



Michaela Kováčová

Filmarbeit im DaF-Unterricht und ihr Status an Gymnasien in der Slowakei

WAXMANN

Michaela Kováčová

Filmarbeit im DaF-Unterricht und ihr Status an Gymnasien in der Slowakei



Waxmann 2023
Münster • New York

Die Publikation wurde gefördert durch



Katedra germanistiky



Bibliografische Informationen der Deutschen Nationalbibliothek

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

Print-ISBN 978-3-8309-4574-1

E-Book-ISBN 978-3-8309-9574-6

© Waxmann Verlag GmbH, 2023

www.waxmann.com

info@waxmann.com

Umschlaggestaltung: Pleßmann Design, Ascheberg

Umschlagbild: © rawpixel.com – stock.adobe.com

Alle Rechte vorbehalten. Nachdruck, auch auszugsweise, verboten.
Kein Teil dieses Werkes darf ohne schriftliche Genehmigung des
Verlages in irgendeiner Form reproduziert oder unter Verwendung
elektronischer Systeme verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden.

Inhalt

Abkürzungsverzeichnis.....	7
Einleitung.....	8
I. Theoretischer Teil.....	10
1 Film – Grundlagen Ästhetik, Produktion, Rezeption.....	11
1.1 Film als intermediale Kunstform.....	11
1.2 Filmsprache.....	12
1.2.1 Mise-en-Scène	14
1.2.2 Montage	20
1.2.3 Ton	22
Exkurs – weitere filmtheoretische Ansätze im Überblick	25
1.3 Filmisches Erzählen und Dramaturgie	26
1.3.1 Dramaturgie.....	27
1.3.2 Erzählperspektiven	33
1.3.3 Zeit im Film	35
1.3.4 Figuren	37
1.4 Filmproduktion	40
1.5 Filmrezeption	43
1.6 Zusammenfassung	45
2 Der Weg des Films in den Unterricht.....	47
2.1 Medien- und Filmpädagogik	47
2.2 Zur Geschichte der pädagogischen Auseinandersetzung mit dem Film	57
2.3 Zur Geschichte des Umgangs mit Filmen im FSU.....	66
2.4 Zusammenfassung	70
3 Potenzial von Spielfilmen im FSU unter besonderer Berücksichtigung von DaF.....	72
3.1 Förderung der fremdsprachlichen Kompetenzen.....	72
3.1.1 Rezeption	72
3.1.2 Produktion und Interaktion	79
3.1.3 Mediation	86
3.1.4 Grammatik	87
3.1.5 Wortschatz.....	89
3.2 Förderung der interkulturellen Kompetenz.....	92
3.3 Förderung der Motivation	96
3.4 Zusammenfassung	97
4 Methodik für den Umgang mit filmischem Material im FSU	99
4.1 Kriterien der Filmauswahl.....	99
4.2 Möglichkeiten der Filmpräsentation	106
4.2.1 Präsentationsmodi.....	106

4.2.2	Gebrauch von Untertiteln	108
4.3	Phase vor dem Sehen	109
4.4	Phase während des Sehens	119
4.5	Phase nach dem Sehen	128
4.6	Zusammenfassung	149
II.	Empirischer Teil	150
5	Stellung des Films im DaF-Unterricht an Gymnasien in der Slowakei	151
5.1	Forschungsfragen	151
5.1.1	Forschungsfragen zu ministerialen Vorgaben	151
5.1.2	Forschungsfragen zu Lernmaterialien v. a. zu DaF-Lehrwerken	152
5.1.3	Forschungsfragen zur Perspektive der Lehrenden	152
5.1.4	Forschungsfragen zur praktischen Filmarbeit im DaF-Unterricht aus der Perspektive der Lernenden	154
5.2	Forschungsmethoden	160
5.3	Forschungsergebnisse	166
5.3.1	Ergebnisse der qualitativen Inhaltsanalyse der ministerialen Vorgaben	166
5.3.1.1	Richtlinie Nr. 33/2020 über didaktische Mittel	166
5.3.1.2	Bildungsstandards für Sekundarbereich II	167
5.3.1.3	Leistungsstandards für das Abitur auf den Niveaus B1/B2	173
5.3.1.4	Beantwortung der Forschungsfragen zu ministerialen Vorgaben und Diskussion	175
5.3.2	Ergebnisse der Inhaltsanalyse der Lehrwerke	178
5.3.2.1	Deutsch.com	180
5.3.2.2	Direkt	187
5.3.2.3	Ideen	193
5.3.2.1	Beantwortung der Forschungsfragen zu DaF-Lehrwerken und Diskussion ...	204
5.3.3	Ergebnisse der Befragung unter Lehrenden	209
5.3.3.1	Charakteristik der Stichprobe	209
5.3.3.2	Aspekte der Filmarbeit im DaF-Unterricht aus der Perspektive der Lehrpersonen	210
5.3.3.3	Beantwortung der Forschungsfragen zu Lehrenden und Diskussion	222
5.3.4	Ergebnisse zur praktischen Filmarbeit im DaF-Unterricht aus der Perspektive der Lernenden	226
5.3.4.1	Beschreibung der im Filmunterricht eingesetzten Filme	226
5.3.4.2	Aktionsforschung	233
5.3.4.3	Beantwortung der Forschungsfragen zur Filmarbeit im Unterricht aus der Perspektive der Lernenden und Diskussion	280
	Resümee und Ausblick	290
	Literatur	308
	Netzquellen	321
	Lehrwerk-DVDs	323
	Filmografie	324
	Abbildungsverzeichnis	327
	Tabellenverzeichnis	327

Abkürzungsverzeichnis

AB	Arbeitsbuch
Abb.	Abbildung
AV	audiovisuell
Bsp.	Beispiel
DaF	Deutsch als Fremdsprache
DSD	Deutsches Sprachdiplom
e.V.	eingetragener Verein
FSU	Fremdsprachenunterricht
GER	Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen
GI	Goethe Institut
HSV	Hör-Seh-Verstehen
Jh.	Jahrhundert
KB	Kursbuch
L	Lektion
LHR	Lehrer*innenhandreichung
MW	Mittelwert
NGO	non governmental organisation
S.	Seite
s. a.	sine anno
sog.	sogenannt
ŠPÚ	Štátny pedagogický ústav (Staatliches pädagogisches Institut)
u. A.	unter Anderem
ZfA	Zentrale Stelle für Auslandsschulwesen

Einleitung

Die gegenwärtigen westlichen Kulturen sind in hohem Maße visuell. Wir sind nahezu ständig von statischen und bewegten Bildern umgeben und ihre Flut wird v. a. auf den Bildschirmen in Zukunft wahrscheinlich noch wachsen. Die bewegten Bilder gibt es als eine mit technischen Mitteln ausgeführte Kunstform (Kunstoffilm) sowie als Bestandteil der breiten visuellen Populärkultur (kommerzielle Spielfilme, Fernsehen, Internetvideos), die von der Ästhetik der Massenmedien geprägt ist (vgl. Bambach-Horst et al. 2006, S. 250). Zwischen diesen Strömungen findet man immer wieder auch andere Kunstsparten einbeziehende intertextuelle Bezüge. Überdies findet Film sein Echo in der digitalen Unterhaltungskultur (Videogames, Handy-Applikationen, Internet) und Konsumwaren (Merchandisingprodukte). Filme in ihren unterschiedlichen Formen sind somit zum Bestandteil unseres Alltags geworden. Sie erweitern unser Weltwissen, rühren unsere Emotionen an, erlauben uns Erfahrungen, die weit über das hinausreichen, was wir selbst erleben können, beeinflussen unsere Beurteilung sozialer Realität, die Identitätsbildung, bestimmen das Geschichtsbewusstsein, das nationale Selbstverständnis sowie das Verständnis fremder Kulturen mit. Die Filmkompetenz, also „die Fähigkeit bewegte Bilder lesen, die akustischen Signale von audiovisuellen (AV-)Formaten auch in ihrem Zusammenhang mit den Bildern deuten sowie das Medium Film (kritisch) nutzen und gestalten zu können“ (Surkamp 2017b, S. 77) wird heute zu einer der Voraussetzungen für die Teilhabe an der modernen Kultur in ihrer Vielfalt und Breite.

Fremdsprachenlernenden bietet sich das Medium Film zusätzlich als ein authentisches Lernmittel an, das Zugang zu Zielsprachen und Zielkulturen ermöglicht. Unter bestimmten Bedingungen führt die Filmrezeption zu inzidentellem Wortschatzerwerb, fördert das Hör-Seh-Verstehen, kann als Auslöser sprachlichen Handelns fungieren und somit auch produktive Sprachaktivitäten fördern. Ferner wurden positive Effekte auf die Lernmotivation und interkulturelles Lernen festgestellt (vgl. Blell et al. 2016, S. 23–27; Burger 2019, S. 687–713; Henseler et al. 2011, S. 101–121; Surkamp 2017a, S. 74).

Trotzdem rezipieren viele Fremdsprachenlernende Filme nur in ihrer Freizeit, denn AV-Werke finden nur zögerlich Einzug in den Unterricht (vgl. Chudak 2008, S. 114). Die Situation an slowakischen Schulen ist diesbezüglich noch nicht erforscht, anhand der Praxiserfahrungen lässt sich aber vermuten, dass die Filmwerke trotz ihres Potenzials selten und eher nur zur Abwechslung im Sinne einer „Bonbon-Didaktik“ vorgeführt werden, statt in methodisch durchdachten Verfahren als Lernmittel und -gegenstand zu dienen.

Die Zurückhaltung der Lehrkräfte gegenüber dem Filmeinsatz mag mit fehlenden filmmethodischen Kenntnissen (vgl. Hahn 2018, S. 38) zusammenhängen. Schon die Auswahl eines für die Zielgruppe geeigneten Films ist für manche Lehrpersonen herausfordernd, ebenso und insbesondere auch das Entwickeln von Aktivitäten, die das filmische Lernen unterstützen. Außerdem gibt es Vorbehalte, ob der größere Vorbereitungsaufwand durch neue Methoden und die scheinbar längere Unterrichtszeit, die sich aus

dem Zeigen des Films und den dazugehörigen Aktivitäten ergibt, in einem angemessenen Verhältnis zum Lerneffekt stehen (vgl. Faistauer 2010, S. 33).

Die vorliegende Arbeit setzt sich zum Ziel, das Potenzial hauptsächlich des narrativen Films und im breiteren Sinne auch der AV-Medien im Allgemeinen für den Fremdsprachenunterricht (FSU) und die Rahmenbedingungen für ihre Anwendung im Fach Deutsch als Fremdsprache (DaF) in der Slowakei an Gymnasien zu erforschen, indem ministeriale Vorgaben, Lehrwerke, Ansichten und Vorgehensweisen von Lehrenden und Reaktionen von Lernenden auf die Arbeit mit Filmen untersucht werden und die slowakische Realität teilweise auch im internationalen Kontext kritisch reflektiert wird.

Diesem Vorhaben entspricht auch die Gliederung des Textes. Das erste Kapitel ist dem Spielfilm als Medium gewidmet, wobei näher auf die Filmsprache, dramaturgische Aspekte, Filmproduktion und -rezeption eingegangen wird. Die Fachbegriffe bzw. die Funktion der einzelnen Elemente der Filmsprache und ihre Wirkung werden anhand von Beispielen aus für den DaF-Unterricht geeigneten Filmen erklärt. Diese Einführung halte ich für notwendig, weil die meisten DaF-Lehrkräfte in der Slowakei sich in ihrem Studium mit dem Medium Film nicht auseinandergesetzt haben. Das filminterne Wissen bildet aber eine Voraussetzung, ästhetische Qualitäten des AV-Werks wahrzunehmen und folglich diese den Lernenden zu vermitteln. Das zweite Kapitel klärt den Weg des Films in den Unterricht, beschäftigt sich mit den medien- und filmpädagogischen Grundbegriffen, folgt der Geschichte des Filmeinsatzes für pädagogische Zwecke und fokussiert v. a. das gegenwärtige Konzept der fächerübergreifenden Medienerziehung. Das dritte Kapitel fokussiert das Potenzial des Films für den FSU in drei Bereichen: das sprachbezogene, das interkulturelle und das mediale Lernen. An einführende theoretische Überlegungen knüpft das vierte Kapitel an, in dem Kriterien für die Filmauswahl, Möglichkeiten für die Filmpräsentation und Beispiele für filmbegleitende Aktivitäten vor, während und nach dem Sehen dargestellt werden. Das umfangreiche fünfte Kapitel ist empirisch orientiert. Einführend werden Forschungsfragen, die auf die Integration des filmischen/AV-Lernens in ministeriale Vorgaben und Lehrwerke zielen, sowie die Einstellungen und Erfahrungen der Lehrenden und die Reaktionen der Lernenden auf die Filmarbeit fokussiert. Das zweite Unterkapitel schildert die Forschungsmethodik. Es werden die Teilkorpora und Stichproben sowie die einzelnen genutzten Methoden von der inhaltsbezogenen Dokumentenanalyse, über Fragebogen bis hin zu einer sich auf teilnehmende Beobachtung und fokussierte Gruppeninterviews stützenden Aktionsforschung beschrieben. Es folgt die Inhaltsanalyse der Integration filmbezogener Inhalte in die ministerialen Vorgaben, hauptsächlich in den curricularen Dokumenten für DaF im Sekundarbereich II. Aus der gleichen Perspektive werden ferner die drei am häufigsten verwendeten Lehrwerke für den DaF-Unterricht im Sekundarbereich II untersucht. Das dritte Unterkapitel erfasst die Ansichten, Einstellungen und Erfahrungen von Unterrichtenden bezüglich der Filmarbeit. Das vierte und letzte Unterkapitel präsentiert eine Aktionsforschung zur Filmarbeit an vier slowakischen Gymnasien (Sprachniveaus B1–C1), bei der der Lernprozess, die damit verbundenen Reaktionen der Lernenden und die subjektiv wahrgenommenen Lerneffekte durch teilnehmende Beobachtung und fokussierte Gruppeninterviews evaluiert wurden. Die Arbeit wird mit einem Schlusswort mit Ausblick für weitere Schritte Richtung Filmdidaktik im FSU in der Slowakei abgerundet.

I. Theoretischer Teil

1 Film – Grundlagen

Ästhetik, Produktion, Rezeption

1.1 Film als intermediale Kunstform

Technisch betrachtet ist Film nichts weiter als eine digital oder auf einem Zelluloidstreifen gespeicherte Bildfolge, die, wenn sie schnell genug gezeigt wird,¹ eine Illusion von Bewegung erzeugt. In den 20er Jahren des letzten Jahrhunderts wurden die „laufenden Bilder“ durch integrierten Ton belebt,² wodurch Film zum AV-Medium wurde. Beim Film handelt es sich um eine intermediale Kunstform, wobei der Begriff „intermedial“ hier auf die Vernetzung unterschiedlicher, von anderen Kunstformen bekannter Medien verweist (vgl. Abraham 2016, S. 13). Mit den visuellen Künsten, insbesondere mit der Fotografie, verbindet den Film die Fähigkeit, die Realität in Bildern aufzuzeichnen. Farbe, Komposition des Bildes und Licht sind Mittel, mit denen Maler*innen, Fotograf*innen sowie Filmemacher*innen arbeiten. An die Literatur (Epik) knüpft der Film in seinem Können an, Geschichten mit einer Fülle von Details zu erzählen. Aufbau der Handlung, Arten der Charakterisierung von Figuren durch Sprache und Handeln sind nur einige Verfahren, denen man in der Literatur wie auch im Film begegnet. Wenn aber die treibende Kraft eines epischen Werks in der Umsetzung seiner Geschichte in der Sprache liegt, gewinnt der Film seine treibende Kraft aus den Materialien der Geschichte und der fotografischen Natur des Bildes (vgl. Monaco 2008, S. 46). Die Beziehung des Films zur Musik ist viel komplexer. Sie dient nicht nur zur Untermalung der filmischen Handlung, sondern beide Kunstformen – Musik und Film – nutzen auch dieselben abstrakten Konzepte, von denen der Rhythmus das bedeutendste ist.³ Die erste Synthese verschiedener Kunstformen erfolgte im Theater, die zweite – auch wenn zuerst ohne Ton – geschah im Film.

Das Wissen um die Intermedialität des Films regt an, in der schulischen Filmarbeit unterschiedliche Akzente zu setzen, von der Arbeit mit Print- und Hörtexten sowie visuellen Medien bekannte Verfahren und Aufgabentypen einzubeziehen und sinnvoll zu kombinieren (s. Kapitel 4.3–4.5).

Der Film ist eine relativ junge Kunstform. Als seine Geburtsstunde gilt der 28. Dezember 1895, als die Gebrüder Lumière einen Filmstreifen vor zahlendem Publikum

-
- 1 Kinofilme werden meist mit einer Geschwindigkeit der Bilderabfolge von 24 Bildern pro Sekunde gezeigt. Im Fernsehen und in Computerspielen ist diese Geschwindigkeit mit 50 bis 60 Bildern pro Sekunde noch höher.
 - 2 Den ersten „talkie“, einen Tonfilm, projizierte der Chef-Ingenieur von Thomas Alva Edison Dickson 1889 mittels eines durch ihn entwickelten Gerät, dem „Kinophon.“ Da aber technische Probleme v. a. die Synchronisation erschwerten, kam es zur erfolgreichen Verbindung von Ton und Bild erst dreißig Jahre später (vgl. Monaco 2008, S. 73).
 - 3 Andere sind Melodie und Harmonie (vgl. Monaco 2008, S. 55).

vorführten.⁴ Ihre Proto-Filme gaben die Realität in ihrer Dynamik wieder und standen somit der Fotografie nahe. Sie dokumentierten reale Ereignisse wie die Ankunft eines Zuges⁵ oder Arbeiter, die die Lumière-Werke verlassen.⁶ Obwohl der Bann dieser Kurzfilme im Festhalten der Wirklichkeit liegt, stellen sie keine einfache Abbildung der Realität dar, sondern präsentieren nur einen, vom Filmemacher gewählten Ausschnitt, der eine gewisse Wirkung bei den Zuschauer*innen hervorrufen soll (Spannung bei der Ankunft des Zuges, das Gefühl direkt vor Ort zu sein und ihre Fabrik verlassende Arbeiter beobachten zu können). Der Filmemacher selektiert, was dargestellt wird und bestimmt die Art und Weise, wie das Geschehene dargestellt wird. Diese Konstruiertheit, Ausschnitthaftigkeit und Perspektivität muss man bedenken, will man Filme als Informationsträger über fremde Länder im FSU integrieren.

Neben der dokumentarischen Linie kristallisierte sich schon in den Anfängen des Films eine andere Linie heraus, die eher der Literatur und dem Theater nahestand und die Fiktionalität in den Mittelpunkt ihres Schaffens stellte. Der Zauberkünstler Georges Méliès versuchte in seinem fantastischen Film *Die Reise zum Mond*⁷ nach den Romanvorlagen von Jules Verne und Herbert George Wells „mit den Mitteln des Films die Grenzen des Darstellbaren in verschiedener Hinsicht zu erweitern“ (Abraham 2016, S. 16) und so die Realität zu verändern bzw. eine neue filmische Realität zu schaffen. Somit wurde die zweite Gattung – der Spielfilm – geboren.

Obwohl enge Beziehungen zwischen dem Film und anderen Kunstformen existieren, gilt der Film dennoch als eine eigenständige Kunstform, die über ein eigenes Zeichensystem, über eine sogenannte Filmsprache verfügt. Die Kenntnis der Filmsprache intensiviert das Filmenerlebnis, sie ermöglicht, Filme tiefer zu verstehen und folglich ihr Potenzial auch im Unterricht besser zu nutzen.

1.2 Filmsprache

Die Bezeichnung „Filmsprache“ ist metaphorisch zu verstehen.⁸ Auch wenn die Filmwissenschaft einige Termini wie Zeichen, Denotation, Konnotation, Morphem, Syntax und (Film-)Text mit der Linguistik teilt, kann die Filmsprache mit den natürlichen Sprachsystemen⁹ nicht ganz gleichgesetzt werden. Beide ähneln sich zwar in ihrer Funktion Inhalte zu vermitteln, Appelle zu senden und den Einstellungen des Senders/der Senderin

4 Die erste Filmvorführung fand jedoch beinahe zwei Monate zuvor in Berlin statt, wo die Gebrüder Skladanowsky am 01.11.1893 mit ihrem Projektor Bioskop neun kurze Filme zeigten. August und Louis Lumière nutzten hingegen den 35-mm-Cinématographe, der Filmkamera, Kopiergerät und Filmprojektor in einem waren.

5 *L'Arrivée d'un train en gare de La Ciotat* (1896).

6 *La Sortie de l'Usine Lumière à Lyon* (1895).

7 *Le Voyage dans de Lune* (1902).

8 Zu den prominentesten Filmtheoretiker*innen, die den Vergleich zwischen Sprache und Film herausarbeiteten, zählt Christian Metz (1973), der von der strukturalistischen Sprachwissenschaft ausgeht.

9 Im Sinne der Saussurischen *langue*. Bezieht man hingegen Filmsprache auf *parole* wird die Ähnlichkeit größer.

Ausdruck zu verleihen.¹⁰ Während aber natürliche Sprachen mit sprachlichen Zeichen/Wörtern operieren, nutzen Filme als AV-Medien sprachliche, akustische sowie visuelle Zeichen. Ein weiterer Unterschied besteht darin, dass die Filmsprache nicht mit einem eingeschränkten kodifizierten Lexikon von Zeichen arbeitet, sondern der Realität immer wieder neue Zeichen entnimmt. Des Weiteren haben Filme keine Grammatik im Sinne eines universellen Regelwerks, das für alle Filmschaffenden verbindlich wäre. Es gibt zwar einen Bestand potenzieller Codes (Zeichen), auf die Filmschaffende zurückgreifen können, doch jede*r Regisseur*in aktualisiert diese. Durch eine individuelle Herangehensweise bei der Organisation von Bildern und Ton schöpfen Filmschaffende ihre eigene Filmsprache, die sie innerhalb eines Werks entfalten. Die Filmsprache ist somit als künstlerische Sprache zu verstehen, deren Zeichen keinen absoluten Wert haben, sondern erst mit dem Blick auf das ästhetische Konzept der Regie zu interpretieren sind (vgl. Abraham 2016, S. 37; Ciel 2006, S. 119–121).

Die Filmsprache entfaltet sich auf den Ebenen von Bildinhalt und Bildgestaltung (Mise-en-Scène), Bildbewegung und Bildfolge (Montage) und auf der Ton- und Sprachenebene (vgl. Abraham 2016, S. 46; Beicken 2011, S. 34; Bienk 2006, S. 26–27). Da die Bewusstmachung und Benennung der einzelnen Elemente der Filmsprache es erlauben es, der Wirkung eines AV-Texts teilweise nachzugehen und den sonst flüchtigen Film in Worten zu fixieren, ist die Aufgabe der Lehrkraft, Elemente der Filmsprache gemäß dem Werk selbst aber auch dem kognitiven Stand der Lernenden und ihrer medialen Erfahrungen vermitteln und zur Diskussion zu stellen. Die Annäherung an die Machart des Films stellt jedoch für die meisten Lernenden ein Novum dar, sie müssen sich an ein von dem freizeithlichen Filmkonsum unterscheidbares Sehen und Hören erst gewöhnen. Bei der Auseinandersetzung mit der Filmsprache ist es daher empfehlenswert, langsam und sukzessiv vorzugehen und pro Film(segment) ein bis – zwei Elemente gemeinsam zu erarbeiten.

Als Zeichen wird im Allgemeinen das bezeichnet, was für etwas anderes steht und es in der Kommunikation ersetzt. Ebenso wie in der Saussure'schen Semiotik unterscheidet man auch bei Filmzeichen Signifikant und Signifikat. In Anlehnung an Peirce unterscheidet man drei Arten von Zeichen:

1. Bildzeichen (ikonische Zeichen/Icons), die sinnlich wahrnehmbare Ähnlichkeit mit der realen Erscheinung haben – z. B. eine Schulklasse wird durch die Abbildung einer Schulklasse repräsentiert.
2. Anzeichen, Symptome (indexikalische Zeichen), die das reale Denotat nicht mehr abbilden, sondern als Bedeutungsträger etwas verwenden, das einen realen Bezug zum realen Denotat hat. Z. B. wird Hitze durch Schweiß auf der Stirn von Figuren angedeutet. Die indexikalische Referenz ist somit mit Interpretation verbunden und baut auf der ikonischen Referenz auf.
3. Symbole (symbolische Zeichen) sind willkürliche Zeichen, in denen der Signifikant weder eine direkte noch eine hinweisende Beziehung zum Signifikat hat, sondern diese nur auf Konvention beruht.

¹⁰ Beschrieben in Anlehnung an die Definition der Grundfunktionen des Zeichens nach Bühler (Organon Modell von 1934).

In Filmen kommen v. a. ikonische Zeichen vor, allerdings werden auch indexikalische Zeichen und Symbole verwendet. Doch bereits in ikonischen Zeichen wird die Realität nicht nur wiedergegeben, sondern auch transformiert, allein dadurch, dass die Bilder nicht dreidimensional – wie die Objekte der Realität – sondern zweidimensional sind. Weitere Transformation erfolgt durch Kameraperspektiven, Kamerabewegung, Lichtgebung usw. (vgl. Ciel 2006, S. 119; Monaco 2008, S. 167–168).

Um den Prozess der Filmwahrnehmung, „des Lesens von Filmzeichen“ zu dekonstruieren, soll an zwei Bedeutungsebenen der Zeichen – Denotation und Konnotation – erinnert werden. Die denotative Bedeutung ist die begriffliche Bedeutung des Zeichens. Dadurch wird das genau Gesehene aufgefasst, z. B. der Ring am linken Ringfinger des Helden. Die konnotative Bedeutung ist die zusätzliche gedankliche Struktur, die die Denotation begleitet – der Held ist verheiratet. Die Denotation geht der Konnotation voraus, beide Ebenen sind aber eng miteinander verbunden. „Darüber hinaus kommen die Zeichen immer in einem Kontext – in einem bestimmten semantischen Feld – vor, knüpfen aneinander an, wodurch sie neue Bedeutungen bekommen und weitere Konnotationen entfalten“ (Ciel 2006, S. 119). Dies bewirkt, dass Ketten filmischer Zeichen nicht immer leicht interpretierbar sind und unterschiedliche Interpretation erlauben. Gerade dies aber macht die Arbeit mit Filmzeichen im FSU interessant. Nicht nur das direkt objektiv Gesehene (Denotation des Bildes), sondern auch die damit verbundenen Konnotationen dazu und die individuelle Sinnkonstruktion sollen Thema der Filmgespräche werden, denn gerade sie ermöglichen eine authentische Kommunikation ohne vorgegebene „richtige“ Antworten. Erst im Meinungsaustausch wird klar, dass manches nicht so eindeutig ist, wie es im eigenen subjektiven Konstrukt schien. Es werden neue Zusammenhänge aufgedeckt, die die Interpretation ändern können.

1.2.1 Mise-en-Scène

Als kleinste Zeicheneinheit im Film gilt die Einstellung. Sie zeichnet sich durch einen einheitlichen Kamerablick aus und ist von zwei Schnitten oder Blenden begrenzt (vgl. Beicken 2011, S. 34). Die Wirkung einer Einstellung hängt von Bildinhalt und Bildgestaltung ab, also davon, was zu sehen und wie es angeordnet ist. Zu Parametern des Bildinhalts werden Ausstattung/Setting, Umgebung/Location und Figuren gezählt.

Als Ausstattung/Setting bezeichnet man die Gestaltung der aufgebauten Drehorte. Den Drehort selbst nennt man auch Location. Die Gestaltung der Drehorte erfolgt durch eine Vielzahl von Ausstattungselementen: Kleidung der Protagonist*innen, Kulissen und Requisiten. Das Setting ermöglicht, den Geschehensort und die Geschehenszeit zu bestimmen und prägt im erheblichen Maß die Atmosphäre des Films. So erscheint im Film *Goethe!* (D 2010) nach dem Zwischentitel – „1772 – Johann Goethe ist 23 und studiert Jura. Er spricht viel und trinkt nicht wenig. Und muss die Prüfung zum Doktor bestehen“ – ein Blick auf eine Stadt im Winter mit barocken Gebäuden. Die Kamera folgt dem Weg zum Hof der juristischen Fakultät, auf dem zeitgemäß gekleidete Männer gehobener Schicht zu sehen sind. Die Männer tragen Weste, Rüschenhemd, Kniebundhose und einen Rock. Ältere ehrwürdige Herren, Professoren, haben eine Perücke, Studenten, wie

Goethe, tragen eine Frisur mit Lockenrollen über den Ohren. Frauen sind in der Szene nicht zu sehen, weil ihnen damals studieren nicht erlaubt war.

Außerdem können Raumelemente auch eine konzeptionelle, symbolische Bedeutung tragen. Der mehrfach preisgekrönte Antiglobalisierungsfilm *Let's make money!* (AT 2008) beginnt mit einer Detail-Einstellung. Das Publikum sieht ein Auge, das sich auf etwas zu konzentrieren scheint. Ein paar dunkle Haarsträhnen wehen davor. Im Hintergrund sind Maschinengeräusche zu hören. In der nächsten Einstellung sieht man fertige, auf großen Bogen gedruckte Zehn-Euro-Scheine, die zur weiteren Verarbeitung auf dem Fließband laufen. Damit wird das Thema des Filmes – Geldmachen wie auf dem Fließband durch Ausblendung menschlicher Schicksale – explizit dargestellt. Außerdem deuten Bildinhalt und Gestaltung sowie der natürliche Ton darauf hin, dass es sich um einen Dokumentarfilm handelt.

Im Laufe der Begegnungen mit diversen Filmen lernen Rezipient*innen charakteristische Settings für einzelne Genres zu erkennen, das Setting erweckt also schon zu Beginn des Films gewisse Zuschauererwartungen (vgl. Bienk 2006, S. 29) im Hinblick auf das Thema und seine genreabhängige Bearbeitung. Diese können bereits beim Einstieg in die Filmarbeit im Unterricht gut thematisiert werden (s. Kapitel 4).

Für die Bildgestaltung ist die Fähigkeit der Kamera wichtig, Gegenstände aus wechselnder Distanz, Perspektive in variierendem Licht und in unterschiedlichen Farbtönen aufzunehmen. Durch die Entfernung des Kameraauges von dem Gefilmten wird die Nähe bestimmt, aus der Zuschauer*innen die gefilmten Objekte erleben. Die Kamera kann sich dabei auf einem Kontinuum von weit (Supertotale) bis zu sehr nah (Detailaufnahme) bewegen, wodurch unterschiedliche Einstellungsgrößen entstehen. Idealtypisch unterscheidet man acht bis neun Einstellungsgrößen, die unterschiedliche Aspekte hervorheben, wie die folgende Abbildung (Abb. 1) zeigt.

SHOT SIZE

LEARNABOUT
film



EXTREME LONG SHOT XLS



VERY LONG SHOT VLS



LONG SHOT LS



MEDIUM LONG SHOT MLS



MID SHOT MS



MEDIUM CLOSEUP MCU



CLOSEUP CU



BIG CLOSEUP BCU



EXTREME CLOSEUP ECU

© 2014 Learnaboutfilm Ltd www.learnaboutfilm.com

Abbildung 1: Einstellungsgrößen

<http://filmresearch.weebly.com/lecture--technical-notes/shot-sizes>

In *Let's make money* (AT 2008) werden die wirtschaftlichen Verhältnisse in einer vom österreichischen Investor Mirko Kovats gemanagten indischen Fabrik durch eine Reihe unterschiedlicher Einstellungen veranschaulicht. In einer Naheinstellung wird das händische Schmirgeln der Blechröhre gezeigt, die dann ein anderer Mitarbeiter in einer halbnahen Einstellung besprüht. Die Aufmerksamkeit wird auf die Arbeitsprozesse gerichtet, die hier, im Unterschied zur westlichen Welt, noch von Menschen mühsam von Hand erledigt werden. Im Weiteren werden wir Zeugen von Kovats' Inspektion im Werk. Er und der Werkleiter werden dabei in Nahaufnahmen von hinten gezeigt, wodurch ihre weißen Helme in den Vordergrund treten. Die Manager dominieren das Bild, die Werk tätigen sind nur im Hintergrund verschwommen zu sehen, was den ökonomischen Verhältnissen und der tatsächlichen Machtaufteilung entspricht. Diese Interpretation wird auch durch den Inhalt des Gesprächs der beiden Manager unterstützt. Sie besprechen während der Inspektion die Ordnung in den Hallen und die Arbeitsbedingungen der indischen Mitarbeiter, allerdings nur aus einer rein ökonomischen Perspektive im Hinblick auf Kosten und Ertrag. Als die Rede auf die Gehaltsbedingungen eines Schweißers kommt, wird ein Schweißer bei der Arbeit nah und dann amerikanisch gezeigt. Das weitere Gespräch der Manager wird in derselben Machart wie zuvor präsentiert. Die Exkursion im Werk endet mit einer Totalen, wodurch die Zuschauer*innen noch einmal einen Überblick über den Ort und über das eigentliche Thema der Sequenz bekommen. Die Einstellungsgrößen prägen also die filmische Erzählung mit und leiten die Interpretation der Zuschauer. Eine

genaue Beschreibung der Bildebene, die von der identifizierten Botschaft der Einstellung ausgeht, kann den Lernenden helfen, sich dessen bewusst zu werden.

Nicht nur die Einstellung gibt vor, was gesehen wird, auch die Perspektive beeinflusst die Wahrnehmung des Gezeigten. Sie „definiert sich über den Winkel, in dem die Kamera ein Objekt oder eine Person zeigt.“ (Bienk 2006, S. 49) Am bekanntesten sind drei Grundtypen von Vertikalperspektiven: Normalsicht, Untersicht und Aufsicht.

Die Normalsicht entspricht der normalen Sehweise einer stehenden Person, die Kamera befindet sich auf Augenhöhe. Dadurch wird den Zuschauer*innen ein vertrauter Zugang zum Gezeigten verschafft und häufig der Eindruck von Realismus, Authentizität und Objektivität vermittelt.

Die Untersicht (extrem: Froschperspektive) zeigt die Objekte aus einem ungewöhnlichen Blickwinkel von unten. Die Proportionen werden dadurch verzerrt, das Bild von der Realität verfremdet. Das Dargestellte kann somit größer, imposanter, wuchtig bis bedrohlich erscheinen oder auch karikiert werden.

Die Aufsicht (extrem: Vogelperspektive) bietet den Zuschauer*innen einen überlegenen Blick über den Schauplatz, die Figuren sind dabei kleiner, können verletzlicher oder verloren wirken (vgl. Beicken 2011, S. 38–39).

Auch wenn hier prototypische Funktionen von Vertikalperspektiven beschrieben werden, darf nicht vergessen werden, dass es keine ein für allemal festgelegte Bedeutungszuweisung gibt. Diese kristallisiert sich erst in Abhängigkeit von der Gesamtheit der filmsprachlichen Komponenten, vom Inhalt und von der dramaturgischen Intention der Filmschaffenden heraus.

Als Beispiel für die Nutzung unterschiedlicher Kameraperspektiven kann eine Szene aus dem 6. Kapitel der filmischen Adaptation von Kästners Klassiker *Das fliegende Klassenzimmer* (D 2003) genommen werden. Um einen Überblick über das Geschehen kurz vor Unterrichtsbeginn zu vermitteln, wird der Gang in der Schule von oben gedreht. Man sieht Schüler*innen, eine Lehrerin und Direktor Kreuzkamm in die Klassen gehen. Als es aber zu einem Gespräch zwischen dem Schüler Martin Thaler und dem Direktor Kreuzkamm kommt, wechselt die Kamera ihre Position. Kreuzkamm wird von der Untersicht gefilmt. Einerseits wird dadurch die „natürliche“ Sicht des Schülers im Kontakt mit einem Erwachsenen simuliert, andererseits hat diese Perspektive im Zusammenhang mit der Filmhandlung auch eine symbolische Bedeutung. Kreuzkamm ist zwar eine komische Figur, doch wird er als faktische Autorität akzeptiert. Martin muss ihm eine unangenehme Botschaft überbringen: Die Gesangsnoten des Chors wurden verbrannt. Die Schüler sammelten zwar Geld, um den Schaden zu ersetzen, dennoch fürchtet Martin eine Strafe, was durch das Zeigen des Schuldirektors aus der Untersicht akzentuiert wird. Martin wird im Gegenschuss aus der Aufsicht gezeigt. Das Spiel mit einer Kind-Erwachsener/Schüler-Lehrer-Perspektive setzt sich fort.

Die Kameraperspektiven und Einstellungsgrößen können verändert werden, indem die Kamera den Stand verlässt und sich in Bewegung setzt. Die Kamerabewegungen gehören zu den Grundmitteln der dynamischen Gestaltung, weil die Kamera dann nicht nur sich bewegenden Figuren und Objekten folgt, sondern auch die Dynamik des Sehens schafft und die Zuschauer*innen am Handlungsgeschehen visuell teilnehmen lässt. Bei Kamerabewegungen unterscheidet man neben der Fahrt, bei der die Kamera Objekten

näher kommt oder sich von ihnen entfernt, an ihnen vorbei oder herumgeführt wird,¹¹ noch weitere Bewegungen, die an die Bewegungen des Kopfes erinnern: den meistens horizontalen Schwenk, das vertikale Neigen und das Rollen (vgl. Abraham 2016, S. 40–41; Beicken 2011, S. 39).

In gelungenen Filmen sind die Kamerabewegungen nie Selbstzweck, sondern dienen der Erzählung. So übernimmt die Kamerafahrt am Anfang des Filmes *Mondscheinkinder* (D 2006) eine klärende Funktion. Einer der Protagonisten des Films, der sechsjährige Paul, muss wegen einer seltenen Krankheit unbedingt vermeiden, dem Sonnenlicht ausgesetzt zu sein. Die Familie dunkelt deshalb ihre Wohnung stark ab. Eine Mitschülerin von Pauls Schwester Lisa verbreitet über die Familie böses Gerücht, in ihrer Wohnung müsse es ekelhaft sein, denn sie würden nie lüften und leben wie in einer Gruft. In der nächsten Szene unternimmt die Kamera eine Fahrt durch die Wohnung, bis der auf einer Fensterbank geduckt sitzende Paul gezeigt wird. Man sieht eine ganz normale Wohnung. Durch diese Kamerafahrt merken die Zuschauer*innen, dass es sich nur um Lästereien der Mitschülerin handelt, die Lisas soziale Isolation bewirken soll. Zugleich werden die Rezipient*innen durch die Kamerafahrt in die Lebenswelt der beiden Geschwister Lisa und Paul eingeführt.

Der Schwenk wird im Film *Das fliegende Klassenzimmer* (D 2003) u. a. im 8. Kapitel verwendet. Nach dem Brand, den Jonathan unwillentlich verursacht hat, hat er Angst, von der Schule zu fliegen. Deshalb beschließt er, lieber von alleine zu gehen. In der betreffenden Szene packt er seine Sachen in dem Zimmer, das er mit anderen Jungen teilt. Seine Freunde sind anwesend und überlegen, wie sie ihn retten können. Die Kamera schwenkt von einem zum anderen, als die Jungs ihre Ideen präsentieren. Schließlich schmieden sie einen Plan. Sie entscheiden sich auf „Das fliegende Klassenzimmer“ zu schwören, dabei wird auf das Buch gezoomt.

Als später der Chorleiter Justus sein Verbot des Stücks erklärt und vom Spitzelsystem der DDR erzählt, wird dies filmisch in einer rückblickenden Szene gezeigt, in der die Volkspolizei seinen Schrank von oben bis unten durchsucht, wobei sich die Kamera neigt und auf diese Weise vermittelt, dass alles systematisch durchsucht wurde.

Eine besondere Art der Kamerabewegung, durch die die Zuschauer*innen voll am Geschehen teilnehmen können, nennt man subjektive Kamera. Bei dieser Form der Bewegung übernimmt die Kamera den Blickwinkel der handelnden Person und nimmt ungefiltert das auf, was die handelnde Figur in dem Augenblick sieht. Solche Einstellungen wirken oft hektisch und unklar, wecken aber den Eindruck der Authentizität und vermitteln aber den Zuschauer*innen das Gefühl, unmittelbar in das Geschehen involviert zu sein.¹²

„Die Erzählung der Kamera“ wird auch durch die Schärfenverhältnisse mitgestaltet. Das Schärfziehen ist für unsere Sehgewohnheiten natürlich. Die Schärfverlagerungen lenken die Aufmerksamkeit der Zuschauer*innen auf das Wesentliche im Bild.

11 Zoom ist eine Illusion einer Zu- oder Fortbewegung durch Objektiveneinstellungen, ohne dass sich die Kamera von der Stelle bewegt. Während sich aber die Tiefenschärfe des Bildes beim Zoomen verändert und auch die Kameraperspektive sich leicht ändert, ändern sich diese Parameter bei der Fahrt nicht (vgl. Bienk 2006, S. 54).

12 www.mebis.bayern.de.

Die Kameraarbeit beeinflusst also die Wahrnehmung und die Interpretation der Figuren und Objekte, ermöglicht an der subjektiven Welt der Protagonisten teilzunehmen. Im filmbezogenen Unterricht können die Kamerabewegungen insbesondere bei der Charakteristik der Figuren oder Orte ab der Mittelstufe einbezogen werden, wenn die Lernenden instande sind komplexe Sätze zu bilden. Mediengewandte Lernende setzten jedoch in Gestaltungsaufgaben (eigenen Amateurfilmen) die Kamerabewegungen unabhängig von ihrem Sprachstand ein. Besteht ihrerseits der Sprachbedarf, die formelle Seite der Produkte zu thematisieren, kann das Fachvokabular als Rezeptionswortschatz bereits auf dem A2-Niveau vermittelt werden.

Licht und Farbe sind weitere formale Elemente der Bildgestaltung, die oft nur unbewusst rezipiert werden – eher gefühlt als auf rationaler Ebene wahrgenommen. Dennoch setzen die meisten Filmemacher*innen sie wissentlich ein, um Objekte und Personen zu modulieren, strukturieren und charakterisieren, um eine gewisse Stimmung zu erzeugen (vgl. Bienk 2006, S. 59; Hofmann/Lassacher 2013, S. 46). Drei Beleuchtungsstile haben sich in der Filmgeschichte herausgebildet:

1. Der Normalstil ahmt das natürliche Licht nach; alle Details sind deutlich erkennbar.
2. Der Low-Key-Stil entsteht durch ungleichmäßige Beleuchtung, erzeugt ausgehende Schatten und wird zur Untermalung dramatischer Situationen oder geheimnisvoller Vorgänge verwendet.

Der High-Key-Stil bildet einen Kontrast zum Low-Key-Stil. Die Gegenstände werden gleichmäßig oder übermäßig mit diffusem Licht beleuchtet, Schatten werden unterdrückt. Somit wird eine positive Grundatmosphäre erzeugt (Abraham 2016, S. 42–43; Bienk 2006, S. 59–60).

In *Mondscheinkinder* (D 2006) werden im Zusammenhang mit Pauls Krankheit viele Szenen mit ihm im Low-Key-Stil präsentiert. Als er aber in die das Fenster abdunkelnde Folie ein Loch einkratzt und ein Sonnenstrahl in das Zimmer fällt, bekommt er eine neue Welt zu sehen. Die Farben der Gegenstände im Normallicht werden satter und fröhlicher. Es ist ein magischer Moment der neuen Weltentdeckung. Doch das Licht bedeutet für den Kleinen auch Gefahr. Der Kontrast zwischen der dunklen und der hellen Welt führt das tragische Dasein von Paul, der zu einem Leben im Dunklen verurteilt ist, buchstäblich vor Augen.

Außer Lichtmenge kann eine Stimmung auch durch weiche oder harte Lichtkontraste, durch Verwendung von Farbfiltern vor dem Kameraobjektiv bzw. durch Veränderungen der „Lichttemperatur“ in der Postproduktion am Computer bewirkt werden. So erklären die Filmschaffenden im Bonusmaterial zum Film *Hände weg von Mississippi* (D 2007), wie sie mit dem Einsatz eines gelben Filters die sommerliche Atmosphäre des Films noch unterstrichen haben. Filter verwendet man oft auch in Retrospektiven.

Im Umgang mit Filmen im FSU kann die Fokussierung auf das Licht den Lernenden beim globalen Verstehen helfen, die Atmosphäre und die emotionale Bedeutung der dargestellten Situationen abzulesen. In den Filmen mit mehreren Zeitebenen erleichtert es, sich in der erzählten Zeit zu orientieren. Die Lichtgestaltung dient also als visuelle Stütze.

In den Farben eines Films kann nicht nur die Realität naturalistisch wiedergegeben werden, sondern sie können auch als symbolisches oder dramaturgisches Element eingesetzt werden. Farben können Assoziationen hervorrufen, die kulturspezifisch sind, also bei

Menschen desselben Kulturkreises oft geteilt werden, weil die Farbsymbolik in einer Gesellschaft durch Tradition und Erziehung weitergegeben wird. Außerdem erwecken Farben subjektive Gefühle (vgl. Bienk 2006, S. 63). Kaum eine Farbe hat aber eine eindeutige Bedeutung, oft sind an eine Farbe sehr unterschiedliche Assoziationen gebunden (Rot: Energie, Stopp, Gewalt, Kommunismus, Leidenschaft). Welche davon in einem konkreten Film zur Geltung kommt, lässt sich erst im Zusammenhang mit anderen Elementen des jeweiligen Filmwerks deuten.

In dem siebten Kapitel von *Mondscheinkinder* (D 2006) steht Rot für Liebe und Lebenslust. Die alleinerziehende berufstätige Mutter von Paul sowie seine Schwester Lisa sind mit ihren Kräften am Ende. Der vergebliche Kampf mit den Institutionen bei Pauls Einschulung, aber auch Paul selbst, der seine soziale Isolation nur schwer erträgt und deshalb seine Nächsten manchmal emotional erpresst, machen ihnen zu schaffen. Da entscheidet sich die Mutter, mit ihrer Freundin tanzen zu gehen. Beim Abholen übergibt ihr die Freundin einen leuchtend roten Lippenstift mit den Worten „Signalrot.“ Als die Mutter danach fragt: „Hilft’s?“, nickt die Freundin mit einem Lächeln.

Paula zieht ein rotes T-Shirt an, wenn sie sich für ihren Freund Simon schön macht. Die beiden treffen sich bei einer Sternwarte. Als Paula im roten Sweatshirt das Gestirn Lyra beobachtet, erzählt ihr Simon die Sage von Orpheus und gesteht ihr auf diese Weise indirekt seine Liebe.

Im Film *Die Welle* (D 2008) steht Rot hingegen für Widerstand. Karo zieht eine rote Bluse an und sticht somit im Meer gleichgeschalteter Mitschüler*innen in weißen Hemden heraus. Als sie sich entscheidet, andere vor der neu eingerichteten Diktatur zu warnen, nutzt sie auf ihren Plakaten einen roten Handabdruck mit der Überschrift „Stoppt die Welle!“

Die Deutung der Farbsymbolik in den Filmen aus dem eigenen Kulturkreis stellt auch für die Lernenden, die erst am Anfang der Auseinandersetzung mit dem Medium Film stehen, eine relativ leichte und doch anregende Aufgabe dar. Bei der Interpretation greifen sie auf ihr Weltwissen sowie auf andere ästhetische Erfahrungen zurück, wobei die Belesenen auch Kenntnisse aus dem muttersprachlichen Literaturunterricht transferieren (s. Kapitel 4.4 Bsp. 5).

1.2.2 Montage

Akzeptiert man die Analogie zwischen dem Medium Film und dem Medium Sprache, kann man das einzelne Filmwerk mit einem Text (vom lat. „textere“ – „weben“, flechten“) vergleichen. Texte wie Filme bilden ein Gewebe, sind kohärente Einheiten und erfüllen eine kommunikative Funktion.¹³ Dafür müssen die einzelnen Zeichen organisiert und verbunden werden. In der Sprache erfüllt diese Funktion die Syntax, im Film die Montage¹⁴ (vom fr. „le montage“ = dt. „die Zusammensetzung“) (vgl. Monaco 2008, S.

13 Die kommunikative Funktion ist allgemein, bei künstlerisch ambitionierten Filmen prägt die Montage wesentlich auch die Ästhetik des Werks.

14 Der Begriff Montage bezieht sich manchmal auf die gesamte Verarbeitung des Rohmaterials in der Postproduktion. Andere Autor*innen unterscheiden hier zwischen Schnitt und Montage bzw. zwischen Cutting und Editing. Schnitt/Cutting bezeichnete dann das Herausschneiden

176). „Montage ist das Verfahren, einzelne Einstellungen ihrer Länge, d. h. ihrem Gewicht nach durch Blende oder Schnitt zu verbinden und somit einen bestimmten filmischen Rhythmus zu schaffen“ (Beicken 2011, S. 43). Durch den technischen Vorgang des Zusammenfügens verschiedener Einstellungen werden diese zeitlich organisiert, in Beziehung gesetzt, es wird auf ihre inneren Zusammenhänge hingewiesen, wodurch eine Erzählstruktur entsteht. Durch die Montage kann der Film das fotografisch genaue Protokollieren der Realität überschreiten und neue, tiefere Strukturen in ihr entdecken (vgl. Ciel 2006, S. 67).

In der Filmgeschichte haben sich mehrere Montageformen herausgebildet, von denen hier zwei exemplarisch dargestellt werden.

Die Linearmontage/epische Montage oder der sog. unsichtbare Schnitt steht im Dienst des kontinuierlichen Erzählflusses und soll von den Zuschauer*innen möglichst un bemerkt bleiben. Die Aufmerksamkeit wird vollständig auf Inhalt und Charaktere gelenkt. Eine Handlung wird in der verkürzten Zeit gezeigt, da die Teilhandlungen, die nicht zur Geschichte beitragen und von den Rezipient*innen impliziert werden können, ausgelassen werden (vgl. Abraham 2016, S. 45; Bienk 2006, S. 72).

In dem Film *Das fliegende Klassenzimmer* (D 2003) wird die lineare Montage verwendet, als die Vorbereitungen für das Weihnachtsstück in einer schnellen Reihenfolge von Bildern präsentiert werden. Die Kinder betreten einen Raum mit Requisiten, probieren unterschiedliche Kostüme aus. Sie teilen sich die Aufgaben auf – Texte schreiben, Bühnenbild malen, Musik komponieren, Special Effects erzeugen. Der schöpferische Prozess, das Ausprobieren und Verwerfen einzelner Ideen und die kreative Umwandlung werden ausgeblendet. Sofort werden Proben mit vollkostümierten Schauspielern, laufender Musik auf einer voll ausgestatteten und beleuchteten Bühne gezeigt.

Die intellektuelle/konstruktivistische/assoziative Montage verbindet Einstellungen anhand von freien, inneren oder äußeren Assoziationen. Die Spielhandlung wird dabei oft durch ein filmisches Insert, der außerhalb der Erzählung steht, unterbrochen. Aus dem Kontrast zwischen den Bildern oder aus ihrer Verbindung sollen die Zuschauer*innen intellektuell eine neue, dritte Bedeutung erschließen. Die Inserts fungieren als Metapher oder Vergleich, sie werden eingefügt, u. A. um die Handlungsinhalte zu kommentieren, neue Sichtweisen zu vermitteln oder satirisch zu überspitzen.

In der Parallelmontage wird die Gleichzeitigkeit durch das Gegeneinander-Schneiden zweier Handlungen imitiert, die parallel verlaufen, miteinander zusammenhängen können aber nicht müssen und sich auf der Leinwand ständig abwechseln (vgl. Bienk 2006, S. 72–79; Ciel 2006, S. 125–126; Haydn Smith 2021, S. 195–196). So werden am Anfang des Films *Das fliegende Klassenzimmer* (D 2003) drei unterschiedliche Handlungsstränge mit unterschiedlichen Protagonist*innen gezeigt, die sich im Laufe des Filmes verbinden: die Ankunft von Jonathan in Leipzig mit dem Flugzeug, die Auswertung des letzten Konzerts der Thomaner im Bus mit anschließendem Dialog der Freunde Matz, Martin, Uli und Sebastian Kreuzkamm sowie die Probleme von Mona, die für die Tanzgruppe kein passendes Kostüm hat und deswegen einen Diebstahl am Bahnhof wagt.

nicht gewünschten oder nicht verwendbaren Materials. Der Terminus Montage/Editing benennt hingegen das neuerliche kreative Zusammenfügen von Einstellungen oder Filmabschnitten (vgl. Bienk 2006, S. 71; mediamanual.at).

Durch eine hohe Schnittgeschwindigkeit (Rapid/Videoschnitt) kann die Handlung dramatischer gestaltet werden. Dieser Methode bediente sich der Regisseur Dennis Gansel bei der Darstellung der illegalen nächtlichen Spray-Aktion der Welle-Mitglieder im gleichnamigen Film *Die Welle* (D 2008). Durch den schnellen Bildwechsel werden den Zuschauer*innen der Tatendrang und die neue Dynamik in der Gruppe sowie das Ausmaß der Aktion bewusst.

Weitere Möglichkeiten des deutlich wahrnehmbaren Schnittes sind der Match Cut, der zwei räumlich oder zeitlich getrennte Einstellungen durch eine visuelle Parallele verknüpft, und der Jump Cut, bei dem die Abfolge der Bewegung aufgesplittert und ruckhaft wirkt (vgl. Bienk 2006, S. 78).

Filme mit der linearen Montage sind für die Fremdsprachenlernenden am leichtesten zu rezipieren, weil sie hier die ausgelassenen Handlungen interferieren können. Die Szenen in der Parallelmontage, wenn der Film sonst chronologisch erzählt wird und sprachlich nicht besonders anspruchsvoll ist, lassen sich auch bereits ab A2 in der Gruppenarbeit kollaborativ bearbeiten. Die Zusammenführung der Handlungsstränge erfolgt dann im Plenum. Wohl die schwierigste Art der Montage für die Analyse, nicht nur im FSU, ist die intellektuelle Montage, denn je komplexer die Montageprinzipien, desto stärker wird das visuell-räumliche Arbeitsgedächtnis belastet (vgl. Anders et al. 2019, S. 12). Handelt es sich zusätzlich um einen Reiz in der Fremdsprache, ist seine Verarbeitung noch anspruchsvoller. Für die Verarbeitung der intellektuellen Montage ist es also günstig, wenn die Sprachkompetenzen so entwickelt sind, dass das sprachliche Verstehen nicht zusätzliche mentale Kapazitäten bündelt. Die Besprechung der Wirkung der intellektuellen Montage verlangt auch einen höheren Grad der Reflexivität sowie eine differenzierte Sprache, um die symbolischen Verbindungen verbalisieren zu können.

1.2.3 Ton

Ton ist ein Sammelbegriff für Geräusche, Musik und Sprache. Von Anfang an versuchte man, dem vorrangig visuellen Medium Film eine auditive Komponente hinzuzufügen. Schon in der sog. Stumm-Film-Ära wurde die Handlung durch begleitende Live-Musik von Orchester, Orgel- und Klavierspiel oder durch die Musik einer Schallplatte begleitet und manchmal von einem „Erzähler“ versprachlicht (vgl. Beicken 2011, S. 54; Ciel 2006, S. 111; Koebner 2011d, 720–721). In den 30er Jahren des letzten Jahrhunderts gelang es, Filme mit integrierter Lichttonspur zu produzieren, die die Stummfilme ablösten.¹⁵ Dadurch näherte sich das Medium noch mehr der Realität an und die Wirklichkeitsillusion wurde vervollkommenet.

Die traditionelle Terminologie des Bild-Ton-Verhältnisses unterscheidet einen diegetischen Ton, dessen Quelle, sei es eine Figur oder ein Objekt, sich in der erzählten Welt

15 Der erste Film mit integrierter Lichttonspur *Der Brandstifter*, wurde in Deutschland 1922 in den Berliner Alhambra-Lichtspielen aufgeführt. Es wurden allerdings nur einzelne Filmszenen vertont. Den Meilenstein stellt aber *The Jazz Singer* (1927) von der Filmgesellschaft Warner Brothers dar, der den kommerziellen Durchbruch des Tonfilms mit sich brachte (Koebner 2011d, S. 720).

befindet und somit meistens für die Zuschauer*innen sichtbar ist (On-Ton)¹⁶ und den nicht-diegetischen Ton, der seine Quelle außerhalb der Diegese hat, z. B. eine kommentierende Erzählstimme oder Filmmusik (vgl. Bienk 2006, S. 83–84; Martin 2013, S. 59).

In diegetischer Relation unterstützen Ton- und Bildorganisation sich gegenseitig und bieten eine Interpretationshilfe füreinander. Die Botschaft einer Aussage (Tonspur) wird mithilfe des Bildkontextes entschlüsselt. In Dialogen ist etwa bedeutend, wer spricht, welchen Charakter diese Figur hat, in welcher Beziehung sie zu ihrer/ihrem Dialogpartner*in steht. Geräusche können zusätzliche Informationen über den Handlungsort und die Art der gefilmten Tätigkeit u. Ä. vermitteln.

Wie bereits oben erwähnt, unterscheidet man drei Tonquellen: Geräusche, Sprache und Musik. Alle Geräusche aus dem On und Off schaffen die Atmosphäre¹⁷ und tragen zur Glaubwürdigkeit des Films bei. Außerdem können sie auch symbolisch aufgeladen werden. Z. B. das Klingeln des Telefons in *Lola rennt* (D 1998), das immer einen neuen Lauf der Handlung eröffnet oder das melancholische Tropfen eines Wasserhahns wird zum Gleichnis für Einsamkeit, zur Illustration einer zäh verlaufenden Zeitspanne (Kobner 2011a). Geräusche werden dank der Wirklichkeitsillusion von den Zuschauer*innen meistens nicht bewusst wahrgenommen, auch wenn sie manchmal, z. B. in Dokumentarfilmen, eine narrative Funktion haben.

In der routiniert erzählten Dokumentation über den deutschen Basketballer und NBA-Star Dirk Nowitzki¹⁸ werden zum Auftakt des Filmes Handlungen dargestellt, die einem Basketballspiel vorausgehen. Die Musik absentiert dabei teilweise, die Szenen werden mit „natürlichem“ Ton präsentiert. So sieht man Dirk Nowitzki beim Training in einem Fitnessraum, hört ihn stöhnen und tief atmen. Der Trainer zählt die Wiederholungen, aus dem Hintergrund hört man das Hantieren mit Geräten. Dadurch kann das anstrengende, monotone, unspektakuläre Training, das der großen Show vor Tausenden von Zuschauer*innen vorhergeht, vermittelt werden. Ferner wird die Ankunft der Zuschauer*innen gezeigt, diesmal begleitet durch Geräusche in der Halle. Nach einem deutlich wahrnehmbaren Schnitt werden weibliche wie männliche Cheerleaders beim Perfektionieren ihrer Choreografie ohne Musik gezeigt. Nur rhythmisches Stampfen, Klatschen und Zählen ist zu hören. Ihr Auftritt vor dem Spiel wird jedoch schon mit dynamischer, anfeuernder Musik in Zeitlupe präsentiert. Schließlich sieht man wieder Nowitzki bei seinem Gang in die Umkleidekabine, der dabei von Fans gefeiert wird. Gerade durch die Aufnahme dieser Atmosphäre wird Nowitzki zum ersten Mal im Film als Star inszeniert.

Vielmehr als die Geräusche fällt noch die Stille auf, die oft ein Gefühl der Unsicherheit und der Bedrohung hervorruft. Durch Stille werden wichtige Aussagen u. a. in *Mondscheinkinder* (D 2006) begleitet. Lisa, die sich sonst aufopfernd um den kranken Paul kümmert, kommt nach einem Treffen mit Simon später als versprochen nach Hause. Ihr kleiner Bruder hat sie sehnlichst erwartet. Sie findet ihn am Boden sitzend, wie er seine Spielsachen – einem Nachlass ähnlich – zwischen seiner Mama und seinem Hausarzt Dr. Maurer aufteilt. Lisa teilt er mit: „Dir kann ich nix geben, auf Dich kann ich mich gar

16 Diegetische Töne können aber auch solche sein, die nicht sichtbar sind (Off-Ton) – z. B. ein klingendes Telefon im Nebenzimmer, denn das Geräusch gehört zu der Filmerzählung.

17 Deswegen heißen Sie auch „Atmo“. Dieses Jargonwort gilt inzwischen als Fachwort.

18 Nowitzki. Der perfekte Wurf (D 2014).

nicht verlassen.“ Nach dieser Aussage folgt ein Moment der Stille, in dem dieser schmerzende Satz seine Wirkung entfaltet. Mit der Stille beginnt auch die Szene, in der Lisa bei einer ärztlichen Untersuchung ist und eine schlimme Diagnose befürchtet. Dr. Maurer stellt allerdings nur fest, dass sie verliebt ist. Das fühlt sie auch, hat aber Bedenken, ob sie glücklich sein kann, wenn ihr Bruder todkrank ist. Der Dialog zwischen dem Arzt und Lisa verläuft sehr langsam mit vielen Pausen, ohne Musik. Diese Gestaltung weist auf ernsthaftes inneres Problem hin, eine Art Zerrissenheit, die Lisa empfindet.

Sprache ist in Spielfilmen des Erzählkinos ein tragendes Tönelement. Meistens kommt sie in Form des gesprochenen Dialogs in der Figurenrede vor. Für den FSU ist interessant, dass sie im Vergleich zur Sprache der Printliteratur „weniger hochsprach- bzw. standardlastig“ ist (Abraham 2016, S. 44). Für die Lernenden kann dies einerseits eine Herausforderung darstellen, andererseits können sie dadurch dem authentischen Sprachgebrauch als Rezipient*innen näher kommen (auch wenn natürlich die Szenen inszeniert sind). Neben der Figurenrede wird gelegentlich auch die Off-Stimme mit kommentierender Funktion eingesetzt. Sie vermittelt den Zuschauer*innen Informationen, die zum Verständnis der Geschichte notwendig sind. Die Sprachelemente können im Film auch visualisiert werden – durch Zeigen von Briefen, Zeitungsartikeln, Inschriften etc. In *Goethe!* (D 2010) ist die Visualisierung des Schreibprozesses bei der Entstehung von *Die Leiden des jungen Werthers* sowie der Korrespondenz zwischen Goethe und Charlotte Buff tragend für die Filmhandlung und das Filmverstehen.

Filmmusik beeinflusst die Filmrezeption in erheblichem Maße. Sie übernimmt „eine Vielfalt von Funktionen: untermalen und akzentuieren, Stimmung herstellen, Geräusche imitieren, Bewegungen illustrieren, Emotionen suggerieren, Spannung schaffen, Affekte steigern, Bilder integrieren, Sequenzen verknüpfen, Form strukturieren, Kontexte (soziale) vermitteln, Historisches evozieren, kommentieren, karikieren, Figuren mehr Dimension verschaffen, psychologisieren, Raum- und Zeitgefühl herstellen oder relativieren bzw. aufheben“ (Beicken 2011, S. 55).

So vermittelt der Kanon *Bona nox!*, den Goethe im gleichnamigen Film zusammen mit Lotte und ihren jüngeren Geschwister am Clavichord begeistert singt, die Unbeschwertheit der Liebe der beiden in diesem Moment. Die selbstgedichteten Verse „bona notte // liebe Lotte“ können auch als ein persönlicher Wunsch von Goethe an Lotte gedeutet werden. Zugleich zeigt der Liedertext mit seinem Fäkalhumor die Ausgelassenheit der jungen Menschen. Die Szene weist aber auch auf die Tradition des familiären Musizierens im 18. Jahrhundert hin und evoziert mit dem Instrument Clavichord und der Musik selbst das Historische. Die gesamte positive Botschaft der Szene wird durch die Mimik der Protagonist*innen sowie die Verwendung warmer Farbtöne unterstrichen (vgl. Kapitel 1.2.1). Schließlich schlägt Musik als Motiv eine Brücke zu der Szene, in der Goethe Lottes Gesang in der Kirche beiwohnt.

Die Musik kann aber auch dem Gesehenen entgegengesetzt oder gleichgültig wirken und ihm so eine neue Bedeutung verleihen. Der französische Tonfilmtheoretiker und Komponist Michel Chion spricht in diesem Zusammenhang von „anempathischer Musik“ (Martin 2013, S. 60). So ließe sich die Musik interpretieren, die ertönt, als im Film *Mondscheinkinder* (D 2006) in Pauls Zimmer zum ersten Mal ein Sonnenstrahl fällt. Wie oben beschrieben, ist es ein magischer Moment. Die Welt erscheint im neuen Licht. Paul ist

von dieser Schönheit bezaubert und beobachtet genau seine Hand. Die Musik wirkt kontrapunktisch zu seinem Erleben. Sie ist dramatisch, sogar drohend. Dennoch passt sie sehr gut zu der Filmwelt, denn die Sonnenstrahlen stellen für Paul eine Todesgefahr dar.

Im Allgemeinen kann die Kombination von Ton und Bild übereinstimmend sein – geschlossene „Ton-Bild-Schere“/parallele Korrespondenz –, oder beide Zeichensysteme produzieren eigene Aussagen – auseinanderklaffende „Ton-Bild-Schere“/kontrapunktische Korrespondenzen. Dieser AV-Widerspruch ist besonders irritierend und spannungsgeladen, deshalb aktiviert er das Publikum zur Auflösung des Unstimmigen (vgl. Beicken 2011, S. 52; Kammerer/Maiwald 2021, S. 71–72).

Der Möglichkeiten von Ton-Bild-Kombination sowie der Tatsache, dass wir beim Hören oft Bilder assoziieren und sich umgekehrt bei Bildvorgängen Vorstellungen von Geräuschen, Dialogen und ggf. Musik ergeben, bedient sich die Fremdsprachendidaktik, indem sie mehrere Übungstypen für die separate und nachher kombinierte Arbeit mit der Bild- und Tonebene der Filme entwickelt (s. Kapitel 4.4).

Exkurs – weitere filmtheoretische Ansätze im Überblick

Auch wenn in den vorigen Absätzen näher auf den formalen, semiotisch-strukturanalytischen Ansatz (Jan Marie Peters, Christian Metz ab 1968) eingegangen wurde, weil er den DaF-Lehrkräften als ausgebildeten Philolog*innen besonders nahe liegen kann, dürfen andere Methoden der Filmanalyse, bzw. Teile des „Aggregats“ der Filmtheorie (Bordwell/Carroll 1996 zit. nach Kiefer 2011, S. 249) nicht unberücksichtigt bleiben – sei es der zeitgeschichtliche/biografische Ansatz, die Reformulierung der Psychoanalyse oder verschiedene Varianten des Marxismus, die von Max Horkheimer und Theodor W. Adorno in die in den 1940-ern entwickelte ideologiekritische Filmanalyse einfließen und deren Gedankengut teilweise auch in feministischen und einigen postkolonialen Ansätzen zu finden ist, oder der intertextuelle Ansatz, um nur einige zu nennen.

Zeitgeschichtliche Verhältnisse ebenso wie die Biografie des Regisseurs/der Regisseurin (auch wenn der Film ein kollektives Werk ist) prägen ein Werk. Siegfried Kracauer (1960) machte in seiner Filmtheorie darauf aufmerksam, dass der Film nicht nur für sich als ein ästhetisches Objekt existiert, sondern im Kontext der Umwelt eingebettet ist, der bei der Analyse zu berücksichtigen ist. Eine der wichtigen Aufgaben des Films ist demnach, die Brücke zur Realität für den Zuschauenden zu schlagen, auf das Wesen(tliche) der Wirklichkeit hinzuweisen.

Im psychoanalytischen Ansatz (Jean Baudry ab 1970, Christian Metz ab 1975) wird der Film als eine traumähnliche Bilderwelt verstanden. Seine Rezeption unterstützt das Unterbewusste, wodurch Kino unbewusste, irrationale Prozesse bei den Betrachtenden auslöst und Filmschauen so zu einer lustvollen Erfahrung wird. Durch eine der Traumdeutung ähnliche Analyse werden unter den wahrnehmbaren Oberflächenstrukturen im Film Tiefenstrukturen erfasst.

In *Dialektik der Aufklärung* (1944), die anhand der Erfahrungen mit dem damaligen Hollywood-Kino entstanden ist, kritisieren Horkheimer und Adorno die Kommerzialisierung der gesamten Kulturproduktion und v. a. die Bestätigung der Herrschaftsverhältnisse in der affirmativen Kultur, eine Hinführung der Zuschauer*innen zu einer

bedingungslosen Zustimmung zur Wirklichkeit, wie sie ist. Die Kultur habe aber den Auftrag, ideologiekritisch und emanzipatorisch zu wirken. Die Aufklärung der Rezipient*innen und ihre Hinführung zum Durchschauen der ideologischen Einflüsse in AV-Werken fanden später eine starke Resonanz in der Filmbildung in den 1960er und 1970er Jahren.

Die Feministische Analyse in den 1960er und Anfang der 1970er Jahre kritisierte zunächst eine durch den männlichen Blick geprägte Sichtweise (Laura Mulvey) und untersuchte die Darstellung von Frauen im (Mainstream-)Film. Später ging es darum, die festen Konzepte des weiblichen Seins zu dekonstruieren, „die weibliche Existenz im Konflikt mit gesellschaftlichen Mächten zu begreifen, Frau nicht auf eine einzige Bedeutung zu fixieren, sondern [unter Einfluss von Foucaults Diskursanalyse, Anm. d. Verf.] als Wesen zu verstehen, das sich im Herrschaftskontext verschiedenartig manifestiert, entfaltet und behauptet“ (Beicken 2011, S. 117). Wiederbelebt werden Fragestellungen im Zusammenhang mit anderen ethnischen oder sexuellen Minoritäten.

Der intertextuelle Ansatz begreift den Film als intertextuelles Gewebe. Er verweist immer auf andere Filme oder auch Werke anderer Kunstsysteme (vgl. Kiefer 2011, S. 252).

Die kurze Darstellung von Methoden der Filmanalyse war zugleich ein Exkurs in die Filmtheorie. Im geschichtlichen Überblick der Filmtheorie wären jedoch zumindest noch die frühen Produktionsästhetiken von Hugo Münsterberg (1916) sowie die Werke der sowjetischen Formalisten Dziga Vertov, Sergej Eisenstein und Vselovod Pudovkin und nicht zuletzt die Aufsätze von André Bazin zu erwähnen. Schließlich spricht eine andere einflussreiche Unterscheidung der filmtheoretischen Ansätze von zwei großen Gruppen – formalistischen (russische Formalisten um Sergej Eisenstein, Rudolf Arnheim ebenso wie amerikanische Neoformalisten) und realistischen (André Bazin, Siegmund Kracauer) Theorien.

Während Ersterer den Film als Konstruktion und Repräsentation ansehen, betonen Letztere, dass Film den Durchblick auf eine (nicht-mediale) Wirklichkeit ermöglicht. Die ‚Formalisten‘ betonen also die Künstlichkeit des Kinos, seine artifizielle Natur, während ‚Realisten‘ das Augenmerk auf die (Semi-)Transparenz des filmischen Mediums richten, die uns scheinbar direkte Zeugenschaft ermöglicht. (Elsaesser/Hagener 2007, S. 9)

1.3 Filmisches Erzählen und Dramaturgie

Bisher wurden die einzelnen Codes und die Syntax der Filmsprache unter die Lupe genommen. Die Filmsprache lenkt zwar die Sinnzuweisung, die Entstehung einer Geschichte im Kopf ist jedoch eine Leistung der Rezipient*innen, an der sich mehrere Faktoren beteiligen.¹⁹ In diesem Kapitel werden die gängigsten Dramaturgietypen im Film, der Umgang mit Zeit und die Konstruktion von Filmfiguren fokussiert.

19 Die Befriedigung des Publikumsbedürfnisses nach Erzählungen ist eine der Funktionen des klassischen Kinos, d. h. der sog. narrativen Filme. Obwohl die Unterscheidung zwischen narrativen und deskriptiven Filmen auf den ersten Blick plausibel ist, gibt es selten ausschließlich deskriptive oder narrative Filme. In Spielfilmen befinden sich nicht selten längere beschreibende (lyrische) Sequenzen und die deskriptiven Dokumentarfilme werden oft in eine

1.3.1 Dramaturgie

Das filmische Erzählen bedient sich v. a. im Mainstream-Kino bestimmter Standardsituationen und Organisationsformen, die die Dramaturgie des Films ausmachen. Standardsituationen sind in Filmen wiederkehrende Situationen, die nach einem stereotypen Muster gedreht werden. Koebner (2011b, S. 158) erklärt die Standardsituation „Abschied“ wie folgt: „Für die Standardsituation Abschied ist es wichtig, dass sich Personen, die vorher zusammen waren, nun voneinander trennen, wobei der Ausdruck der Trauer, des Verlustgefühls durch Dialog akzentuiert wird, durch Gesten oder eine Kamera-Rückfahrt.“

Das Publikum kennt die Standardsituationen, d. h. sie sind ein Teil seines Filmwissens, und deswegen wecken sie bestimmte Erwartungen an den weiteren Verlauf, die die Regisseur*innen wiederum erfüllen oder auch bewusst enttäuschen um mit den Zuschauer*innen spielen zu können. Als Beispiel können einige Szenen aus dem Dokudrama *Fritz Lang – Der andere in uns* (D 2016) angeführt werden. Der Film ist eine Hommage an das Schaffen des berühmten deutsch-österreichischen Regisseurs und bezieht aktiv das Filmwissen der Rezipient*innen ein,²⁰ um sie im nächsten Schritt zu überraschen. Der Film inszeniert Fritz Lang auf der Suche nach dem Material für seinen neuen Film über einen Serienmörder. Um ein glaubwürdiges Werk zu drehen, versucht Lang sich in den Mörder hineinzusetzen und sammelt akribisch Material. Als er den Tatort mit einer von der Polizeistation gestohlenen Fotografie besucht, bewegt er sich am frühen Morgen durch eine menschenleere Landschaft. Auf einen Hang steigend sieht er plötzlich von hinten einen Mann, der auf seinem Rücken einen reglosen weiblichen Körper trägt. Die Zuschauer*innen denken sofort an den gesuchten Mörder. Identifizieren sie sich mit Lang, ist die Szene Angst einjagend, weil sie nicht wissen, wie der Mörder auf den unerwünschten Zeugen reagieren wird. Die vorläufige Interpretation, es handele sich um die Beobachtung des Serienmörders, scheint sich zu bestätigen, als der Mann mit einer Schaufel in der Erde gräbt, und die Frau offenbar in ein flaches Grab legt. Dann kommt aber für die Zuschauer*innen ein überraschender Moment. In der nächsten Einstellung sieht man den Polizeikommissar in der Nähe stehen und der Szene ruhig zuschauen. Es bleibt offen, ob es bei der beobachteten Szene um eine Rekonstruktion der Tat im Zuge der Ermittlung geht oder ob der sein Opfer schleppende Mörder nur eine Vorstellung von Fritz Lang ist, der hier schon eine Szene des künftigen Films vor Augen hat. Vertieft in Gedanken erblickt er den Kommissar, der den Tatort zur selben Zeit besucht.

Ferner beschließt Lang, das Wohnviertel, aus dem ein Opfer – eine Hausangestellte – stammt, zu besuchen. Es ist spät am Abend, Lang fährt mit dem Taxi zu seinem Ziel. Die ganze Stadt lebt in Angst vor dem nächsten Mord. Auch der Taxifahrer informiert sicherheitshalber seine Kollegen, wohin er fährt, und redet mit seinem Fahrgast über den

Geschichte eingebettet. So präsentieren etliche Naturfilme die „Jahresgeschichte“ eines Naturgebiets oder einer Spezies. Die Kategorisierung in narrativ und deskriptiv kann aber verdeutlichen, in welchem Bereich der Schwerpunkt gesetzt wird (vgl. Wacker 2017, S. 52).

- 20 Ebenso oft werden Filmzitate aus Langs Filmen v. a. aus *M – Eine Stadt sucht einen Mörder* (D 1931) verwendet. Obwohl der Film als eine spannende schwarz-weiße Filmgeschichtsschreibung zu lesen ist, empfiehlt es sich im Unterricht mit Minderjährigen wegen der ausgeprägten Darstellung sexueller Gewalt in manchen Szenen nur ausgewählte Filmsequenzen zu projizieren.

Mörder. Lang steigt an der letzten Tramhaltestelle aus und beobachtet eine Gruppe von jungen Frauen, die nach Hause zurückkehren. Es ist dunkel, kein Verkehr, am Wegesrand wächst Gebüsch. An einer Kreuzung trennt sich eine Frau von der Gruppe und geht alleine eine menschenleere, stille Straße entlang. Ängstlich dreht sie sich mehrmals um. Eine Standardsituation, die den Erwartungen nach mit einem Mord endet. Und wie erwartet schlägt der Mörder zu – allerdings handelt es sich nur um eine Phantasie von Lang, der die beobachtete Szene in Gedanken weiterspinn.

Die Standardsituationen kann man im Unterricht zum Antizipieren weiterer Handlung nutzen. Diese Aktivität regt die Lernenden an, von dem Gesehenen eine kohärente Geschichte zu bilden und sie in der eigenen Textproduktion weiterzuentwickeln. Handelt es sich um ein Mainstream-Kino, werden ihre Hypothesen wohl bestätigt. Dieser „Erfolg“ steigert erfahrungsgemäß die Motivation der Lernenden für weitere Filmaufgaben. Weicht die Filmhandlung von ihren Vermutungen ab, muss diese Erfahrung nicht unbedingt zu einer Enttäuschung führen, sondern kann noch mehr Neugier auf den Film wecken.

Die Verkettung der Filmsituationen ergibt eine Filmhandlung. Nach dem einflussreichen Drehbuch-Schreiblehrer Syd Field orientiert sich eine geschlossene Filmdramaturgie an dem Drei-Akt-Schema: Im I. Akt (Exposition) werden die Figuren und die Situation vorgestellt. Die grundlegenden Probleme bzw. Konflikte – sowohl äußere als auch innere – welche die Hauptfigur betreffen aber auch andere Figuren einschließen können, werden eingeführt. Die Hauptfigur weigert sich zuerst diese aufzugreifen, fühlt sich dadurch nicht persönlich angesprochen. Am Ende des ersten Aktes geschieht etwas, das die Handlung steigert und in eine neue Richtung lenkt (Plot Point 1). Der II. Akt (Konfrontation) umfasst den größten Teil der Geschichte. Der zentrale Konflikt entwickelt sich. Die Hauptfigur beginnt sich den zentralen Problemen zu stellen, will sie bewältigen, was ihr aber zunächst nicht gelingt. Im sog. zentralen Punkt erhält der Held/die Heldin die entscheidende Information oder ein Instrument, das zur Lösung des Problems/Konflikts notwendig ist. Danach kann er/sie gezielter vorgehen. Der zweite Plot Point schließt den II. Akt und bringt wieder einen Wendepunkt, der das Finale im letzten Akt vorbereitet. Im III. Akt eskalieren die Ereignisse, die im I. Akt dargestellten Probleme werden gelöst oder nicht gelöst. Somit hängen der I. und der III. Akt unmittelbar miteinander zusammen (vgl. Koebner 2011b, S. 159; Wacker 2017, S. 55).

Dieser Dramaturgie bedient sich auch der Werbekurzfilm ohne Dialog *Nobody is normal* (GB 2020). In der Exposition wird ein blaues monsterartiges Knäuel-Wesen zuerst nur aus der Untersicht gezeigt. Der Raum ist eher dunkel, man hört nur die knarrende Tür.

Das Wesen öffnet den Schrank. Man sieht darin hängende Hüllen von Schuljungen in Uniform. Diese Szene kann man als Plot Point I betrachten. Das blaue Knäuel-Wesen hat offensichtlich das Problem, sein ungewöhnliches Äußeres zu akzeptieren und versucht konform mit seiner Umgebung zu wirken, indem es sich in die Hülle eines Schuljungen zwängt. Obwohl es andere Schuljungen freundlich grüßen, macht ihm seine neue Identität im ganzen Akt II zu schaffen.

Sein wahres Ich entpuppt sich in erwarteten Momenten. Die Körperteile aus der blauen Wolle werden beim Treffen mit Freunden, bei einem Referat und in der Mensa sichtbar. In seinem Inneren rumort es gewaltig im Sportunterricht in der Turnhalle. Der

Plot Point II ereignet sich am Ende einer Schulveranstaltung. Eine Schülerin steht auf der Bühne und bedankt sich für den Applaus. Da beginnen plötzlich aus ihrem Unterarm rosa Kissen zu quellen. Das Mädchen verliert seine Hülle und verwandelt sich in einen Kissen-Haufen. Das Publikum reagiert entsetzt. Der Film geht ins Finale – der Akt III.

Das Knäuel-Wesen fasst Mut und reißt seine Schuljungen-Hülle von sich. Es sieht die Welt unmaskiert, die anderen sehen ihn, zuerst schockiert. Ein Blickwechsel zwischen dem Stoffkissen-Wesen und dem Knäuel-Wesen. In schneller Folge werfen auch die anderen ihre Hüllen ab. Vor dem Zuschauer präsentieren sich fantastische Geschöpfe, die die Enthüllung ihrer wahren Identität mit einem Applaus für sich und die anderen belohnen.

Texteinblendung: „No matter how you feel inside – you are not alone“ – anschließend erscheint der Filmtitel *Nobody is normal*.

Ein anderes Erzählschema, das ebenso auf drei Akten beruht, stammt aus der Märchen- und Sagenforschung. Der amerikanische Mythenforscher Joseph Campbell erkannte in den großen Mythen der Menschheit das Schema der Heldenreise,²¹ bei der die drei Akte in zwölf Stationen verlaufen, bei der der Held/die Heldin etliche Abenteuer erlebt und sich selbst während der Reise verändert. Auch hier dient der I. Akt als Exposition. Am Anfang wird der Held/die Heldin in seiner/ihrer gewöhnlichen Welt dargestellt (1). Es geschieht aber etwas Ungewöhnliches/Bedrohliches, das seine/ihre Reaktion erfordert (2). Er/Sie verweigert jedoch zuerst diesen Ruf des Abenteurers (3). In dieser Situation ist ihm/ihr der Mentor eine gute Hilfe, der ihn/sie auf die neuen Herausforderungen vorbereitet und ihn/sie motiviert (4). Das eigentliche Abenteuer kann beginnen, nachdem der Held/die Heldin die erste Schwelle überschritten hat (5). Damit beginnt auch der II. Akt, in dem sich der Held/die Heldin verschiedenen Herausforderungen stellen muss, in Bewährungsproben auf Freund*innen und Feind*innen trifft (6–7) und nach der Überwindung des Gegners/der Gegnerin in einer entscheidenden Prüfung (8) gewinnt er/sie einen Schatz, der dokumentiert, dass er/sie die Macht des Feindes/der Feindin gebrochen hat (9). Der gereifte Held/die gereifte Heldin kann den Rückweg in seine/ihre gewöhnliche Welt antreten. Dabei stellen sich ihm/ihr oft aber noch einmal Feind*innen in den Weg (10). Im III. Akt muss der Held/die Heldin also noch eine letzte Prüfung bestehen und damit beweisen, dass er/sie über sein/ihr altes Ich hinausgewachsen ist (11). Zum Schluss kehrt er/sie mit einem Elixier/Schatz in seine/ihre Welt zurück (12) (vgl. Koebner 2011b, S. 159; Wacker 2017, S. 74–77).

Diesem Schema folgt auch Herrndorfs Roman *Tschick* (2010) und seine Verfilmung (D 2016). In der Exposition lernt man den 14-jährigen, sensiblen, intelligenten Maik Klingenberg, Sohn eines Immobilienmaklers, kennen, der aber wegen seiner alkoholkranken Mutter und seiner Introvertiertheit in der Klasse als Außenseiter gilt und „Psycho“ genannt wird (1). Maik selbst hält sich für den „größten Langweiler der Welt“ und ist in die unerreichbare Klassenschönheit Tatjana verliebt.

Zwei Ereignisse bringen eine Wende in Maiks Leben. In seine Klasse kommt der russische Spätaussiedler Andrej Tschichatschow alias Tschick. Tschick kommt aus sozial prekären Verhältnissen, hat vielleicht eine kriminelle Vergangenheit, betrinkt sich

21 In der Theorie der Heldenreise ist immer nur von männlichen Helden die Rede. Deswegen wurde in diesem Fall nicht gendert.

gelegentlich, scheint aber mathematisch begabt zu sein. Die Klasse schließt Tschick ebenso wie Maik aus. Die beiden sitzen nebeneinander, kommunizieren jedoch anfänglich nicht miteinander. Tatjana feiert am letzten Schultag vor den Sommerferien Geburtstag. Auf die Party lädt sie die ganze Klasse ein, übergeht allerdings die beiden Jungs. Diese Herausforderung erfordert eine Reaktion der beiden Protagonisten (2).

Da Maiks Mutter in eine Entzugsklinik gefahren ist und der Vater die Abwesenheit seiner Frau nutzt und eine „Dienstreise“ mit seiner Geliebten macht, sitzt Maik alleine, frustriert und gelangweilt zu Hause. Da erscheint Tschick, der im Film die Rolle des Mentors übernimmt. Als er sieht, wieviel Arbeit Maik in das selbstgemachte Geschenk für Tatjana investiert hat und wie stark er darunter leidet, nicht eingeladen worden zu sein, bewegt er ihn dazu, mit einem geklauten Auto zu Tatjanas Party zu fahren und ihr das Geschenk zu übergeben. Maik möchte davon zuerst gar nichts hören. Er verweigert den Ruf des Abenteurers. Schließlich fahren die beiden aber tatsächlich ohne Führerschein durch Berlin, es gelingt ihnen ein cooler Auftritt vor den Mitschüler*innen, nach dem sie sofort wieder verschwinden. Maik ist nach dieser Überwindung von Glück erfüllt und lacht auf der ganzen Rückfahrt. Der Held hat die erste Schwelle überschritten (3–5).

Am nächsten Tag kommt Tschick zu Maik mit der Idee, mit dem gestohlenen Lada gemeinsam eine Ferienreise zu unternehmen. Dieser weigert sich, in das gestohlene Auto wieder einzusteigen, weist auf die Gefahren der Fahrt hin, lässt sich aber dann doch überzeugen. Die Stationen 3–5 einer Heldenreise wiederholen sich.

Unterwegs erleben die Jungs viele Abenteuer bzw. Bewährungsproben (6). Tschick will in die Walachei, ohne Navigationsgerät und Landkarte ist die Richtung jedoch kaum zu finden. Außerdem wissen sie, dass ihre Reise eine kriminelle Tat ist und müssen deshalb unentdeckt bleiben. Sie maskieren sich, irren durch kleine Straßen und Dörfer in Brandenburg. Als sie nach einem Supermarkt suchen, werden sie bei einer gastfreundlichen, alternativ lebenden Familie, die sie zuerst als komisch beäugen, zum Mittagessen eingeladen. Beim Verlassen des Dorfes werden sie von einem Polizisten ertappt und müssen fliehen. Sie trennen sich kurzzeitig, treffen sich dann aber trotz fehlender Absprache wieder. Als ihnen das Benzin ausgeht, müssen sie illegal tanken. Dafür suchen sie Schläuche auf einer Müllkippe. Dort begegnen sie Isa – eine junge, schlaue Obdachlose, die ihnen hilft, das Benzin-Problem zu lösen, wenn die Jungs sie mitnehmen. Gemeinsam verbringen sie einen Tag am See und Maik verliebt sich in die selbstbewusste Isa. Tschick beobachtet rücksichtsvoll die neue Beziehung. Die drei schließen Freundschaft und versprechen sich, dass sie sich in 50 Jahren wieder treffen. Isa verlässt dann die Jungs, denn sie möchte ihre Halbschwester in Prag besuchen.

Durch Begegnungen mit verschiedenen Menschen lernt Maik, dass diese nicht nach dem ersten Eindruck zu beurteilen sind (Tschick, Isa, die alternative Familie), dass das Materielle nicht das Wichtigste ist und dass die Welt nicht nur ein Ort der Konkurrenz ist, in der ein Kampf aller gegen alle herrscht, wie ihm sein Vater eintrichterte. Zugleich lernt er, selbstständig zu handeln (7).

Zu einer entscheidenden Prüfung kommt es, als sich Tschick bei der Überfahrt über eine kaputte Brücke, die durch Morast führt, verletzt und nicht mehr fahren kann. Es scheint den beiden kurz, als müssten sie in der menschenleeren gespenstischen Landschaft sterben. In diesem Moment gesteht Tschick Maik, dass er homosexuell ist. Maik