

Matthis Kepser, Universität Bremen

Spielfilmvermittlung – ein integraler Bestandteil schulischer Bildung!?

Abstrakt

Seitdem die Bundeszentrale für politische Bildung 2003 auf erhebliche Defizite in der schulischen Filmbildung hingewiesen hat, ist einiges geschehen: In neuen Lehr- und Bildungsplänen wird dem Film wesentlich mehr Platz eingeräumt. Einige Fachdidaktiken forschen seit etwa fünf Jahren intensiv an einer FilmDidaktik für den Regelunterricht. Dass Filmbildung ein integraler Bestandteil schulischer Bildung sein soll, zweifelt heute keiner mehr ernsthaft an.

Dieser Aufbruch kann freilich nicht verdecken, dass noch zahlreiche Probleme ungelöst sind. So weiß man aus der Lehrplanforschung, dass neue Anforderungen in der Praxis häufig schlicht ignoriert werden. Welche filmbezogene Kompetenzen auf welchem Niveau erwartet werden dürfen und welche Standards dafür gesetzt werden sollten, ist noch wenig erforscht. Verschiedene didaktische Paradigmen konkurrieren miteinander. Welcher Fokus von welchem Fach betont werden soll, ist ungeklärt und ebenso, wie die Fächer zusammenarbeiten müssten. Auch das Verhältnis von schulischer und außerschulischer Filmbildung muss noch stärker konturiert werden. Umstritten ist, ob der Kinofilm und das Kino im Mittelpunkt stehen sollen oder der Film mit seinen verschiedenen Rezeptionsorten als Ganzes. Last not least konzentrieren sich viele inhaltliche und methodische Bemühungen lediglich auf eine gymnasiale Klientel. Der abschließende Vortrag zieht kritisch Bilanz und gibt Ausblicke in die Zukunft.

Liebe Teilnehmerinnen und Teilnehmer, verehrte Referenten und Referentinnen,
meine Damen und Herren,

Spielfilmvermittlung als integraler Bestandteil schulischer Bildung, – das ist wohl für die hier Anwesenden eine selbstverständliche Forderung. Aber auch in den Lehrerzimmern und auf den Gängen der kultusministeriellen Behörden trifft man heute kaum mehr jemanden, der dem widersprechen würde. Selbst die Presse greift das Thema mittlerweile immer wieder gerne auf.

So präsentierte etwa die Süddeutschen Zeitung am 16. Oktober vergangenen Jahres ihren Lesern eine Sonderseite mit dem Titel „Sehen lernen – Film und Schule“ (SZ Nr. 241, 12). Abgedruckt waren drei Beiträge: Fritz Göttler rezensierte wohlwollend, gleichwohl kritisch Alan Bergalas Bändchen „Kino als Kunst – Filmvermittlung an der Schule und anderswo“, das dank finanzieller Unterstützung durch die Bundeszentrale für politische Bildung inzwischen weite Verbreitung gefunden hat. Wohlwollend, denn Göttler blickt mit unverhohlenem Neid auf die französische Gesellschaft, in der das Kino, aber eben auch die schulische Beschäftigung mit dem Film einen viel höheren Stellenwert hat, als bei uns. Kritisch, denn er bemerkt zurecht, dass Bergalas Vorschläge auf die Bundesrepublik kaum übertragbar sind. Auch sei dessen Vorstellung vom Lehrer als „passeur“, der die Schüler in den Bereich der Cinephilie überführt, recht idealistisch. Ein zweiter kleiner Beitrag war darauf aufbauend dem Filmkanon der Bundeszentrale gewidmet (Susan Vhabzadeh). Den weitaus größten Platz aber bekam der Filmemacher Edgar Reitz zur Verfügung gestellt, der seine Ideen von schulischer Filmbildung unter dem Titel vorstellte: „Gemeinsam auf die Suche

gehen. Wenn die Schule wirklich etwas von Film lernen will, muss sie leibhaftige Regisseure einladen.“

Reitz beschreibt darin begeistert das Projekt eines oberitalienischen Gymnasiums, wo man unter Beteiligung des örtlichen Kinos 30 Abende mit seiner „Heimattrilogie“ verbracht hatte. Zum großen Finale wurde der Regisseur persönlich eingeladen, der denn auch bis tief in die Nacht mit den Schülerinnen und Schülern diskutierte. Sein Credo lautet: „Es wird sicher nie zu einem guten Ergebnis führen, wenn man Lehrerschulungen macht oder ein staatliches Curriculum aufstellt und Kino zu einem Prüfungsfach oder Leistungsfach in Schulen macht. Dafür ist die Filmkunst zu jung. Dafür eignet sie sich auch nicht.“ Stattdessen rät er dazu: „Wenn man tatsächlich so etwas wie ein Bildungsprogramm verwirklichen wollte, das junge Menschen auf qualifizierte Weise mit Film in Berührung bringen soll [...], dann sollte man das in einer Form organisieren, die Filmemacher und Schüler gemeinsam vor die wichtigen Fragen stellt.“

Beiträge dieser Art sind für die gegenwärtige Bildungsdiskussion nicht untypisch. Wie so häufig in Bildungsfragen glauben alle möglichen Leute, darunter Journalisten, Neurobiologen, Tanzchoreografen oder eben Regisseure, genau zu wissen, was an den Schulen geändert werden müsse, damit der Laden richtig laufe. Ich ärgere mich darüber, meine Damen und Herren. Denn hier wird arrogant ignoriert, dass es sich bei schulischer Bildung um ein hochprofessionelles Geschäft handelt. Nicht umsonst werden dafür Lehrerinnen und Lehrer in einem langen Studium qualifiziert.

Wahrscheinlich könnte jeder hier im Saal dem Regisseur Reitz die Leviten lesen. Ich erlaube mir das stellvertretend für Sie zu tun: Man mag darüber streiten können, ob Kino zu einem „Leistungs“- und Prüfungsfach werden sollte. Eine solche Kontroverse wird bekanntlich auf allen Gebieten geführt, die Kunstreflexion und -produktion an der Schule betreffen. Es gibt gute Gründe dafür, an der Schule Terrains zu erhalten, die nicht dem Prüfungsprinzip unterworfen sind. Es gibt aber ebenso gute Gründe dafür, Leistungen der Schüler und Schülerinnen in Kunst, Musik, Literatur und eben Film nicht weniger hoch zu achten als solche in Mathematik oder Biologie. Ich persönlich begrüße den Vorstoß einiger Bundesländer, darunter Bremen, dass Schüler und Schülerinnen filmbezogene Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten sogar im Abitur unter Beweis stellen dürfen.

Höchst merkwürdig ist die angeführte Begründung für dieses Prüfungs- und Leistungsverdikt: Zu *jung* sei die Filmkunst dafür! Dabei hat diese Kunst ihren 110. Geburtstag bereits hinter sich (und ist damit älter als Johannes Heesters)! Ich frage mich, wie lange ein Kulturgut am Fleischerhaken dörren muss, damit Zusammensetzung und Geschmack auch von Schülerinnen und Schülern untersucht werden dürfen.

Die Vorstellung, man könne filmische Bildung allein darüber initiieren, indem die Schüler Filmemacher in ihre Schule einladen, ist hoffnungslos naiv. In seinem Beitrag versteigt sich Edgar Reiz zu der Wette, selbst Woody Allan würde ins Flugzeug steigen, wenn sich eine Schulklasse intensiv mit seinen Filmen auseinandergesetzt hätte. Diese Wette trete ich mit einem Einsatz in beliebiger Höhe gegen ihn an. Man stelle sich vor, jede Schule in der Bundesrepublik würde einmal im Jahr einen Regisseur zu sich einladen: Es würde wohl nicht lange dauern und die Kinoleinwände blieben schwarz, weil die Filmemacher mit schulischer Reisetätigkeit vollkommen ausgelastet wären. Jede Lehrkraft, die jemals eine Autorenlesung bei sich an der Schule organisiert hat, weiß zudem: In den allerseltensten Fällen sind Künstler geborene oder gar ausgebildete Pädagogen. Ihre Textauswahl geht häufig an der Zielgruppe vorbei. Mit Schülerfragen adäquat umzugehen, fällt vielen schwer. Unruhige Schüler nerven sie und sie sind heilfroh, dass ihnen eine anwesende Lehrkraft die unangenehme Arbeit der Disziplinierung abnimmt.

Warum „Lehrerschulung“ (Zitat Reitz) zu keinem guten Ergebnis führen soll, möchte ich gerne erklärt bekommen. Wie sollen sich denn Schülerinnen und Schüler intensiv mit den Filmen Woodys Allans auseinandersetzen, bevor der ins Flugzeug steigt, wenn nicht mit der Unterstützung kompetenter Lehrkräfte? Umgekehrt wird ein Schuh daraus: Es wird ganz sicher nie zu einem guten Ergebnis führen, wenn Lehrerinnen und -lehrer nicht die Möglichkeit erhalten, sich in Sachen Filmbildung fortbilden zu können – so wie hier gestern und heute.

Und schließlich steht da noch die Behauptung des Regisseurs im Raum, Filmbildung könne nicht durch ein staatliches Curriculum erreicht werden. Schulisches Lernen unterscheidet sich von anderen Lernprozessen nun mal dadurch, dass es institutionell, systematisch, planvoll und zielgerichtet organisiert ist. Ob staatlich verordnete Curricula nötig sind, kann sicher diskutiert werden. Außer Frage steht aber, dass filmbezogene Kompetenzen nicht dadurch aufgebaut werden können, indem ab und an „leibhaftige Regisseure“ an die Schule eingeladen werden.

Genug der Auseinandersetzung mit laienhaften Bildungsstatements. Das, was wir in Theorie und Praxis auf dem Weg zur Filmvermittlung als integralem Bestandteil schulischer Bildung zu bewältigen haben, ist ohnehin keine leichte Aufgabe. Ich werde in meinem Vortrag ohne Anspruch auf Vollständigkeit einige Probleme ansprechen.

Sieht man sich die bisherigen Vorschläge für eine curriculare, schulische Filmbildung an, so scheint es einen relativ unstrittigen Kern zu geben: Schülerinnen und Schüler sollen filmsprachliche Mittel erkennen und benennen können. Diese Mittel sind freilich nicht per se zu studieren, sondern im Hinblick auf ihre narrative, ästhetische und nicht zuletzt emotionale Funktion bzw. Wirkung. Dazu gehören Einstellungsgrößen und andere Gestaltungsmittel der Kamera, Montageformen, Ton-

Bild-Beziehungen. Bezogen auf das literaturdidaktische Grundmodell von Abraham/Kepser sind damit drei wesentliche Ziele zu erreichen: Auf der Ebene der Individuation im kulturellen Handlungsfeld „Film“ sollen Schülerinnen und Schüler für die Ästhetik des Films sensibilisiert werden. Gestärkt werden soll dabei auch die Fähigkeit zum kritischen Urteil – Stichwort „Geschmacksbildung“. Ebenso aber geht es um einen vertieften cineastischen Genuss. Auf der Ebene der Sozialisation ist die Fähigkeit auszubilden, mit anderen in ein filmbezogenes Gespräch zu kommen, das über „stinke langweilig“ und „echt geil“ hinausgeht. Auf der Ebene der Enkulturation sollen Schülerinnen und Schüler zur Teilhabe am öffentlich geführten Filmdiskurs befähigt werden, wie er in Zeitungen und Zeitschriften, im Radio und Fernsehen sowie mehr und mehr im Internet geführt wird. Damit sind in erster Linie Rezeptionskompetenzen benannt. Entsprechende Kenntnisse und Fähigkeiten sollten freilich auch dazu brauchbar sein, ggf. selbst Filme ansprechend und wirkungsvoll gestalten zu können. So weit so gut und vielleicht tatsächlich unstrittig. Selbst in älteren Lehrplänen, die noch vor der berühmten und oft zitierten Filmkompetenzerklärung der Bundeszentrale für politische Bildung entstanden waren, sind entsprechenden Kenntnisse sowie Fähigkeiten und Fertigkeiten als Lernziele formuliert worden.

Freilich scheint es mit der schulischen Umsetzung der Lehrplanvorgaben nicht weit her zu sein. In einer Studie aus dem Jahr 2006 zeigte sich, dass etwas die „amerikanische Einstellung“ als Fachbegriff für das Abbild einer Person bis etwa knapp unter die Hüfte nur knapp einem Viertel der 700 befragten Abiturienten aus 6 Bundesländern ein Begriff war. „Was soll's“, mag mancher einwenden, „eine solche Wissenslücke ist ja nicht wirklich ein Ausweis mangelnder Filmbildung.“ Dem kann entgegengehalten werden: Wer die amerikanische Einstellung nicht als Begriff für eine bestimmte Einstellungsgröße kennt, der hat sich höchstwahrscheinlich auch nie mit allen anderen Einstellungsgrößen beschäftigt. Der Begriff weicht von den anderen Bezeichnung wie Groß, Nah und Totale soweit ab, dass man ihn wohl nie vergessen wird, wenn man ihm einmal begegnet ist.

Was aber haben Schülerinnen und Schüler eigentlich damit gewonnen, wenn sie diese Begriffe kennen – abgesehen davon, dass sie möglicherweise Filmkritiken besser lesen und verstehen können?

Praktisch alle deutschsprachigen Lehrwerke für Universitäten und Schulen erklären die „Amerikanische“ damit, dass in dieser Einstellung der Held im klassischen Western bis zum Revolvergurt gezeigt werden kann. Na toll – mögen die Schüler und Schülerinnen dazu flapsig sagen. Ich mag keine Western und Western sind sowieso ziemlich out. Tatsächlich findet man die amerikanische Einstellung keineswegs nur im Western auffällig häufig, sondern in praktisch allen Filmen des klassischen Hollywood – sehen Sie sich darauf hin nochmal Hitchcocks Thriller an. Warum? Eine nahe

liegende Erklärung, die Sie freilich in kaum einem Lehrbuch finden werden, ist diese: Mit einer Einstellung bis zu den Hüften können alle bedeutsamen Teile der *Körpersprache* in einem Bild vermittelt werden: Man sieht genug von der Mimik des Schauspielers, ebenso von der Gestik und von der gesamten Körperhaltung, um alle nonverbalen Signale der Kommunikation erfassen und deuten zu können. Die Halbtotale liefert diesbezüglich nicht mehr Information: Mit den Unterschenkeln und Füßen wird nicht geredet, ja die Halbtotale macht insbesondere die Mimik kaum mehr erkennbar. Für Szenen, in denen zwei oder mehrere Personen mit oder ohne Revolver kommunizieren, scheint die amerikanische Einstellung nahezu ideal zu sein.

Im Gegenwartsfilm ist sie jedoch keineswegs mehr besonders beliebt. Und erneut stellt sich die Frage des Warum? Waren Produzenten und Publikum die „Amerikanische“ irgendwann Leid? Suchten sie nach neuen Bildausdrucksformen für nonverbale Zeichen? Ist die erwiesenermaßen gestiegene Schnittfrequenz die Ursache? Mit vielen Schnitten ist es nicht mehr notwendig, alle körpersprachlichen Signale in einem Bild präsentieren zu müssen: Man kann blitzschnell zwischen Gesicht, Händen, Halbkörper hin- und herschneiden! Oder hat das etwas damit zu tun, dass das Kino ab den 1970er-Jahren emotionaler werden wollte, wofür Großaufnahmen, die im Englischen den besonderen Begriff „Close up“ bekommen haben, zentral sind? Fachbegriffe zu kennen, mag ein bisweilen notwendiges, aber keineswegs hinreichendes Bildungsgut sein. Viel interessanter ist es, was mit ihrer Hilfe über die Ästhetik des Films in Gegenwart und Vergangenheit erfahren werden kann.

Obendrein sind keineswegs alle etablierten Fachbegriffe des Filmdiskurses für didaktische Zielsetzungen hinreichend geklärt. Von den Wissenschaften haben wir im Schulunterricht übernommen, ästhetische Objekte zu zergliedern, wohl wissend, dass das Ganze stets mehr ist als die Summe seiner Teile. Manche Objekte sind so freundlich, einige Strukturen schon an der Oberfläche offen zu legen: Gedichte zum Beispiel mit ihren Zeilen und Strophen oder klassische Symphonien mit ihren durch Pausen gekennzeichneten Sätzen. Film ist diesbezüglich ein schwieriges ästhetisches Objekt. Denn abgesehen von Vor- und Abspann fehlen in den allermeisten Filmen solche Interpunktionen. Insbesondere im klassischen Spielfilm ist man überaus bestrebt, ohne Punkt und Komma zu erzählen. Der dafür geprägte Stilbegriff „Continuity System“, dem die allermeisten Filmemacher seit David W. Griffith treu geblieben sind, erhebt genau das zum narrativen Postulat. Gleichwohl haben sich im Filmdiskurs Begriffe etabliert, mit denen man kleinere Einheiten der filmischen Narration zu fassen sucht. Die kleinste Einheit wird üblicherweise als „Einstellung“ bezeichnet. In der Fachliteratur findet man dafür die Erklärung: Eine Einstellung sei ein ununterbrochen gedrehtes Stück Film bzw. ein Stück Film, das zwischen zwei Schnitten ununterbrochen abläuft (vgl. Monaco 2002, 129). Und diese Definition ist dann auch in die Schulbücher gewandert, ebenso wie in die fachdidaktischen Lehrwerke (vgl. Frederking et al. 2008, 173). Man kann es uns Didaktikerinnen und

Didaktikern ja auch nicht verübeln, dass wir das Rad nicht neu erfinden wollen, sondern scheinbar Bewährtes dem fachwissenschaftlichen Diskurs entlehnen.

Leider haben wir uns damit allerdings ein Grundproblem der Filmanalyse eingehandelt, das mittlerweile auch die Filmwissenschaft mehr und mehr beschäftigt: Zahlreiche Begriffe des Filmdiskurses sind nämlich nicht erfunden worden, um Film besser verstehen zu können. Sie sind vielmehr Teil einer Fachsprache, mit deren Hilfe die Produktion von Film besser organisiert werden konnte und kann. Sie entstammen also nicht der Sphäre der Rezeption-, sondern der Produktionsästhetik bzw. Produktionsökonomie. Das gilt nun auch für den Begriff der Einstellung. Eine Einstellung ist jener Abschnitt der Filmherstellung, indem die Kamera läuft, die Schauspieler agieren und ansonsten alle die Klappe halten bis die Klappe fällt, sogar der Regisseur. Werden die einzelnen Einstellungen anschließend zusammengefügt, so versucht man normalerweise die Übergänge im wahrsten Sinne des Wortes „selbstverständlich“ zu gestalten. Deshalb spricht man auch vom so genannten „unsichtbaren Schnitt“ als Ideal des continuity systems.

Gegeben sei folgende Sequenz: Eine Frau steht vor einer Haustüre eines noblen Bungalows. Anschließend sieht man sie in einem schicken Wohnzimmer. Dies wird selbstverständlich gelesen als: Eine Frau hat die Räume eines bestimmten Hauses betreten. Aus Sicht des Rezipienten gibt es diesbezüglich ebenso wenig einen Anlass nachzudenken wie über die Tatsache, dass die Kinokasse nach der Vorstellung noch genauso aussieht wie zwei Stunden vorher. Die geschulte Lehrkraft mag darauf hinweisen, dass es sich hier um zwei Einstellungen handelt und die zweite mit hoher Wahrscheinlichkeit im Studio und keineswegs im gezeigten Bungalow gedreht worden ist. Damit mag sie so etwas wie „Filmbewusstsein“ geschaffen haben, analog zum „Sprachbewusstsein“, wie es im Kompetenz- oder Lernbereich „Sprache reflektieren“ angestrebt wird. Ein irgend geartetes tieferes Verständnis des Gesehenen wird damit aber überhaupt nicht erreicht. Ebenso ist fraglich, ob diese Erkenntnis den künftigen Filmgenuss steigern wird.

Gehen wir noch ein bisschen weiter: Wenn ein Drehbuch eine einzige Einstellung vorsieht, so werden in der Produktionspraxis daraus häufig zwei oder mehrere. Hat sich etwa ein Schauspieler versprochen, so wird keineswegs immer alles von vorne gedreht, sondern eben nur jener misslungene letzte Teil. Selbst der geschulteste Filmanalytiker wird später kaum in der Lage sein zu entscheiden, ob hier *eine* oder *zwei* Einstellungen vorliegen bzw. vorgelegen haben. Gänzlich obsolet wird der Begriff der Einstellung aus produktionsorientierter Sicht, wenn wir den Realfilm verlassen und uns dem Animations- und Trickfilm zuwenden. Ein klassischer Zeichen- oder ein Stop Motion-Trickfilm müsste nach obiger Definition aus abertausend Einstellungen bestehen, denn bekanntlich wird hier Bild für Bild einzeln abgefilmt. In Zeiten des digitalen Films potenziert sich das Problem: Denn was heißt „ein Stück

Film drehen“, wenn ganze Sequenzen am Computer entstehen – mit oder ohne Beimischung von Realfilm?

Sollten wir also künftig lieber darauf verzichten, im Unterricht über „Einstellungen“ zu reden? Nicht unbedingt: Ein Stück Film, egal ob ununterbrochen oder überhaupt gedreht, kann natürlich daraufhin gewinnbringend untersucht werden, in welchem Arrangement das Gezeigte zu sehen ist. Ebenso sind auffällige Bildwechsel, die wir als sogenannten „Schnitt“ wahrnehmen, der unterrichtlichen Rede wert. Aber eben nur dann, wenn sie eben wirklich auffällig sind. Verzichten sollten wir allerdings auf Definitionen, die weder für die Schüler hilfreich sind noch für uns als Unterrichtende.

Auch gibt es ein anderes filmisches Segment, das zwar in der Filmproduktion und -wissenschaft keine Rolle spielt, wohl aber für didaktische Zielsetzungen hoch interessant ist: das Kapitel. Bekanntlich wurde es erfunden, als Filme auf dem neuen Trägermedium DVD publiziert werden sollten. Kapitel sind nicht identisch mit Szenen und Akten, die das Drehbuch ausweist. Das Kapitelkonzept ist keines, das der Produktionssphäre angehört, sondern ausschließlich der Rezeption dient. In offensichtlicher Anlehnung an das alte Medium „Buch“ strukturieren Kapitel einen Film nach inhaltlichen Gesichtspunkten, so dass ein Langfilm nicht mehr notwendigerweise kontinuierlich in einem Stück angesehen werden muss. Schülerinnen und Schüler können selber versuchen, Kapitel und Kapitelüberschriften für eine DVD-Publikation zu finden. Dabei werden sie nicht zu einem einheitlichen Ergebnis kommen, was in der Klasse zu lebhaften inhaltlichen Auseinandersetzungen führt. Und natürlich können die Schülervorschläge auch mit jener Kapitelunterteilung verglichen werden, die auf einer kommerziellen DVD zu finden sind – nicht selten mit dem Ergebnis: „Unsere Kapitelaufteilung und -benennung ist viel überzeugender als die der DVD-Produzenten!“

Eine Didaktisierung filmpraktischer und filmtheoretischer Konstrukte tut Not, ist aber beileibe nicht die einzige Aufgabe künftiger FilmDidaktik. Zahlreiche Fragen schulischer Filmbildung werden nämlich in den Bezugswissenschaften überhaupt nicht thematisiert. Eine solche Frage betrifft die nach der fächerübergreifenden Zusammenarbeit: Es gibt einige Fachdidaktiker, die sich für ein eigenes Fach „Filmkunde“ stark gemacht haben: Die Deutschdidaktikerin Elisabeth Paefgen beispielsweise plädierte dafür mit dem Argument, dass Film ein ganz besonderer ästhetischer Gegenstand sei. Kompetente Filmvermittlung könne von den Deutschlehrerinnen und -lehrern nicht geleistet werden; sie seien dafür nicht hinreichend ausgebildet. Die bestehenden Fachlehrpläne seien ohnehin voll genug. Zudem könne nur so garantiert werden, dass „Film als zu vermittelnder Stoff ernst genommen wird“ (Paefgen 1999, 156). Gleiche Argumente könnten wohl auch von anderen Fachdidaktiken vorgebracht werden, die eine gewisse Affinität zur Filmbildung haben. Dem muss freilich entgegengehalten werden: Auch für ein eigenes

Fach „Filmkunde“ gibt es derzeit keine speziell ausgebildete Lehrkräfte und es ist auch nicht zu erwarten, dass in absehbarer Zeit entsprechende Studiengänge flächendeckend eingerichtet werden. Ein weiteres Fach einzuführen widerstrebt zudem der gegenwärtigen Tendenz, der Fächerdiversifikation, wie sie insbesondere in den 1980er- und 1990er-Jahren betrieben wurde, durch Bildung von Fächerverbänden wieder entgegenzuwirken. So darf es als weitgehender Common Sense angesehen werden, dass Filmbildung eine fächerübergreifende Aufgabe an den Schulen sein muss.

Dem Fach Deutsch hier eine Leitfunktion zuzuschreiben, liegt aus mehreren Gründen nahe: So hat das Fach im Bereich der Medienerziehung ohnehin schon eine solche herausgehobene Position. Film kann man als eine besondere Art von Text ansehen, für den wie bei schriftlichen Texten Kohäsion und Kohärenz gegeben sein müssen, damit der Zuschauer Sinnzusammenhänge konstruieren kann. Zudem ist Film in seinen meisten Spielarten narrativ angelegt, und das gilt selbst für Dokumentarfilme. Formen des sogenannten absoluten Films oder Cinema pur, die auf narrative Strukturen und figurative Elemente verzichten, sind eine Randerscheinung. Und schließlich wird Film in der Bundesrepublik von den allermeisten Zuschauern in deutscher Sprache rezipiert. Wer aber könnten die nächsten Verbündeten in Sachen Filmbildung sein?

Die Sachlogik legt nahe: Kunst und Musik. Kunst auf der einen Seite, denn Film ist ein bilddominiertes Artefakt. Kompositionsprinzipien, wie sie in der Malerei und Fotografie entwickelt worden sind, werden auch im Film verwendet; nicht wenige Filmemacher orientieren sich sogar explizit an der Bildästhetik bekannter Gemälde bzw. Künstler. Und es gibt auch einen eigenen künstlerischen Umgang mit Film, nämlich die Videokunst. Musik auf der anderen Seite, denn sie ist zweifellos in den allermeisten Filmen das Salz in der Suppe. Ohne sie wäre die Filmerfahrung fade, insbesondere in emotionaler Hinsicht.

Deshalb war es nur konsequent, dass im letzten Jahr eine Freiburger Forschergruppe versucht hat, ein integratives Filmcurriculum für die Fächer Deutsch, Musik und Kunst zu entwickeln. Nachgelesen werden kann es in der Zeitschrift „Der Deutschunterricht“ 3, 2008. Dieses Projekt ist nun in mehrfacher Hinsicht innovativ: Erstmals ist damit ein Spiralcurriculum vorgelegt worden, das alle Jahrgangsstufen von der ersten bis zur 12. Klasse umfasst. Es ist streng dem Prinzip kumulativen Lernens verpflichtet, beginnt also bei relativ einfachen Fähigkeiten und Fertigkeiten wie beispielsweise „von einem Filmerlebnis erzählen zu können“ (Deutsch, Klasse 2) und endet bei wissenschaftspropädeutischen Tätigkeiten wie „Schriften zur Ästhetik der Filmmusik untersuchen und auswerten“ (Musik, Oberstufe; vgl. Fuchs et al. 2008, 84ff). Es versucht, sowohl rezeptionsorientierten als auch produktionsorientierten Aspekten der Filmbildung Rechnung zu tragen: Filme nach bestimmten Kriterien analysieren und

zumindest kurze Filme unter Berücksichtigung bestimmter Aspekte selber gestalten – das findet sich im Freiburger Curriculum auf allen Jahrgangsstufen.

Dabei sind die Aufgaben klar verteilt: Der Deutschunterricht beschäftigt sich mit sprachorientierten Aspekten der Filmbildung, etwa dem Schreiben eines Drehbuchs. Der Musikunterricht konzentriert sich auf alles, was mit Sound und Geräuschen zu tun hat, z. B. eigene Atmos zu einer Filmszene erfinden und technisch umsetzen. Der Kunstunterricht übernimmt die optische Ebene, z.B. filmische Szenen einer Geschichte als gezeichnete Animation umsetzen und dabei verschiedene Einstellungsgrößen berücksichtigen.

Nicht zuletzt haben die Freiburger versucht, die Anforderungen kompetenzorientiert zu bestimmen. Bisweilen ist das recht gut gelungen, etwa in den Formulierungen: „Die Schülerinnen und Schüler können die Handlung eines Films strukturiert nacherzählen und schriftlich wiedergeben“ (Deutsch, Klasse 6) oder „Die Schülerinnen und Schüler können die Funktion und Wirkung von Einstellungsgrößen differenziert beschreiben und analysieren“ (Kunst, Klasse 8). Freilich kann man darüber trefflich streiten, ob das nicht eher klassische Lernzielbeschreibungen sind, ein Problem, welches derzeit Fachdidaktikerinnen und Fachdidaktiker immer wieder bewegt. An einigen Stellen des Curriculums werden allerdings auch Tätigkeiten genannt, die weder Kompetenzen noch Lernzielen entsprechen. In beiden Fällen muss nämlich gelten, dass bestimmte Anforderungen gegeben sein müssen, die möglichst auch überprüfbar sind. Das gilt nicht für die Fähigkeit, „sich gezielt einen Filme aus einem Angebot mehrerer Filme auszuwählen“ (Deutsch, Klasse 2) oder „über Raumsymbolik in Literatur und Film nachzudenken“ (Deutsch, Klasse 8). Dies sind freilich nur Kleinigkeiten, die man ohne großen Aufwand bereinigen könnte.

Das Hauptproblem dieses hoch anzuerkennenden Unternehmens liegt an einer ganz anderen Stelle: In der schon erwähnten Studie zu Spielfilmnutzung, Spielfilmwissen und Spielfilmdidaktik im Abiturjahrgang 2006 wurde auch nach den Fächern gefragt, in denen sich die Schülerinnen und Schüler mit Filmen auseinandergesetzt hatten: Dass Deutsch hier eine relative Spitzenposition einnehmen würde, war zu erwarten. Nur 9% konnten sich überhaupt nicht daran erinnern, jemals einen Film im Deutschunterricht besprochen zu haben.

Kunsterzieher und Musiklehrkräfte waren allerdings nach Auskunft der Befragten höchst selten an Filmbildung interessiert: 81% gaben an, niemals im Kunstunterricht einen Film thematisiert zu haben. Ebenso marginal war die Bedeutung der Filmbildung im Fach Musik. Nur 4% der Schüler berichteten davon, sich in diesem Fach mit Film auseinandergesetzt zu haben. Die Fächer „Kunst“ und „Musik“ dürften daher gegenwärtig kaum verlässliche Partner sein, auf die man in einem integrativen Curriculum bauen kann. Verlässlich aber müssten sie nach dem Freiburger Modell schon sein, denn ohne den Beitrag von Musik und Kunsterziehung bleibt die so

konzipierte Filmbildung ein sprachlastiger Torso. Ob sich mittelfristig beide Fächer darauf einlassen werden, eine systematische Filmbildung mitzutragen, darf bezweifelt werden: Sowohl Musik als auch Kunst werden an den meisten Schulen nur mit so wenigen Stunden bedacht, dass sich die Lehrkräfte ausschließlich auf die Kernaufgaben konzentrieren müssen. Das sollte freilich niemanden davon abhalten, sich an seiner Schule interessierte Bündnispartner auch aus diesen Fächern zu suchen. Als bundesweites Modell gebe ich dem Freiburger Curriculum aber unter den gegebenen Umständen kaum eine Chance.

Empirische Studien haben die Tendenz zu bestätigen, was man sich vorher mit ein wenig gesundem Menschenverstand und persönlicher Kenntnis des Beobachtungsfeldes ohnehin schon zusammenreimen konnte. Bisweilen aber gibt es auch große Überraschungen. So förderte die erwähnte Befragung einen möglichen Koalitionspartner zu Tage, den niemand, zumindest niemand in der Deutschdidaktik, auf der Rechnung hatte: Das Fach, in dem nach Angaben der Schülerinnen und Schüler am häufigsten mit fiktionalen Filmen gearbeitet wurde, war Englisch. Ganz offenbar nutzen Englisch-Lehrerinnen und -Lehrer die Popularität des Mediums, um mindestens zwei Kompetenzen auf schülernahe Weise zu befördern: Hörverstehen und landeskundliches Verständnis. Ein Blick in die Lehrbücher zeigt darüber hinaus, dass zumindest auf der Oberstufe auch Fragen der Filmästhetik im Englischunterricht verhandelt werden. Vielleicht hätten also die befragten Abiturientinnen und Abiturienten besser abgeschnitten, wenn nicht nach der „amerikanischen Einstellung“ gefragt worden wäre, die im Englischen und in der englischsprachigen Filmliteratur ganz anders, nämlich schlicht „medium shot“ heißt.

In der Tat gibt es gute Gründe dafür, künftig den Englisch- und Deutschunterricht in Sachen Filmbildung eng zu verzahnen. Es handelt sich um sogenannte Hauptfächer, die in den Stundentafeln relativ großzügig bedacht werden. Natürlich klagen auch hier Englisch- und Deutschlehrer zu Recht über geringe Spielräume. Im Unterschied zu Musik, Kunst oder etwa auch Geschichte ist ihre Position aber vergleichsweise komfortabel. Beide Fächer werden auch schon auf der Primarstufe unterrichtet, von den badischen Grenzschulen einmal abgesehen. Und beide Fächer können ihr Curriculum in allen Schularten bis in die Oberstufe entfalten. Aber auch von der Sache her spricht vieles für eine enge Zusammenarbeit: Hollywood dominiert die weltweite Filmproduktion und -rezeption, ob man dies nun gut heißt oder nicht. Ohne die Beiträge anderer großer Filmnationen schmälern zu wollen, etwa die Frankreichs, Italiens, Spaniens oder Japans, so bleibt doch festzustellen: Hollywood ist für alle Filmemacher weltweit die Referenzgröße, ob sie nun mit oder gegen den Mainstream schwimmen. Deshalb sind auch englischsprachige Termini zur Filmproduktion und -reflexion international als Fachsprache gegenwärtig, während etwa die deutschen auf die Bundesrepublik, Österreich und die Schweiz beschränkt sind. Auch in der Filmtheorie nehmen englischsprachige Beiträge einen Spitzenplatz ein. Niemand, der

sich vertieft mit Film auseinandersetzen will, kommt um englische Texte herum. – Französischkenntnisse sind dazu freilich auch nicht schlecht. –

Beide Fächer, Deutsch und Englisch, müssen allerdings eine schwierige Aufgabe bewältigen: Eine angemessene Filmbildung kann nur gelingen, wenn man sich auf die Multimodalität von Film einlässt. Zur Reflexion eines Films genügt es nicht, sich auf Dialoge, Figurenkonstellationen, Plots, Narrationsstrukturen und politisch-historische Kontexte zu beziehen – Dinge, die dem Philologen traditionsgemäß gut vertraut sind. Man muss auf Aspekte der Bildgestaltung und Musik zu sprechen kommen, und Schülerinnen und Schüler werden dies zurecht einfordern. Dass dies die meisten philologisch geprägten Fachlehrer nur auf einem dilettantischen Niveau tun können, sollte sie nicht allzu sehr belasten. Das gilt auch umgekehrt: Musik- und Kunsterzieher respektive -erzieherinnen, die sich trotz ihres engen Zeitbudgets auf den Film einlassen – und ich hoffe, dass sie das in Zukunft mehr als gegenwärtig tun, werden mit ihren Schülerinnen und Schülern nicht nur über Musik und Bildgestaltung reden, sondern eben auch über das Erzählte. Filmbildung ist diesbezüglich geradezu ein Testfall für den Anspruch, den Schule in Deutschland seit dem 19. Jahrhundert propagiert: Allgemeinbildung.

Zur klassischen Allgemeinbildung gehörte seit der Mitte des 19. Jahrhunderts auch die Kenntnis kanonischer Werke, vor allem, aber nicht nur solche der Literatur. Ohne Lessing, Goethe, Schiller zumindest in Auszügen gelesen zu haben, hat wohl kein Schüler seit 1850 eine höhere Schule mit dem Abschlusszeugnis verlassen. An diese Tradition knüpfte die von der Bundeszentrale einberufene Expertenkommission an, indem sie 2003 einen obligatorischen Filmkanon für die Schule forderte. Bekanntlich blieb es auch nicht bei einem bloßen Appell: Schon drei Monate später legte die Kommission einen Katalog von 35 Filmen vor, den künftig Schülerinnen und Schüler verpflichtend abarbeiten sollten. Für diese Initiative kann den Beteiligten und der Bundeszentrale nicht genug gedankt werden, denn sie haben damit den entscheidenden Impuls dafür gegeben, dass auch in der Bundesrepublik endlich über Filmbildung nachgedacht wird.

Allerdings sucht die interessierte Lehrkraft in den Verlautbarungen und dem dazu publizierten Buch „Der Filmkanon – 35 Filme, die Sie kennen müssen“ vergeblich Hinweise darauf, in welchem Fach, in welchen Jahrgangsstufen, in welchen Schularten wie und vor allem mit welcher Zielsetzung dies geschehen soll. Also Antworten auf die didaktischen Kernfragen, die jeder Lehramtsstudent nach einem Semester Didaktik zu stellen lernt. Das ist auch nicht verwunderlich, denn die Experten der Expertenkommission waren Experten auf den Gebieten Regiearbeit, Filmsoziologie, Filmgeschichte, Filmjournalismus und Kinobewirtschaftung. Weder Didaktikerinnen und Didaktiker, Bildungsforscher oder gar Lehrerinnen und Lehrer waren beteiligt.

Mit einem Wort: Die Experten für Bildungsfragen gehörten der Expertenkommission nicht an.

Wären sie beteiligt gewesen, so hätten sie darauf hingewiesen, dass die Kanondiskussion in den Fachdidaktiken eine lange Tradition hat, dass sich die meisten Kolleginnen und Kollegen aus vielen guten Gründen gegen obligatorische Kanones an den Schulen ausgesprochen haben, dass gegenwärtig nahezu alle Bundesländer auf feste Kanonvorgaben verzichten.

Statt über einen Kanon zu diskutieren, hätten sie zusammen mit den Filmfachleuten darum gerungen, welche filmbezogenen Kompetenzen Schülerinnen und Schüler am Ende ihrer Schulzeit erworben haben sollten. Sie hätten sich mit Lern- und Bildungszielen auseinandergesetzt, die dem Erwerb solcher Kompetenzen dienen. Und ganz am Schluss hätten sie sich vielleicht auch darüber unterhalten, welche Filme man denn für welche Jahrgangsstufe und Schulart empfehlen kann, weil sie Lernprozesse in ganz besonderer Weise unterstützen können.

Hinter den publizierten Kanonvorschlägen kann man durchaus einige sinnvolle pädagogisch-didaktische Überlegungen vermuten: Richtig ist, dass Filmbildung von der Primarstufe bis zum jeweiligen Schulabschluss stattfinden muss und dass dafür alters- und interessengerechte Filme gesehen werden sollten. Richtig ist, dass sich die Schüler und Schülerinnen mit verschiedenen Genres auseinandergesetzt haben sollten. Das Genresystem ist zumindest für die Spielfilmproduktion und -rezeption ein dominierendes Erwartungsschema. Richtig ist, dass Dokumentarfilme einbezogen werden sollten. Es gehört zur kritischen Rezeptionskompetenz, dass man sich bewusst ist: Dokumentarfilme bilden Wirklichkeit nicht einfach ab, vielmehr „erzählen“ sie Wirklichkeit. Richtig ist, dass nicht nur Langfilme, sondern auch Kurzfilme Gegenstand der Auseinandersetzung sein sollten. Und das nicht nur aus unterrichtsökonomischen Gründen: Kurzfilme haben wie ihre Gegenstücke in der Literatur ihre eigenen Strukturen und Erzählweisen. Richtig ist weiterhin, dass Schülerinnen und Schüler einige berühmte Regisseure und Regisseurinnen kennen gelernt haben sollten. Nicht, weil ihre Namen zum bildungsbürgerlichen Kenntniskanon gehören. Sondern weil sie mit ihrer Arbeit das filmische Erzählen so nachhaltig beeinflusst haben, dass sich andere Regisseure in ihren Produktionen immer wieder auf sie beziehen. Last not least ist richtig, dass kein Kulturgegenstand angemessen verstanden werden kann, wenn man nicht zumindest in groben Zügen seine Geschichte kennt. Filmgeschichte ist bislang noch in keinem Bundesland systematisch verankert. Dabei wären daran Schülerinnen und Schüler durchaus sehr interessiert – wie die nun schon mehrfach erwähnte Studie gezeigt hat.

Ein letztes Problem gegenwärtiger Filmbildung sei abschließend angesprochen: Ob Filmkanon oder Freiburger Curriculum, bei fast allen didaktisch-methodischen

Bemühungen hat man den Eindruck, dass sie derzeit eine eher gymnasiale Klientel vor Augen haben. Wie Filmbildung an den Sekundar- und Hauptschulen aussehen soll und könnte, wird dagegen bislang wenig thematisiert. Äußerst merkwürdig ist beispielsweise, dass in einigen Lehr- und Bildungsplänen für die Hauptschule überhaupt keine Auseinandersetzung mit Filmen verpflichtend vorgesehen ist, beispielsweise in Baden-Württemberg und Nordrhein-Westfalen. Dabei ist davon auszugehen: Schülerinnen und Schüler dieser Schulart nutzen Filme vergleichsweise häufiger als ihre Altersgenossen auf dem Gymnasium (vgl. JIM-Studie 2008, 16). Ob für beide Gruppen dieselben filmdidaktischen Konzepte sinnvoll sind, darf bezweifelt werden. Vielfach wird man erst einmal filmbezogene Kompetenzen ausbilden müssen, die auf einem viel niedrigeren Niveau liegen, als diejenigen, die die Autoren des Filmkanons oder die des Freiburger Curriculums vor Augen hatten. In einer Glosse der Tageszeitung „Die Welt“ wird erzählt, wie ein Redakteur in einem Kino – gesteckt voll von jugendlichen Zuschauern – dem neuen Batman von Christopher Nolan folgte.

„Nachdem sich Heath Ledger als Joker sage und schreibe zwei Stunden lang die Seele aus dem Leib gegrinst hatte, dämmerte es einem der jungen Fitnessstudio-Monster, dass er wohl etwas falsch verstanden hatte. "Ich hab' die ganze Zeit gedacht, der Typ mit der Clownsmaske is' der Batman", bekannte er. Im Fach "Film" hätte er sich damit wohl auch den Hauptschulabschluss versaut.“ (Matthias Heine 5. Dezember 2008, http://www.welt.de/welt_print/article2830716/Batman-Sechs-Setzen.html)

In der Tat: Selbst der Mainstream-Film hat mittlerweile eine Komplexität erreicht, die von den Zuschauern ein hohes Maß an Aufmerksamkeit fordert, eine Aufmerksamkeit, die manche nicht aufbringen können. „Einem Langfilm aufmerksam folgen können“ ist also keine selbstverständliche Kompetenz und man wird nicht nur, aber insbesondere an den Hauptschulen erstmal daran arbeiten müssen, bevor Aspekte der Filmsprache thematisiert werden.

Sie sehen, meine Damen und Herren, es werden noch einige Probleme zu lösen sein, bis Filmvermittlung ein so selbstverständlicher und professionalisierter Bestandteil schulischer Bildung sein wird, wie das Lernfelder mit schon langer Tradition sind. Das sollte nun freilich kein Argument dafür sein, Filmbildung weiter auf die lange Bank zu schieben – im Gegenteil: Didaktisch-methodische Konzepte kann man nur bedingt am Reißbrett entwerfen: Erst in der täglichen Schulpraxis wird sich erweisen, was davon praktikabel ist, was modifiziert werden muss und was vollkommen neuer Überlegungen bedarf.

Gegenwärtig gibt es leider nur wenig administrative Unterstützung für den Bildungsauftrag „Film“. Behördliche Vorgaben könnten durchaus dafür sorgen, dass Filmbildung an den Schulen kein gelegentliches adhoc-Unternehmen bleibt, sondern systematisch und nachhaltig betrieben wird. Zumindest für die Fächer Deutsch und

Englisch sollten in den Standards der Doppeljahrgänge einige filmbezogene Kompetenzen verbindlich festgelegt werden. Leider zeigt die Erfahrung, dass nur der Druck anstehender Überprüfungen *alle* Lehrkräfte dazu motiviert, sich neuen Herausforderungen zu stellen. Deshalb müssten auch in den Vergleichsarbeiten beider Fächer Aufgaben zum Film obligatorisch werden. Ein staatlich verordnetes Filmcurriculum ist allerdings nicht nötig: Hier schließe ich mich dann doch Edgar Reitz an. Allerdings hat Reitz wohl nicht mitbekommen, dass die Curriculaentwicklung in den meisten Bundesländern nicht mehr eine zentrale Aufgabe des Staates ist, sondern eine dezentrale der Schulen. So wäre es durchaus möglich, dass sich Schulen ein besonderes Profil „Filmbildung“ geben. Und ich bin sicher, sie würden dafür mit steigenden Schülerzahlen belohnt werden!

Es gibt aber auch kleine Schritte, die schon jetzt an jeder Schule systematische Filmbildung befördern könnten. Dazu gehört die Anlage eines Klassenfilmbuches: Für jede Klasse wird ein Ordner angelegt, in dem die Lehrkräfte festhalten, welche Filme in welchem Schuljahr, in welchem Fach, mit welchen Lernzielen behandelt worden sind. Ein Muster dafür finden Sie in Ihrer Tagungsmappe. Auf diese Weise kann ein wenig gesteuert werden, dass im Laufe der Jahre ein breites Spektrum an Genres und Filme aus verschiedenen historischen Phasen kennen gelernt werden. Weiterhin können alle Lehrkräfte mit einem Blick feststellen, welche Fachtermini, Konzepte und ggf. Theorien bereits eingeführt worden sind. Ebenso können filmbezogene Handlungskompetenzen identifiziert werden, über die die Schülerinnen und Schüler bereits verfügen müssten. Umgekehrt kann man daraus ableiten, was noch auf die unterrichtliche Behandlung wartet.

Meine Damen und Herren ich danke Ihnen herzlich für Ihr Kommen und ihre engagierte Mitarbeit an dieser Tagung. Ich wünsche Ihnen allen einen angenehmen Nachhauseweg und natürlich viel Freude und Erfolg auf dem Weg zu unserem großen Ziel: Filmbildung als integraler Bestandteil schulischer Bildung.