichneten und dem Bezeichnendem gibt. Im Unterschied zur Sprache liegt die Abbildung der Wirklichkeit näher an der Realität.

Die gegenwärtige intensive Diskussion um die Bedeutung des Sehens allgemein und für das filmische Wahrnehmen im Besonderen ist hier nur angedeutet worden. Vielen wissenschaftlichen Disziplinen wird bewusst, dass das audiovisuelle Bild, das im Computerzeitalter omnipräsent geworden ist, eine fundierte theoretische Beschäftigung seitens der Wissenschaften verlangt. Weil sich Film am

Schnittpunkt alter und neuer Medien (Albersmeier, 2003, S. 25) befindet, ist ein Verstehen filmischer Bilder grundlegend. Der Filmwissenschaftler Wiedemann zieht daraus die Konsequenz, dass *Film verstehen* eine Kulturtechnik ist - ebenso wie die Kulturtechnik *Lesen* - und als eine Art „Schlüsselkompetenz der Medien- bzw. Wissensgesellschaften im 21. Jahrhundert“ (Wiedemann, 2005, S. 377) anzusehen ist.

## 4.5 Kompetenzen

Dieser Abschnitt behandelt den Kompetenzbegriff, der die Nahtstelle zwischen den wissenschaftlichen Diskursen zum Film und der Umsetzung in der Schule ist. Was Filmkompetenz bedeutet, welche Fähigkeiten jemand erlangen soll, der filmkompetent ist, welche Teilkompetenzen erworben werden müssen - all diese Fragen werden gegenwärtig intensiv im deutschdidaktischen Feld diskutiert. Es gibt kein einheitliches Verständnis. In diesem Kapitel werde ich mich dem Bereich Filmkompetenz annähern, indem ich zuerst kurz auf den allgemeinen Kompetenzbegriff von Weinert eingehe, der Grundlage für das österreichische Bildungssystem ist. Von diesem Begriff ausgehend werde ich eine Brücke zur Medienkompetenz schlagen, weil Film in den wissenschaftlichen und schulischen Diskursen zum übergeordneten Bereich der Medien gezählt wird. Das Medienkompetenz-Modell von Dieter Baacke nehme ich als Ausgangspunkt. Im Anschluss an Baacke haben einige AutorInnen Anpassungen aus deutschdidaktischer Sicht vorgenommen. Die für Film relevanten Veränderungen möchte ich aufzeigen, wobei ich mich überblicksmäßig auf repräsentative Positionen beziehen werde.

### 4.5.1 Der Kompetenzbegriff von Weinert

Der Kompetenzbegriff, an dem sich das österreichische Bildungssystem orientiert, stammt von Franz Weinert. Er definiert Kompetenzen als

die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können. (Weinert, 2001, S. 27 f.)

Während vor der Kompetenzorientierung Lehrziele vorgegeben waren, die zu erreichen waren, geht es jetzt um „Fähigkeiten und Fertigkeiten“, die SchülerInnen erwerben sollen und die sie dann auf andere als die geübten Bereiche zur Problemlösung anwenden können sollen. Der Handlungsorientierung wird ein großer Stellenwert beigemessen.

Grundsätzlich ist wichtig, dass es nicht nur um die Aneignung kognitiven Wissens geht, sondern um die Anwendung des Gelernten auf andere, vergleichbare Lernsituationen. Weinerts Ansatz führt auch Aspekte ein, die in Folge weit reichende Veränderungen für den Unterrichtsalltag bedeuten. So ist schon angelegt, dass dem selbständigen Tun und dem Aufbringen von Eigeninitiative viel mehr Gewicht im Lernprozess beigemessen wird. Das hat konsequenter Weise ein verändertes Lehrer-Schüler-Verhältnis zur Folge. Aus Lehrersicht geht es nicht mehr ausschließlich um möglichst gute Wissensvermittlung, sondern um Anleitung zum selbstverantwortlichen Lernen und um Reflexion des eigenen Lernprozesses. Im Unterschied zu den Bildungszielen, geht es bei den Kompetenzen also nicht mehr um eine ausformulierte Zielvorgabe, sondern um eine grundsätzlich neue Ausrichtung des Lernens und Lehrens auf mehreren Ebenen. Ausgehend von Weinert wird der Kompetenzbegriff gegenwärtig laufend präzisiert, wobei ein grundlegendes Element des Kompetenzgedankens die „Integration von Wissen und Handeln bzw. von Wissen und Fähigkeiten“ ist. (Nagy & Struger & Wintersteiner, 2012, S. 138) Ein nicht zu vernachlässigender Aspekt ist die Messbarkeit der Lernergebnisse. Die erworbenen Kompetenzen werden standardisiert überprüft - in Österreich durch Standardtests in der Unterstufe und die teilzentrierte Reifeprüfung in der Oberstufe. Kompetenzorientierung bedeutet auch „Umstellung von der Input- zur Outputorientierung“. (Fredeking, 2008, S. 5)

## 4.5.2 Handlungsorientierte Ansätze zur Medienkompetenz

Handlungsorientierte Medienansätze haben zum Ziel die Handlungsfähigkeiten der SchülerInnen im Medienbereich zu erweitern und sie gleichzeitig durch den produktiven Umgang mit Medien zu aktiven, kritischen und selbstbestimmten, kompetenten Mediennutzern zu erziehen. (Vgl. Fredeking & Krommer & Maiwald, 2012, S. 70 und Röhl, 2007, S. 17) Sie wenden sich gegen die Auffassung, die RezipientInnen seien passive EmpfängerInnen.

### 4.5.2.1 Das Medien-Modell von Dieter Baacke

Das Ausgangsmodell für alle gegenwärtigen Überlegungen zur Medienkompetenz stammt vom Medienwissenschaftler Dieter Baacke (Baacke, 1973). Bereits in den 1970er Jahren entwickelt, hat es seither einige Schärfungen gegeben. Es soll hier in Grundzügen dargestellt werden. Dieter Baacke unterteilt Medienkompetenz in vier Teilkompetenzen:

- **Medienkunde**  
Dieser Teilbereich beinhaltet die Kenntnisse, Fertigkeiten und Fähigkeiten im Umgang mit Medien z.B. die Handhabung der Geräte.
- **Medienkritik** umfasst die Fähigkeit Medieninhalte zu analysieren und zu reflektieren. Dazu gehört auch die Fähigkeit sein eigenes Handeln nach ethischen Maßstäben auszurichten.
- **Mediennutzung** beschreibt sowohl die Kompetenz Medienangebote gezielt nach speziellen Bedürfnissen auszuwählen (z.B. Information, Unterhaltung, Lernen etc.), zu erleben und bewusst zu verarbeiten als auch aktiv handelnd auf Medienangebote zu reagieren. Hier geht es auch darum, Medienprodukte herzustellen und zu veröffentlichen.
- **Mediengestaltung** ist die Fähigkeit Medien innovativ anzuwenden, unterschiedliche Medien neu zu kombinieren und zu präsentieren. Der ästhetische Aspekt der Medienproduktion fällt ebenfalls in diesen Bereich.

Der Teilbereich Medienkunde ist bei Baacke der Ausgangspunkt für die anderen genannten Medienteilkompetenzbereiche, da er grundlegende Techniken und Fertigkeiten beinhaltet. Das heißt aber nicht, dass zuerst der ganze Teilbereich der Medienkunde abgearbeitet werden muss, bevor man zu den anderen Bereichen übergeht. Die anderen Medienteilkompetenzen sollen in allen handlungsorientierten Medienkompetenzmodellen bereits in einer frühen Phase involviert werden, zumal Jugendliche keine Anfänger im Umgang mit Medien sind und auf Film Erfahrungen zurückgreifen können. Entscheidend ist Baackes Verlagerung „von einem ausschließlich passiven, unmündigen Rezipienten zu einem aktiven Mediennutzer.“ (Stiletto, 2003, S. 31)

### 4.5.2.2 Deutschdidaktische Modifikationen von Baackes Modell

Ausgehend von Baackes „Medienkompetenz-Urmodell“ (Kammerer, 2009, S. 55) gibt es mehrere Erweiterungen, die versuchen den Medienkompetenz-Begriff aus didaktischer Sicht greifbar zu machen. Die Handlungsorientierung der Medienerziehung ist auch bei Gerhard Tulodziecki zentral. Handlungsorientierung bedeutet hier zweierlei: Einerseits ist sie das übergeordnete Ziel, weil sie auf „ein sachgerechtes, selbstbestimmtes, kreatives, sozialverantwortliches Handeln im Zusammenhang mit Medien“ (Tulodziecki, 1997, S. 120) abzielt. Andererseits ist mit Handlungsorientierung auch ein zentrales Moment der Unterrichtsmethode gemeint, durch das Medienkompetenz erreicht werden soll. Die „eigene Gestaltung medialer Aussagen“ (Röhl, 2007, S. 16) soll gleichzeitig zur Nutzung, Reflexion über Wirkungen und zum Durchschauen der Produktions- und Distributionsbedingungen befähigen. Ein Beispiel für Handlungsorientierung für den Bereich Film wäre die Herstellung eines Films, der dann auf YouTube gestellt wird und/oder in Form von DVDs verkauft wird. Im Zuge des Herstellungsprozesses werden vielerlei Kompetenzen erworben.

Norbert Groeben orientiert sich an beiden oben genannten Modellen und erweitert sie zu folgenden sieben Dimensionen:

- Medienwissen/Medialitätsbewusstsein
- Entwicklung medienspezifischer Rezeptionsmuster
- Medienbezogene Genussfähigkeit
- Medienbezogene Kritikfähigkeit
- Selektion/Kombination von Medienmustern
- Ausbildung produktiver Partizipationsmuster
- Fähigkeit zur Anschlusskommunikation (Vgl. Fredeking & Krommer & Maiwald, 2012, S. 90-91)

Außerdem verändert er den Begriff Medienkompetenz zu Medienhandlungskompetenz. Als wichtige Neuerungen sind speziell Groebens Aufnahme der medienbezogenen Genussfähigkeit und die Dimension der Anschlusskommunikation hervorzuheben. Groebens Ansatz durchbricht die Tradition „rational-intellektueller Rezeptionshaltungen“. (Fredeking & Krommer & Maiwald, S. 90) Er versteht die Medienangebote als emotional und persönlich bereichernd, während die Kritikfähigkeit als „Grundlage einer analytisch-distanzierten Mediennutzung“ (Fredeking & Krommer & Maiwald, S. 90) ihre Wichtigkeit behält. Groeben stellt sich gleichzeitig selbst die Frage, inwieweit prinzipiell „medienbezogene Genussfähigkeit“ (Groeben, 2002, S. 170 - 172) zum Kompetenzbegriff gehören kann, da der Kompetenzbegriff output-orientiert auf Überprüfbarkeit abzielt. Wenn mit Genussfähigkeit ästhetischer Genuss durch bewusstere Rezeption gemeint ist, bleibt für ihn die Frage, ob und wie diese *ästhetische Kompetenz* überprüfbar wäre. Anschlusskommunikation wird bei Groeben als separate aber zentrale Dimension angeführt. Die soziale Interaktion durch Kommunikation über Medien ist ein wichtiges Mittel der Integration und für jede/jeden „im Rahmen der Sozialisation in der Mediengesellschaft“ (Groeben 2002, S. 179) bedeutsam.

Der Deutschdidaktiker Ingo Kammerer versucht eine Synthese aus den bisher angeführten drei Modellen zu bilden. Er geht auf Baackes Modell mit vier Teilkompetenzen der Medienerziehung zurück, integriert aber Tulodzieckis und Groebens Modelle, indem er Baackes vier Teilkompetenzen inhaltlich erweitert. Sein Ziel ist ein „didaktisch handhabbares Konstrukt von Medienkompetenz zu fixieren“ (Kammerer, 2009, S. 55). Das „mediale Feld der Anschlusskommunikation“ (Kammerer, 2009, S. 58) nimmt er als fünfte Kategorie auf und bezeichnet diese Ebene als „allumfassende diskursive Metaebene“ (Kammerer, 2009, S. 58), die in jedem Handlungsbereich, egal ob es um die Beschäftigung mit Wissen, um Textanalyse, Textgestaltungen aller Art, Reflexion oder Präsentation geht, relevant ist. Anschlussfähig ist sie im Deutschunterricht außerdem, weil sie durch die Literaturdidaktik vertraut ist. Kammerer rückt die Beschäftigung mit filmischen Textsorten an eine wichtige Stelle. (Vgl. Kammerer, 2009, S. 59) Diese Fokussierung führt er didaktisch und methodisch an einem konkreten Genrebeispiel vor. Exemplarisch und gezielt bearbeitet er kleine mediale Bausteine. Kammerer betrachtet dies als eine Art visuelle Alphabetisierung. (Vgl. Kammerer, 2009, S. 75)

Mit dem Blick auf den Medienwechsel hat Jutta Wermke - ebenfalls in Anlehnung an Baacke und Tulodziecki - in ihrem Konzept Medienunterricht in den Deutschunterricht integriert. Wesentliche Erweiterungsbausteine sind transmediale Kompetenz, kreative Medienkompetenz und intermediale Kompetenz. Sie spricht von einem Literatur- und Medienunterricht, der zum Ziel hat Lesekompetenz, Medienkompetenz, ästhetische Bildung und politische Bildung zu vermitteln. (Vgl. Fredeking & Krommer & Maiwald, 2012, S. 75 und Wermke, 2012, S. 99 - 103) Da Texte in vielen medialen Formen vorliegen, z. B. als Bücher, Hörspiele, Filme etc. kann das Buch nicht isoliert betrachtet werden. Vielmehr geht es im Literaturunterricht darum grenzüberschreitende, intermediale Bezüge durch Medienwechsel herzustellen.

An Baackes Ansatz wird inhaltlich kritisiert, dass er die ästhetische Dimension übersehen habe. (Stiletto, 2003, S. 35) Medien richten sich zuerst auf die sinnliche Wahrnehmung. Deshalb erscheint es unzureichend, kreative Prozesse der Mediengestaltung der kritischen Rationalität unterzuordnen. Das Denken und Kommunizieren in Bildern müsste Teil der Medienkompetenz sein, weil Sprache die Komplexität auf visueller Ebene nicht fassen kann.

Obwohl die Modelle von Tulodziecki, Groeben und Kammerer Baackes Ausgangsmodell um wichtige Aspekte wie etwa Handlungsorientierung, Genussfähigkeit und Anschlusskommunikation erweitern und gut an den Literaturunterricht anschlussfähig sind, wird primär an der Kommunikation *über* Medien festgehalten. Der Filmpädagoge Stiletto kommt zu dem Schluss, dass ein Perspektivenwechsel zu Kommunikation *durch* Bilder nur gelingen kann, wenn man die ästhetischen Aspekte querliegend (z. B. in Baackes vier Teilkompetenzen) verankert (vgl. Stiletto, 2003, S. 38), vorausgesetzt man will an Baackes Modell festhalten. Medien müssten in einem Medienkompetenz-Modell als Kommunikationsmittel aufgefasst werden, die nicht erst versprachlicht werden müssen.

Michael Staiger als Deutschdidaktiker führt unterschiedliche Kompetenzbereiche zu einer Medienkulturkompetenz zusammen. (Vgl. Spielmann, 2011, S. 16) Er führt fünf Teilkompetenzen an: Lesekompetenz/Literarische Kompetenz, Schreib- und Schriftkompetenz, auditive Kompetenz, intermediale Kompetenz und visuelle Kompetenz. Staiger erweitert auch die Lernbereiche des Deutschunterrichts Schreiben, Lesen, Sprechen, Hören um den Bereich Sehen. Er betont allerdings, dass es zur Umsetzung der verflochtenen Kompetenzbereiche ein fächerübergreifendes Modell bräuchte, um alle Teilkompetenzen abdecken zu können. (Spielmann, 2011, S. 16)

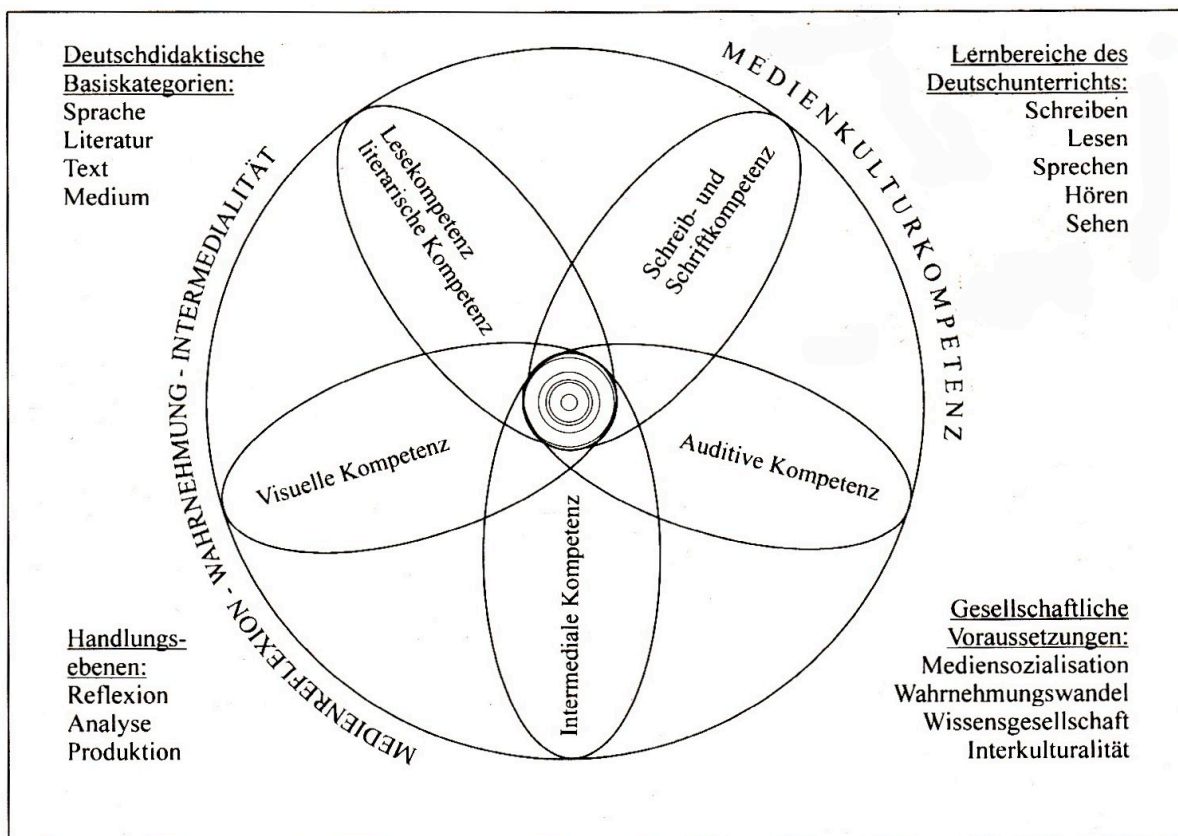


Abb. 10: Bereiche der Medienkulturkompetenz in Deutsch (Quelle: von Staiger, 2007, aus Spielmann, 2011, S. 17)

#### 4.5.2.3 Filmpädagogischer Ansatz

Raphael Spielmann hat das Freiburger Filmcurriculum im Rahmen eines Filmforschungsprojekts an der Pädagogischen Hochschule Freiburg in Deutschland mitentwickelt. Er geht vom

Entstehungsprozess des Films aus und reduziert aus dieser Perspektive die Zahl der beteiligten Disziplinen. In seinem Basismodell der produktionsorientierten Filmdidaktik, teilt er grundlegende Filmkompetenzen auf die drei Trägerfächer Deutsch, Kunst und Musik auf, weil sie sich mit Wort, Bild und Ton befassen. Gleichzeitig teilt er die Phasen der Filmentstehung (Vorproduktion, Produktion, Postproduktion) diesen drei Trägerfächern zu. Für Deutsch bedeutet das die Beschäftigung mit schriftlichen filmischen Textsorten wie Drehbuch schreiben und mit den dramatische Aspekten wie Schauspiel. Das Gesamtkunstwerk Film wird auf drei Schulfächer aufgeteilt (siehe Abb. 11).

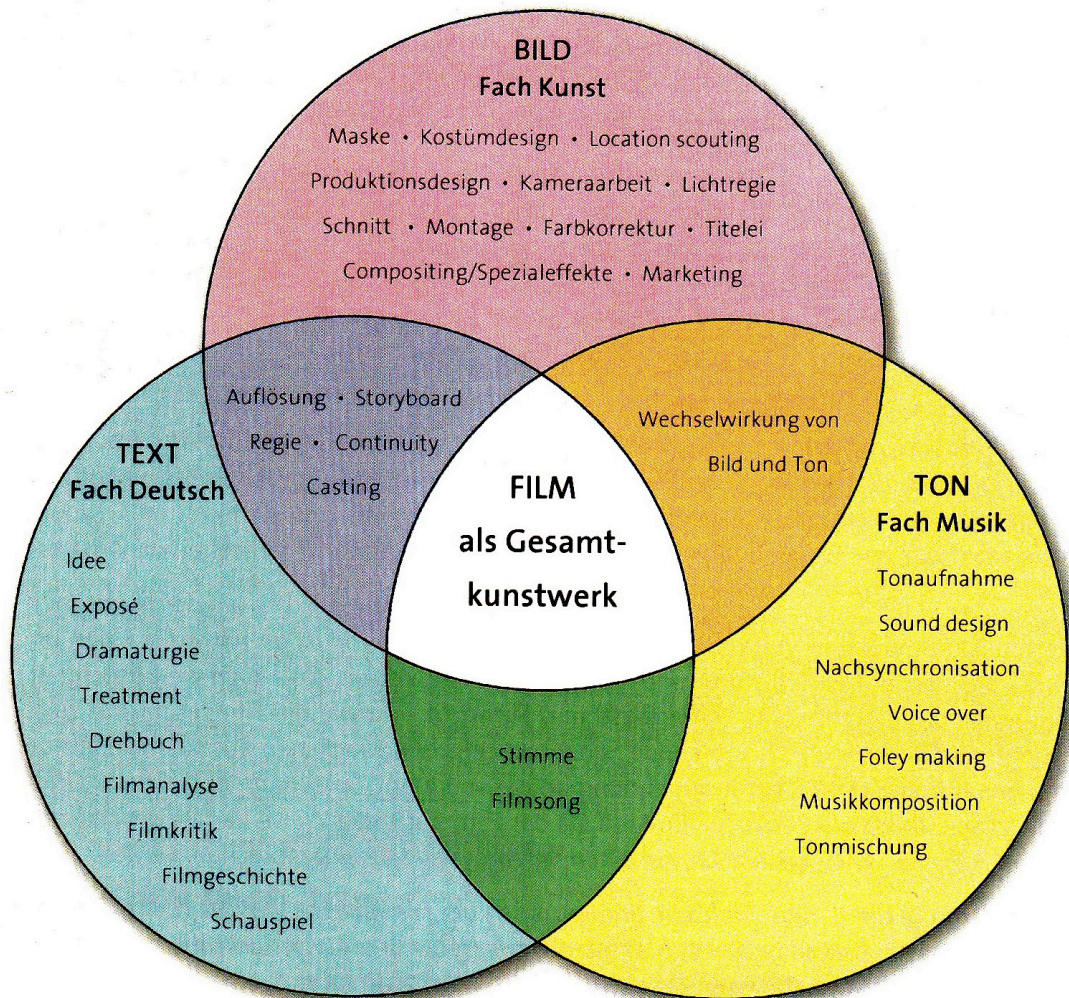


Abb. 11: Produktionsorientierte Filmdidaktik (Quelle: Spielmann S. 98)

Die angeführten Kompetenzmodelle des deutschsprachigen Raums sowie die Verortung des Films in der Deutschdidaktik werden momentan rege diskutiert. Ästhetische Kompetenzen werden als Teilkompetenz erfasst. Ein Problemfeld ist deren Einordnung und Beurteilung. Auch im Literaturunterricht ist ästhetische Kompetenz ein Thema. Volker Fredeking stellt die Frage, inwieweit „literarisches bzw. ästhetisches Verstehen kompetenzthoretisch und empirisch erhoben werden kann“. (Fredeking, 2008b, S. 40) Für den Bereich der literarästhetischen Bildung kommen z. B. Nagy, Struger und Wintersteiner zu folgendem Schluss: „Es kann nicht alles in der Sprache der Kompetenz ausgedrückt werden.“ (Nagy & Struger & Wintersteiner, 2012, S. 151) Kompetenzen zielen auf Überprüfbarkeit, also auf messbare Ergebnissen ab. Bewegte Bilder sind so wie Literatur komplex und grundsätzlich mehrdeutig. Mehrdeutigkeit fordert auf Seiten der Rezipientin/des Rezipienten kreatives Handeln beim Entschlüsseln des filmischen Textes.

Wenn es im Zuge der Handlungsorientierung um die Gestaltung von Medienprodukten geht, muss die Frage nach der Beurteilung gestellt werden. Kompetentes Handeln wird in der praktischen Anwendung sichtbar. Im Fach Bildnerische Erziehung werden bildliche Produkten beurteilt. Sowohl in der Kunsterziehung als auch den Bildwissenschaften werden Kompetenzmodelle diskutiert, in denen die ästhetische Praxis differenziert betrachtet wird. Eine differenzierte Ausarbeitung von produktionsorientierten Kompetenzen ist dazu unerlässlich. An diesen könnte sich der Deutschunterricht orientieren.

## 4.6 Schlussfolgerungen

Film verlangt nach einem interdisziplinären Zugang, weil Film - was seine Grundstruktur betrifft - multimedial ist. Bild, Ton und Wort bilden eine Synthese. Zusätzlich zu seiner ureigenen Multimedialität ist das ganze Drumherum der Filmproduktion und Rezeption ebenfalls multimedial. Da es im österreichischen Schulsystem kein eigenes Unterrichtsfach für Film bzw. Medien gibt, wird es in meinem Unterrichtsvorhaben wichtig sein, den Deutschunterricht zum Thema Film interdisziplinär zu erweitern.

Das Spezifische des filmischen Erzählens ist die Montage. Mittels aneinander montierter Bilder und Töne wird kommuniziert. Montage lässt sich nicht in sprachlichen Kategorien fassen. Meine Unterrichtssequenz wird dieses wesentliche Moment des audiovisuellen Aneinanderfügens theoretisch und handlungsorientiert zum Inhalt haben müssen.

Die Beschäftigung mit den Wissenschaften hat gezeigt, dass nicht in erster Linie die Versprachlichung von Bildern und die Kommunikation über Filme dem Medium Film gerecht wird, sondern das Kommunizieren durch bewegte Bilder. Die basale Fähigkeit *Film verstehen* muss durch die Aufwertung des Sehens erfolgen. Die Konsequenz für die Praxis sollte sein, die außersprachlichen Anteile des Films in den Mittelpunkt zu rücken. Es soll verstärkt um die Bild- und Tonebene des Films gehen.

Die Beschäftigung mit den Begrifflichkeiten hat verdeutlicht, dass linguistische Termini im filmischen Zusammenhang irreführend sind. Das Wort Filmsprache suggeriert, man könne Begriffe wie Wörter, Sätze usw. direkt auf Filme übertragen, anstatt sie im Bildlichen neu zu denken. Damit Film auch auf terminologischer Ebene als autonom wahrgenommen werden kann, gilt es auch sprachlich Klarheit zu schaffen und auf metaphorischen Sprachgebrauch zu verzichten. Filme müssen z. B. nicht gelesen, sondern gesehen werden.

Weiters hat sich durch die Beschäftigung mit den Wissenschaften für mich deutlich gezeigt, dass die Auseinandersetzung mit Inhalt und Form zu kurz greift. Das Durchschauen der Gemachtheit der Filme muss sich auch auf die Gemachtheit in einem historischen, gesellschaftspolitischen und alltagskulturellen Kontext beziehen, um zu verdeutlichen, dass eine Kultur durch Bilder kommuniziert. Es wird wichtig sein, Filme zu zeigen, die aus verschiedenen filmischen Epochen stammen. Daran kann das Eingebettetsein der Filme in externe Kontexte visuell thematisiert werden.

Die hier vorgestellten deutschdidaktischen Kompetenzmodelle beinhalten zusätzlich zu den technischen Kompetenzen und der Kompetenz der Kritikfähigkeit auch ästhetische, kommunikative und wirkungsorientierte Kompetenzen. Auch Genuss und Unterhaltungswert haben einen Platz. Der Gestaltungsaspekt bleibt jedoch immer der Versprachlichung des Audiovisuellen nachgeordnet.

Handlungsorientierung zum Film erfordert, dass die Filmproduktion als wichtiges handelndes Element in den Deutschunterricht aufgenommen wird. In meiner Unterrichtssequenz wird die Herstellung von Filmsequenzen Teil des Deutschunterrichts sein.

Kammerers Fokussierung auf filmische Genres beinhaltet interessante, praxisrelevante Aspekte: Inhaltliche, formale und externe Betrachtungsperspektiven (z. B. historische, gesellschaftspolitische, autorenspezifische, etc.) können gut einbezogen werden. Auf der Basis kleiner, didaktisch-methodischer Bausteine lassen sich filmische Grundlagen in der Schulpraxis vermitteln. Der Vergleich

verschiedener kurzer Filmsequenzen mit ähnlichem Inhalt erlaubt vielerlei Zugriffe, die der Eigenständigkeit des Mediums gerecht werden.

Wermkes Konzept fokussiert auf den Medienwechsel. Da es in meinem Unterrichtsvorhaben um die basalen filmischen Fähigkeiten gehen soll, ist dieses Konzept in diesem Fall nicht passend. Auch die Modelle von Staiger und Spielmann, die von einem fächerübergreifenden Unterricht ausgehen, lassen sich aufgrund der in der Einleitung beschriebenen Rahmenbedingungen nicht in ihrer Gesamtheit auf meine konkrete Unterrichtssituation übertragen. Ich habe in der fachdidaktischen Literatur noch kein Kompetenzmodell gefunden, das die grundlegenden filmischen Fertigkeiten zum Inhalt hat, kann jedoch einzelne Aspekte aus unterschiedlichen Modellen heranziehen.



## 5 BILDUNGSPOLITISCHE VORGABEN

In diesem Kapitel geht es darum zu schauen, inwieweit der mediale Paradigmenwechsel, die veränderte Medienrezeption Jugendlicher und die zunehmende Wichtigkeit der bewegten Bilder Eingang in die Schule gefunden haben. Mein Blick richtet sich in erster Linie auf folgende Fragen: Wird der Wichtigkeit der Medien Rechnung getragen? Welchen Stellenwert hat speziell der Bereich Film im Deutsch-Lehrplan? In welchen Zusammenhängen kommt er explizit vor? Was genau sollen SchülerInnen in dem sehr umfassenden Bereich Film können, um kompetent zu sein? Welche filmischen Anteile werden als besonders relevant für den Deutschunterricht erachtet?

Zuerst werde ich drei relevante Gesetzestexte in den Blick nehmen. Es gibt drei aktuell geltende Gesetzestexte, die für den Bereich *Film* im Deutsch-Unterricht relevant sind:

1. der Grundsatzterlass Medienerziehung (BMUKK, 2001)
2. der Informationserlass „Digitale Kompetenz an Österreichs Schulen“ (BMUKK, 2010)
3. der Oberstufenlehrplan der allgemeinbildenden höheren Schule für das Fach Deutsch (BMUKK 1a & 1b, 2004)

### 5.1 Grundsatzterlass Medienerziehung

Im Grundsatzterlass zur Medienerziehung aus dem Jahr 2001 wird festgestellt, dass Medien in unserer Gesellschaft eine immer größere Rolle spielen und dass folglich Medienpädagogik in der Schule wichtiger werden soll. Medienerziehung soll in allen Unterrichtsgegenständen und Schulstufen stattfinden.

Der hier verwendete Medienbegriff umfasst „Sprache, Bilder, Zeichnungen, Bücher, Theater usw.“ (BMUKK, 2001, S. 2) Das Basismedium *Sprache* und die audiovisuellen Medien werden als entscheidende Faktoren beschrieben, welche die Wirklichkeit des Menschen mitformen. Grundsätzlich soll die Schule verstärkt an der „Heranbildung kommunikationsfähiger und urteilsfähiger Menschen“ mitwirken und die „Kreativität und die Freude an eigenen Schöpfungen anregen“. (Vgl. BMUKK, 2001, S. 2) Die Wichtigkeit einer „konstruktiv-kritische Haltung“ gegenüber den medial vermittelten Erfahrungen wird als wichtiges Unterrichtsprinzip hervorgehoben, welches das Zurechtfinden des Individuums in der Gesellschaft fördern soll. (Vgl. BMUKK, 2001, S. 2)

Im Grundsatzterlass wird Medienpädagogik in zwei Bereiche unterteilt:

- Mediendidaktik meint den Einsatz audiovisueller Medien als Unterrichtsmittel, die abgestimmt auf die Bildungs- und Lehraufgaben und den Lehrplan des Unterrichtsgegenstands eingesetzt werden sollen. Medienerziehung zielt auf die Entwicklung von Medienkompetenz ab. Hier ist der pädagogische Umgang mit Medien, also die „Erziehung über Medien“ (BMUKK, 2001, S. 2) verortet.
- Medienerziehung befasst sich mit „a l l e n Kommunikationsmedien“ (BMUKK, 2001, S. 2) und deren möglichen Kombinationen. „Wort, gedruckt/gesprochen und Graphik, Ton, Standbild und bewegtes Bild“ (BMUKK, 2001, S. 2) werden als konstitutive Bestandteile aller Texte genannt. Internet wird als Kombination und als Zusammenführung dieser Grundelemente verstanden.

Der im Erlass verwendete Begriff Medienkompetenz wird als Zielhorizont medienpädagogischer Bemühungen verstanden und an vier Bereichen konkretisiert:

- Mediennutzung
- Kommunikation
- Medien als Wirtschaftsfaktor oder Massenmedien als Institution

- eigene Medienschöpfungen

Bei der *Mediennutzung* sollen SchülerInnen kritische Einsichten in die Kommunikation der Massenmedien gewinnen und einen möglichst bewussten und aktiv mitbestimmenden Umgang damit möglich machen. Dazu gehört es, Kommunikationsphänomene der Massenmedien zu erkennen, um das Spektrum an eigenen Handlungsmöglichkeiten aktiv erweitern zu können. Massenmedien schaffen beispielsweise typische, klischeehafte und rollentypische Verhaltensmuster. Das soll erkannt und kritisch reflektiert werden. Weiters soll Mediennutzung kognitiven und affektiven Bereichen Rechnung tragen.

Im Punkt *Kommunikation* wird einerseits auf die erhöhten Ausdrucks- und Partizipationschancen am politischen Leben der Demokratie und andererseits auf die Gefahr einer nur passiven Mediennutzung hingewiesen. Kritische Urteilsbildung und Stärkung der Handlungskompetenz sind genauso Ziel wie die Auseinandersetzung mit Wirklichkeit, Fiktion und vermittelter Wirklichkeit. Die SchülerInnen sollen die Gemachtheit der Medien erkennen. Das betrifft deren Struktur, die spezifischen Gestaltungsmittel und die unterschiedlichen Wirkungsmöglichkeiten der einzelnen Medienarten wie Film, Dia etc. (Vgl. BMUKK 2001, S. 3).

Im Bereich *Medien als Wirtschaftsfaktor* soll vermittelt werden, dass Herstellung, Verteilung und Auswahl der Medien durch externe Faktoren bedingt sind. Wirtschaftliche, technische, gesellschaftliche und ideologische Aspekte sollen untersucht werden.

Wie am Anfang des Erlasses wird im Bereich *Eigene Medienschöpfungen* noch einmal darauf eingegangen, dass das bloße Verwenden von audiovisuellen Medien noch nicht Medienerziehung ist, da sie so verwendet nur „Illustration der Stoffdarstellung“ (BMUKK, 2001, S. 4) wäre. Die praktische Tätigkeit mit einer anschließenden Reflexion über den Herstellungsprozess soll Teil der medienpädagogischen Arbeit sein. (Vgl. BMUKK, 2001, S. 4) SchülerInnen sollen zur Herstellung eigener Medienprodukte ermutigt werden.

Anschließend an diese Konkretisierung werden allgemeine Hinweise und *Beispiele zur Durchführung* gegeben. Weil Medien das Weltbild beeinflussen und auf gesellschaftliche und politische Entscheidungen rückwirken, hat die Reflexion der Medien einen hohen Stellenwert. Da sie die Wirklichkeit konstruieren und nicht einfach neutral abbilden, wird großer Wert auf die Dekodierungsfähigkeit von Medienbildern gelegt. (Vgl. BMUKK, 2001, S. 4). Bei den audiovisuellen Medien sollen „medienspezifische Eigenheiten des Dargebotenen“ (BMUKK, 2001, S. 4) angesprochen werden. Der notwendige Einsatz audiovisueller Unterrichtsmittel reicht nicht aus.

In den einzelnen Unterrichtsgegenständen und „vor allem im (fächerübergreifenden) Projektunterricht“ (BMUKK, 2001, S. 5) können Medienthemen Platz finden. Genannt werden beispielsweise die Fächer Deutsch, Bildnerische Erziehung und Wirtschaftskunde. Als Beispiel für den Deutschunterricht wird angeführt, dass man literarische Werke mit Verfilmungen vergleichen könne, um die Möglichkeiten und Grenzen der beiden Kunstformen aufzuzeigen. (Vgl. BMUKK, 2001, S. 5 und Mok & Ertl, 2012, S. 113)

## 5.2 Der Informationserlass „Digitale Kompetenz an Österreichs Schulen“

Der 2010 erschienene Informationserlass richtet sich an alle LehrerInnen und soll zur Stärkung der IT-Kompetenzen in der Schule beitragen. Ausgehend von der Europäischen Union, welche Medienkompetenz zu den Schlüsselkompetenzen zählt, werden IT- und Medienkompetenz als tragende Säulen verstanden. Sie sollen sowohl die Wettbewerbsfähigkeit des europäischen Wirtschaftsraumes als auch die aktive Teilhabe an der Informationsgesellschaft stützen. Im Fokus stehen die berufliche und die gesellschaftliche Realität. Einerseits geht es in diesem Erlass um „basic skills“ (BMUKK, 2010, S. 3), also um die technische Beherrschung der neuen Medien. Andererseits wird dem mündigen Umgang mit den neuen Technologien und der Kritikfähigkeit ein großer

Stellenwert beigemessen. Als wichtig werden Eigenverantwortung und Selbstorganisation, Strategien zum Wissenserwerb (z. B. Internetrecherche), der mündige Umgang mit Erfahrungen (z. B. der Schutz der Privatsphäre) und die Kenntnis ethischer Grundsätze (z. B. Einhaltung der Kommunikationsregeln im Internet, Copyright) erachtet.

Digitale Kompetenz wird als Kulturtechnik aufgefasst, die in der Schule in allen Unterrichtsgegenständen aus dem spezifischen Blickwinkel des jeweiligen Gegenstands und interdisziplinär zu vermitteln ist. Die Aufgabe der Schule ist es der Medienkompetenz, die Jugendliche als „Digital Natives“ (BMUKK, 2010, S. 3) bereits bei Schuleintritt besitzen, eine Richtung zu geben. Baackes viergliedriges Medienkompetenz-Modell (siehe Abb. 12) wird erläutert und als Grundlage für die pädagogische Arbeit genommen. (Vgl. BMUKK, 2010, S. 2 - 4) Die vier Bestandteile sind: Medienkunde, Medienkritik, Mediennutzung und Mediengestaltung.



Abb. 12: Operationalisierung der Medienkompetenz nach Baacke 1998 (BMUKK, 2010, S. 4)

Im Unterschied zum Medienerlass 2001 wird eine neue Gewichtung der einzelnen Teile angedeutet. 2001 ist Medienkompetenz insgesamt als „Zielhorizont medienpädagogischer Bemühungen“ aufgefasst worden. Im IT-Erlass zählen neun Jahre später zwei Bereiche davon zur Medienvermittlung: Medienkunde und Medienkritik. Die zwei anderen Bereiche: Mediennutzung und Mediengestaltung fallen nun in den Bereich der Zielorientierung (BMUKK, 2010, S. 3). In der Folge wird im IT-Erlass allerdings darauf hingewiesen, dass alle vier Bereiche Baackes als pädagogische Einheit gelten, die an die Jahrgangsstufen angepasst im Sinne eines Spiralcurriculums zu vermitteln sind.

### 5.3 Der Lehrplan in der AHS Oberstufe

Der Oberstufenlehrplan ist in einen allgemeinen Teil, bestehend aus dem allgemeinen Bildungsziel, allgemeinen didaktische Grundsätzen, Schul- und Unterrichtsplanung und den Studentafeln

gegliedert. Daran anschließend folgen die Lehrpläne der einzelnen Unterrichtsgegenstände. (Vgl. BMUKK, 2004a, S. 1)

### **5.3.1 Allgemeines Bildungsziel**

Im allgemeinen Teil (BMUKK, 2004a) wird vermittelt, dass der Unterricht auf die raschen gesellschaftlichen Veränderungen und die sich schnell entwickelnde Informationsgesellschaft reagieren soll. Der reflektierte Umgang mit Medien und die Förderung der Urteils- und Kritikfähigkeit (Vgl. BMUKK, 2004a, S. 3) werden an einigen Stellen betont.

Einige Bildungsbereiche, die alle Unterrichtsgegenstände zu leisten haben, werden näher erläutert. Das sind etwa Bereiche wie Mensch und Gesellschaft, in dem es um das Verstehen gesellschaftlicher Zusammenhänge geht (z. B. männliche & weibliche Rollenbilder) oder der Bereich Natur und Technik, der ethische Fragen im Zusammenhang mit Umweltfragen thematisiert. Im filmischen Zusammenhang sind vor allem folgende Bildungsbereich besonders relevant: der Bildungsbereich *Sprache und Kommunikation* und *Kreativität und Gestaltung*.

Der Bildungsbereich *Sprache und Kommunikation* koppelt Ausdrucks- Denk-, Kommunikations- und Handlungsfähigkeit an die Sprachkompetenz. Durch die Auseinandersetzung mit und über Sprache sollen die SchülerInnen „ihre kognitiven, emotionalen, sozialen und kreativen Kapazitäten“ (BMUKK, 2004a, S. 3) nutzen und erweitern. Der Begriff *Sprache* ist in einem umfassenden Sinn gebraucht. Die Bildsprache, als Form von Sprache, ist hier explizit als Form der Kommunikation angesprochen.

Auf die Förderung von Handlungskompetenzen wird in mehreren Zusammenhängen hingewiesen. Im Bildungsbereich *Kreativität und Gestaltung* heißt es, dass „Gestaltungserfahrungen zu machen und über Sinne führende Zugänge mit kognitiven Erkenntnissen zu verbinden“ (BMUKK, 2004a, S. 3) sind. Verschiedenen Arbeitsmethoden wird hier der Weg bereitet: Individuelle und gemeinschaftsstiftende Prozesse sollen gleichermaßen Teil der „kreativ-gestaltenden Arbeit“ (BMUKK, 2004a, S. 4) sein.

### **5.3.2 Die allgemeinen didaktischen Grundsätze**

In den anschließenden allgemeinen didaktischen Grundsätzen wird die Fokussierung auf Methoden- und Teamkompetenz noch deutlicher: Selbständige Formen des Lernens werden genauso erwähnt wie das Verständnis von Lernen als Prozess. Kooperative und individualisierte Arbeitsformen (z. B. Portfolioarbeit) sollen im Unterricht der Oberstufe zum Einsatz kommen. Die neuen Technologien sollen verstärkt zur Recherche, zur Verarbeitung von Information und ebenso zur Präsentation und zur Gestaltung von Medien genutzt werden. (Vgl. BMUKK, 2004a, S. 8)

Interdisziplinäre Aufgaben, die sich nicht einem einzelnen Unterrichtsgegenstand zuordnen lassen, sollen im fächerverbindenden oder fächerübergreifenden Unterricht bearbeitet werden. Eine integrative Auffassung von Unterricht wird auf inhaltlicher Ebene deutlich. Trotzdem soll im fächerverbindenden Unterricht der organisatorische Rahmen beibehalten werden. Wörtlich heißt es: „Die Organisation des nach Fächern getrennten Unterrichts bleibt hier bestehen.“ (BMUKK, 2004a, S. 11). Bei fächerübergreifendem Projektunterricht wird eine „aufgabenbezogene besondere Organisation des Fachunterrichts und des Stundenplans“ (BMUKK, 2001, S. 11) eingeräumt.

### **5.3.3 Der Deutsch-Lehrplan in der AHS-Oberstufe**

Im Lehrplan für das Fach Deutsch werden die Vorgaben des allgemeinen Teils aus fachspezifischer Sicht erläutert und konkretisiert. Im Unterschied zu den früheren Lehrplänen, die am Lehrstoff orientiert waren, indem sie Lehrstoffe angeführt haben, die zu unterrichten waren, ist der aktuelle Deutsch-Lehrplan (BMUKK, 2004b) an den LernerInnen orientiert. Er formuliert Kompetenzen, die in unterschiedlichen Bereichen von den SchülerInnen erworben werden sollen. Dem eigentlichen Lehrstoff sind allgemeine Bildungs- und Lehraufgaben sowie didaktische Grundsätze vorangestellt. Der Lehrstoff selbst ist in Kompetenzbereiche untergliedert und nach Jahrgangsstufen differenziert,

wobei jeweils zwei Klassenstufen zu einer Einheit zusammengefasst sind. Für die 5./6. Klasse und 7./8. Klasse der AHS Oberstufe sind Kompetenzerwartungen für die Bereiche Mündliche Kompetenz, Schriftliche Kompetenz, Textkompetenz und Literarische Bildung festgelegt. Der Lehrstoff der Bereiche Mediale Bildung und Sprachreflexion wird für alle vier Jahre der AHS Oberstufe 5. - 8. Klasse festgelegt.

### **Bildungs- und Lehraufgabe**

In der Bildungs- und Lehraufgabe wird zunächst einmal das Lernen „mit und über Sprache“ (BMUKK, 2004b, S. 1) genauer ausgeführt. Sprache als Medium, als Untersuchungsgegenstand und als ästhetisches Gestaltungsmittel ist für den Deutschunterricht zentral zur Erreichung der Bildungsziele. Die „Kommunikations-, Handlungs- und Reflexionsfähigkeit sowie (die) ästhetische Kompetenz“ (BMUKK, 2004b, S. 1) sollen dadurch gefördert werden.

### **Didaktische Grundsätze**

In den didaktischen Grundsätzen wird die Kompetenzorientierung der gesetzlichen Vorgaben sehr deutlich. Konkret sind sechs Bereiche genannt, die „in vielfältiger Weise“ miteinander verflochten werden sollen. (BMUKK, 2004b, S. 2). Diese Bereiche sind:

- Mündliche Kompetenz
- Schriftliche Kompetenz
- Textkompetenz
- Literarische Bildung
- Mediale Bildung
- Sprachreflexion

Die neuen Medien sind in allen sechs Einzelbereichen explizit angeführt. Besonders hervorzuheben ist auch der verwendete Textbegriff. Es wird betont, dass unter den Bedingungen multimedialer Kommunikation der Textbegriff mehr leisten müsse als früher. Der Begriff Text bezieht sich auf „Texte, Medien, Medientexte“ (BMUKK, 2004b, S. 1), die reflektiert und in schriftlicher, mündlicher und medialer Form produziert werden sollen. Gemeint sind hier z. B. die Erstellung von Präsentationen und die Eigenproduktion ästhetischer Texte in schriftlicher, szenischer und medialer Form. Ein -auch multimedialer- Text wird gelesen (vgl. BMUKK, 2004b, S. 2), wobei lesen hier *auf vielfältige Weise rezipiert* meint, z. B. in Form von Schrift, Texten, Tönen und bewegten Bilder. Da Texte je nach LeserIn unterschiedlich gedeutet werden können, wird Lesen als Interaktion „zwischen den Sinnangeboten des Textes und dem Weltwissen und Textwissen der LeserInnen und Leser“ (BMUKK, 2004b, S. 2) verstanden. Einer linearen Auffassung von Kommunikation wird hier eine Absage erteilt.

Auch der Literaturbegriff wird in einem erweiterten Sinn verwendet. Im Lehrplan ist klar formuliert, dass es nicht mehr hauptsächlich um das Medium Buch geht, sondern um „vielfältige rezeptive, analytische, produktive und kreative Zugänge zu ästhetischen Texten aller Medienformate“ (BMUKK 1b, 2004, S.2). Beschäftigung mit Literatur soll nicht nur durch Bücher, sondern durch Hörtexte, Filme, etc. passieren. Außerdem soll mit Literatur nicht nur kognitiv, sondern auch emotional und produktiv-handelnd umgegangen werden. (Vgl. BMUKK, 2004b, S. 2) Kulturelle und historische Kontexte sind ebenfalls Teil der literarischen Auseinandersetzung mit Texten.

Im Bereich Mediale Bildung soll neben der technischen Beherrschung der Medientechnologie und der sprachbasierten Beschäftigung mit allen Arten von Medien die Auseinandersetzung mit Film stattfinden. Im Lehrplan heißt es wörtlich: die „zentrale Bedeutung der audiovisuellen Medien für die Unterhaltung, Information und die Identitätsfindung von Jugendlichen“ (BMUKK, 2004b, S. 2) ist zu berücksichtigen.

## Lehrstoff

Im dritten Abschnitt des Deutsch-Lehrplans wird der Lehrstoff angeführt, der verbindlich umzusetzen ist und der die gerade angeführten sechs Bereiche auf die konkret zu erreichenden Kompetenzen einengt. Der Lehrstoff ist hier für jeweils zwei Jahre der Oberstufe (5./6. und 7./8. Klasse) zusammengefasst. Im Bezug auf die audiovisuellen Medien gibt es vor allem in drei Bereichen konkrete Lehrstoffvorgaben. Der Komplex Textkompetenz umfasst in der 5./6. Klasse die Fähigkeit vielfältige, medienübergreifende Bezüge zwischen Texten herstellen zu können und die Intention und Wirkung medienpezifischer, sprachlicher, visueller und auditiver Mittel zu erkennen. In der 7./8. Klasse sollen in der Folge zusätzlich die Entstehungsbedingungen erkannt werden, welche die Gestaltung von Texten beeinflussen. Auch die Fähigkeit, die wechselseitige Wirkung von Inhalt und Form zu erkennen, ist in der 7./8. Klasse aufbauender Lehrstoff.

Der Bereich *Literarische Bildung* hat eine Erweiterung in Richtung audiovisueller Texte erfahren. Hier ist allgemein von ästhetischen Texten die Rede. Die Analysepunkte literarischer Texte wie z. B. Figuren, Zeit, Erzählperspektive usw. werden auf filmische Aspekte ausgedehnt. Die Erfassung „filmsprachlicher Mittel“ (BMUKK, 2004b, S. 5) ist als Teil der Werkpoetik Lehrstoff der 5./6. Klasse Oberstufe. In der 7./8. Klasse sollen die SchülerInnen auch Beispiele künstlerischer Filme kennen.

Die zu erreichenden Fähigkeiten im Bereich der medialen Bildung sind für die ganze Oberstufe der AHS formuliert. Neben der Mediennutzungskompetenz, die sich vor allem auf die Informationsbeschaffung und -entnahme aus den Neuen Medien bezieht, soll Medienkulturkompetenz entwickelt werden. In diesen Lehrstoffbereich fallen beispielsweise die Kenntnis der wechselseitigen Durchdringung unterschiedlicher Medien, das Erkennen von Wirkungsabsichten medialer Texte und die Fähigkeit künstlerische Ausdrucksformen in allen Medien zu rezipieren, zu vergleichen und zueinander in Beziehung zu setzen. (Vgl. BMUKK, 2004b, S. 6)

## 5.4 Schlussfolgerungen

Der Grundsatzterlass ist auf der Höhe des wissenschaftlichen Diskurses. Die wichtigen Punkte der gängigen Medienkompetenzmodelle wie z. B. Kommunikation, Reflexion, Handlungsorientierung finden sich als konstitutive Elemente der Medienkompetenz wieder. Auch audiovisuelle Medien werden als wirklichkeitskonstituierend wahrgenommen. Das erscheint mir wichtig, weil es bei meiner Beschäftigung mit Film im Deutschunterricht darum gehen wird, wie man zusätzlich zur verbalsprachlichen Ebene die visuellen und akustischen Bausteine als grundlegende Elemente einbringen und vermitteln kann.

Medien sollen nicht nur Mittel, sondern auch Gegenstand und Thema des Unterrichts sein. Das hat Konsequenzen für den Deutschunterricht. Der Literaturverfilmung, die man gewissermaßen als entspannende Belohnung nach der Lektüre zeigt, wird hier eine klare Absage erteilt. Vielmehr muss es um eine spezifische Auseinandersetzung mit dem filmischen Medium gehen: um Inhalt und Form, spezifische Gestaltungsmittel des Films, interne und externe Faktoren.

Die im IT-Erlass eingeführte Unterscheidung zwischen Vermittlung und Zielhorizont legt nahe, dass technische Fähigkeiten und Kritikfähigkeit als vorrangig erachtet werden. Handlungsorientierung und Fähigkeiten zur aktiven Teilhabe sind zwar anzustreben, aber nicht verbindlich zu vermitteln. Der Erlass trifft hier widersprüchliche Aussagen. Die Engführung des Begriffs auf technische Fähigkeiten wird auch durch die verwendeten Beispiele verdeutlicht. Der Begriff Medienkompetenz wird ausschließlich im Zusammenhang mit Computer, Multimedia und Internet und außerdem mit der Auswahl von Informations- und Wissensentnahme verwendet. Filmkompetenz kommt in dieser Interpretation des Medienkompetenzbegriffs nicht vor. Handlungsorientierung wird tendenziell als weniger wichtig erachtet.

Der aktuelle österreichische Oberstufen-Lehrplan für Deutsch aus dem Jahr 2004 beinhaltet genau die Elemente, die in der wissenschaftlichen Literatur als wichtig erachtet werden. Insgesamt wird im

Lehrplan von einem erweiterten Textbegriff ausgegangen. Es geht um ästhetische Texte, also um Literatur, Film, etc. Film wird parallel zur wissenschaftlichen Diskussion als Text begriffen, der entschlüsselt werden muss, weil er Wirklichkeiten medial vermittelt. Ähnlich verhält es sich mit dem Begriff *Medien*. Er wird in seiner Vielfalt abgebildet. Einerseits sind die elektronischen Geräte gemeint (Computer,...), andererseits Übermittlungsformen von Informationen wie Sprache und Literatur.

Zusammenfassend kann man feststellen, dass der Bereich Film Eingang in den aktuellen Oberstufenlehrplan für Deutsch gefunden hat. Dieser spiegelt die neuen Aufgaben wider, die unsere medialisierte Welt an die Jugendlichen heranträgt. Der Lehrplan entspricht dem aktuellen Stand der Wissenschaft. Der erweiterte Textbegriff hat genauso Eingang gefunden wie multiperspektivische Kommunikationstheorien. Der Bereich *Literarische Bildung* wird auf Filme ausgedehnt, wobei den Unterschieden literarischer und filmischer Erzählweisen ebenfalls Rechnung getragen wird. Alle wesentlichen Momente, die für die den Umgang mit Film als wichtig erachtet werden wie Rezeptionsorientierung, Handlungsorientierung und Reflexionsfähigkeit sind gleichermaßen berücksichtigt.

Kämper van den Boogaart merkt für die deutschen Lehrpläne kritisch an, dass es leicht ist, dem Fach Deutsch neue Aufgabenbereiche wie die Behandlung audiovisueller Texte zuzuweisen. Problematisch ist das, weil dadurch die Lehrpläne immer umfassender werden und die Umsetzbarkeit dadurch unrealistischer. (Vgl. Kämper van den Boogaart, 2011, S. 24) Auch der österreichische Lehrplan ist sehr umfassend. Andere schulpolitische Problemfelder beeinflussen die schulische Umsetzung medienpädagogischer Inhalte. Ebenfalls der Medienpädagoge Horst Dichanz stellt fest, dass es strukturelle Defizite im deutschen Schulsystem gibt, die „nicht durch Lehrpläne und Erlässe zu beheben sind“. (Dichanz, 2002, S.7) Diese Beobachtungen scheinen auch für das österreichische Schulsystem zutreffend zu sein.

Gleichzeitig wird die geringe Wirksamkeit der Lehrpläne immer wieder thematisiert. (Vgl. Kämper van den Boogaart, 2011, S.22) LehrerInnen kennen und nutzen Lehrpläne kaum zur Unterrichtsplanung. Als *heimliche Lehrpläne* gelten die Schulbücher, die abgestimmt auf den fachlichen Lehrplan seitens der Behörde geprüft werden. Mit den approbierten Schulbüchern wird in der Unterrichtspraxis tagtäglich gearbeitet. Auch in der Unterrichtsvorbereitung ist das Schulbuch ein zentrales Arbeitsmittel. Weil die Umsetzung der Lehrplanvorgaben in den Lehrwerken für die tägliche Unterrichtspraxis entscheidend ist, werde ich im nächsten Kapitel zwei Deutsch-Lehrbücher der 9. Schulstufe auf ihre filmischen Inhalte untersuchen.

## 6 SCHULBÜCHER

In diesem Kapitel werde ich mich der Umsetzung der schulpolitischen Vorgaben in der Unterrichtspraxis widmen. Dazu greife ich zwei aktuelle Deutsch-Schulbücher der 9. Schulstufe heraus, um herauszufinden, in welcher Form Filmbildung Inhalt und Thema des Deutschunterrichts ist. Ich habe die Schulbücher klar - Deutsch 5 (Hilger & Kiener, 2010a) und Sprachräume 1 (Stargel & Schäfer, 2012) ausgewählt. Klar Deutsch 5 ist das Lehrbuch, das in allen Klassen der 9. Schulstufe des Goethegymnasiums im Deutschunterricht verwendet wird. Zum Vergleich ziehe ich das Lehrbuch Sprachräume 1 heran. Es ist 2012 erstmals erschienen und zielt auf die Erreichung von Fähigkeiten ab. Mein Interesse ist es herauszufinden, ob, in welchen Zusammenhängen und wie Medienkompetenz bzw. Filmkompetenz in den Schulbüchern vorkommt.

### 6.1 klar - Deutsch 5

Das Schulbuch besteht aus acht Kapiteln. Ein Kapitel davon heißt *Vom Umgang mit Medien - Medien als Kommunikationsmittel*. In einem ersten Teil werden Begriffe wie Medien, Massenmedien und Kommunikation bearbeitet. In grafischer Form werden Medien nach der Art der Wahrnehmung in visuelle, audiovisuelle und auditive und nach der Art der Übermittlung unterschieden.

Anschließend werden ein paar Massenmedien thematisiert: Printmedien, Fernsehen, Radio und Film. Zeitungen, ihre Ressorts und die journalistischen Textsorten werden ausführlich behandelt. Arbeitsaufträge beziehen sich bei den Printmedien auf Recherche- und Schreibaufgaben und z. B. auf Zeitungsvergleiche in Einzel- und Gruppenarbeit. Im Unterkapitel *Werbung* wird unter anderem ein Werbeplakat auf seine bildlichen und sprachlichen Mittel befragt. Werbestrategien sollen durchschaut werden. Die Arbeitsaufgaben zielen auf Recherche, kritische Meinungsbildung und Analyse ab. Die Sprache in Zeitung und Werbung wird ebenfalls thematisiert. Dem Radio ist ein kleines Kapitel gewidmet.

Im Kapitel *Erzählen mit der Kamera - Fernsehen und Film* geht es zunächst um die öffentlichen und privaten Fernsehsender in Österreich. Als Erörterungsthema wird eine Reality-Show herangezogen. Die Arbeitsaufträge dieses Abschnitts beinhalten Rechercheaufgaben. Zur Textsorte Erörterung wird ein Querverweis angefügt.

Das Kapitel *Film* beginnt mit einer Erklärung des audiovisuellen Kommunikationsprozesses mittels Film. Ein lineares Kommunikationsmodell, das den Film als Kommunikationsmittel vom Sender zum Empfänger auffasst, ist beschrieben und grafisch dargestellt. (Vgl. Hilger & Kiener, 2010a, S. 141)

Der nächste Schritt widmet sich der Filmanalyse. Film wird nicht als Text verstanden, sondern mit schriftlichen Texten kontrastiert. Es wird betont, dass man Film wie einen Text auf Inhalt, Aussage und Form analysieren könne.

Dazu werden in zwei Merkkästen Fachbegriffe bereitgestellt. Es handelt sich um eine Mischung aus Filmbegriffen (z. B. Sequenz), schriftlichen filmischen Textsorten (z. B. Drehbuch) und Filmberufen (z. B. Kamerafrau/-mann). Übergangslos und ohne Überschrift werden im Anschluss daran auf eineinhalb A4-Seiten sechs Einstellungsgrößen und vier Kameraperspektiven abgebildet und benannt. Weitere Fachbegriffe zu den möglichen Kamerabewegungen (z. B. Zoom) werden erklärt. Hier gibt es Querverweise zu anderen Kapiteln, in denen es um die Untersuchung epischer Texte und die personale Erzählhaltung geht. Kameraeinstellung, Kameraführung und Schnitt werden neben dem künstlerischen Konzept und der Figurenführung als wichtige Ausdrucksmittel des Films angeführt.

Anschließend schwenkt das Buch zu einem literarischen Text von Leon de Winter, welcher Schriftsteller und Filmschaffender ist. Es handelt sich um einen Krimi, der literarische und filmische Elemente vereint. Er liest sich wie ein Drehbuch, weil Handlung und Regieanweisungen gleichermaßen vorkommen. Zahlreiche filmische Fachausdrücke (z. B. shot, Schnitt-Gegenschnitt,



Ablende, Nahaufnahme) sind ein wichtiges Gestaltungsmoment des literarischen Textes. Im Anschluss an die Lektüre soll der Text analysiert werden. Die Unterschiede zu anderen Erzähltexten sollen herausgearbeitet werden und die SchülerInnen sollen herausfinden, welche Folgen diese Art der Darstellung für die Phantasie des Lesers habe. Das Begleitheft für LehrerInnen legt eine Lösungsmöglichkeit dieser Aufgabe nahe:

Zu bemerken ist auch die Tatsache, dass - wie bei einem Film - Geschehen und Protagonisten so detailliert dargeboten werden, dass für die Phantasie des Lesers kein Spielraum mehr bleibt. (Hilger & Kiener, 2010b, S. 38)

In tabellarischer Form werden literarische und filmische Darstellungsmöglichkeiten verglichen. Im abschließend vorgeschlagenen Projekt soll ein Film mit seiner erzählerischen Vorlage verglichen werden, die allerdings schon im Hinblick auf die Verfilmung geschrieben wurde. Das Kapitel endet mit einem zusammenfassenden Text, in dem die Ähnlichkeit der Erzählsprachen von Film und Dichtung betont werden. (Hilger & Kiener, 2010b, S. 175)

## 6.2 Sprachräume 1

Das Inhaltsverzeichnis führt in jedem Kapitel den Kompetenzbereich an. Die 21 Kapitel des Buches sind in 14 größere Kapitel, die Sprachräume, und in kleinere *Zwischendurch*-Kapitel, die Zwischenräume, eingeteilt (Vgl. Stangel & Schäfer, 2010, S. 2). Alle sechs Kompetenzbereiche des Lehrplans (Sprachbetrachtung, Mündliche Kompetenz, Lesekompetenz, Literarische Bildung, Schriftliche Kompetenz, Lesekompetenz) werden abgedeckt. Zu jedem Sprach- und Zwischenraum werden bereits im Inhaltsverzeichnis die Kompetenzen angeführt, die in dem Kapitel erworben werden sollen. Vier dieser Kapitel nennen Medienkompetenz als einen Schwerpunkt. Zweimal wird zusätzlich noch Lesekompetenz vermittelt.

Im Kapitel *Effizienter Lesen*, das sich explizit mit Lesekompetenz und Medienkompetenz befasst, geht es inhaltlich um Lesetechniken, nämlich um das navigierende Lesen zur Texterfassung von Internetseiten. Die SchülerInnen sollen sich möglichst schnell anhand der Schriften orientieren können.

Im Zwischenraum *Fernsehen* sollen die SchülerInnen ihre eigenen Fernsehgewohnheiten kritisch hinterfragen. Die Themen Casting-Shows und Gewalt werden zur Diskussion gestellt und sollen zur Meinungsbildung führen. Eine Casting-Show soll diskutiert werden und zur Umfrage anregen. Die Arbeitsaufträge dazu fokussieren auf die Befragung von MitschülerInnen und die Präsentation der Ergebnisse in bildhafter Form. Die Anzahl der in Fernsehfilmen vorkommenden Morde und Gewalttaten sollen von den Jugendlichen geschätzt werden. Zur Meinungsbildung werden die Ergebnisse dann mit unterschiedlichen Auffassungen zur Auswirkungen von Gewaltdarstellungen in der Realität kontrastiert. Hier wird offensichtlich auf eine Erörterung hingearbeitet.

Ein weiterer Sprachraum hat schwerpunktmäßig Lesekompetenz und Medienkompetenz im Auge. Das Kapitel *Zeitung lesen* behandelt Printmedien und journalistische Textsorten. Die Präsenz der Printmedien in den digitalen Medien wird angesprochen.

Chatten - simsens - Facebook sind Themen des Sprachraums *Sprache heute*. Die neuen Formen der Kommunikation werden im Hinblick auf die neuartige Sprachverwendung z. B. Wortverkürzungen untersucht. Analyse, Diskussion und Meinungsbildung wird mit der Sprachentwicklung in den Neuen Medien verbunden.

## 6.3 Schlussfolgerungen

Medienkompetenz hat im Schulbuch Sprachräume 1 quantitativ einen geringen Stellenwert. Inhaltlich wird sie entweder auf das Fernsehen oder das Lesen im Internet bezogen. Im Fernsehkapitel geht es nicht um filmische Aspekte. Das Hauptaugenmerk gilt dabei der

Kritikfähigkeit. Die Lesefertigkeit wird anhand einer Internetseite besprochen. Medienkompetenz bezieht sich hier auf das Zurechtfinden in der schriftlichen Information der Neuen Medien. Die optische Dominanz der Bilder ist ausgeblendet. Es geht an keiner Stelle des Lehrwerks um bewegte Bilder. Filmkompetenz kommt im Deutsch-Schulbuch „Sprachräume 1“ nicht vor. Die Fähigkeit Bilder zu verstehen, zu entschlüsseln, zu reflektieren und selber herzustellen wird in diesem Lehrbuch nicht abgedeckt. Medienkompetenz wird auf schnelle Wissensentnahme und Kritikfähigkeit eingeschränkt.

Das Schulbuch der 9. Schulstufe klar - Deutsch 5 behandelt Film im Medienkapitel. Es bezieht sich auf das Filmgenre Thriller. Obwohl der Film in seiner Kommunikationsfunktion meiner Ansicht nach in ein passendes Umfeld gestellt wird, verwendet das Buch ein veraltetes lineares Kommunikationsmodell. In der Wissenschaft geht es angesichts des medialen Paradigmenwechsels mittlerweile um multiperspektivische Kommunikationsmodelle.

Der *Krimifilmkrimi* von Leon de Winter ist ein interessanter Ansatzpunkt, weil er an die literarische Gattung der Epik anknüpft. Gleichzeitig werden Filme im Vergleich zu literarischen Texten implizit und explizit abgewertet. Ihnen wird unterstellt, dass sie keinen Raum für die Fantasie ließen. Dass es andere Arten von Leerstellen gibt, kommt nicht vor. Die Mehrdeutigkeit von Medientexten wird ignoriert.

Die schulpolitischen Vorgaben und die Übersetzung in die für Lehrkräfte praxisrelevanten Schulbücher der 9. Schulstufe klaffen weit auseinander. Für mein Unterrichtsvorhaben werde ich nicht auf das Schulbuch klar - Deutsch Text 5 der 9. Schulstufe zurückgreifen. Das audiovisuelle Medium wird hier im Vergleich zu schriftlichen literarischen Texten abgewertet.

## 7 SCHLUSS UND AUSBLICK

Meine Schlüsse aus dieser Arbeit ziehe ich in Hinblick auf meine bevorstehende praktische Unterrichtsarbeit zum Film. Einerseits möchte ich ein Unterrichtsvorhaben entwickeln, das für die konkreten organisatorischen Rahmenbedingungen in meiner Schule alltagstauglich ist, andererseits aber dem Film als komplexem interdisziplinären Gebilde gerecht wird. Mein Ziel ist es dabei, auf zentralen Erkenntnissen aus den Film-, Medien- und Bildwissenschaften aufzubauen.

Jugendliche interessieren sich für Film, erwerben schulisch aber kaum filmische Kompetenzen. Da die schulpolitischen Vorgaben eine Beschäftigung mit Film in allen Unterrichtsgegenständen fordern, gibt es Handlungsbedarf. Es gibt eine Reihe wissenschaftlicher Erkenntnisse, auf die ich gut aufbauen kann. So soll im Unterricht Film als eigenständiges und außersprachliches Zeichensystem vermittelt und gezielt bei der audiovisuellen Kompetenz angesetzt werden. Zentral ist das Verstehen der Vielschichtigkeit filmischer Bilder. Ein Hauptaugenmerk gilt der bildlichen Suggestion. Dazu ist die Schulung der basalen Fähigkeit des Sehens erforderlich. Die Eigenart des filmischen Zeichensystems lässt sich exemplarisch anhand der Montage behandeln. Durch filmische Handlungsorientierung als Grundelement des Deutschunterrichts zum Film können wesentliche multimediale Gestaltungskompetenzen erworben werden. Um dem filmischen Medium gerecht zu werden, ist die interdisziplinäre Erweiterung des Deutschunterrichts angezeigt.

Mein Unterrichtsvorhaben kann bei Filmen mit Unterhaltungswert ansetzen und hier den Problembereich Fiktion und Wirklichkeit adressieren. Weiters scheint mir die Beschäftigung mit einzelnen Filmsequenzen sinnvoll. Das Sehen kurzer Ausschnitte lässt sich zeitlich gut in den Unterricht einfügen. Durch die Einengung auf inhaltlich ähnliche Sequenzen, kann gezielt auf die Besonderheiten und Möglichkeiten der filmischen Narration eingegangen werden. Sehen kann gut gelernt werden, wenn die Filmausschnitte auch eine Auswahl aus verschiedenen filmischen Epochen zeigen, weil daran verdeutlicht werden kann, wie die audiovisuelle Kommunikation innerhalb des filmischen Genres funktioniert. Bei der Gestaltung eigener kurzer Filmsequenzen wird die Wahrnehmung geschärft. Jugendliche erfahren, welche realen Produktionsbedingungen bei der Entstehung von Filmen vorherrschen und welche Fiktion durch anschließende Bearbeitungsvarianten wie Montage und Vertonung vermittelt werden kann. Durch Experimente mit selbstgedrehtem Filmmaterial kann mit Mehrdeutigkeit gespielt werden. Schließlich können Jugendliche durch die Schulung des Sehens filmische Kompetenzen entwickeln, die sie zu fähigen, kritischen MediennutzerInnen macht und ihre aktiven Handlungsspielräume mit audiovisuellen Medien erweitert.

## 8 LITERATUR

ABRAHAM, Ulf (2009). Filme im Deutschunterricht. Reihe Praxis Deutsch. Seelze: Klett/Kallmayer.

ABRAHAM, Ulf (Hrsg.) (2013): Kurzspielfilme. Praxis Deutsch. 40. Jahrgang (Heft 237).

ALBERSMEIER, Franz-Josef (2003). Einleitung. Filmtheorien im historischen Wandel. In: Franz-Josef Albersmeier (Hrsg.), Texte zur Theorie des Films. 5. Aufl. (S.3 -29). Stuttgart: Philipp Reclam jun.

BAACKE, Dieter (1973). Kommunikation und Kompetenz. Grundlegung einer Didaktik der Kommunikation und ihrer Medien. München: Juventa.

BARTH, Susanne (1999). Medien im Deutschunterricht. Praxis Deutsch, Jahrgang 1999 (Heft 153), S. 11 - 19.

BMUKK - Österreichisches Bundesministerium für Bildung Kunst und Kultur (2001): Grundsatzterlass zur Medienerziehung - Wiederverlautbarung der aktualisierten Fassung. Online unter [http://www.bmukk.gv.at/medienpool/15099/2001\\_64\\_beilage.pdf](http://www.bmukk.gv.at/medienpool/15099/2001_64_beilage.pdf)

[Abruf 06.08.2013].

BMUKK - Österreichisches Bundesministerium für Bildung Kunst und Kultur (2010).

Informationserlass „Digitale Kompetenz an Österreichs Schulen“ im Rahmen der neuen IT-Strategie des bmukk „efit-21“. Online unter [http://www.bmukk.gv.at/medienpool/20116/dig\\_erlass.pdf](http://www.bmukk.gv.at/medienpool/20116/dig_erlass.pdf) [Abruf 06.08.2013].

BMUKK - Österreichisches Bundesministerium für Bildung Kunst und Kultur (2004a). Lehrplan. Allgemeiner Teil. Online unter <http://www.bmukk.gv.at/medienpool/11668/11668.pdf> [Abruf 01.09.2013].

[www.bmukk.gv.at/medienpool/11668/11668.pdf](http://www.bmukk.gv.at/medienpool/11668/11668.pdf) [Abruf 01.09.2013].

BMUKK - Österreichisches Bundesministerium für Bildung Kunst und Kultur (2004b). Lehrplan Deutsch AHS, Sek. II. Online unter [http://www.bmukk.gv.at/medienpool/11853/lp\\_neu\\_ahs\\_01.pdf](http://www.bmukk.gv.at/medienpool/11853/lp_neu_ahs_01.pdf) [Abruf 09.08.2013].

BOGDAL, Klaus-Michael & KORTE, Hermann (2012). Grundzüge der Literaturdidaktik. 6. Aufl. München: Deutscher Taschenbuch Verlag.

DICHANZ, Horst (2002): Wo steht die Medienpädagogik in der Schule heute? Online unter <http://www.mediculture-online.de> [Abruf 07.09.2013].

DOELKER, Christian (1997). Ein Bild ist mehr als ein Bild. Visuelle Kompetenz in der Multimedia-Gesellschaft. Stuttgart: Klett Cotta.

DOELKER, Christian (2012). Sehen(d) lernen. Informationen zur Deutschdidaktik (ide) Kultur des Sehens, Jahrgang 2012 (Heft 2), S. 29 - 37.

ECO, Umberto (1968). Einige Proben: Der Film und das Problem der zeitgenössischen Malerei. In: Franz-Josef Albersmeier (Hrsg.), Texte zur Theorie des Films. 5. Aufl. (S.305 - 320). Stuttgart: Philipp Reclam jun.

ESTERL, Ursula & NAGY Hajnalka (Hrsg.) (2012): Kultur des Sehens. IDE, 2012 (Heft 2).

FREDEKING, Volker (2008a). Vorwort: Schwer messbare Kompetenzen - Herausforderungen für die empirische Fachdidaktik. In: Volker Fredeking (Hrsg.), Schwer messbare Kompetenzen. Herausforderungen für die empirische Fachdidaktik (S. 5 - 10). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

FREDEKING, Volker (2008b). Literarische bzw. (literar)ästhetische Kompetenz. Möglichkeiten und Probleme der empirischen Erhebung eines Kernbereichs des Deutschunterrichts. In: Volker Fredeking

(Hrsg.), Schwer messbare Kompetenzen. Herausforderungen für die empirische Fachdidaktik (S. 36 - 64). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

FREDEKING, Volker & KROMMER, Alex & MAIWALD, Klaus (2012). Mediendidaktik Deutsch. Eine Einführung. 2. neu bearb. u. erw. Aufl. Berlin: Erich Schmidt Verlag.

GROEBEN, Norbert (2002). Dimensionen der Medienkompetenz. Deskriptive und normative Aspekte. In: Norbert Groeben & Bettina Hurrelmann (Hrsg.) Medienkompetenz. Voraussetzungen, Dimensionen, Funktionen S. 160 - 197. Weinheim und München: Juventa.

HICKETHIER, Knut (2012). Film -und Fernsehanalyse. 5. Aufl. Stuttgart & Weimar: Metzler.

HILGER, Gertraud & KIENER, Maria (2010a). klar - Deutsch 5. Wien: Jugend und Volk.

HILGER, Gertraud & KIENER, Maria (2010b). klar - Deutsch 5. LehrerInnenbegleitheft zum Buch. Wien: Jugend und Volk.

KAMMER, Ingo (2009). Film - Genre - Werkstatt. Textsortensystematisch fundierte FilmDidaktik im Fach Deutsch. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

KAMP, Werner & Rüssel Manfred (2011). Vom Umgang mit Film. Berlin: Cornelsen.

KÄMPER VAN DEN BOOGART, Michael (2011). Staatliche Steuerung von Deutschunterricht. In: Michael Kämper van den Boogaart (Hrsg.), Deutsch Didaktik. Leitfaden für die Sekundarstufe I und II. (S. 12 - 45). 4. Aufl. Berlin: Cornelsen.

KEPSEK, Matthis (2007). Spielfilmbildung an deutschen Schulen: Fehlanzeige? Spielfilmwissen - SpielfilmDidaktik - Spielfilmnutzung im Abiturjahrgang 2006. Eine empirische Erhebung. Didaktik Deutsch, Jahrgang 2008 (Band 14), S. 24 - 47.

KEPSEK, Matthis (Hrsg.) (2010). Fächer der schulischen Filmbildung: Deutsch, Englisch, Geschichte u.a. Mit zahlreichen Vorschlägen für einen handlungs- und produktionsorientierten Unterricht. München: kopaed.

KERN, Peter Christoph (1996). Wie laufen sie denn ..., ja wie laufen sie denn? Eine filmische Sehschule im Deutschunterricht. Der Deutschunterricht, Jahrgang 49 (Heft 4), S. 100 -104.

KERN, Peter Christoph (2012). Film. In: Klaus-Michael Bogdal & Hermann Korte (Hrsg.), Grundzüge der LiteraturDidaktik (S. 217 - 229). 6. Aufl. München: Deutscher Taschenbuch Verlag.

KLANT, Michael & SPIELMANN, Raphael (Hrsg.) (2008). Grundkurs Film 1. Kino. Fernsehen. Videokunst. Materialien für den Sekundarbereich I und II. Braunschweig: Schroedel Verlag.

KLUGE, Etymologisches Wörterbuch der deutschen Sprache (2002). 24. Aufl. Berlin & New York: De Gruyter.

METZ, Christian (1968). Probleme der Denotation im Spielfilm. In: Franz-Josef Albersmeier (Hrsg.), Texte zur Theorie des Films (S. 321 - 370). 5. Aufl. Stuttgart: Philipp Reclam. Jun.

MOK, Sog Yee & ERTL, Bernhard (2012). Medienkompetenz. In: Manuela Paechter & Michaela Stock & Sabina Schmolzer-Eibinger & Peter Slepcevic-Zach & Wolfgang Weirer (Hrsg.), Handbuch Kompetenzorientierter Unterricht (S. 105 - 118). Weinheim: Beltz.

MONACO, James (2012). Film verstehen. Kunst, Technik, Sprache, Geschichte und Theorie des Films und der neuen Medien. Mit einer Einführung in Multimedia. Überarb. u. erw. 2. Aufl. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.

MPFS - Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (Hrsg.) (2012a): JIM-Studie 2012. Jugend, Information, (Multi-) Media, Basisuntersuchung zum Umgang 12- bis 19-Jähriger in Deutschland. Online unter <http://www.mpfs.de/jim> [Abruf 07.09.2013].

- MPFS - Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest(HRSG.) (2012b): KIM-Studie 2012. Kinder + Medien, Computer + Internet. Basisuntersuchung zum Medienumgang 6- bis 13-Jähriger in Deutschland. Online unter <http://www.mpfs.de/kim> [Abruf 07.09.2013].
- NAGY, Hajnalka & STRUGER, Jürgen & WINTERSTEINER, Werner (2012). Förderung von Kompetenzen im Deutschunterricht In: Manuela Paechter & Michaela Stock & Sabina Schmölder-Eibinger & Peter Slepcevic-Zach & Wolfgang Weirer (Hrsg.), Handbuch kompetenzorientierter Unterricht (S. 136 - 152). Weinheim: Beltz.
- PFEIFFER, Joachim & STAIGER, Michael (2008). Zur Situation der Filmdidaktik. Der Deutschunterricht, Jahrgang 2008 (Heft 3), S. 2 - 7.
- PFISTER, Andreas (2006). Film - das vergessene Medium. Ein Plädoyer für die Filmbildung an Schulen. Online unter <http://www.nzz.ch/aktuell/startseite/articleEHLFF-1.63522> [Abruf 17.09.2013].
- RÖLL, Franz Josef (2007). Methoden der Medienpädagogik. Online unter [http://www.dieterbaackepreis.de/fileadmin/pdf/Roell\\_Methoden\\_der\\_Medienpädagogik.pdf](http://www.dieterbaackepreis.de/fileadmin/pdf/Roell_Methoden_der_Medienpädagogik.pdf) [13.09.2013].
- SACHS-HOMBACH, Klaus (2005). Konzeptionelle Rahmenüberlegungen zur interdisziplinären Bildwissenschaft. In: Klaus Sachs-Hombach (Hrsg.), Bildwissenschaft. Disziplinen, Themen, Methoden (S. 11 - 20). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- SAUERLÄNDER, Willibald (2004). Iconic Turn? Eine Bitte um Ikonoklasmus. In: Christa Maar & Herbert Burda (Hrsg.), Iconic Turn. Die neue Macht der Bilder (S. 407 - 426). Köln: DuMont.
- SCHMIDT, Siegfried J. (2003). Medienkulturwissenschaft. In: Ansgar Nünning & Vera Nünning (Hrsg.), Konzepte der Kulturwissenschaften. Theoretische Grundlagen - Ansätze - Perspektiven (S. 351 - 369). Stuttgart und Weimar: Metzler.
- SCHÖRKHUBER, Wolfgang (2002). Film im Deutschunterricht - Literaturtransporteur, Filmanalyse oder was? Informationen zur Deutschdidaktik (ide) Film im Deutschunterricht, Jahrgang 2003 (Heft 4), S. 8 - 16.
- SPIELMANN, Raphael (2011). Filmbildung! Traditionen . Modelle . Perspektiven. München: kopaed.
- STAIGER, Michael (2007). Medienbegriffe, Mediendiskurse, Medienkonzepte. Bausteine einer Deutschdidaktik als Medienkulturdidaktik. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- STAIGER, Michael (Hrsg.) (2013). Erzählliteratur im Film. Der Deutschunterricht. 65. Jahrgang (Heft 3).
- STANGEL, Johann & SCHÄFER, Stefan (2012). Sprachräume 1. Deutsch für die AHS-Oberstufe. Wien: Österreichischer Bundesverlag.
- STILETTO, Stefan (2003). Filmkompetenz - Eine bildungstheoretische Beobachtung des Mediums Film. Online unter [http://forumwissen.bjf.info/datenbank/arbeiten/97\\_15a0a9b6.pdf](http://forumwissen.bjf.info/datenbank/arbeiten/97_15a0a9b6.pdf) [Abruf: 10.08.2013].
- SURKAMP, Carola (2010). Zur Bedeutung der Schulung filmästhetischer Kompetenz aus der Sicht unterschiedlicher Fächer. In: Matthis Kepser (Hrsg.), Fächer der schulischen Filmbildung: Deutsch, Englisch, Geschichte u.a. Mit zahlreichen Vorschlägen für einen handlungs- und produktionsorientierten Unterricht (S. 85 - 108). München: kopaed.
- TULODZIECKI, Gerhard (1997). Medien in Erziehung und Bildung. Grundlagen und Beispiele einer handlungs- und entwicklungsorientierten Medienpädagogik. 3. Aufl. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- WEINERT, Franz Emanuel (2001). Vergleichende Leistungsmessung in Schulen - eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: Franz Emanuel Weinert (Hrsg.), Leistungsmessungen in Schulen (S. 17 - 31). Weinheim: Beltz.
- WERMKE, Jutta (2012). Literatur- und Medienunterricht. In: Klaus-Michael Bogdal & Hermann Korte (Hrsg.), Grundzüge der Literaturdidaktik (S. 91 - 104). München: Deutscher Taschenbuch Verlag.

WIEDEMANN, Dieter (2005). Film und Fernsehen. In: Klaus Sachs-Hombach (Hrsg.), Bildwissenschaft. Disziplinen, Themen, Methoden (S. 365 - 380). Frankfurt am Main: Suhrkamp.

WINTER, Rainer (1992). Filmsoziologie. Eine Einführung in das Verhältnis von Film, Kultur und Gesellschaft. München: Quintessenz.

WINTERSTEINER, Werner (2008). Eine andere Art zu erzählen. *ide Film im Deutschunterricht*, 2003 (Heft 4) S. 5 - 6.

## 9 ABBILDUNGSVERZEICHNIS

Abb. 1: Gerätebesitz Jugendlicher 2012 nach Mädchen und Jungen (Angaben in Prozent, Basis: alle Beteiligten, n=1.201; Quelle: MPFS, 2012a)

Abb. 2: Medienbeschäftigung täglich/mehrmals pro Woche in der Freizeit 2012 nach Mädchen und Jungen (Angaben in Prozent, Basis: alle Beteiligten, n=1.201; Quelle: MPFS, 2012a, S. 33)

Abb. 3: Inhaltliche Verteilung der Internetnutzung nach den Kategorien Kommunikation, Spiele, Informationssuche und Unterhaltung (Angaben in Prozent, Basis: Internet-Nutzer, n=1.182; Quelle: MPFS, 2012a)

Abb. 4: Tätigkeiten im Internet/am Computer täglich/mehrmals pro Woche zum Schwerpunkt Unterhaltung nach 4 Altersgruppen (Angaben in Prozent, Basis: alle Befragten, n=1.201; Quelle: MPFS, 2012a)

Abb. 5: Erinnernte Unterrichtsaktivitäten (Angaben in Prozent, Basis: Befragte, die nach eigenen Angaben mindestens einen Spielfilm ausführlich besprochen haben, n=456; Quelle: Kepser, 2007, S. 43)

Abb. 6: Von SchülerInnen gewünschte filmspezifische Arbeitsformen im Unterricht (Angaben in Prozent, Basis: Befragte, die nach eigenen Angaben mindestens einen Spielfilm ausführlich besprochen haben, n=456; Quelle: Kepser, 2007, S. 44)

Abb. 7: Filmkompass nach einem Klassifikationsmodell mit 8 Aspekten (Quelle: Klant & Spielmann, 2008, S.21)

Abb. 8: Die Filmmontage und ihre Elemente (Quelle: Klant & Spielmann, 2008, S. 128)

Abb. 9: Bildsemantische Schichtenmodell (Quelle: Doelker, 2012, S. 36)

Abb. 10: Bereiche der Medienkulturkompetenz in Deutsch (Quelle: von Staiger, 2007, aus Spielmann, 2011, S. 17)

Abb. 11: Produktionsorientierte Filmdidaktik (Quelle: Spielmann S. 98)

Abb. 12: Operationalisierung der Medienkompetenz nach Baacke 1998 (BMUKK, 2010, S. 4)



"Ich erkläre, dass ich die vorliegende Arbeit (=jede digitale Information, z.B. Texte, Bilder, Audio- und Video Dateien, PDFs etc.) selbstständig angefertigt und die mit ihr unmittelbar verbundenen Tätigkeiten selbst erbracht habe. Alle aus gedruckten, ungedruckten oder dem Internet im Wortlaut oder im wesentlichen Inhalt übernommenen Formulierungen und Konzepte sind zitiert und durch Fußnoten bzw. durch andere genaue Quellenangaben gekennzeichnet. Ich bin mir bewusst, dass eine falsche Erklärung rechtliche Folgen haben wird. Diese Erklärung gilt auch für die Kurzfassung dieses Berichts, sowie eventuell vorhandene Anhänge."