

**Matthis Kepser**

## **Film im Kontext schulischer Bildung**

### **Herausforderungen, Potenziale und Perspektiven**

Vortrag Filmmuseum Potsdam 25.05.2015

Sehr geehrte Damen und Herrn, liebe Kolleginnen und Kollegen,

seit vor gut 10 Jahren ein Kongress der Bundeszentrale für politische Bildung den Bildungsnotstand in Sachen „Filmbildung“ ausgerufen hat, hat sich viel in Deutschland getan: Die Forschung an den Hochschulen hat sich endlich des Themas angenommen, empirische Forschungsergebnisse vorlegt und zahlreiche Unterrichtsvorschläge für viele Fächer publiziert. Von universitären und schulischen Arbeitsgemeinschaften sind curriculare Entwürfe ausgearbeitet worden, so das Freiburger Filmcurriculum 2008 und das kompetenzorientierte fachübergreifende Konzept zur schulischen Filmbildung der Landesmedienkonferenz 2010. In den Bildungsstandards der KMK werden filmbezogene Kompetenzen eingefordert, wenn auch noch nicht mit jener Verbindlichkeit, die einen entsprechenden Output wirklich sicherstellt. Neuere Fachbildungspläne und Curricula vieler Bundesländer gehen weit darüber hinaus und erklären Filmbildung zum obligatorischen Bestandteil des schulischen Bildungsganges, so auch in Brandenburg und Berlin. Selbst in Abiturprüfungen sind filmbezogene Aufgaben nicht mehr ausgeschlossen, wenngleich noch selten regelhaft vorzufinden, so seit 2008 für das Fach Deutsch im Bundesland Bremen. Ja, meine Damen und Herrn, es ist ein Ruck durch die bundesdeutsche Schullandschaft gegangen – und der beste Beweis dafür, sind Sie, die Sie sich heute so zahlreich zusammengefunden haben, um die schulische Filmbildung in Berlin und Brandenburg weiter voranzutreiben. Welche Herausforderung, Potenziale und Perspektiven liegen vor Ihnen?

#### **Herausforderung 1: Mangelhafte Unterrichtsmaterialien**

Wer an Film denkt, denkt meist zuerst an den Spielfilm, der seit gut 100 Jahren unsere Erzählkultur nachhaltig bereichert und verändert hat. Dominierte noch zu Beginn des 19. Jahrhunderts die Mündlichkeit unsere kulturelle Erzählpraxis - in den faktual ausgerichteten Alltagserzählungen, in den fiktionalen Stehgreiferzählungen wie den Märchen, in den performativen Erzählungen des Theaters oder den zahlreichen Vorleseziirkeln -, so entstand mit der modernen Drucktechnik und der Alphabetisierung breiter Bevölkerungsschichten eine dominante Erzählkultur der Schriftlichkeit. Heute darf man davon ausgehen, dass das Erzählen in Bild und Ton, also das audiovisuelle Erzählen, dem schriftgebundenen mindestens ebenbürtig, wenn nicht sogar in der lebensweltlichen Bedeutung für die meisten Menschen vorrangig ist. So mag es auch nicht verwundern, dass in fast allen bisher vorgelegten Vorschlägen zur schulischen Filmbildung der Spielfilm in seinen verschiedenen Varianten einschließlich des Kurzfilms und der Serie als Gegenstand der Auseinandersetzung vorherrschend ist. Entsprechend können Sie gegenwärtig auf zahlreiche Unterrichtsideen zum Spielfilm zurückgreifen, in Fachzeitschriften, Internetpublikationen, pädagogischen Monografien, auch in Schulbüchern.

Dass die Kenntnis sogenannter filmsprachlicher Mittel wie Kameraeinstellungen, -bewegungen und –perspektiven oder Montageformen zur Filmbildung dazugehört, ist weitgehend unbestritten. Entsprechende Kompetenzen werden in allen überregionalen Modellen eingefordert und finden sich ebenso in den Curricula der einzelnen Bundesländer. Auch die Schulbücher haben sich des Themas angenommen. Insbesondere in Lehrwerken für die Fächer Deutsch und Englisch finden sich heute vielfach Sequenzen, in denen sich Schüler/-innen mit Fachbegriffen aus der Filmproduktion und – analyse auseinandersetzen sollen. Deutsch Kombi 4, ein Sprach- und Lesebuch für 8. Klassen, stellt dazu auf einer knappen Seite den Film „Das Leben ist schön“ des Regisseurs Roberto Benigni vor (vgl. deutsch.kombi 4, Klett Verlag 2006, 186-189). Daran schließen sich folgende Arbeitsanweisungen an:

1. Gebt wieder, was ihr über den Film bereits erfahren habt.
2. Kennt ihr weitere Filme, die sich mit dem Thema „Nationalsozialismus“ befassen? Berichtet.
3. Erklärt die Begriffe „Regie“, „Drehbuch“, „Besetzung“, „Handlungsverlauf“ (Plot), „fiktiv/authentisch“, „Stoff“, „Untertitel“.
4. Erklärt die Begriffe, die im weiteren Text vorkommen: „Zeitebene“, „Zeitsprung“, „Sequenz“, „Einstellung“, „Komödie“, „Tragödie“, „Tragikomödie“.
5. Auf Seite 188 findet ihr ein Glossar (Begriffsverzeichnis) mit Fachbegriffen zum Thema Film. Überprüft eure Begriffserklärungen mithilfe dieses Verzeichnisses.

Nach dem Glossar folgt auf einer weiteren halben Seite eine Anleitung, wie man einen Film untersuchen kann:

Wählt einen Film aus, den ihr in der Klasse anschauen wollt. Analysiert den Film. So könnt ihr vorgehen:

1. Um den Film untersuchen zu können, braucht ihr eine Inhaltsbeschreibung. Schaut euch den Film an und schreibt dabei ein Sequenzprotokoll.
2. Vergleicht eure Sequenzprotokolle.
3. Tauscht eure Eindrücke aus:
  - Worum geht es in dem Film?
  - Was hat euch angesprochen, interessiert, gestört?
  - Welche Fragen habt ihr?
4. Klärt folgende Fragen: Wo spielt die Handlung?
  - Wann spielt die Handlung?
  - Wer sind die Hauptfiguren?
  - Was ist wohl fiktiv, was authentisch?
5. Wählt einige interessante Sequenzen aus und besprecht sie
6. Oft braucht man Sachwissen, um einen Film verstehen zu können. Informiert euch über den Stoff und über die Entstehung des Films.
7. Wie beurteilt ihr den Film abschließend?

Zu dieser Unterrichtseinheit wäre aus filmdidaktischer Sicht vieles anzumerken. So fragt man sich zum Beispiel, welche Kompetenzen hier aufgebaut werden sollen: Der erste Teil der Un-

terrichtseinheit scheint darauf abzuzielen, eine *Filmbeschreibung verstehen zu können*. Dazu sollen sich die Schüler/-innen einen entsprechenden Fachwortschatz aneignen. Dann ist aber die Frage danach, worum es in dem Film geht, falsch gestellt. Vielmehr wäre es interessant gewesen festzustellen, welchen **Eindruck** die Schüler/-innen von dem Film nach dem Lesen der Beschreibung gewonnen haben. Ein Vergleich mit einer anderen Beschreibung hätte bewusst machen können, dass jede Beschreibung auf subjektiven Entscheidungen ihres Autors/ihrer Autorin beruht. Und schließlich hätte eine Sichtung des Films die Frage herausgefordert, ob die Beschreibungen zutreffend oder auch manche Aspekte vernachlässigt worden sind. Eine Sichtung ist in diesem ersten Unterrichtsvorschlag aber gar nicht vorgesehen, ja sie wird noch nicht einmal empfohlen!

Der zweite Teil behauptet, die Fähigkeit zur Filmanalyse stärken zu wollen, wobei die Auswahl des Films ins Belieben der Schüler/-innen gestellt wird. Es könnte ein themenverwandter Film sein, was naheliegend wäre, es könnte aber auch nicht. Die Aufgaben beschränken sich fast ausschließlich auf Story, Plot und Stoff. Ein Sequenzprotokoll soll angelegt werden, ohne dass ausführlich erläutert wird, was das eigentlich ist und welche Schwierigkeiten dabei zu bewältigen sind. Gleichzeitig zur Erstsichtung ein Sequenzprotokoll zu schreiben, wie das die Aufgabe vorsieht, ist jedenfalls ein Ding der Unmöglichkeit: Sequenzen kann man erst dann ausmachen, wenn der ganze Film bekannt ist. Anders als es die für ein Sequenzprotokoll üblichen exakten Zeitangaben suggerieren, sind Sequenzen keine objektiv gegebene Struktureinheiten. Deshalb gibt es auch in fachwissenschaftlichen Publikationen unterschiedliche Sequenzprotokolle zu ein und demselben Film. Eine filmästhetische Auseinandersetzung, die zu einer Filmanalyse unabdingbar dazugehört, wird nicht angeregt. Nun ja, die vorangegangene, dürftige und völlig unsystematische Begegnung mit einigen Termini der Filmfachsprache dürfte Schüler/-innen auch gar nicht dazu befähigen. Abschließend sollen sie den von ihnen gewählten Film beurteilen – auf der Grundlage des Sequenzprotokolls und der Besprechung einiger „interessanter“ (in welcher Hinsicht interessant?) Szenen. Was soll dabei mehr herauskommen als ein naiver Filmplausch, wie er sich nach einem Kinobesuch ohnehin einstellt!

Das größte Versäumnis dieses Unterrichtsvorschlags besteht indes darin, dass er die besondere Brisanz des Filmbeispiels in keiner Weise ernst nimmt. Die Geschichtslehrkräfte unter Ihnen werden sofort und zur Recht einfordern, dass man hier reflektieren muss, welchen Beitrag zu Erinnerungskultur Filme mit historischem Hintergrund leisten. Sie werden auch einwenden, dass eine Kontextualisierung in den Themenkreis „Nationalsozialismus“ zu ungenau ist. So gibt es z.B. einen filmischen Diskurs zum Führer und Führerkult, der von Charly Chaplins „Der große Diktator“, über Oliver Hirschbiegels „Der Untergang“ bis zu Quentin Tarantinos „Inglorious Basterds“ reicht. Ein anderer Strang beschäftigt sich mit dem Widerstand wie in Michael Verhoevens „Die weiße Rose“, Bryan Singers „Operation Walküre – Das Stauffenberg-Attentat“ oder zuletzt Hirschbiegels „Elser – Er hätte die Welt verändert.“ Benignis Film ist aber speziell in die cinematografische Auseinandersetzung mit dem Holocaust einzureihen. Diese Debatte wurde *vor* Benigni bekanntlich vor allem durch *Filmdramen* getragen, die das Leiden der Opfer und die Schuld der Täter in den Mittelpunkt gerückt haben, so z.B. „Das Urteil von Nürnberg“ „Das Tagebuch der Anne Frank“, der US-amerikanische Fernsehmehr-

teiler „Holocaust – Die Geschichte der Familie Weiss“ und auch „Schindlers Liste“. Den Holocaust in einer *Tragikomödie* zu verarbeiten, war neu und ungeheuer gewagt: Darf man in einem Film über den Holocaust auch lachen? Und was macht das speziell eigentlich bei uns deutschen Zuschauern? Befreiung vom kollektiven Schuldbewusstsein im Humor? Oder bleibt uns das Lachen dann doch im Halse stecken?

Potenziale, Herausforderungen und Perspektiven für eine sinnvolle Filmbildung an den Schulen ergeben sich aus dem Beispiel vielfach:

Unterrichtsvorschläge zur schulischen Filmbildung, egal ob in Schulbüchern oder anderweitig publiziert, weisen leider nicht selten erhebliche Defizite auf. Sie resultieren oft aus einer mangelhaften Klärung dessen, was Schülerinnen und Schüler mit welchem mittelfristigen Ziel zu welchem Zweck lernen sollen, - die didaktischen Kernfragen kompetenzorientierten Lehrens und Lernens. Auch versucht man gerne in eine Unterrichtssequenz zum Film alles hineinzupacken, was sinnvollerweise erst über die Jahre eines schulischen Bildungswegs hinweg nach und nach systematisch aufgebaut werden soll. Es fehlt also an curricularer Ordnung und curricularem Bewusstsein. Lehrkräfte müssen folglich sehr sensibel und kritisch mit den vorhandenen Vorschlägen umgehen. Trotzdem es mittlerweile etliches Material zur schulischen Filmbildung gibt, sind durchdachte und schulisch erprobte sowie bewährte Best Practice-Modelle nach wie vor keine Selbstverständlichkeit. Hier gibt es noch viel zu tun, meine Damen und Herrn, und Ihre Arbeit kann und wird dazu beitragen, dass sich das in Zukunft ändern wird.

Fachbegriffe aus der Filmproduktion und wissenschaftlichen Analysepraxis können selbstverständlich dazu beitragen, den Blick auf Filme zu schärfen und zu erweitern sowie die kommunikative Praxis unserer Schülerinnen und Schüler im kulturellen Handlungsfeld Film zu verbessern. Gleiches gilt für filmanalytische Methoden wie das Anlegen von Sequenzprotokollen. Ihre Vermittlung kann aber nur dann gelingen, wenn sie funktional eingebettet sind. Stets muss für die Lernenden erkennbar sein, welchen Mehrwert solche Kenntnisse und Fertigkeiten für ihre eigene Filmrezeption sowie vielleicht auch –produktion mit sich bringen.

## **Herausforderung 2: Das Zusammenspiel von Emotion und Kognition in der schulischen Filmbildung**

Generell steht die schulische Filmbildung in der Gefahr, über den Drang zur systematisch-wissenschaftlichen Reflexion eine der wichtigsten Gratifikationen, die Spielfilmrezeption bereit hält, unter die Räder kommen zu lassen: Filme berühren uns in aller erster Linie dadurch, dass sie erzählen. Der Filmdidaktiker Peter Christoph Kern hat einmal in einem Aufsatz von der „Emotionsschleuder Film“ gesprochen. Und in der Tat: Schallendes und ansteckendes Gelächter finden wir im Kinosaal ebenso wie Tränen der Rührung, die sogar manch scheinbar hart gesottener Kerl im Dunkeln verdrückt. Für Emotionen muss auch im Kontext schulischer Filmbildung Raum sein, für Sympathie und Antipathie mit Figuren, für Mitleid mit deren Schicksal, für Lachen über deren Fehlleistungen, die doch im Kern unsere eigenen

Ängste widerspiegeln. Auch im Unterricht darf und soll mitgefiebert werden, darf und soll uns der Schrecken ereilen, darf und soll über fremde Lebenswelten gestaunt werden. Jedes methodische Vorgehen, das solches unterbindet, ist Gift für eine nachhaltige Filmbildung. So geht es z.B. gar nicht an, wenn, wie im obigen Beispiel, erst eine Sequenzanalyse anzufertigen ist, bevor man sich über die ersten Eindrücke, die ein Film hinterlassen hat, im Klassenverband äußern darf. Nur im Anschluss ist eine Antwort auf die Frage, warum ein Film auf uns diese oder jene Wirkung ausgeübt hat, sinnvoll.

Damit soll freilich nun umgekehrt keineswegs einer schulischen Betroffenheitskultur samt zugehöriger Rhetorik das Wort geredet werden. Denn zum filmischen Erlebnis gehört natürlich nicht nur das „Was“ des Erzählens, sondern auch das „Wie“. Ja bisweilen ist das, was uns berührt, sogar in erster Linie die cinematografische Kunst selbst und nicht so sehr der Plot. „Pulp Fiction“ z.B. erzählt – wie der Filmtitel eigentlich bereits vorwegnimmt – nicht gerade eine umwerfend neue und bewegende Geschichte. Vielmehr bedient sich Quentin Tarantino als Drehbuchautor und Regisseur altbekannter Motive und Erzählmuster der trivialen Kriminal- und Thrillerliteratur. Wie er sie uns Zuschauern aber höchst lakonisch mit seinen schrägen Figuren, seinen ungewöhnlichen Kameraeinstellungen, nicht zuletzt der Musik präsentiert, das hat uns begeistert. Dafür hat der US-amerikanische Filmwissenschaftler Carl Plantinga den Begriff der *Artefakt-Emotion* geprägt. Artefakt-Emotionen sind positive, aber ggf. auch negative Gefühle, die uns in Bezug auf die Gemachtheit eines ästhetischen Gegenstandes, insbesondere eines Films bewegen. Wir sind hoch erfreut, weil uns etwas als sehr gelungen erscheint, oder aber auch gelangweilt, wenn nicht sogar verärgert, weil etwas schlecht gemacht ist.

Aus diesem Grund nun kann und darf man nicht emotionale und kognitive Beteiligung am Filmerlebnis gegeneinander ausspielen – sie gehören zusammen. Und ebenso gilt für die Filmdidaktik, dass subjektive Involviertheit und tendenziell distanzierende Reflexion Partner sind, die miteinander tanzen müssen. Diesen Tanz zu choreografieren, wird einer Ihrer Herausforderungen sein, verehrte Kolleginnen und Kollegen.

### **Herausforderung 3: Die Wahl der Gegenstände und die filmische Rezeptionspraxis von Kindern bzw. Jugendlichen**

Potenziale, Herausforderungen und Perspektiven schulischer Spielfilmbildung sind aber nicht nur im Hinblick auf die auszubildenden Kompetenzen und geeignete Unterrichtsinzenierungen gegeben. Sie betreffen auch die Gegenstände. Dass sich schulische Filmbildung nicht nur auf sogenannte Arthouse-Filme kaprizieren darf, sollte eigentlich common sense sein: Zumindst am Anfang des Bildungsganges macht es wenig Sinn, Schülerinnen und Schüler mit Filmen zu konfrontieren, deren Genuss erhebliche Rezeptionskompetenzen voraussetzen. Sie müssen sonst als Lehrkräfte so viel Arbeit in das Überwinden der Rezeptionswiderstände investieren, dass Sie zu ihren eigentlichen Unterrichtszielen gar nicht mehr kommen. Es könnte sich sogar langfristig äußerst kontraproduktiv auswirken, weil Schüler/-innen dann mit schulischer Filmbildung in erster Linie fremdbestimmte Knochenar-

beit verbinden, und nicht filmischen Genuss, wie sie ihn aus ihrer eigenen Rezeptionspraxis kennen. Eigentlich selbstverständlich sollte auch sein, in der Sekundarstufe I Kinder- und Jugendfilmen einen gebührenden Platz einzuräumen. Allerdings besteht hier ein doch nicht zu übersehender Unterschied zu ihrem Pedant aus dem Printbereich, der Kinder- und Jugendliteratur: Sofern es sich nicht um Family-Entertainment aus deutscher und vor allem US-amerikanischer Produktion handelt, allen voran Filme aus dem Hause Disney, fristen Kinder- und Jugendfilme im öffentlichen Bewusstsein eher ein Schattendasein. Es gibt aber genügend Portale wie etwa das von Vision Kino, kinofenster.de oder <http://www.kinderfilm-online.de/>, wo man sich als Lehrkraft sehr gut informieren und gelegentlich auch gutes Unterrichtsmaterial finden kann.

Die größte Herausforderung besteht vielleicht in der filmischen Rezeptionspraxis der Kinder und Jugendlichen selbst. Nicht selten sind darunter Filme, von denen die Freiwillige Selbstkontrolle der Filmwirtschaft der Ansicht ist, sie seien eher für ältere Jugendliche oder gar nur Erwachsene geeignet. Das hat damit zu tun, dass in den letzten Jahren die schützenden Tore zu den Filmwelten wie Kinokassen und Videothekentresen einen Konkurrenten bekommen haben, der keine Türhüter mehr kennt: das Internet. Verantwortungsbewusste Eltern mögen auf den heimischen PCs Cyber Nany und Patrols eingestellt haben, also Programme, die den Zugriff auf für Kinder- und Jugendliche ungeeignete Internetinhalte verwehren sollen. Auch die Schulen setzen solche Türhüter ein. Abgesehen davon, dass keiner dieser Filter dazu in der Lage ist, die Datenflut wirklich lückenlos abzudichten: Die Wege, auf denen man heute ins Internet gelangen kann, sind so vielfältigen geworden, dass sie sich nicht mehr wirklich von den Erziehenden kontrollieren lassen. Jedes Smartphone, jedes Tablett, und selbst viele EBook-Reader sind dafür heute geeignet. Eine Filmpädagogik der Abschottung funktioniert nicht mehr.

Kinder – und Jugendliche rezipieren folglich nicht nur Filme, denen Erwachsene das „Prädikat wertvoll“ verliehen haben, sondern auch solche, denen nicht zuletzt viele Pädagogen skeptisch und ablehnend gegenüberstehen. Ich rede hier gar nicht so sehr von Mobbing- und Happy Slapping-Filmchen, denen in der Öffentlichkeit und an den Schulen viel Aufmerksamkeit zu Teil wurde. An Unterrichtsmaterial, das sich diesem Phänomen widmet, ist kein Mangel. Dabei haben empirische Untersuchungen inzwischen gezeigt, dass jedenfalls gegenwärtig solche hochproblematischen Auswüchse der Web 2.0-Kultur zwar nicht ausgemerzt sind, aber doch stark an Bedeutung verloren haben. Ich rede von den Filmen der sogenannten Bodygenres, zu denen neben Actionfilmen vor allem explizite Horrorfilme und Pornos gehören. Die schulische Filmbildung steht hier vor der Herausforderung, dass solche Filme von ihrer Klientel konsumiert werden – auch das ist empirisch nachweisbar. Aus vielen guten Gründen ist es aber unmöglich, solche Filme im schulischen Rahmen zu zeigen. Nun könnte man sich auf den Standpunkt stellen, dass man jenen Teil filmkultureller Praxis der Kinder und Jugendlichen ignorieren muss – und viele Pädagogen tun das auch. Auf der anderen Seite lässt man so Schüler und Schülerinnen mit einem Filmerleben alleine, mit dem sie auch zumeist zuhause bereits allein gelassen sind. Es mutet schon seltsam an, dass es zwar einen breiten gesellschaftlichen Konsens darüber gibt, dass diese Filme unter Umständen junge Zuschauer emoti-

onal überfordern und bisweilen auch fragwürdige Weltbilder transportieren. Auf der anderen Seite wird über den faktischen Konsum der Mantel des betretenen Schweigens geworfen. Auch wenn wir explizite Bilder des Grauens und der sexuellen Lust in all ihren Spielarten nicht zeigen dürfen und wollen, müssen Wege gefunden werden, auf denen sich Kinder- und Jugendliche mit solchen Filmerlebnissen im geschützten Rahmen der Schule auseinander setzen können.

Für den Horrorfilm gestaltet sich die Suche als gar nicht so schwierig. So bietet es sich an, den Weg über die Genregeschichte zu wählen. „King Kong und die weiße Frau“ z.B., aus dem Jahre 1933, gehört ohne Zweifel zu den Klassikern des Genres und ist überdies ein schöner Beleg dafür, dass ein Horrorfilm durchaus auch sehr humane und ökologisch korrekte Botschaften transportieren kann. „King Kong“ können Sie heute sogar in der Grundschule zeigen: Die Altersfreigabe wurde in Deutschland von zunächst 16 über 12 Jahre auf aktuell 6 Jahre gesenkt. Man kann daran sehr schön erkennen, dass Einschätzungen bezüglich der Zumutbarkeit von Filmen keine festen Größen sind, sondern dem gesellschaftlichen Wandel unterliegen. Dass ein weiterer Klassiker aus dieser Zeit, nämlich James Whales „Frankenstein“ (USA 1931), immer noch mit der FSK 16 belegt ist, mutet da freilich merkwürdig an. Es ist Jugendlichen schwer vermittelbar, dass dieser Film nur auf der Oberstufe gezeigt werden darf, ein weitaus gruseliger, relativ neuer Horrorfilm wie „Blair Witch Projekt“ (USA 1999) dagegen schon in Klasse 7. Die Begründung der FSK für eine Freigabe ab 12 ist filmpädagogisch hoch interessant: Die dafür zuständige Kommission sah den Thrill des Films als durchaus hoch an. Auf der anderen Seite zeige er, wie man mit geringsten Mitteln spannendes Kino machen kann und könne die jungen Zuschauer dazu anregen, selbst filmisch tätig zu werden. Natürlich, die genannten Beispiele sind nicht sehr explizit und gehören sicherlich nicht zu denen, die der Filmwissenschaftler Benjamin Moldenhauer als drastische Horrorfilme bezeichnet hat. Über eine Auseinandersetzung mit „King Kong“ oder „Blair Witch Projekt“ kann man dann aber auch auf solche Filme eingehen, sofern sie den Schülern und Schülerinnen bekannt sind.

Das ist nun im Falle der Pornografie sehr viel schwieriger, denn es gehört zu den unabdingbaren Merkmalen des Genres, dass es explizit ist. Vor kurzem ist einer meiner Studenten der Frage nachgegangen, wo für heutige Deutschlehrer/-innen unterrichtliche Tabugrenzen liegen. In den dazu geführten qualitativen Interviews tauchte Pornografie immer wieder als eines der zentralen und auch als Belastung erlebten Tabuthemen auf. Belastung deshalb, weil die befragten Lehrerinnen und Lehrer natürlich davon ausgingen, dass ihre Schüler und Schülerinnen auch Pornos gucken. Ich kann die Kolleginnen und Kollegen gut verstehen: Selbst Zugänge, bei denen kein entsprechendes Bild- oder Filmmaterial gezeigt wird, z.B. offene Gesprächsrunden oder die Auseinandersetzung mit Texten, die sich mit dem Phänomen beschäftigen, wie ein Spiegelartikel über die Pornoindustrie, sind heikel. Wie wollen Sie beispielsweise zuverlässig verhindern, dass in diesem Rahmen einer jener einschlägigen Portalnamen fällt, der von Google unterdrückt, aber doch weithin bekannt ist? Dass dann entsetzte und erboste Eltern in Ihrer Sprechstunde auftauchen, ist fast garantiert.

Ja, meine Damen und Herrn, hier liegt ohne Zweifel ein Problem schulischer Filmbildung vor und ich kann es leider nicht für Sie lösen. Aber vielleicht finden Sie zusammen mit Ihren Kolleginnen und Kollegen Mittel, Wege und die Balance zwischen lebensweltlicher Relevanz und schützenswerter Intimsphäre.

#### **Herausforderung 4: Der Einbezug dokumentarischer Filme**

Trotz der angesprochenen Defizite lässt sich feststellen, dass die Didaktik fiktionaler Filmformate auf einem guten Weg ist. Anders ist das aber bei den faktual ausgerichteten Filmen. Dabei handeln schon die ersten Kapitel der Filmgeschichte von dokumentarischen Filmen, so etwa auf Seite 1 „Die Ankunft eines Zuges auf dem Bahnhof in La Ciotat“ der Brüder Lumière 1896. Bis zu Beginn der 1970er Jahre war ein Kinobesuch unvollständig ohne das faktual ausgerichtete Vorprogramm mit den sogenannten Kulturfilmen und Wochenschauen. Dazu entwickelte sich ab den 1920er Jahren mit dem Dokumentarfilm in Spielfilmlänge ein eigenes Kinogenre mit engem Wirklichkeitsbezug. Dass der erste abendfüllende Dokumentarfilm der Filmgeschichte – Arnold Fancks Skifilm „Das Wunder der Schneeschuhs“ aus dem Jahr 1920 von seinem Regisseur sowohl als bildästhetische Hommage an die Schönheit des Skisports und die spektakulären Leistungen seiner Anhänger/-innen als auch als Lehrfilm gedacht war, ist bezeichnend: Film war und ist nicht nur Unterhaltung, die uns die Beschwerden des Alltags für eine Weile vergessen machen lässt, er hatte und hat auch ganz lebenspraktische Funktionen.

So liegt denn schon in den 1920er Jahren der Beginn des Schulfilms und der Schulfilmbewegung, die von der „Reichsstelle für den Unterrichtsfilm (RfdU) 1934 über die Reichsanstalt für Film und Bild (RWU) 1940 bis zum „DEFA-Studio für populärwissenschaftliche Filme“ und dem „Institut für Film und Bild in Wissenschaft und Unterricht“ (FWU) nach 1945 reicht.

Mit dem Aufstieg des Fernsehens zum Massenmedium ab den 1960er Jahren verloren dokumentarische Filme für das Kino an Bedeutung: Sie zogen um auf die Mattscheibe. Die dort zu sehenden Filme waren und sind in ihrer Mehrheit faktual ausgerichtet: Nachrichten und Reportagen gehören natürlich dazu, aber auch Sport- oder Kochsendung, Talk- und Casting-Shows, Quizsendungen und Kulturmagazine. Zwar hat das Fernsehen mit der Serie ein TV-spezifisches fiktionales Format entwickelt, wobei auch die Ursprünge der Serie im Kinovorprogramm liegen, denn Serials wie etwa „Flash Gordon“ ergänzten schon ab den 1930er Jahren das faktuale Vorprogramm. Auch haben sich manche Fernsehserien inzwischen vom Seifenstück zum filmischen Kunstwerk veredelt, in dem uns ungewöhnliche Geschichten mit komplexen Erzählweisen und Charakteren begegnen, beginnend vielleicht mit „The Wire“ und keineswegs endend mit der vieldiskutierten Serie „Braking Bad“. Gleichwohl dominieren dokumentarische Filme nach wie vor das Fernsehprogramm.

Das gilt nun wohl auch für das momentan jüngste Medium filmischer Distribution, das Internet. Natürlich dient das Internet auch der Verbreitung fiktionaler Filme, die man sich zu Tausenden über die Portale von Maxdome, Amazon Prime oder Netflix auf den heimischen



Bildschirm holen kann. Dabei handelt es sich aber größtenteils um Zweit- oder Drittverwertungen, die zunächst im Kino, über DVD bzw. BluRay und im Fernsehprogramm an den Mann bzw. Frau gebracht worden sind. Konzentriert man sich auf jene Filme, die genuin zum Vertrieb über das Internet hergestellt worden sind, also intentionale Internetfilme, so findet man auch hier überwiegend Dokumentarisches: Von lustigen Katzenvideos, verunglückten Familienfeiern, Konzertmitschnitten, privaten Reiseberichten und Filmen über die Krisengebiete dieser Welt, bis zu selbst produzierten Showformaten, Gebrauchs- und Bastelanleitungen – „Wie baue ich einen Ikea-Schrank auf“ – sowie filmische Nachhilfestunden, die sogenannten „How to“- Filmen“.

Unter diesen filmischen Ratgebern gibt es auch solche, die besonders ein jugendliches Publikum ansprechen und zum großen Teil auch von Jugendlichen selbst gemacht sind. So zeigen junge Mädchen jungen Mädchen auf YouTube in Dutzenden von Videos, wie man sich (angeblich) richtig schminkt oder die Haare spektakulär aufsteckt. Computerspieler finden zahlreiche Videos mit Hardware- und Spieletests und wer einmal in einem erworbenen Spiel nicht weiterkommt, kann sich den Lösungsweg in sogenannten „Walkthroughs“ bzw. „Let's-Play“-Videos erklären lassen. Derzeit nutzen 74% der Kinder und Jugendlichen zwischen 12 und 19 Jahren Videoportale regelmäßig (Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest, JIM 2013, 61); 11% sehen sich täglich oder mehrmals täglich Videos mit Anleitungen an (ebd., 34).

Auch Dokumentarfilme im engeren Sinne finden dabei ihr Interesse, wie ein Medienhype des Jahres 2012 zeigt: Innerhalb weniger Stunden verbreitete sich weltweit der Dokumentarfilm KONY 2012 (USA 2012), den die US-amerikanische Nonprofit-Organisation „Invisible Children“ ins Netz gestellt hatte. Er informierte mit stark emotionalisierenden Bildern über die Kinderarmee des grausamen ugandischen Rebellenführers Joseph Kony, forderte dessen Verhaftung und rief die Zuschauer zu Kundgebungen auf. „Action-Packs“, die gegen eine Spende bei der Organisation erworben werden konnten, sollten die Aktionen unterstützen. Es waren vor allem Kinder und Jugendliche, die der Film ins Herz traf, die jene „Action-Packs“ mit ihrem Taschengeld bezahlten und auch Demos organisierten. Dass der Film äußerst einseitig die Lage in Uganda darstellte und z.T. falsche Informationen enthielt, war ihnen entgangen, obwohl sowohl die Presse als auch das Internet sehr schnell mit entsprechenden Informationen reagierten. Kaum jemand fragte auch danach, wie die Organisation mit den Spendengeldern umgehen wird; deren Verwendung ist bis heute ungeklärt geblieben).

Lassen Sie mich an dieser Stelle kurz zusammenfassen, was hier alles unter dokumentarischen Filmen zu verstehen ist. In Abwandlung eines Vorschlags des US-amerikanischen Filmwissenschaftlers Bill Nicols kann man unter Dokumentarischen Filmen alle prinzipiell faktual ausgerichteten filmischen Medienangebot verstehen: Sie unterbreiten ein plausibles filmisch gestaltetes Angebot über Naturphänomene, Vorkommnisse, Situationen und Ereignisse. Die gezeigte Welt wird behauptet als eine natürliche und historische, die auf prinzipiell nachprüfbar Fakten basiert. Dieser wird nichts Neues und Unüberprüfbares hinzugefügt. Sofern darin Personen auftreten, handelt es sich normalerweise um reale Persönlichkeiten in ihren üblichen

sozialen Rollen und nicht um Berufs- und Laienschauspieler. Im Falle von Tieren als Akteuren ist von untrainierten Lebewesen in ungestellten Situationen auszugehen.

Aber Achtung: Kein dokumentarischer Film gibt das, was man Wirklichkeit nennen kann, wirklich objektiv wieder: Es handelt sich stets um eine filmisch gestaltete Wirklichkeit. Zudem entzieht sich oft Vieles der unmittelbaren Überprüfbarkeit durch den Zuschauer und die Zuschauerin. Das konnte man erst vor einiger Zeit bei Günter Jauch beobachten, der in seine Sendung den griechischen Finanzminister Varoufakis mit einem Video konfrontierte, in dem der Minister den Deutschen den Stinkefinger zeigte. Varoufakis erklärte den YouTube-Beitrag für gefälscht. In der Tat schien der Minister die Wahrheit gesagt zu haben: Der Moderator Jan Böhmermann gab kurze Zeit später öffentlich bekannt, er habe das Video in satirischer Absicht inszeniert bzw. inszenieren lassen. Als Beweis präsentierte er ein weiteres Video, indem detailliert erklärt wurde, wie die Fälschung produziert worden war. Selbst die seriöse Presse wie die Süddeutsche Zeitung war hochgradig irritiert: War dem wirklich so oder lag der satirische Beitrag Böhmermanns vielmehr in jenem zweiten Film, in dem angeblich die Fälschung dokumentiert worden ist. Die Wahrheit herauszubekommen schien selbst für hochdotierte Journalisten nicht mehr möglich, denn jede Äußerung der Beteiligten, also hier Varoufakis und Böhmermann, konnte eine nicht überprüfbare Lüge sein. In gewisser Weise gibt es daher zwischen dem Filmemacher dokumentarischer Filme und seinem Rezipienten einen unausgesprochenen Factualitätsvertrag: Ich verspreche Dir, dass das Gezeigte nicht von mir inszeniert worden ist. Du darfst, ja musst mir in meinem Versuch vertrauen, Dir die Welt bzw. Ausschnitte daraus zu zeigen und vielleicht auch zu erklären. Und diese Welt ist nicht eine, die ich mir ausgedacht habe. Diesen Vertrag hat vermutlich das Schlitzohr Böhmermann gebrochen – vermutlich – denn öffentlich hat er nie zugegeben, hier einen Fake-Fake in die Medienwelt gesetzt zu haben.

Welche Potenziale, Herausforderungen und Perspektiven ergeben sich daraus?

Über die Aufbruchsstimmung der letzten Jahre, die dem Spielfilm nach mehr als einhundert Jahren endlich auch einen Platz unter den schulisch ernst genommenen Kulturgütern zu verschaffen verspricht, dürfen die dokumentarischen Filme nicht vergessen werden. Dass sie von mindestens ebenso großer Bedeutung für unser Selbst- und Weltverständnis sind, wie fiktionale Filme sind, ist offensichtlich. Dokumentarische Filme ermöglichen eine intensive, authentische Betrachtung und Teilhabe an einer real wirkenden, manchmal fremden Welt und erlauben, über eigene Positionen und Haltungen nachzudenken. Sie können dazu beitragen, eigene Standpunkte zu verlassen und Alternativen in Betracht zu ziehen. Sie können politisches, ökologisches und wirtschaftliches Bewusstsein schärfen, gelegentlich auch überhaupt erst schaffen. Sie können auch zur praktischen Lebensbewältigung beitragen. Allerdings ergeben sich ein vertieftes Verständnis und eine breite Genussfähigkeit gegenüber dokumentarischen Filmen ebenso wenig von selbst wie beim Spielfilm. Dies bedarf pädagogischer Anleitung, die nicht zuletzt von den Schulen zu leisten ist.

Im Vergleich zum Spielfilm und seinen Derivaten wie der Serie besteht auch ein erhöhtes Aufklärungspotenzial: Indem dokumentarische Filme behaupten, Ausschnitte von Wirklichkeit zu zeigen, kann filmische Darstellung und Realität leicht verwechselt werden. Das zeigt

nicht nur das erwähnte Beispiel KONY 2012, sondern auch aktuelle Untersuchungen zum Phänomen der Scripted Reality-Formate: Darunter versteht man alle Formen von Fernseh- und Internetangeboten, die Authentizität versprechen, in Wahrheit aber ganz oder teilweise einem Skript folgend inszeniert worden sind. Bekannte Beispiele sind die inzwischen abgesetzten nachmittäglichen Konfro-Talkshows, deren Teilnehmer nicht, wie vorgegaukelt, gewöhnliche Männer und Frauen von der Straße waren, sondern instruierte Schauspieler bzw. Schauspielerinnen. Nicht ganz so weit gehen die zahlreichen Casting- und Kuppelshows. Hier sind zwar die Kandidaten echt. Die Situationen aber, in denen sie dem Publikum vorgestellt werden und die sie zu bewältigen haben, sind hochgradig manipuliert: Sofern die Beteiligten nicht schon vorher gebrieft worden sind, wie sie sich zu verhalten haben, zwingen ihnen die Produzenten ein Verhalten auf, das der vorweggedachten Dramaturgie der Sendung entspricht. Scripted Reality-Serien verweisen zwar im Kleingedruckten von Vor- oder Abspann darauf, dass es sich hier um frei erfundene Spielhandlungen handelt, die von (Laien-)Schauspielern zum Besten gegeben werden. Sie nutzen dabei aber Stilmittel, die zu den Authentizitätsstrategien des dokumentarischen Films zählen. Das sind z.B. Interviews mit den Beteiligten bzw. scheinbaren Zeugen, wackelige Handkamera und ungefilterte, direkte Tonaufnahmen. Insbesondere Schülerinnen und Schüler aus eher bildungsfernen Milieus ist oft nicht klar, dass es sich hier um inszenierte Spielszenen handelt. So gaben in der JIM-Studie 2012 26% der Hauptschüler/-innen und 22% der Realschüler/-innen an, in Sendung wie „Berlin - Tag und Nacht“ würden echte Menschen in ihrem realen Alltag gezeigt.

Dokumentarische Filme gehören schon lange zu den etablierten Unterrichtsmedien fast aller Fächer. Ob Klimawandel im Erdkunde- bzw. Geographieunterricht, Elektrizitätslehre im Physikunterricht, Kalter Krieg im Geschichtsunterricht, New York im Englischunterricht oder Weimarer Klassik im Deutschunterricht – die FWU hat entsprechende Schulfilme im Programm, die meisten übrigens für naturwissenschaftliche Fächer. Natürlich – ihr Einsatz dient vor allem der Wissensvermittlung. Aber selbst der trockenste Streifen über Molekularstrukturen ist ein Unterrichtsmedium, das Wissen nicht über die Abstraktion der geschriebenen Sprache, sondern über die Anschauung vermittelt: Auch Wissenschafts- und Lehrfilme sind ästhetisch fundiert. Ihr schulischer Wert sollte daher nicht nur mediendidaktisch gewürdigt werden. Als filmische Artefakte sind sie auch einer medienästhetischen Reflexion und Kritik zugänglich. Wie gelingt es dem Film, als seriöse Quelle zu erscheinen? Welche Rolle spielen dabei die Stimme des Off-Kommentators oder auftretende Experten in weißen Kitteln? Was zeigt der Film, was eigentlich gar nicht zu sehen ist und wie beeinflussen solche Modellbilder unsere Vorstellung von der Wirklichkeit? Entstehen durch den Einsatz bestimmter filmsprachlicher Mittel wie emotionalisierende Close ups oder Untersicht Wertungen, die dem Gebot der Neutralität zuwiderlaufen? Gibt es Teile des Films, die unverständlich geblieben sind und woran liegt das? Was hätte man anderes und vielleicht besser darstellen können?

Die letzte Frage legt nahe, (kurze) dokumentarische Filme auch von den Schülern und Schülerinnen selber drehen zu lassen, zumal solches, wie bereits erwähnt, durchaus zur selbstbestimmten Medienpraxis Jugendlicher zählt. Dabei gilt es zu reflektieren, was ein gelungenes Video z. B. über Haustierversorgung, über das kommende Schulfest, über die historischen Hinter-

gründe eines Straßennamens, über den aktuellen Kommunalwahlkampf oder die anstehende Aufführung eines Theaterstücks an der Schule ausmacht. Über die mediale Laienpraxis die Hintergründe professioneller Praxis handelnd zu erschließen, ist ein etabliertes Verfahren schulischer Filmbildung. Der dazu nötige Aufwand ist zudem sehr viel geringer als bei der Realisierung fiktionaler Filme.

### **Herausforderung 5: Filmbildung als fächerübergreifende Aufgabe**

Ein letztes Problem sei noch wenigstens kurz angesprochen: Wenn ich hier in die Runde schaue, sehe ich Lehrkräfte aus den verschiedensten Fächern: Es wird Deutschlehrer/-innen unter Ihnen geben, auch Englisch- und Französisch- oder Spanischlehrer/-innen, Kunsterzieherinnen, Geschichtslehrer/-innen und sicherlich auch Lehrkräfte, die Lebensgestaltung - Ethik – Religionskunde unterrichten. Filmbildung ist hier wie auch im Rest der Republik eine fächerübergreifende Aufgabe der Schule. Das ist gut, das ist richtig, führt aber in der Praxis immer wieder zu Schwierigkeiten. Ein generelles Problem aller fächerübergreifend delegierten Aufgaben ist: Wo sich alle zuständig fühlen sollen, fühlt sich keiner so richtig zuständig. Filmbildung?, sagt da die Englischlehrkraft - ach ja, das macht sicherlich der Kollege aus der Kunst und vice versa. Hier sind besonders die Schulkoordinatoren gefragt, das Thema immer wieder auf die Agenda der Schulentwicklungsplanung und die Fachkonferenzen zu setzen. Aber auch wenn sich ein Kollegium auf breiter Front für die Filmbildung engagiert, bleibt die Frage, wie man sich sinnvoll untereinander vernetzt. Natürlich schadet es überhaupt nicht, wenn Schüler/-innen in mehreren Fächern sich immer wieder z.B. mit Basismethoden der Filmanalyse auseinander setzen. Allzu häufig sollte das freilich nicht vorkommen – es könnte die Schüler/-innen irgendwann langweilen. Gut wäre es sicherlich auch, wenn sich die Lehrkräfte dabei nicht gegenseitig in die Quere kommen und z.B. im Englischunterricht eine ganz andere Form des Sequenzprotokolls einüben als im Deutschunterricht. Und es wäre schon sinnvoll, wenn Schüler und Schülerinnen im Laufe ihres Bildungsgangs möglichst viele Genres und Strömungen aus unterschiedlichen Filmkulturen kennen lernen. Das Suspence-Kino des Alfred Hitchcock braucht vielleicht nicht unbedingt sowohl im Deutsch-, Englisch-, Kunst- und Musikunterricht behandelt werden, es sei denn in einem einmaligen, fächerübergreifenden Projekt.

Die didaktische Forschung hat zu dem Problem bislang noch nicht vieles beigetragen, was Ihnen in der Praxis wirklich hilfreich sein könnte. Die meisten Curricula nennen nur fächerübergreifende Kompetenzen und klären nicht, welches Fach welchen Beitrag leisten könnte. Im Freiburger Filmcurriculum finden Sie Vorschläge, wie die Fächer Deutsch, Kunst und Musik zusammenarbeiten könnten. Dabei wird allerdings übersehen, dass kleine Fächer wie Kunst und Musik in ihren Möglichkeiten stark limitiert sind, neue Unterrichtsinhalte aufzunehmen, ohne dabei ihr ohnehin schon schmales Grundcurriculum weiter zu beschneiden. Auch werden diese Fächer an vielen Schulen leider gar nicht mehr durchgängig in jedem Jahrgang unterrichtet. Eine empirische Untersuchung aus dem Jahr 2006 hat überdies gezeigt, dass im musisch-künstlerischen Bereich die Neigung, Filme einzubeziehen eher gering ist. Stattdessen sind es wohl die Fremdsprachen, in denen Filme mehr oder weniger regelmäßig als Unterrichtsgegenstände aufgegriffen werden. Deshalb arbeitet ein kleiner Kreis von Di-

daktikern seit zwei Jahren daran, ein gemeinsames Filmcurriculum für die Fächer Deutsch, Englisch, Französisch und Spanisch auf die Beine zu stellen. Erste Ergebnisse dürften Ende dieses Jahres publiziert werden.

In jedem Fall ist und bleibt es für Sie, meine Damen und Herrn, eine wichtige und keineswegs leichte Aufgabe, schulische Filmbildung fächerübergreifend zu denken und zu organisieren. Eine ganz kleine Hilfe dazu könnte ein Klassenfilmbuch leisten, ein Schnellhefter mit Formblättern, das mit Beginn der 7. Klasse fortlaufend geführt wird. Hier halten alle Lehrkräfte, die Film in ihrem Fachunterricht nicht nur als Unterrichtsmedium eingesetzt haben, ganz kurz fest, was sie mit den Schülern und Schülerinnen gemacht haben. Mögliche Vorgaben könnten z.B. sein: Filmtitel, Produktionsland und Jahr, Regie, Genre und soweit benennbar filmhistorische Strömung. Das kann dazu beitragen, die Filmauswahl möglichst breit zu streuen und es wird vermieden, dass Filme unbeabsichtigt doppelt eingesetzt werden. In einer weiteren Spalte wird kurz festgehalten, welche für die Filmbildung relevanten Aspekte behandelt worden sind. So erfährt z.B. die Lehrkraft für das Fach Englisch, dass im Fach Deutsch bereits die deutschsprachlichen Begriffe zur Kennzeichnung von Bildausschnitten thematisiert worden sind.

Nun werden Sie vermutlich im Kopf bereits diverse Einwände formulieren und Sie haben natürlich Recht: Getrennter Fachunterricht in den Fremdsprachen und differenzierender Unterricht für heterogene Lerngruppen haben zur Folge, dass Schüler/-innen nicht immer auf dem gleichen Kompetenzstand sein werden. Klassenaufösungen und – zusammenlegungen können eine kontinuierliche Pflege des Klassenbuchs verhindern. Angesichts der vielen Verwaltungsaufgaben, die schon jetzt die Kollegien erheblich belasten, ist das Ausfüllen der Formblätter eine weitere Zumutung. Sogar dann, wenn sich daran alle Lehrkräfte beteiligen, ist eine systematische Filmbildung keineswegs garantiert. Auf der anderen Seite ist das Führen des Klassenfilmbuchs im Vergleich zu den oft mühevollen Absprachen in Klassen- oder gar Schulkonferenzen verhältnismäßig wenig zeitaufwändig und es kann doch vielleicht ein wenig dazu beitragen, schulische Filmbildung zu verbessern.

Meine Damen und Herrn, Herausforderungen, Potenziale und Perspektiven für die schulische Filmbildung gibt es also genug – und hier in meinem kleinen Vortrag sind keineswegs alle benannt worden. Ich finde es großartig, dass Sie sich hier zusammengefunden haben, um sich diesen Aufgaben zu stellen. Sie zu bewältigen, erfordert ein Engagement, das weit über den üblichen Unterrichtsalltag hinausgeht. Auf der anderen Seite wartet auf Sie und Ihre Schüler/-innen erfahrungsgemäß eine Gratifikation, die Schule nicht immer zu bieten hat: Freude am Lehren und Lernen!

Vielen Dank für Ihre Aufmerksamkeit!

Literaturtipp: Kammerer, Ingo/ Kepser, Matthis (Hg.) (2014): Dokumentarfilm im Deutschunterricht. Hohengehren: Schneider.