

Ulf Abraham, Bamberg

## *Filmkanon als Spiegel einer Filmgeschichte?*

### **I. Schule in Deutschland als Ort grausamer Käfigfilmhaltung**

„Deutschland - Ort grausamer Käfigfilmhaltung. Schauen Sie nicht weg. Schauen Sie hin. Gehen Sie in die Schule.“

Meine Damen und Herren, das ist meine Variante des berühmten „Filmbefreier“-Spots. Das Original haben Sie wahrscheinlich alle im Kino gesehen, es ist aber auch in youtube abrufbar.<sup>i</sup>

Die Missbrauchsmotive, über die zu klagen wäre, sind Legion. Filmpädagogische und fachdidaktische Literatur v.a. aus Kunstpädagogik und Deutschdidaktik erhebt seit vielen Jahren mit der Beharrlichkeit von *Cato Ceterum censeo Carthaginem esse delendam* die Forderung, Schluss zu machen mit dem beiläufigen, stundenplanlückenfüllenden, unvorbereiteten, weil Unterrichtsvorbereitung ersparenden Filmeinsatz im Unterricht. Für die Deutschdidaktik kommt die Klage hinzu, es würden vornehmlich Literaturverfilmungen ausgewählt, deren Rezeption dann buchliteraturgesteuert erfolge (vgl. Koch 2009), also mit einem - in Analogie zu dem in der Spracherwerbsforschung eingeführten Begriff „written language bias“- *written literature bias*.

Andere Fächer bzw. ihre Didaktiken dürften anderes zu beklagen haben, etwa die bedenkenlose Ausbeutung von Spielfilmen für Zwecke der Landeskunde-  
vermittlung in den Fremdsprachen - auch in DaF, wo Filme erfreulicherweise einen höheren Stellenwert haben als in den meisten anderen Lehr-/Lernkontexten, über die ich als Didaktiker einen Überblick habe.

Mit der diagnostischen Darstellung des Leidens möchte ich mich aber nicht lange aufhalten; es geht in diesem Vortrag - und in diesem Teil des Kongresses überhaupt - ja eher um Abhilfe. Unter den bisher vorgeschlagenen oder angebotenen Möglichkeiten, diese Abhilfe zu schaffen, interessieren mich hier nicht die - zum Teil hervorragenden - Unterrichtsmaterialien, die es inzwischen zu einzelnen Spielfilmen gibt und zur Filmanalyse, filmischen Ästhetik und Filmgeschichte im Ganzen, sondern die bisher angestellten Überlegungen zu einem Filmkanon für die Schule. Das Fragezeichen hinter dem Titel meines Beitrags ist dabei doppelt lesbar: Erstens meint es die Frage, ob ein Kanon für die Schule die richtige didaktische Antwort auf die oft und mit Recht beklagte Vernachlässigung eines einhundert Jahre alten, für die kulturelle Praxis der Heranwachsenden wie der Erwachsenen hochbedeutsamen Mediums ist. Beantwortet man diese Frage mit aller Vorsicht positiv, so drückt das Fragezeichen zweitens Zweifel daran aus, dass dieser Kanon wirklich ein Spiegel der Filmgeschichte sein kann oder überhaupt soll.

## II. Film als Schlüsselmedium einer „heißen Gesellschaft“

Um einen kulturwissenschaftlich und filmdidaktisch begründeten Standpunkt vortragen zu können, brauche ich einen Exkurs, der zugleich als Verbeugung vor einem der großen alten Männer der europäischen Kulturwissenschaft zu verstehen ist. Er hat sie betrieben, bevor es sie als Begriff überhaupt gab, und er ist im November 100 Jahre alt geworden. Der Ethnologe und Strukturalist Claude Lévi-Strauss hat in seinem Buch *Das wilde Denken* (dt. 1968, S. 170) zur Beschreibung unterschiedlicher Kulturen „kalte“ und „heiße“ und Gesellschaften unterschieden. Kalte Gesellschaften sind, wenn wir diesem Gedanken folgen, auf das periodisch Wiederkehrende ausgerichtet: Riten etwa zur Initiation Heranwachsender in die Welt der Erwachsenen, aber auch den Jahreslauf prägende Festtage, Fastenzeiten usw. prägen eine „kalte Gesellschaft“. Jan Assmann hat als Symbol dafür einen zum Kreis gebogenen Pfeil vorgeschlagen. Der gerade Pfeil dagegen ist ihm graphische Metapher für eine „heiße Gesellschaft“. Sie ist stets in Entwicklung begriffen, immer wieder neu ausgerichtet auf das noch nie Dagewesene. Dem Wiederkehrenden wird in „heißen Gesellschaften“ weniger Bedeutung beigemessen. Assmann hat in *Das kulturelle Gedächtnis* (2004, 69) die Unterscheidung heißer und kalter Gesellschaften kritisiert, insofern sie unterstellt habe, kalte Gesellschaften seien - in Ermangelung von Speichermedien - geschichtslos und primitiv. Aber er hat die Idee von Lévi-Strauss auch weiterentwickelt: Gesellschaften bzw. Kulturen müssen nicht als Ganze „kalt“ oder „heiß“ sein (vgl. ebd.): Man könne in ihnen kalte und heiße Elemente unterscheiden, sozusagen Kühlsysteme und Heizwerke. Kühlend wirken, wenn wir auch diesem Gedankengang noch folgen, bevor wir zum Spielfilmkanon kommen, Institutionen wie das Militär, die Kirche oder - das ist meine Hinzufügung - das Schulsystem einer Gesellschaft. Heizwerke sind dagegen all jene sozialen und kulturellen Subsysteme, die sich nicht als Garanten einer Tradition und ihrer Werte begreifen, sondern als Reflektoren, wenn nicht gar als Motoren von Veränderung und Weiterentwicklung - die *think tanks* großer Unternehmen etwa, aber auch Jugendkulturen, und natürlich die Medien.

Und damit bin ich beim Film als Schlüsselmedium einer Gesellschaft, die ziemlich genau mit der Erfindung der Kinematographie (1895) in ihre bisher heißeste Phase eingetreten ist: Das Aufeinandertreffen von Ideologien und Mächten im frühen sowie das Entstehen einer postindustriellen Gesellschaft im späteren 20. Jahrhundert hat der Film wie kein anderes Medium dargestellt, erinnert, reflektiert und begleitet. So gut wie alle Tabubrüche, mit denen immer wieder neu eine nachwachsende Generation den angeschlagenen Kühlsystemen zugesetzt hat - man denke an Uschi Obermaier in der 68er-Revolution - hat der Film nicht nur festgehalten, sondern oft auch vorbereitet, jedenfalls aber reflektiert - und das in dem auch ganz wörtlichen Sinn, dass er in die Kultur, aus der er kommt, zurückwirft, was es heißt und was es bewirkt, ein Tabu zu brechen. *Der letzte*

*Tango in Paris* mag hier für eine lange Reihe von Filmen stehen, die ihre Aufgabe darin gesehen haben, eine Kultur mit den zerbröselnden Fundamenten ihrer ethischen Grundsätze und ihren einengenden, aber eben auch Halt gebenden sozialen Konventionen zu konfrontieren.

Film, das sollte klar geworden sein, ist einerseits ein heißes Element unserer Kultur; er gehört sozusagen zu Jan Assmanns Heizwerken. Andererseits *befasst er sich durchaus auch kühlen Kopfes* mit den Auswirkungen der Überhitzung einer Gesellschaft. Man kann dabei an politische, an soziale, an materielle und natürlich an erotische Überhitzung denken.

Was bedeutet das für einen schulischen Filmeinsatz, der eben nicht nur - wie eingangs kritisiert - anderen Zielen zuarbeiten, sondern dem Medium selbst und seiner ästhetischen, themensetzenden und zur Selbstverständigung einer Kultur einladenden Leistung gerecht werden will? Filme haben nicht den Zweck, andere Medien (z.B., vorgreifend gesagt: Schnitzlers *Traumnovelle*) zu bebildern. Auch die Aufgabe, Betrachten aus einem anderen Kulturkreis und/oder einer späteren Zeit zu erklären, was ganz woanders oder einmal früher der Fall war, dürfen wir Filmemachern nur sehr bedingt zumuten. Ein Spielfilm ist etwas anderes als ein Transportvehikel für Literatur-, Welt- oder Geschichtswissen. Aber wo sind denn nun die avisierten praktischen Fragen? In meiner Arbeit, die ich vor allem so verstehe, dass ich Deutschlehrer/-innen helfen möchte, besseren Unterricht machen und diesen begründen zu können, habe ich in letzter Zeit u.a. zu drei Filmen Unterrichtsmaterialien zusammengestellt - zu *Nach fünf im Urwald* (Hans-Christian Schmid, D 1995), *Die fetten Jahre sind vorbei* (Hans Weingärtner, D/Österreich 2004) und *Eyes Wide Shut* (Stanley Kubrick, USA 1999),

Alle drei Filme - der erste für Jahrgangsstufen ab 8, der zweite für 9/10, der dritte für die 12 (falls überhaupt) - bieten eine solche Menge an filmästhetisch und thematisch spannenden Möglichkeiten, dass ihr Einsatz nicht nur, aber gerade im Deutschunterricht nicht nur zu verantworten ist, sondern eine Integration der Lernbereiche Sprechen, Schreiben und Umgang mit Texten auf ideale Weise befördert (vgl. zu einer solchen Didaktik des Films Abraham 2009a).

Allerdings habe ich immer wieder auch mit Deutsch-Lehrenden gesprochen, die solche Filme nicht einsetzen würden. *Nach fünf im Urwald* schlägt sich bei aller Sympathie für einen überforderten, seine eigene 68er-Phase gekonnt verdrängenden Bürgermeisterkandidatenvater doch auf die Seite der Jugend, kritisiert dann allerdings die jugendkulturelle Überhitzung in der mit Alkohol und Drogen die brave Party der Tochter Anna überschwemmenden Szene ebenfalls schonungslos. Dennoch ist der Film vergleichsweise bekömmlich, ein „Jugendfilm“ eben. Schon anders ist das bei *Die fetten Jahre sind vorbei*.

Ausschnitt aus: *Nach fünf im Urwald* (Hans-Christian Schmid, D 1995) und *Die fetten Jahre sind vorbei* (Hans Weingärtner, D/Austria 2004)

Zumindest in den gutbürgerlichen, teilweise akademischen Milieus, in denen nicht wenige Gymnasien das Glück haben situiert zu sein, ist der Streifen eine große Belastung für das Kühlsystem Schule, vor allem wenn man - wie meine Materialien (Abraham 2009b) das vorschlagen - dann auch noch Pressemeldungen über reale Protestaktionen gegen die Selbstzufriedenheit der Wohlstandsgesellschaft im Unterricht ausbreitet. *Eyes Wide Shut* schließlich setzt die Volljährigkeit der Schüler/-innen voraus, wenn man nicht mit der Schulleitung und der Elternvertretung massiven Ärger haben möchte. Immerhin wird, während der maskierte Held als Voyeur - und diese „nicht jugendfreie“ Sequenz dauert immerhin 19 Minuten! - durch die Räume der Villa geht, in allen Stellungen kopuliert.

Weil auch die Universität eher zu den belasteten Kühlsystemen rechnet, zeige ich Ihnen diese Sequenz nicht, sondern eine andere. Die ist auf den ersten Blick harmlos; beachten Sie aber, wie sich die Kamera in der Wohnung von Bill und Alice bereits hier als Voyeur aufführt.

Ausschnitt aus: *Eyes Wide Shut* (Stanley Kubrick, USA 1999)

Es gibt also - in diesen drei Beispielen mit wachsender Dringlichkeit vorzutragende - Argumente gegen ihren Einsatz in der Schule, und man kann Lehrer/-innen jedenfalls nicht pauschal vorwerfen, sie unterließen derlei, weil sie mit der Technik nicht zu Rande kämen und/oder filmanalytisch zu unbedarft seien. In allen drei Filmen wird gekiffert; als Aufruf zum Widerstand gegen elterliche Autorität kann der erste verstanden werden, der zweite gegen Recht und Gesetz, der dritte gegen bürgerliche Sexualmoral.

### **III. Was soll ein Filmkanon für die Schule - kühlen oder heizen?**

Fragt man also, ob und warum die hier beispielhaft genannten drei Filme künftig zu einem Kanon für die Schule gehören sollten, so wird es durchaus schwierig. Es hängt von den Kriterien ab, die man an eine Filmauswahl anlegt: Was müssen Kanonkandidaten haben, sein oder leisten? Sie sollten Filmgeschichte geschrieben haben, ist die häufigste Antwort, die Fachleute geben. Sie müssten dann Referenzfilme für ein bestimmtes Genre sein, z.B. die Erstverfilmung von *Emil und die Detektive* (1931) für den Kinderfilm oder *Fontane Effi Briest* (R.W. Fassbinder, BRD 1974) für die Literaturverfilmung. Sie sollten exemplarisch stehen für eine Epoche der Filmgeschichte, z.B. *Nosferatu* (F.W. Murnau, D 1922) oder für die Leistung eines berühmten Regisseurs, z.B. *Citizen Kane* (Orson Welles, USA 1941).

In Anbetracht des „kulturellen Gedächtnisses“ (Assmann), in die einhundert Jahre Filmgeschichte zweifellos hineingehören, sind das vernünftige Forderungen. Auf die Dauer nicht hinnehmbar ist ja die filmhistorische Unkenntnis - eine auch an ebenfalls bescheidenen literarhistorischen Kenntnissen gemessen noch bestürzende Unkenntnis - die unser Gastgeber

Matthis Kepser 2007 belegte, indem er 700 Abiturient/-innen *online* befragte (vgl. Kepser 2008).

Das ist die eine Seite der Medaille. Die andere wird sichtbar, wenn man versucht, die nun wiederum beispielhaft genannten filmhistorisch bedeutsamen Filme im Unterricht einzusetzen. *Emil und die Detektive* verlangen Viert- oder Fünftklässler dringend im Remake von 2001 (Franziska Buch) zu sehen, *Fontane Effi Briest* finden Zehntklässler/-innen in der Regel so dröge, dass man mit dem eingangs zitierten Spot-Reporter nur von „Einschlafhilfe“ sprechen kann,<sup>ii</sup> auch F.W. Murnaus *Nosferatu*, an dem auf der DVD von Steinmetz u.a. die „Blende“ erklärt wird, muss man Lernenden didaktisch eher mühsam nahebringen. Und *Citizen Kane*, ein Film, der filmästhetisch Maßstäbe gesetzt hat (Steinmetz erläutert „Kamerafahrt“ und „Ellipse“ daran, und ich ziehe ihn z.B. heran, um Lernenden die *Chiaroscuro*-Technik zu erklären), ist eher für das cineastisch schon geschulte Auge als für diejenigen ein Genuss, deren Sehgewohnheiten von den *blockbusters* der letzten fünfzehn Jahre geprägt sind.

Nun kann man sagen, genau darum gehe es doch im Unterricht: Das cineastische Auge zu schulen, Film als Kunst zu würdigen und das reine Spannungssehen zu überschreiten. Auch Intertextualität im Film muss man verstehen lernen (etwa am Beispiel von Tim Burtons *Batman*, USA 1989) sowie die Beschäftigung des Mediums mit seinen eigenen Ausdrucksmöglichkeiten: Wie soll man sonst Filme im Film verstehen wie *Die amerikanische Nacht* (François Truffaut, F 1973) oder *8½* (Federico Fellini I 1963)?

So reflexiv und wissensbasiert verstehen etwa Klant/Spielmann (2008) in ihrer schönen filmdidaktischen Einführung die Sache. Und ohne jeden Zweifel: Schulische Rezeption – das gilt auch für die Buchliteratur – ist selbst dann, wenn es sich um dieselben Gegenstände handelt, anders als Freizeitrezeption. Die Fachliteratur zur pädagogisch-didaktischen Rahmung allen Handelns in der Schule übergehe ich hier und sage stattdessen: Die Institution Schule, die als kaltes Element in einer heißen Gesellschaft betrachtet werden kann, kühlt neben der literarischen Lektüre auch das Filmesehen deutlich herunter. Sie richtet die Aufmerksamkeit auf formale und strukturelle Besonderheiten, führt Begriffe zu ihrer Beschreibung an, erwartet von den Lernenden nicht emotionale Begeisterung oder Ablehnung, sondern verbale Auseinandersetzung und diskursive Begründung.

Die bekannte Diskussion um einen Kanon der Literatur für die Schule, die ich ebenfalls hier nicht weiter würdigen kann, plagt sich mit denselben Fragen herum: Wie können Literaturlehrer/-innen diejenigen Texte, die literaturgeschichtlich bedeutsam sind, heute noch interessant machen? Wie helfen sie Lernenden, das überwinden, was die Literaturdidaktik die Alterität der Texte genannt hat, sprachlich z.B. die obsolet wirkende Diktion Shakespeares, Goethes oder eben auch noch Fontanes? Eine obsolete Diktion gibt es ja auch im Film: Ältere Filme sind für unsere Heranwachsenden

unerträglich langsam geschnitten, das Mittel des Sprechers aus dem Off empfinden sie nicht zu Unrecht als unfilmisch, und die jüngeren Lernenden beginnen schon zu fremdeln, wenn (wie übrigens in allen vorhin genannten Klassikern der Filmgeschichte) die Farbe fehlt. Hinzu kommen jeweils zeittypische Kleidungsstile und Haartrachten, die den Schüler/-innen sofort - sehr viel schneller, als das in der Buchliteratur der Fall ist - sagen, dass sie es mit etwas zu tun haben, was in einer heißen Gesellschaft durch die Entwicklung überholt scheint: Dass R.W. Fassbinders *Katzelmacher* (Steinmetz erklärt die „statische Kamera“ daran, da haben wir es schon!) von 1969 stammt, erschwert den Lernenden ungeachtet der aktuellen Thematik schon rein optisch den Zugang.

Es gibt aber doch auch Unterschiede zwischen dem Buch- und dem Filmkanonproblem. Bei der Buchliteratur sind es die Schüler/-innen inzwischen gewöhnt, dass das oft und ätzend sein kann, wenn es nun eben Literaturgeschichte ist, und verlassen sich darauf, dass die Deutschlehrerin sie schon motivieren, ihnen die verborgenen Reize des Textes erklären wird. Fontanes Effi war ja nicht immer ein dröger Text. Zeitgenossen und -genossinnen haben das Skandalon an Effis Ehebruch und ihrer Verstoßung durch die bürgerliche Gesellschaft sehr wohl erkannt. Und man könnte auch zeigen, mit welchen Mitteln Fassbinder das im Film herausarbeitet. Aber in der Filmrezeption stößt es auf größeren Widerstand, zwischen den Film und die Betrachter eine erklärende Instanz einzuschieben: Leute, die mittendrin Erläuterungen abgeben oder die Stilltaste drücken, machen sich nicht unbedingt Freunde. Filme sind, mit einem Wort meines Freiburger Fachkollegen Peter Christoph Kern gesagt, „Emotions-schleudern“. An einem bei Schüler/-innen ab ca. Kl 9 sehr gut ankommenden Film wie *Lola rennt* (Tom Tykwer, D 1998) können Sie ermessen, was das heißt. Durch Erzähltempo, suggestive Farben und vor allem die Musik geradezu vereinnahmt, folgen wir den drei Durchgängen durch die (nicht ganz genau) gleiche Geschichte fiebrig, durch zwei Alpträume hindurch und bis zum märchenhaften Schluss. Aber auch ein solcher Film, der uns bannt und atemlos macht, bietet sich im Unterricht prinzipiell dem geschulten zweiten Blick an: *weichen Schnitt, Match Cut, Kamerabewegungen, Kamerafahrt, Cut Away* und *Perspektiven* versammeln Steinmetz u.a. in diesem Fall. Richtig verstanden, erhöht die Kenntnis solcher filmästhetischer Mittel den Sehgenuss. Das gilt auch für eine Entdeckung des filmischen Zitats, mit dem Tom Tykwer an Stanley Kubricks *Odysee im Weltraum* (GB/USA 1968) anschließt (vgl. Kepser 2002).

Solche Möglichkeiten des Filmeinsatzes im Unterricht laufen darauf hinaus, ein paar Heizelemente in das Kühlsystem Schule einzuschleusen: Enthält der schulische Kanon Filme, die an die Sehgewohnheiten, die Interessen und die Erfahrungen der Lernenden gut anschließbar sind, so fällt den Lehrenden das Herunterkühlen vielleicht zwar schwerer, weil man in die Emotionsschleuder hineingreifen muss wie in die Trommel einer laufenden Waschmaschine, aber

gleichzeitig wird der Unterrichtsgegenstand Film didaktische und pädagogische Möglichkeiten freisetzen, von dem vor allem Deutschlehrer/-innen gern träumen, die sie aber bei vielen anderen Gegenständen schwer wirklich finden. Beschränkt sich der Kanon dagegen vorwiegend auf die Klassiker und versteht er sich damit als Spiegel der Filmgeschichte, so wie der Ihnen sicherlich bekannte Kanonvorschlag der Bundeszentrale für politische Bildung (zur Kritik vgl. z.B. Abraham/ Kepser 2006, 152f und Staiger 2004) das tut, so bleibt man zwar sicher auf der Seite der „kühlen Option“, wie Jan Assman sagen würde. Aber man riskiert, dass genau wie im Literaturunterricht irgendwann auch im Filmunterricht eintritt, was diese Art von Kälte eben didaktisch anzurichten pflegt: Gleichförmigkeit, Wiederholung, Ritualisierung und Abarbeiten eines Pensums. Auch angesichts der manifesten Verständnisschwierigkeiten, die einige der in der bpb-Liste genannten Filme Heranwachsenden bieten, wird im Übrigen mit Motivationsproblemen zu rechnen haben, wer sie umsetzen will.

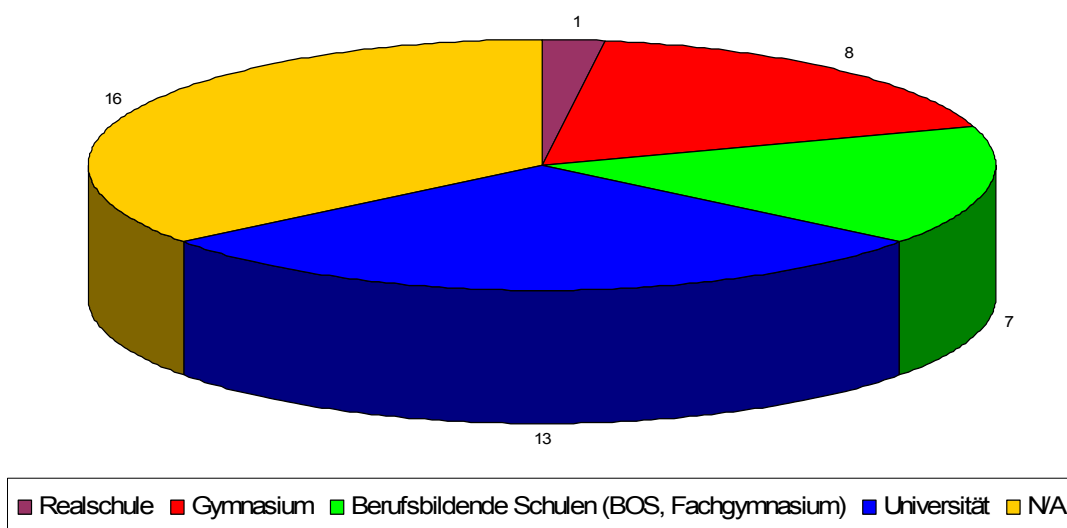
Was wir für die Schule brauchen, ist ein filmhistorisch grundierter und abgesicherter, dabei aber dynamisch immer wieder um das ergänzter Kanon, was eine heiße Gesellschaft in ihrer Gier nach dem noch nie Dagewesenen hervorbringt. Und weil Filme, wie gesagt, nicht nur ein Produkt dieser Gesellschaft sind, sondern auch ihr heute sicherlich kulturell wichtiges Reflexionsmedium, brauchen wir in der Schule auch Filme, die uns die Selbstverständigung über das erlauben, was aktuell geschieht – also *Die fetten Jahre sind vorbei* und nicht *Momo*, deren „Graue Herren“ eine im Vergleich dazu plumpe Metapher für die Erhitzung der Gesellschaft darstellen, die man den Schüler/-innen nun allmählich auch schon wieder als historisch nahebringen muss. Wie alles, was des Humors entbehrt, goutieren sie es nicht. Film als durchaus ironisches Reflexionsmedium unserer überhitzten Gesellschaft zu verstehen, könnte besser gelingen, wenn man sich ansieht, was der Schweizer Regisseur Markus Imboden (2001) aus dem *Heidi*-Stoff macht, oder einen Blick auf eine kurze Sequenz aus *Shrek II* wirft.

Ausschnitt aus: *Heidi* (Markus Imboden, CH 2001) und *Shrek II - Der tollkühne Held kehrt zurück* (A. Adamson, USA 2004)

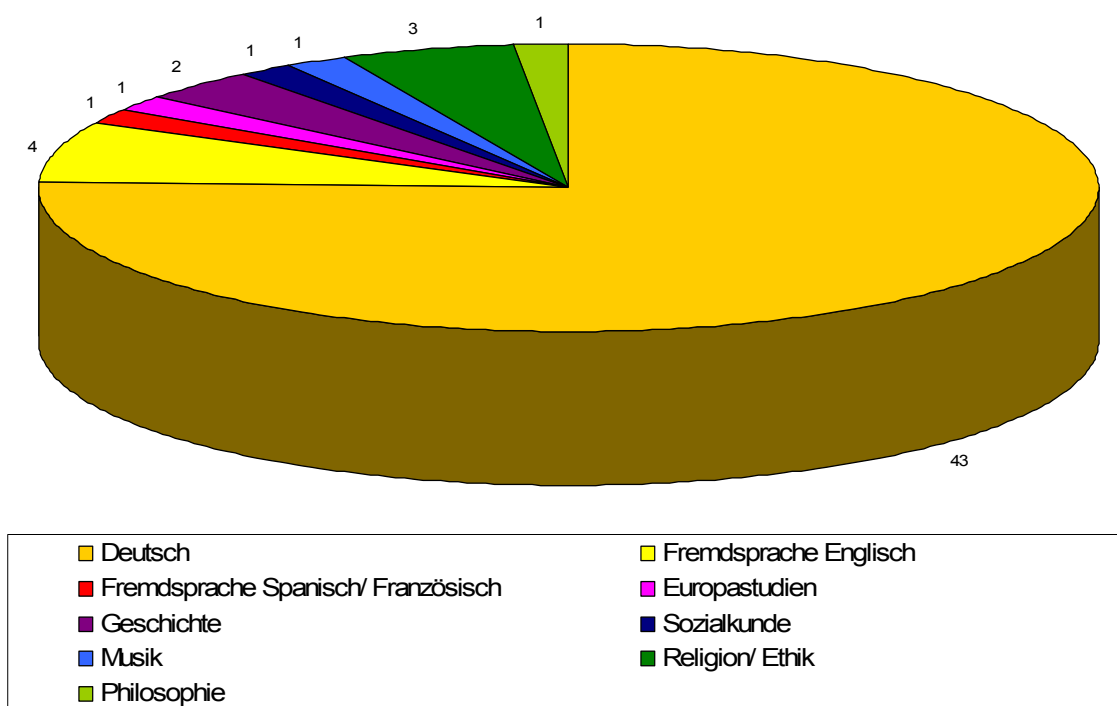
#### **IV. Filmauswahlkriterien: Was Lehrende in Schule und Hochschule dazu sagen**

Einen Filmkanon zu erstellen, ohne deren intendierte Nutzer zu befragen, wäre töricht. Von einer Befragung der Lernenden war schon die Rede. Aber auch die Lehrerinnen und Lehrer sollten gefragt werden, wie ein Kanon aussehen sollte und welche Schwerpunkte sie für richtig halten. Und da jedenfalls die gegenwärtig unterrichtenden Generationen mangels eigener Ausbildung auf diesem Gebiet dringend didaktischer Expertise bedarf, sind auch die Lehrerausbilder/-innen gefragt, die legitimer Weise einen anderen Blick auf das Problem haben als Fachleute der Filmphilologie oder der Medienwissenschaft. Für sie stehen nämlich Machbarkeitsfragen im Vordergrund.

As solchen Überlegungen heraus habe ich in einer kleinen Aktion im Herbst 2008 Lehrende aus Schule und Hochschule befragt, die regelmäßig über den Einsatz (oder Nichteinsatz) von Filmen im Unterricht oder in der Lehrerausbildung entscheiden. An 50 Deutschlehrer/-innen und Ausbilder/-innen der 1. und 2. Phase habe ich Fragebögen verschickt, der Rücklauf war mit 45 Bögen erfreulich hoch. Es ergibt sich folgende Verteilung:

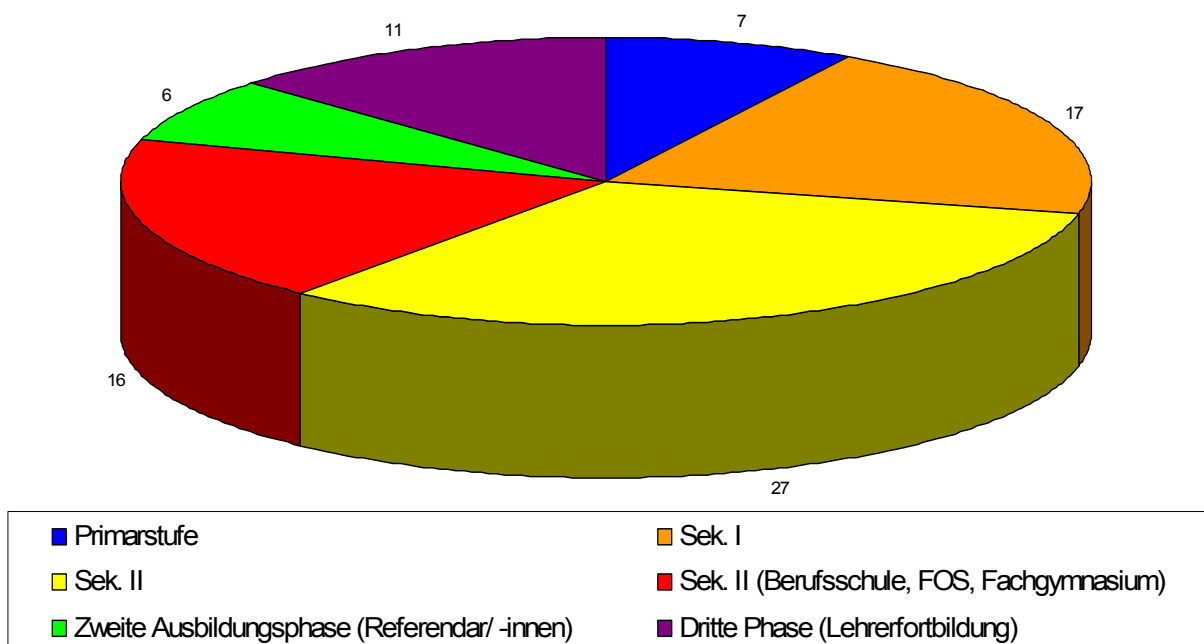


Fast alle machten Angaben über den Einsatz von Filmen im *Deutschunterricht*. In einigen Fällen wurden meine Fragen auch im Namen eines zweiten oder dritten Faches beantwortet, das die Befragten vertreten:

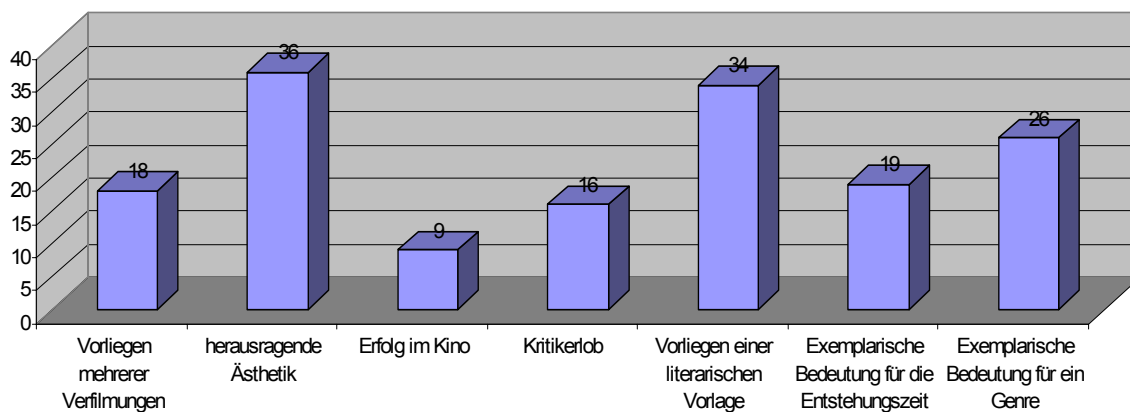




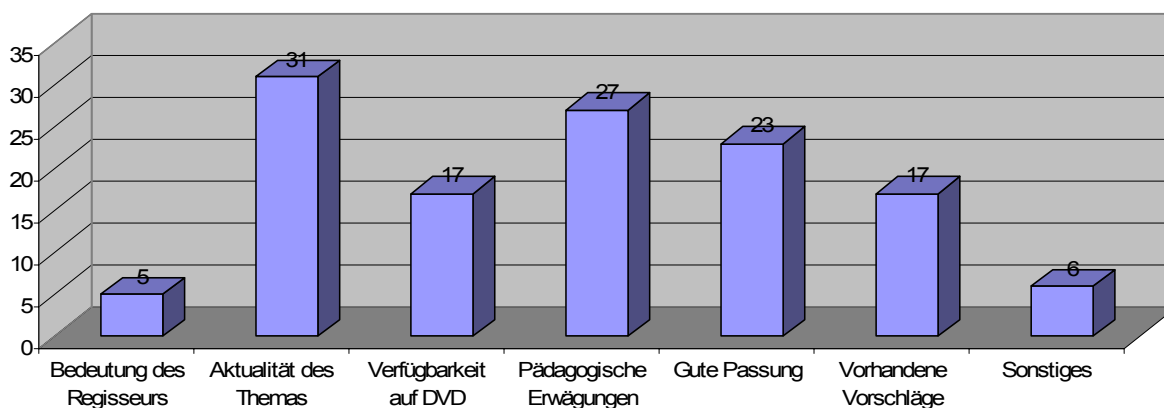
Zuständig sind die Befragten in folgender Verteilung für Unterricht bzw. Lehre in allen Schulstufen von der Primarstufe bis zur Sek. II sowie Studierende und Referendare:



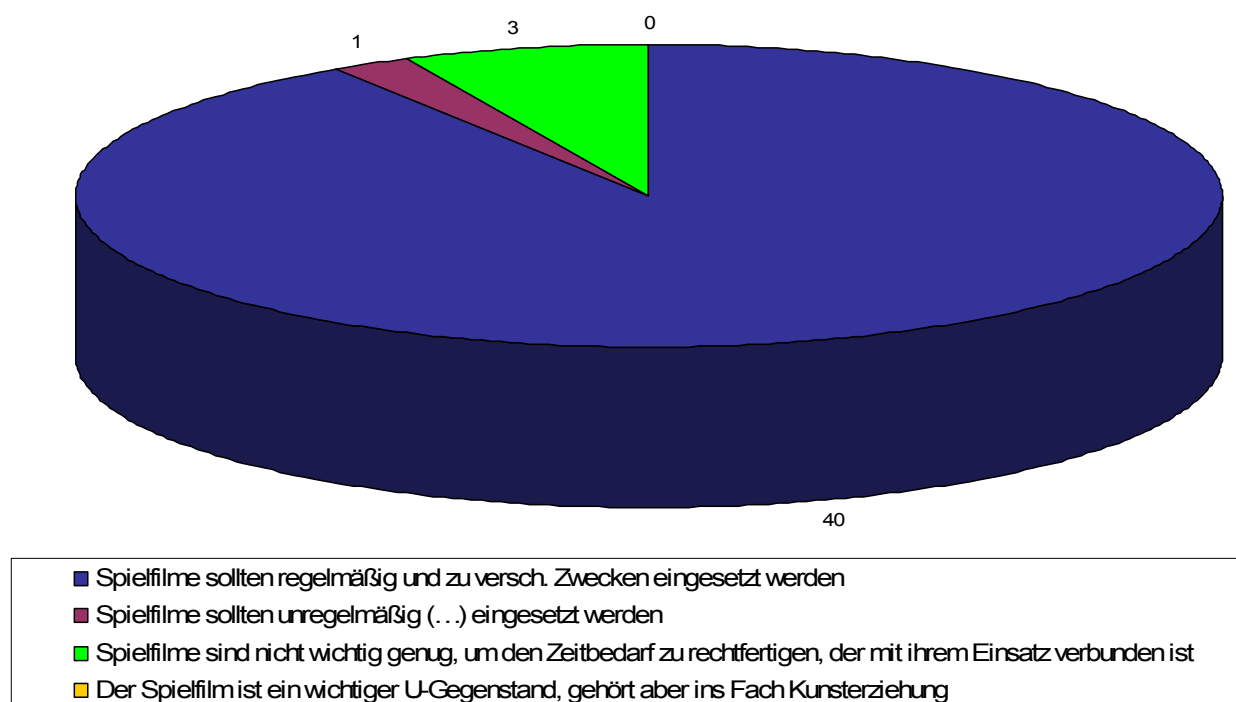
Gefragt habe ich nach der Gewichtung verschiedener Kriterien für die Filmauswahl.



## Filme



Abschließend habe ich die Befragten um eine persönliche Einschätzung gebeten:



So uneins also Lehrer/-innen und Lehrerausbilder/-innen in Bezug auf die wichtigsten Auswahlkriterien für einen *Gebrauchskanon* des Films in der Schule sind, so weitgehend einig sind sie sich in der Überzeugung, dass Spielfilme regelmäßig und zu verschiedenen Zwecken eingesetzt werden sollen. Das Medium Film sei für ihn "Ankerpunkt für viele deutschunterrichtliche Lernprozesse", schrieb ein Proband in die für Kommentare vorgesehenen Leerzeilen. Die Minderheit (grün: 3 von 45), für die Spielfilme nicht wichtig genug sind, um den nötigen Zeitbedarf im Deutschunterricht zu rechtfertigen, soll jedoch nicht unterschlagen werden.

## V. Ein Filmkanon als Spiegel sowohl der Filmgeschichte als der schulischen Nutzerinteressen

Kein anderes Medium erzählt so bildmächtig und wirklichkeitsgesättigt von der Vergangenheit, Gegenwart und sogar Zukunft einer Kultur wie der Film. Auch, was den Umgang mit der Vergangenheit betrifft, sagt Assmann im Anschluss an Lévi-Strauss, hat eine Gesellschaft eine heiße und eine kalte Option: Von der Vergangenheit zu erzählen (*Geschichte* im wörtlichen Sinn sozusagen) werde entweder „zum Motor der Entwicklung“, oder „zum Fundament der Kontinuität“ (Assmann 1995, 55). Historienfilme wie *Troja* scheinen mir eher die kalte Option zu wählen, ebenso wie wohl die meisten Titel der aktuellen TV-Reihe *Die Deutschen*. Der Film, so benutzt, stabilisiert Selbst- und Fremdbilder und verstärkt, was (scheinbar) schon immer galt. Es ist allerdings nicht schwer, gerade in dieser Funktion des Films, Selbst- und Fremdbilder zu verstärken,

auch die heiße Option zu sehen: Eisensteins *Panzerkreuzer Potemkin* verstand sich als Motor der Entwicklung. Das Neue zu propagieren, oder es doch zumindest unvoreingenommen zu beschreiben, ja überhaupt allererst dort zu sehen, wo viele Zeitgenossen noch keinen Blick dafür haben, ist auch von Anfang an eine kulturelle Funktion des Mediums gewesen. Von Walter Ruttmanns *Berlin - Die Sinfonie einer Stadt* (D 1927) über Jean Luc Godards *Außer Atem* (F 1960), Frank Beyers *Spur der Steine* (DDR 1966), Dennis Hoppers *Easy Rider* (USA 1969) und Andrej Tarkowskij's *Stalker* (UdSSR 1979) bis zu Wim Wenders' *Der Himmel über Berlin* (BRD/F 1987) ist diese Funktion erkennbar und wirkmächtig, übrigens hier an lauter Filmen aus bewusst sehr unterschiedlichen kulturellen Kontexten, die Steinmetz u.a. auf ihren DVDs benutzen.

Indem ich das erwähne, sage ich nun zum Schluss etwas denkbar Einfaches: Nicht nur seiner historischen oder Bedeutung wegen darf ein Film im Kanon sein, sondern auf Grund der Tatsache, dass er *gebraucht wird* - ästhetisch, um eine Errungenschaft des Mediums zu erklären; kulturell, um zur Selbstverständigung einer heißen Gesellschaft und ihrer selbsterzeugten Probleme beizutragen und pädagogisch, um eine nachwachsende Generation dafür zu sensibilisieren, dass nichts war wie es ist und nichts bleibt wie es war.

Ein Filmkanon für den Unterricht, so glaube ich, wird irgendwann kommen. Schreibt ihn niemand fest (was ja vielleicht auch besser so ist), dann entwickelt er sich als Gebrauchskanon ebenso wie der buchliterarische Kanon ja auch, den wir heute haben - gelesen wird in der Schule immer wieder, was sich zur Einführung in eine Epoche oder eine Gattung bewährt hat, was sich leicht - nicht selten mit Hilfe einer filmischen Adaption - aktualisieren lässt und was bereits einmal didaktisch aufbereitet ist, denn der Mensch ist oft ängstlich, eilig oder schlicht faul. Genauso wird es mit den Filmen gehen, und ich sehe im Jahr 2525 schon die Teilnehmer eines anderen Kongress zusammenkommen, der da heißen wird: *Wider der Filmkanon! Nieder mit ihm!* Aber dafür leben wir ja eben in einer heißen Gesellschaft.

Einstweilen möchte ich, da meine Sendezeit sich dem Ende zuneigt, einige Bedingungen formulieren, unter denen ein Filmkanon als Spiegel sowohl der Filmgeschichte als der schulischen Nutzerinteressen funktionieren könnte: Dazu sollte er sowohl Erwachsenenfilme als Kinder- und Jugendfilme enthalten gute Mainstream-Produkte z.B. aus Hollywood mischen mit avancierten Filmen ihrer Zeit, von Ingmar Bergman bis zu Lars v. Trier sowohl wichtige Titel der deutschen Filmgeschichte als auch internationale „Klassiker“ berücksichtigen den Lehrenden das Schlagen von Schneisen ermöglichen: thematische Längsschnitte durch die Filmgeschichte sollten ebenso möglich sein wie Adoptionsvergleiche und intermediale Vergleiche. Das Stichwort „Vergleich“ bringt mich auf den Schlusspunkt.

Jetzt, meine Damen und Herren, schweige ich, das Medium soll sprechen. Weil ein bisschen Hitze vielleicht doch noch erlaubt ist (wir kühlen das im Lauf der Tagung dann schon wieder herunter, nicht wahr?), habe ich Ihnen den Anfang einer Parodie ausgesucht. In der Parodie kommentieren Filme einander nicht selten recht bissig, die Tolkien-Fans mögen mir verzeihen. Zu ihrem Trost sei hinzugefügt, dass es schon immer die Parodie war, die den Klassikerstatus eines Werkes bekräftigt hat. Ich schließe mit dem Anfang von *Lord of Weed. Sinnlos in Mittelerde*.<sup>iii</sup>

## Literatur

- Abraham, Ulf: Filme im Deutschunterricht. Velber: Kallmeyer 2009a.  
- *Die fetten Jahre sind vorbei*. In: Deutschunterricht-Westermann 1/2009b, 44-49.
- Assmann, Jan: Das kulturelle Gedächtnis. Schrift, Erinnerung und politische Identität in frühen Hochkulturen. München: Beck 1992; 4. Aufl. 2004.
- Holighaus, Alfred (Hrsg.): Der Filmkanon. 35 Filme, die Sie kennen müssen. Bonn: Bundeszentrale für Politische Bildung 2005.
- Klant, Michael/ Spielmann, Raphael: Grundkurs Film: Kino, Fernsehen, Videokunst. Materialien für die Sek I und II. Hannover: Schroedel 2008.
- Kern, Peter Christoph: Die Emotionsschleuder. Affektpotenzial und Affektfunktion im Erzählfilm. In: Frederking, Volker (Hrsg.): Medien im Deutschunterricht. Themen-Schwerpunkt Filmdidaktik und Filmästhetik. München: kopaed 2006, 19-45.
- Kepser, Matthis: Auf den Spuren eine Zeit-Spiel-Films. Anregungen zu Lola rennt. In: Praxis Deutsch 175 (2002), 44-50.  
-: Spielfilmbildung an deutschen Schulen. Fehlanzeige? Spielfilmnutzung - Spielfilmwissen - Spielfilmdidaktik im Abiturjahrgang 2006. Eine empirische Erhebung. In: Didaktik Deutsch 24 (2008), S. 24-47.  
-: Brauchen wir einen Filmkanon? Ein Vorschlag für eine schulinterne Initiative. In: Der Deutschunterricht 60 (2008a), H. 3, 20-32.
- Lévi-Strauss, Claude. Das wilde Denken. Frankfurt/M.. Suhrkamp 1968.
- Staiger, Michael: Auf halber Treppe. Filmkanon, Filmkompetenz und Filmdidaktik. In: Deutschunterricht-Westermann 56 (2004), H. 2, 84-89.
- Steinmetz, Rüdiger: Filme sehen lernen. DVD mit Begleitbuch. Frankfurt/Main: Zweitausendeins 2005.  
-: Filme sehen lernen 2. Licht, Farbe, Sound, DVD mit Begleitbuch. Frankfurt/ Main: Zweitausendeins 2008.
- Stempleski, Susan/ Tomalin, Barry: Ressource Books for Teachers: Film. Oxford, New York. Oxford University Press 2007.

<sup>i</sup> Dort heißt der Text: „Die Bilder, die wir Ihnen jetzt zeigen, sind für Filmliebhaber nur schwer zu ertragen. Filme werden als Einschlafhilfe missbraucht. Schauspielerische Glanzleistungen werden einfach weggebügelt. Und auch auf unsere Kinder hat die Filmquälerei schreckliche Auswirkungen ... Erschütternd. Deutschland – Ort grausamer Massenfilmhaltung. Schauen Sie nicht weg. Schauen Sie hin,. Gehen Sie ins Kino.“

<sup>ii</sup> Inwiefern die Neuerfilmung durch Hermine Huntgeburth (D 2009) geeignet ist, den „Klassiker“ zu aktualisieren, war zum Zeitpunkt des Kongresses noch nicht absehbar und kann hier auch nicht diskutiert werden. „In einer Welt voller Zwänge entschied sie sich für die Freiheit“: Schon die Website zum Film (<http://www.ffi.film.de/>) lässt eine gewisse Spannung sowohl zu Fontanes Vorlage als zu Faßbinders Film erkennen.

<sup>iii</sup> Derzeit (Januar 2009) zu sehen in: <http://de.youtube.com/watch?v=yhf3U5-YpnA>