

**Alice Bienk**

# **FILMSPRACHE**

**Einführung in die interaktive Filmanalyse**

**SCHÜREN**

# Inhalt

<b>Vorwort</b>	9
<b>I Einführung</b>	11
<b>I.1 Film als mehrfach codierter Text</b>	12
<b>I.2 Filmanalyse, Filmsprache und Filmtext – Eingrenzung von Begrifflichkeiten</b>	14
<b>I.3 Die Situation der Rezipienten</b>	15
<b>I.4 Interaktion von Filmtext und Rezipient</b>	17
<b>I.5 Konzeption der Einführung</b>	22
<b>I.6 Filmanalyse im Rahmen von Schule und Universität</b>	25
<b>II Elemente der Filmsprache</b>	28
<b>III Informationen und Aufgaben</b>	30
<b>A. Bildebene</b>	30
<b>A.1 Mise-en-Scène</b>	30
<b>A.1.1 Bildinhalt</b>	30
<b>A.1.1.1 Ausstattung</b>	30
<b>A.1.1.2 Personen</b>	31
<b>A.1.1.3 Umgebung (Location)</b>	32
<b>A.1.1.4 Schrift</b>	33
<b>A.1.2 Bildgestaltung</b>	38
<b>A.1.2.1 Cadrage</b>	38
<b>A.1.2.2 Bildkomposition</b>	41
<b>A.1.2.3 Split Screen</b>	49
<b>A.1.2.4 Kamera</b>	52
<b>A.1.2.4.1 Einstellungsgrößen</b>	52
<b>A.1.2.4.2 Kameraperspektiven</b>	57
<b>A.1.2.4.3 Kamerabewegungen</b>	59
<b>A.1.2.4.4 Objektbewegungen/Achsenverhältnisse</b>	63
<b>A.1.2.4.5 Schärfeverhältnis</b>	66
<b>A.1.2.5 Licht</b>	68



<b>A.1.2.6</b>	<b>Farbe</b>	72
<b>A.2</b>	<b>Schnitt/Montage</b>	77
<b>A.2.1</b>	<b>Grundlagen der Montagetechnik</b>	77
<b>A.2.1.1</b>	<b>Das Grundprinzip der Montage</b>	77
<b>A.2.1.2</b>	<b>Continuity</b>	77
<b>A.2.1.3</b>	<b>180°-Regel</b>	79
<b>A.2.2</b>	<b>Montagekonzepte</b>	81
<b>A.2.2.1</b>	<b>Der unsichtbare Schnitt</b>	82
A.2.2.1.1	Visuelle Szene	83
A.2.2.1.2	Dialogische Szene	85
<b>A.2.2.2</b>	<b>Der sichtbare, gestaltende Schnitt</b>	89
A.2.2.2.1	Intellektuelle Montage	89
A.2.2.2.2	Parallelmontage	90
A.2.2.2.3	Match Cut	90
A.2.2.2.4	Jump Cut	90
A.2.2.2.5	Short Cut	90
<b>A.2.3</b>	<b>Einstellungskonjunktionen</b>	91
<b>A.2.3.1</b>	<b>Der harte Schnitt</b>	92
<b>A.2.3.2</b>	<b>Die Blende</b>	92
A.2.3.2.1	Auf- und Abblende	92
A.2.3.2.2	Überblende	92
A.2.3.3.3	Trickblende	94
<b>B.</b>	<b>Tonebene</b>	95
<b>B.1</b>	<b>Die Herkunft des Tons</b>	95
<b>B.1.1</b>	<b>On-Ton</b>	95
<b>B.1.2</b>	<b>Off-Ton</b>	96
<b>B.2</b>	<b>Die Tonquelle</b>	97
<b>B.2.1</b>	<b>Geräusche</b>	97
<b>B.2.2</b>	<b>Sprache</b>	98
<b>B.2.3</b>	<b>Musik</b>	99
<b>B.3</b>	<b>Die Ton-Bild-Montage</b>	101
<b>C.</b>	<b>Filmisches Erzählen</b>	102
<b>C.1</b>	<b>Struktur</b>	106
<b>C.1.1</b>	<b>Allgemeine Informationen: Vorspann/Abspann</b>	106
<b>C.1.2</b>	<b>Einführung in die Handlung</b>	110
<b>C.1.2.1</b>	<b>Handlung vor der Handlung</b>	110
<b>C.1.2.2</b>	<b>Handlungsbeginn</b>	115
<b>C.2</b>	<b>Erzähler</b>	117

<b>C.2.1</b>	<b>Erzählperspektive</b>	117
<b>C.2.2</b>	<b>Darbietungsformen des Erzählens</b>	120
<b>C.2.2.1</b>	<b>Erzählerrede</b>	120
<b>C.2.2.2</b>	<b>Figurenrede</b>	121
<b>C.3</b>	<b>Zeitgestaltung</b>	122
<b>C.3.1</b>	<b>Erzählzeit versus Erzählte Zeit</b>	123
<b>C.3.1.1</b>	<b>Deckungsgleichheit</b>	123
<b>C.3.1.2</b>	<b>Raffung</b>	123
<b>C.3.1.3</b>	<b>Dehnung</b>	124
<b>C.3.2</b>	<b>Verschiedene Zeitebenen</b>	125
<b>C.3.2.1</b>	<b>Parallel stattfindende Ereignisse</b>	125
<b>C.3.2.2</b>	<b>Gegenwart, Vergangenheit, Zukunft</b>	125

<b>D. Filmzitat</b>	126
---------------------	-----

## **IV Lösungen** 128

A.1.1	Bildinhalt	Aufgabe 1	128
A.1.2.1	Cadrag/A.1.2.2 Bildkomposition	Aufgabe 2	129
A.1.2.3	Split Screen	Aufgabe 3	131
A.1.2.4.1	Einstellungsgrößen	Aufgabe 4 bis 7	132
A.1.2.4.2	Kameraperspektiven	Aufgabe 8	139
A.1.2.4.3	Kamerabewegungen	Aufgabe 9	141
A.1.2.4.4	Objektbewegungen/Achsenverhältnisse	Aufgabe 10	145
A.1.2.4.5	Schärfeverhältnis	Aufgabe 11	146
A.1.2.5	Licht	Aufgabe 12	148
A.1.2.6	Farbe	Aufgabe 13	150
A.2.1.2	Continuity	Aufgabe 14	153
A.2.1.3	180°-Regel	Aufgabe 15	154
A.2.2.1	Der unsichtbare Schnitt	Aufgabe 16	156
A.2.2.1.1	Visuelle Szene	Aufgabe 17	156
A.2.2.1.2	Dialogische Szene	Aufgabe 18 und 19	158
A.2.2.2	Der sichtbare, gestaltende Schnitt	Aufgabe 20	161
A.2.3	Einstellungskonjunktionen	Aufgabe 21	162
B.1	Die Herkunft des Tons	Aufgabe 22 und 23	164
B.2.1	Geräusche	Aufgabe 24 und 25	165
B.2.2	Sprache	Aufgabe 26 und 27	166
B.2.3	Musik	Aufgabe 28	168
B.3	Die Ton-Bild-Montage	Aufgabe 29	170
C.1.2.2	Handlungsbeginn	Aufgabe 30	171
C.2.1	Erzählperspektive	Aufgabe 31	174



## Inhalt

C.2.2	Darbietungsformen des Erzählens	Aufgabe 32	177
C.3.1	Erzählzeit versus Erzählte Zeit	Aufgabe 33	181
C.3.2	Verschiedene Zeitebenen	Aufgabe 34	184
D.	Filmzitat	Aufgabe 35	184

<b>V</b>	<b>Protokoll eines Filmtextes</b>		188
----------	-----------------------------------	--	-----

<b>VI</b>	<b>Selbst einen Film drehen</b>		191
-----------	---------------------------------	--	-----

<b>VII</b>	<b>Filmmaterial am Computer bearbeiten</b>		194
------------	--	--	-----

<b>VIII</b>	<b>Informationen im Internet</b>		198
-------------	----------------------------------	--	-----

<b>IX</b>	<b>Literatur</b>		200
-----------	------------------	--	-----

<b>X</b>	<b>Verwendete Filmausschnitte</b>		204
----------	-----------------------------------	--	-----

<b>XI</b>	<b>Abbildungen</b>		211
-----------	--------------------	--	-----

<b>XII</b>	<b>Register</b>		214
------------	-----------------	--	-----

	Begriffe		214
--	----------	--	-----

	Personen		218
--	----------	--	-----

	Filme, Serien, Unterhaltungsshows		219
--	-----------------------------------	--	-----

<b>Dank</b>			221
-------------	--	--	-----



# I. Einführung

Ein Film ist schwer zu erklären, da er leicht zu verstehen ist.

*Christian Metz*

Das zentrale Anliegen der vorliegenden Einführung in die interaktive Filmanalyse ist die Initiierung des «bewussten Sehens» beim Zuschauer, denn dieses ist die Grundlage eines vertieften Verständnisses davon, wie ein Film funktioniert – wie er Wirkung erzeugt, Meinungen beeinflusst, ob er dem jeweiligen Betrachter gefällt oder nicht.

Die gängige Auffassung, dass man nichts gelernt zu haben braucht, um einen Film zu sehen, kann nur für eine eher unreflektierte Filmrezeption gelten.<sup>1</sup> Am Filmbild – ob nun im Kinofilm, im Fernsehfilm, in Nachrichten, Dokumentationen oder Musikvideos – ist nichts zufällig, jede Einstellung wird minutiös geplant; selbst die scheinbare Zufälligkeit einer Aufnahme stellt immer ein bewusst gewähltes Gestaltungsmittel dar. Also müssen wir Filme «lesen» lernen, um die scheinbare Unmittelbarkeit des audiovisuellen Bildes als vermittelt und absichtsvoll gestaltet wahrzunehmen, um Suggestionen und Intentionen zu durchschauen<sup>2</sup> und damit Souveränität gegenüber einer zunehmend inflationären Bilderflut zu entwickeln.<sup>3</sup> Die Entwicklung des «bewussten Sehens», des «kritischen Blicks» auf Produkte für Kino, Fernsehen und Videothek muss angesichts der medialen Wirklichkeit, in der wir alle leben, im Zentrum stehen. Diese visuelle Alphabetisierung soll v.a. in Bezug auf die Erweiterung der sprachlichen Kompetenz hinsichtlich der spezifischen Sprache des Films geschehen, und zwar beginnend mit dem Vorschulalter.

Denn soweit ist sich die aktuelle Forschung einig: Die Grundlage jeder vertieften, von der ersten oberflächlichen Rezeption eines Films abweichenden Beschäftigung mit audiovisuellen Texten ist die Kenntnis des Instrumentariums, mit dem diese Medien arbeiten,<sup>4</sup> ob die Beschäftigung mit ihnen analytischer, produktionsorientier-

1 Vgl. Werner Kamp, Manfred Rüssel: *Vom Umgang mit Film*. Berlin 1998, S. 8.

2 Vgl. Knut Hieckthier: *Film- und Fernsehanalyse*. Stuttgart, Weimar 1993, S. 28.

3 Vgl. Wolfgang Fehr: Grundprobleme der Filmanalyse im Deutschunterricht. In: *Der Deutschunterricht* (Velber), Heft 3 (1997), S. 86–92, S. 86.

4 Hier eine Auswahl der Forschungsliteratur zu diesem Thema: Vgl. Fehr 1997, S. 86f., vgl. Wolfgang Gast: Filmanalyse. In: *Praxis Deutsch* 140 (1996), S. 14–25, S. 17ff.; vgl. Wolfgang Gast: *Grundbuch. Einführung in Begriffe und Methoden der Filmanalyse*. Frankfurt am Main 1993 [Film und Literatur. Analysen, Materialien, Unterrichtsvorschläge], S. 8.; vgl. Petra Josting: Medienkompetenz im Literaturunterricht. In: Heidi Rösch (Hg.): *Kompetenzen im Deutschunterricht. Beiträge zur Literatur-, Sprach- und Mediendidaktik*. Frankfurt am Main 2005, S. 71–90, S. 79ff.; vgl. Jürgen Krefz: Die pragmatische Dimension der Textinterpretation. In: *Diskussion Deutsch* 15 (1974), S. 82–95., S. 83; vgl.



ter, medienkritischer oder ästhetischer Art ist.<sup>5</sup> Dabei darf natürlich das Vergnügen der Betrachter an (unterhaltenden) Filmen auf keinen Fall zerstört werden.<sup>6</sup> Vielmehr sollen die im Bereich der Filmsprache gewonnenen Erkenntnisse den Genuss steigern, weil mit einem erweiterten Wahrnehmungsinstrumentarium noch andere, verborgene Bedeutungspotenziale und intertextuelle Bezüge erschlossen werden können.<sup>7</sup>

### I.1 Film als mehrfach kodierter Text

Die vorliegende Einführung in die Filmsprache geht davon aus, dass *Film* eine Form von Sprache ist und audiovisuelle Formate als Texte aufgefasst werden können. Dies ist die Basisthese des Buches. Natürlich gibt es auch andere Interpretationsansätze sowie eine lange und bis heute geführte Diskussion, ob Film Kunst ist oder nicht. Eine ausführliche Erörterung, ob Film eher als Ware, als Medium oder als Kunst begriffen werden muss, kann diese Einführung nicht leisten. Ebenso werden ökonomische Filmtheorien sowie filmtheoretische Ansätze, die z.B. den Akzent auf die Filmproduktion legen, nicht erörtert. Im Sinne der eingangs genannten Zielsetzung bietet die Auffassung, dass Filme als Texte zu verstehen sind, die Möglichkeit, sich dem Thema pragmatisch zu nähern und Einblicke in eine mögliche Form der Filmanalyse zu gewinnen. In Bezug auf die verschiedenen Analyse- und Interpretationsansätze sei auf die einführende Fachliteratur verwiesen, mit Hilfe derer sich ein erster Überblick verschaffen lässt, der nach Bedarf vertieft werden kann.<sup>8</sup> Auch die verschiedenen Positionen bedeutender Filmtheoretiker können hier nicht erschöpfend behandelt werden. Im Sinne der bereits erwähnten Pragmatik wird bewusst ein Ansatz fokussiert, wie Christian Metz ihn vertritt, wobei klar ist, dass die Forschung durchaus auch andere Annäherungen an die Thematik bietet.

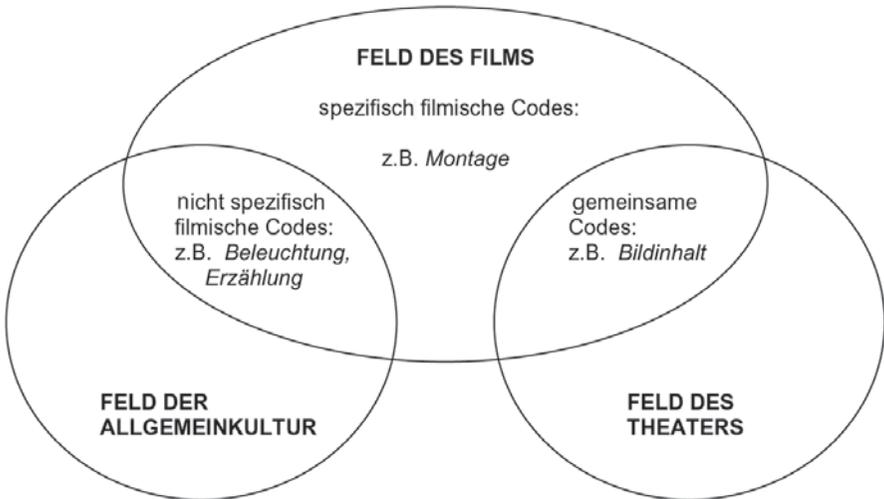
Thomas Kuchenbuch: *Filmanalyse. Theorien, Modelle, Kritik*. Wien 2005<sup>2</sup>, S. 12; vgl. Günther Lange: Film und Fernsehspiel im Unterricht. In: Günther Lange (Hg.): *Taschenbuch des Deutschunterrichts* Bd. 2., Baltmannsweiler 1994, S. 683ff.; vgl. Christiane Möllers: Analyse von Spielfilmen. In: *Praxis Schulfernsehen* 235 (1996), S. 23–29, S. 25; vgl. Alphons Silbermann, Michael Schaaf, Gerhard Adam: *Filmanalyse: Grundlagen, Methoden, Didaktik*. München 1989, S. 46f.; vgl. Wolf-Rüdiger Wagner: *Kommunikationskultur und Allgemeinbildung – Plädoyer für eine integrative Medienpädagogik*. In: Wolfgang Schill, Gerhard Tulodziecki, Wolf-Rüdiger Wagner (Hrsg.): *Medienpädagogisches Handeln in der Schule*. Opladen 1992, S. 135–150, S. 138.

5 Vgl. Alice Bienk: Wahre Liebe, edle Abenteuer – reflexive Koedukation im medienintegrativen Deutschunterricht am Beispiel von William Goldmans Brautprinzessin. In: Heidrun Hoppe, Petra Josting (Hrsg.): *Medienkompetenz und Geschlecht*. München 2006,

6 Vgl. Fehr 1997, S. 86.

7 Vgl. Hicethier 1993, S. 28.

8 Diesbezüglich sei auf eine Auswahl verwiesen: Franz-Josef Albersmaier: *Texte zur Theorie des Films*, Stuttgart 1999<sup>5</sup>; Béla Balázs: *Der sichtbare Mensch* (1924), Frankfurt am Main 2001; André Bazin: *Was ist Film?* Berlin 2002; Jürgen Felix: *Moderne Film-Theorie*, Mainz 2002; Siegfried Kracauer: *Theorie des Films*, Frankfurt am Main 2001; James Monaco: *Film verstehen. Kunst, Technik, Sprache, Geschichte und Theorie des Films und der Medien. Mit einer Einführung in Multimedia*. Hamburg 2000<sup>3</sup>; Silbermann 1980.



1 Filmische Codes nach Christian Metz

Da Filme mit Bildern erzählen, die semiotisch gesehen Bedeutung tragende und damit komplexe Zeichengebilde sind, lassen sie sich als Zeichenverknüpfungen und damit als Texte auffassen.<sup>9</sup> Nach Metz stellen Filme keine Sprache wie Englisch oder Französisch dar, weil es keine Grammatik und kein Vokabular im Sinne einer Fremdsprache gibt. Allerdings üben Filme wie eine Sprache Kommunikationsfunktionen mittels Codes und Zeichen aus. Daraus folgt, dass das Medium Film als Sprache, nicht aber als Sprachsystem betrachtet werden kann.<sup>10</sup> Außerdem postuliert Metz, dass durch ein weitreichendes System von Codes festgelegt wird, wie der Zuschauer zu einer Bedeutung gelangt (vgl. Abb.1).<sup>11</sup>

Der filmspezifische **Code der Montage** legt z.B. fest, welche Einstellungen aufeinander folgen, wodurch sich – vereinfacht gesagt – für den Zuschauer eine Geschichte ergibt. Der nicht filmspezifische, dem Feld der Allgemeinkultur entstammende **Code der Beleuchtung** erzeugt eine bestimmte Atmosphäre von mehreren möglichen und verleiht dem Szenario dadurch Bedeutung; das Gleiche gilt für den dem Feld des Theaters entstammenden **Code des Bildinhalts**, der festlegt, wer und was an welchem Ort gezeigt wird, wodurch ebenfalls Bedeutung entsteht. Durch die Verknüpfung bzw. das Zusammenspiel einer großen Vielzahl möglicher Codes – hier ist natürlich nur eine exemplarische Auswahl genannt – entsteht das Wirkung hervorrufende und Bedeutung enthaltende Endprodukt, der Film.<sup>12</sup> So spricht man von *Filmen als mehrfach codierten Texten*, die Gegenstand von Literaturunterricht in Schule und Universität sein können.

9 Vgl. Fehr 1997, S. 87.

10 Vgl. Christian Metz: *Semiotologie des Films*, zitiert nach Monaco Film verstehen 2000<sup>3</sup>, S. 158.

11 Vgl. Christian Metz: *Semiotologie des Films*, zitiert nach Monaco Film verstehen 2000<sup>3</sup>, S. 180

12 Vgl. Christian Metz: *Semiotologie des Films*, zitiert nach Monaco Film verstehen 2000<sup>3</sup>, S. 448f.



Die für diese Textsorte konstitutive Komplexität besteht zum einen in der Verknüpfung einer Vielzahl von Codes (Bildkomposition, Montage, Licht, Ton usw.), zum anderen kommt sie durch den geringen Formalisierungs- und Konventionalisierungsgrad der Code-Strukturen zustande.<sup>13</sup> Dieser schlägt sich u.a. in der verschiedenen Verwendung von Fachtermini durch die Forschung nieder.

Wirkung und Bedeutung eines Films können analysiert werden durch die Betrachtung einzelner Codes im Rahmen ihres Zusammenspiels mit anderen. Codes können nicht einzeln und isoliert betrachtet werden, weil sie immer erst im Miteinander mit anderen Wirkung erzeugen<sup>14</sup> und ein Bedeutungskontinuum schaffen.<sup>15</sup>

Die in der Übersicht in Kapitel II zusammengefassten Elemente der Filmsprache können zum besseren Verständnis mit den metzischen Codes gleich gesetzt werden. In den einzelnen Kapiteln des Aufgabenteils wird die Aufmerksamkeit auf jeweils ein besonderes filmsprachliches Mittel/Code gelenkt. Bei der Betrachtung des exemplarischen Filmausschnitts wird jedoch deutlich, dass sich die volle Wirkung erst im Zusammenspiel mit den anderen filmsprachlichen Mitteln/Codes entfaltet. Diese werden teilweise auch in die Lösung miteinbezogen, obwohl auf ihnen nicht das Hauptaugenmerk liegt.

Wird der analytische Blick auf einen bestimmten Code wie z.B. den der Beleuchtung gelenkt, muss die zentrale Frage lauten: Welche Rolle spielt ein bestimmter Code (im Zusammenspiel mit anderen) für die individuell empfundene Wirkung eines Films und damit für die Bedeutungsfindung?

## I.2 Filmanalyse, Filmsprache und Filmtext – Eingrenzung von Begrifflichkeiten

Wenn also im Folgenden von **Filmanalyse** gesprochen wird, so bezeichnet der Begriff im Rahmen dieser Einführung die Textanalyse audiovisueller Texte in Bezug auf ihre Code-Struktur und deren Einfluss auf den Betrachter. Auf die Interdependenz von Filmtext und Rezipient wird im Folgenden noch detailliert eingegangen. Es ist natürlich klar, dass Filmtexte Massenmedien sind und als solche gesellschaftliche Phänomene, die eigentlich nur im Kontext der gesellschaftlichen Realität und ihrer Komplexität betrachtet werden können. Eine Auseinandersetzung mit den Medienprodukten allein bzw. ausschließlich mit ihrer filmästhetischen Struktur, die die wichtigen Aspekte der Produktion und der Rezeption auch im politisch-historisch-ökonomischen Rahmen<sup>16</sup> außer Acht lässt, greift zu kurz und wird den Filmtexten nicht gerecht.<sup>17</sup> Um zu untersuchen, wie der Film als Massenkommunikationsmittel für die Meinungsbildung innerhalb der Gesellschaft verantwortlich ist und inwie-

13 Vgl. Hickethier 1993, S. 24.

14 Vgl. Hickethier 1993, S. 26ff.

15 Vgl. François Truffaut: *Mr. Hitchcock, wie haben Sie das gemacht?* München 1995<sup>18</sup>, S. 211.

16 Vgl. Gast 1993, S. 8.

17 Vgl. Lange 1994, S. 683.



weit sich Film und Gesellschaft gegenseitig beeinflussen,<sup>18</sup> muss zunächst eine grundlegende Alphabetisierung im Bereich Filmsprache erfolgen. Insofern versteht sich diese Einführung in ihrer Beschränkung auf die Behandlung der Filmsprache als Basis weiterführender Analysen.

Filmanalyse ist im Sinne der eingangs bereits ausgeführten Bewusstmachung des «kritischen Blicks» keine Beschäftigung filmbegeisterter Fans, auch keine allein der Filmkunst oder der Filmindustrie dienliche Feststellung über den rechten Gebrauch der filmkünstlerischen Mittel. Sie dient vielmehr der Bewusstmachung ästhetischer Werte, die keineswegs die Verbesserung von Filmen oder ihres geschäftlichen Erfolges zum Ziel haben,<sup>19</sup> sondern vor allem die Stärkung der individuellen Autonomie des Betrachters angesichts der allgegenwärtigen Präsenz audiovisueller Medien in der heutigen Lebenswelt.

Der Begriff **Filmsprache** in filmanalytischer Sicht bezeichnet im Rahmen dieser Einführung Kategorien, die größtenteils der Filmproduktion entstammen und die sich auf die Kamera, die Aufnahmetechnik und die Postproduktion beziehen (vgl. Kapitel II Elemente der Filmsprache).<sup>20</sup>

Wenn im Folgenden von **Filmtexten** die Rede ist, dann sind gleichermaßen Kino- und Fernsehtexte gemeint. Film und Fernsehen sind zwar unterschiedliche Medien, sie besitzen jedoch zwei entscheidende Gemeinsamkeiten: Zum einen sind sie beide Kommunikationsphänomene, deren Texte erst in der Interaktion mit den Rezipienten ihre Bedeutung entfalten. Zum anderen sind beide audiovisuelle Medien, die ihr Potenzial über ein gemeinsames, diskursives und präsentatives Code-System entfalten.<sup>21</sup>

### I.3 Die Situation der Rezipienten

Die vorliegende Einführung richtet sich an alle, die sich für eine bewusste Wahrnehmung der Texte ihres alltäglichen Lebens interessieren. Denn Film und Fernsehen sind allgegenwärtig in unserer Lebenswelt: Kino-, Fernsehfilme und Serien leben davon, dass sie die Alltagserfahrungen, Träume und Konflikte der Zuschauer aufgreifen und dramatisieren. Auf der Leinwand finden sich daher sowohl Jugendliche als auch Erwachsene in ihren Lebensproblemen wieder. Sie entdecken Anknüpfungspunkte zwischen dem Schicksal der vorgeführten Personen und der eigenen Realität bzw. ihrer individuellen Träume und Vorstellungen. Der Film gewinnt in diesem Horizont mehr und mehr an Bedeutung für die Beurteilung der sozialen Realität, für die lebensweltliche Orientierung und die Identitätsbildung

18 Weitere Ausführungen hierzu vgl. Gerhard Albrecht: Die Filmanalyse – Ziele und Methoden. In: F. Everschor (Hg.): *Filmanalyse*. Bd. 2. Düsseldorf 1964, S. 230–259, S. 233.

19 Vgl. Werner Faulstich: *Einführung in die Filmanalyse*. Tübingen 1994, S. 18.

20 Vgl. Lange 1994, S. 678.

21 Vgl. Lothar Mikos: Bilderfaszination und Kommunikation. Struktur-funktionale Film- und Fernsehanalyse Teil 1. In: *Medien praktisch. Zeitschrift für Medienpädagogik*. Heft 3 (1996), S. 52–56, S. 54f.



von uns allen; auch das Geschichtsbewusstsein, das nationale Selbstverständnis und das Verständnis fremder Kulturen werden in Zukunft mehr und mehr vom Medium Film bestimmt. Insofern dürfen **audiovisuelle Medien als lebenslängliche Sozialisationsinstanz** für uns alle nicht unterschätzt werden.<sup>22</sup>

Diese medienbedingte Sozialisation durch Filme vollzieht sich auf zwei Ebenen: Zum einen werden *Meinungen*, Fantasien, Gefühle, Wünsche und persönliche Beziehungen in der Interaktion mit den Medien *verändert*. Zum anderen *verfestigen* sich *Sehgewohnheiten*: Kinder und Jugendliche, die ihre Sozialisation durch Wahrnehmung von Film- und Fernsehbilder erfahren haben, können der zunehmenden Montagegeschwindigkeit der heutigen Filme und Videos leichter folgen als die ältere, ungeübtere Generation, weil sie schneller sehen können als Erwachsene.

Es lässt sich jedoch feststellen, dass unsere kommunikative Kompetenz im Bereich der audiovisuellen Texte im Verhältnis zu ihrer Dominanz in unserem Alltag viel zu gering ist. Der Grund hierfür liegt zum einen in den Versäumnissen eines Bildungssystems, das auch langfristig nicht in der Lage zu sein scheint, auf aktuelle Bedürfnisse der Gesellschaft zu reagieren. Zum anderen wird die Stigmatisierung von Film und Fernsehen nur langsam von der Gesellschaft abgebaut. Diese resultiert aus der weit verbreiteten Annahme des monokausalen Sender-Empfänger-Modells, das das Publikum als passive, von Medieninhalten direkt beeinflusste Masse konstruiert.<sup>23</sup> Im Gegensatz zum Kulturpessimismus Postmanscher Prägung ist man heute zu der Erkenntnis gelangt, dass die meist naive und unreflektierte Rezeption audiovisueller Texte nicht gleichbedeutend mit der Tatsache ist, dass der Konsum von Filmen das Denken verlernen lässt; vielmehr trainiert er das Lesen besonders komplexer Texte.<sup>24</sup> Der selbstständige Medienbenutzer ist vor allem durch vielfältige kulturelle Interessen und kreative Fähigkeiten gekennzeichnet. Man geht von einem Zuschauer aus, der den Konsum von AV-Medien aktiv so gestaltet, dass seine Bedürfnisse befriedigt werden.<sup>25</sup>

Die Auseinandersetzung mit den Medien stellt insofern einen Teil der Lebensbewältigung in der Postmoderne dar. Die Beschäftigung z.B. von Heranwachsenden mit den in der Regel von den Ansprechpartnern in Bildungsinstitutionen abgelehnten oder als bloße Unterhaltung abgetanen Produkten der Kulturindustrie dient auch der Abgrenzung der Jugendlichen von der Welt der Erwachsenen und ihren ästhetischen Kriterien.<sup>26</sup> Es ist unabdingbar, in diesem Bereich die Bildungslücke zu schließen.

22 Vgl. Iris Dähnike: Cultural Studies und ihre Bedeutung für eine geschlechterbewusste Medienforschung. In: Renate Luca (Hg.): *Medien. Sozialisation. Geschlecht. Fallstudien aus der sozialwissenschaftlichen Forschungspraxis*. München 2003, S. 27–38, S. 33; vgl. Lange 1994, S. 683.

23 Vgl. Dähnike 2003, S. 31.

24 Vgl. Heinz Blumensath, Stephan Lohr: Verfilmte Literatur – literarischer Film. In: *Praxis Deutsch* 57 (1983), S. 10–19, S. 10.

25 Vgl. Barbara Eschenauer: Deutschunterricht – ein Kernfach für Medienpädagogik in der Schule? In: *Diskussion Deutsch* 140 (1994), S. 374–379, S. 378.

26 Vgl. Rainer Winter: Faszination Video. Die Aneignungspraktiken von Jugendlichen. In: *Der Deutschunterricht* (Velber), Heft 3 (1997), S. 48–55, S. 54.



## I.4 Interaktion von Filmtext und Rezipient

Um den Stellenwert des «kritischen Blicks», des «bewussten Sehens» einzuschätzen, ist es nicht nur wichtig zu wissen, dass Filme als mehrfach codierte Texte aufgefasst werden können, sondern auch, wie das Verhältnis von Filmbetrachter und Filmtext beschaffen ist. Einen möglichen Ansatz, dieses Verhältnis zu beschreiben, bietet die struktur-funktionale Analyse unter Einbezug der Rezeptionsanalyse; bei diesen Ansätzen wird die Medienrezeption als «Wechselspiel» zwischen Betrachter und Medium aufgefasst.<sup>27</sup>

### Aktive Textrezeption

Nach der **struktur-funktionalen Analyse** strukturieren Film- und Fernsichttexte die Aktivitäten, die sie beim Betrachter auslösen, indem die in diesen Texten zum Einsatz kommende Filmsprache ein bestimmtes inhaltliches Verständnis beim Betrachter fördert.<sup>28</sup> Der Rezipient setzt seinerseits die filmsprachlichen Strukturen der Film- und Fernsichttexte auf der Basis kognitiver und emotionaler Aktivitäten in eigenes Erleben um, wobei bei diesem Prozess Faktoren wie die soziale Situation, das Geschlecht, die Erfahrungen mit dem Medium (z.B. die Kenntnis von Genre-Strukturen), die Erwartungen an den Filmtext,<sup>29</sup> das vom Alter abhängige Allgemein- oder Weltwissen usw. eine große Rolle spielen. Kinder mit geringem Alltagswissen können beispielsweise die in dem Film *FINDET NEMO* von Andrew Stanton und Lee Unkrich (USA 2003) angelegten Filmzitate von Alfred Hitchcocks *PSYCHO* (USA 1960) nicht erkennen und nehmen nur die vordergründige Geschichte der Bedrohung durch die Zahnärztin Darla wahr (vgl. *Kapitel E. Filmzitat*). Erwachsene mit entsprechendem Alltagswissen hingegen erkennen das Zitat zusätzlich zu der Grundgeschichte. Das Alltagswissen ist also die entscheidende Schnittstelle zwischen der Kodierung einer Information durch den Text und der Dekodierung der Information durch den Rezipienten. Wenn der Betrachter eine durch den Filmtext transportierte Nachricht nicht in Bezug zu seinem Alltagswissen setzen kann, nimmt er sie nicht wahr; damit hat sie keinen Wert für ihn.<sup>30</sup> Je mehr oder weniger Anknüpfungspunkte das Publikum in einem Filmtext finden kann – sei es, dass dieser den Betrachtern erlaubt in individuelle Phantasiewelten abzutauchen oder aber, dass er Probleme der täglichen Lebenswelt des Rezipienten aufgreift und dramatisiert – desto mehr oder weniger gefällt letztendlich der Film den Zuschauern.<sup>31</sup>

Es lässt sich also festhalten, dass aus der Interaktion zwischen Text und Zuschauer ein gemeinsames Drittes entsteht: der rezipierte Text. Der Betrachter ist

27 Vgl. Renate Luca: Mediensozialisation. Weiblichkeits- und Männlichkeitsentwürfe in der Adoleszenz. In: Renate Luca (Hg.): *Medien. Sozialisation. Geschlecht. Fallstudien aus der sozialwissenschaftlichen Forschungspraxis*. München 2003, S. 39–54, S. 41.

28 Vgl. Mikos 1 1996, S. 52.

29 Vgl. Gast 1993, S. 14.

30 Vgl. Dähnike 2003, S. 30.

31 Vgl. Faulstich 1994, S. 100f.



nicht einfach den präsentierten Reizen im Sinne der als nicht mehr gültig zu betrachtenden Stimulus-Response-Theorie ausgeliefert,<sup>32</sup> sondern er nimmt einen Film aktiv wahr, indem er das Gesehene auf sich und seine Erfahrung bezieht und für sein alltägliches Leben verfügbar macht. Der Zuschauer ist sozusagen der «zweite Schöpfer» eines Films neben dem Regisseur, indem er die gezeigten Bilder seinem Bewusstsein und seiner Erfahrung entsprechend zu einer individuellen Wirklichkeit rekonstruiert.<sup>33</sup> Die **Rezeptionsforschung** beschäftigt sich mit dem, was die Zuschauer mit Filmen oder Fernsehsendungen machen; denn dieses «Endprodukt» ist nicht mehr unbedingt identisch mit dem «Originaltext» und von Betrachter zu Betrachter individuell verschieden. Die zentrale Frage also lautet: Wie strukturiert der audiovisuelle Text die emotionalen und kognitiven Aktivitäten der Zuschauer und welche Grundlage bildet er damit für den rezipierten Text?<sup>34</sup>

### **Wirkung ist nicht gleich Bedeutung**

Die Klärung der Frage nach dem Einfluss der Struktur audiovisueller Texte auf die Aktivitäten der Rezipienten und damit auf das «Endprodukt» verlangt eine Definition und Abgrenzung der Begriffe **Wirkung** eines Filmtextes auf den Betrachter und **Bedeutung** eines Filmtextes für den Betrachter.

Grundvoraussetzung aller die «Wirkung eines Filmtextes» betreffenden Beobachtungen ist die Erkenntnis, dass der Rezeptions- und Wirkungsprozess von Filmtexten ein Wechselverhältnis zwischen Film und Rezipienten darstellt.

Der Begriff der «Wirkung eines Filmtextes» grenzt sich von dem der «Bedeutung» ab durch den Grad der ihm innewohnenden Bewusstheit: Auf der Wirkungsebene geschieht die Entschlüsselung der filmsprachlichen Angebote selten auf der bewussten, sondern eher auf der vorbewussten, rein emotionalen Ebene. Damit «wirkt» ein Filmtext immer schon, noch ehe eine Chance für den Betrachter besteht sich von ihm zu distanzieren.<sup>35</sup> Die Identifikation, Projektion oder Distanzierung in Bezug auf Filmfiguren z.B. stellen eine wichtige Ebene dar, das Interesse für die im Text enthaltenen Wirkungsstrategien beim Rezipienten zu wecken. Aufgrund der geringen Bewusstheit lassen sich Wirkungen von Filmtexten weniger analytisch, sondern eher empirisch ermitteln.<sup>36</sup>

Die Begriffe **Wirkungsintention**, **Wirkungspotenzial** und **Wirkung in Bezug auf den individuellen Rezipienten** eines AV-Textes sollten nie vermischt werden.<sup>37</sup> Die Wirkungsintention eines Filmtextes lässt sich mit Hilfe von Absichtserklärungen der Produzenten, des Regisseurs oder des Drehbuchautors relativ eindeutig feststellen. Das Wirkungspotenzial hingegen muss nicht mit der erklärten Wir-

32 Vgl. Gast 1993, S. 14; vgl. Gast Filmanalyse 1996, S. 14, S. 20.

33 Vgl. Lange 1994, S. 679.

34 Vgl. Mikos 1 1996, S. 53.

35 Vgl. Luca 2003, S. 41.

36 Vgl. Gast 1993, S. 15.

37 Vgl. Gast Filmanalyse 1996, S. 20.



kungsintention identisch sein; mehr oder weniger absichtlich können zusätzliche oder komplementäre Wirkungsangebote im Filmtext entstehen. Für unterschiedliche Rezipientengruppen mit unterschiedlichen Voraussetzungen (Stichwort: Allgemeinwissen) sind dementsprechend auch unterschiedliche und zunächst unbewusst wahrgenommene Wirkungsangebote im Text enthalten.<sup>38</sup>

Bewusst vom Betrachter herausgearbeitete **Textbedeutungen** dürfen dementsprechend nicht mit der unbewusst erfahrenen Wirkung des Filmtextes gleichgesetzt werden.<sup>39</sup> Die Bedeutungsfindung entspricht der kognitiven Verarbeitung von emotional erfahrener Wirkung eines Filmtextes. Gemeinsam ist den Begriffen, dass sowohl die emotionale als auch die kognitive Verarbeitung eines Filmtextes vom Weltwissen des Betrachters abhängt. Jeder Rezipient empfindet die Wirkung bzw. konstruiert die Bedeutung eines Textes im Rahmen seines Fragehorizonts selbst und verhält sich dementsprechend gegenüber dem Textangebot selektiv. Bei der struktur-funktionalen Filmanalyse wird versucht, das in den Strukturen eines Film- oder Fernsehtextes enthaltene Interaktionsangebot herauszuarbeiten, durch das sich über emotionale und kognitive Aktivitäten Bedeutung als bewusst gemachte Wirkung erschließt.<sup>40</sup>

Es kann festgehalten werden, dass Filme und Fernsehsendungen keine abgeschlossene Bedeutung enthalten, die objektiv freigelegt werden könnte, sondern dass sie ihre Bedeutung erst in der Rezeption durch die individuellen Betrachter entfalten. Der Versuch, einen Film erschöpfend analysieren und interpretieren zu wollen, erweist sich als Illusion; es können nur Resultate erzielt werden dahingehend, dass die objektiv feststellbaren filmsprachlichen Strukturen eines Films im Blick auf bestimmte Rezipienten in einer bestimmten Zeit mit bestimmten Präferenzen, mit bestimmten, historisch sich wandelnden Bedeutungen in Zusammenhang gebracht werden.<sup>41</sup> Dies schiebt dem Vorwurf der Beliebigkeit von Filminterpretationen einen Riegel vor und verweist gleichzeitig auf die Unzulässigkeit der Dogmatisierung von Festlegungen.

Um das eingangs genannte Thema noch einmal in den Blick zu rücken, stellt sich die Frage nach dem Ziel von Filmanalyse im Sinne dieser Einführung: Dieses muss sein, filmsprachliche Elemente und Strukturen stärker als Mittel der Wahrnehmungslenkung, der bewussten Inszenierung und damit der gezielten Wirkungs- und Bedeutungsschaffung zu interpretieren. Es ergeben sich die Anschlussfragen: Wie werden Rezipientenrollen der Identifikation, Sinn-Produktion und Distanzierung schon im filmischen Text entworfen? Wie werden die Zuschauer auf den verschiedenen Ebenen dazu gebracht, diese Rollen einzunehmen?<sup>42</sup> Diese Fragestellungen lenken den Blick auf eine mögliche Manipulation des Rezipienten durch das Medium Film und den daraus resultierenden Zielen der Filmanalyse bzw. der Medienerziehung allgemein.

38 Vgl. Gast 1993, S. 13.

39 Vgl. Gast Filmanalyse 1996, S. 14.

40 Vgl. Mikos 1 1996, S. 54.

41 Vgl. Faulstich 1994, S. 114.

42 Vgl. Gast Filmanalyse 1996, S. 14.



## Medienerziehung und Manipulation

Manipulation der Rezipienten durch Filmtexte meint die Herstellung eines falschen Bewusstseins durch eine verzerrte Darstellung der Realität. Ein wesentlicher Kritikpunkt dieser These ist, dass man die «Realität» als solche nicht einwandfrei definieren kann. Insofern muss sich der Begriff der Manipulation eher auf eine mehr oder weniger gezielte Desinformation des Rezipienten durch das Interaktionsangebot des Medientextes beziehen.<sup>43</sup> Filmtexte bilden das, was ist, nicht einfach ab, sondern sie reproduzieren und konstruieren scheinbare gesellschaftliche Konsense und Wahrheiten. Medienrealität transportiert Vorstellungen und Phantasien einer Gesellschaft. Die Frage an einen Filmtext ist also nicht, ob eine Darstellung realistisch oder manipulativ-verfälschend ist, sondern welche Vorstellungen und Phantasien transportiert werden und welchen Zweck diese Vorstellungen und Phantasien im gesamtgesellschaftlichen Kontext erfüllen.<sup>44</sup>

Ein Film ist eine Form der visuellen Repräsentation, die dazu tendiert, sich selbst als das Repräsentierte auszugeben; die Apparatur der Vermittlung tritt nämlich so weit zurück, dass die Affinitäten des Visuellen zur «Realität» noch einmal verstärkt werden.<sup>45</sup> Die z.B. durch die Kameraeinstellung entstandene Perspektivität setzt den Zuschauer in ein bestimmtes Verhältnis zum Aufgenommenen,<sup>46</sup> das Filmbild soll damit beim Rezipienten eine «innere Haltung zum Abgebildeten» bewirken.<sup>47</sup> Außerdem sprechen Filme – wie bereits ausgeführt – gerade die Emotionen der Zuschauerinnen und Zuschauer an. Sie zielen zunächst weniger auf kognitive Durchdringung im Sinne einer Bedeutungsfindung als auf ein emotionales Erleben der Wirkung ab.<sup>48</sup> Diese Tatsachen bergen gewisse Gefahren, den es in einer medial bestimmten Lebenswelt wie der unseren zu begegnen gilt.

Generell sollten Kompetenzen in den Bereichen Medienanalyse, Medienkritik, Mediennutzung und Mediengestaltung erlangt werden.<sup>49</sup> Dabei ist das Ziel einer fundierten Medienanalyse die Medienkompetenz des Rezipienten u.a. im Bereich der Filmsprache. Die Basis einer solchen Kompetenz ist die Befähigung zum «bewussten Sehen», für das vor allem die Kenntnis filmsprachlicher Strukturen obligat ist. Der Betrachter – und damit sind junge und alte Erwachsene, Kinder und Heranwachsende jeden sozialen Status' gemeint – soll das Gemachte und Absichtsvolle audiovisueller Medien durch visuelle Alphabetisierung erkennen und in sein Bewusstsein rücken.<sup>50</sup> Die Entwicklung einer solchen Reflexionsfähigkeit in Bezug auf das Medium Film ermöglicht es dem Rezipienten, eigenständig Interpretationen der Texte seiner Lebens-

43 Vgl. Hickethier 1993, S. 18.

44 Vgl. Dähnike 2003, S. 30.

45 Vgl. Hickethier 1993, S. 84ff.

46 Vgl. Fehr 1997, S. 87.

47 Hickethier 1993, S. 57.

48 Vgl. Luca 2003, S. 43.

49 Vgl. ausführlich dazu Josting 2005, S. 79f.

50 Vgl. Mikos 1 1996, S. 52.



welt vorzunehmen, unbewusst erlebte Wirkungen ins Bewusstsein zur rücken und zu einer begründeten individuellen Bedeutungsfindung bezüglich der subjektiv ausgewählten Filmtexte zu gelangen. Die eigene Rezeptionssituation und die damit verbundene Eingebundenheit in Beeinflussungs- und Wirkungsmechanismen wird in den Blick gerückt und damit eine Möglichkeit zur Selbstbestimmung in einer zunehmend durch visuelle Medien bestimmten Welt eröffnet.<sup>51</sup> Der Betrachter erlangt die Befähigung zu kommunikativem Handeln in der Gesellschaft, indem er durch das «bewusste Sehen» in die Lage versetzt wird, auf die Informations- und Bilderflut kritisch und kreativ zu reagieren. Dies steigert die Aktivität im Rezeptionsprozess und dynamisiert das Kommunikator-Rezipienten-Verhältnis zunehmend.<sup>52</sup> Dieser selbstbestimmte Medienumgang regt die Rezipienten an, die Mediennutzung daraufhin zu überprüfen, ob sie auf einer selbstbewussten Entscheidung fußt oder auf einer Konvention, der unreflektiert gefolgt wird. Es gilt, selbstbewusste Entscheidungen durch Kompetenzerweiterung im filmsprachlichen Bereich zu unterstützen und zu stärken.<sup>53</sup>

Die in diesem Sinne skizzierte Medienanalyse hat zunächst nicht die Beeinflussung oder Veränderung der Filmwahl der Betrachter zum Ziel. Niemand soll dazu gezwungen werden, aufgrund der Kenntnis der filmsprachlichen Struktur seine Filmauswahl in Frage zu stellen. Das Ziel der Herausbildung einer ästhetischen Kompetenz durch das «bewusste Sehen» kann es nicht sein, dem Rezipienten seine Vorlieben auszutreiben, sondern es geht darum, dass er seine Seh-Erfahrung in einen Bewusstwerdungsprozess einbindet, so dass er Neues erkennt und kennen lernt und seine Wahrnehmungskompetenzen am Vertrauten wie am Unbekannten ausbaut.<sup>54</sup> Denn ein Großteil der Rezipienten liest audiovisuelle Texte, um Bedürfnisse zu befriedigen, die nicht primär ästhetischer Art sind. Die fiktionale Wirklichkeit des Films bietet uns die Möglichkeit des identifizierenden Auslebens von Emotionen und Ängsten wie auch die Projektion von unerfüllten Wünschen. Das Ziel des «bewussten Sehens» ist demzufolge nicht primär eine veränderte Auswahl von Filmen und Serien, sondern eine kritische Auseinandersetzung mit dem, was man sich ansieht. Im Verständnis, warum man einen Film wertschätzt oder ablehnt, in der Erkenntnis, dass eine Serie filmästhetisch nicht hochwertig ist, man sie sich aber dennoch gerne aufgrund der individuellen Bedürfnislage anschaut, wird deutlich, dass die Bewertung eines Films für den Betrachter zunächst einmal eine subjektive Entscheidung ist. V.a. bei Heranwachsenden wird sich die Auswahl der rezipierten Filme nicht zwingend mit der Befähigung zur ästhetischen Beurteilung ändern, sondern allein im Rahmen einer veränderten Bedürfnislage. Die Bewusstwerdung und Reflexion einer solchen Bedürfnislage ist nichtsdestotrotz eine wichtige Fähigkeit nicht nur des heranwachsenden Individuums.

51 Vgl. Wagner 1992, S. 141.

52 Vgl. Blumensath/Lohr 1983, S. 10; vgl. Lange 1994, S. 684.

53 Vgl. Helga Theunert: Geschlecht und Medien – der Umgang von Jungen und Mädchen mit Medien. In: Günther Anfang (Hg.): *Von Jungen, Mädchen und Medien. Theorie und Praxis einer geschlechtsbewussten und -sensiblen Medienarbeit*. München 2005 [Materialien zur Medienpädagogik 6], S. 11–22, S. 21.

54 Vgl. Josting 2005, S. 82.



## I.5 Konzeption der Einführung

Die vorliegende Einführung gibt dem Leser eine erste Übersicht über filmsprachliche Mittel. Es ist klar, dass eine solche Zusammenstellung, die ganz pragmatisch dem Erwerb von Basiswissen dient, immer auch Reduktion erzwingt. Jeder Leser kann sich mit den vorliegenden Kapiteln auf der Basis der angegebenen weiterführenden Fachliteratur und natürlich auch darüber hinaus vertieft auseinandersetzen und ggf. Zuordnungen und Festlegungen in Frage stellen. Die Einführung stellt keinen Absolutheitsanspruch, vielmehr soll ein praktikables Grundraster der Filmsprache vorgestellt werden, damit Basiswissen angelegt werden und im Weiteren eine Grundlage bilden kann für die Vernetzung zusätzlicher Informationen.

Die einzelnen Kapitel des Buches sind voneinander unabhängige Module eines Selbstlernprogramms. In der Übersicht *Elemente der Filmsprache* werden diese in Kapitel geordnet und zueinander in Beziehung gesetzt. Natürlich handelt es sich bei einem Medium mit einer so hohen Dynamik um den Versuch einer Systematik; es zeigt sich an den Kapiteln *A.1.2.3 Split Screen* und *D. Filmzitat*, dass sich die Kategorien durchaus überschneiden und auch eine andere Zuordnung hätte erfolgen können. Dennoch erscheint eine erste Festlegung sinnvoll, um eine Ausgangsbasis für den Wissenserwerb zu schaffen. Innerhalb dieser Struktur können Subkategorien sukzessive vom Leser vernetzt und erweitert werden.

Das *interaktive Konzept* der vorliegenden Einführung basiert auf der Idee des Stationenlernens. Die Grundidee dieser Lernform ist, dass man Arbeitsaufgaben angeboten bekommt, die man in beliebiger Reihenfolge und in beliebiger Sozialform – also entweder alleine in Stillarbeit, in Partnerarbeit oder in (Klein)Gruppen – unter Berücksichtigung verschiedener Lerneingangskanäle bearbeiten kann.<sup>55</sup> Die Einführung bietet für jedes Kapitel einen Informationsteil, eine Aufgabenstellung, einen Filmausschnitt und eine Musterlösung. Im Unterschied zum herkömmlichen Stationenlernen spielt hier der PC/Fernseher eine zentrale Rolle, da durch diese Medien die auf der DVD enthaltenen Filmausschnitte präsentiert werden und der Benutzer den Filmtext anhalten bzw. in ihm vor- und zurücknavigieren kann, wie es seinen individuellen Bedürfnissen entspricht.<sup>56</sup>

Die *Nutzungsmöglichkeiten* dieses Selbstlernprogramms sind verschieden: Es kann zur selbstständigen Erarbeitung neuer Inhalte genutzt werden, neue Inhalte können mit den Teilaufgaben mehr oder weniger vertieft bearbeitet werden und man kann es als Übungszirkel einsetzen.<sup>57</sup> Der Benutzer soll dem eigenen Vorwissen, den Interessen und Neigungen gemäß eine Auswahl bezüglich der Kapitel treffen und sich diese in beliebiger Reihenfolge in einer individuell festgelegten Zeitspanne erarbeiten. Selbstverständlich muss der Benutzer nicht alle (Teil)Aufgaben für je-

55 Synonym dafür können die Begriffe «Lernzirkel», «Lernen an Stationen», im Zusammenhang mit intelligentem und mechanischem Üben auch «Übungszirkel» verwendet werden.

56 Vgl. Roland Bauer: *Schülergerechtes Arbeiten in der Sekundarstufe I: Lernen an Stationen*. Berlin 2005, S. 68ff., S. 95ff.

57 Vgl. Bauer 2005, S. 103ff., S. 125ff.



des Kapitel vollständig erarbeiten, er kann auch «quer lesen», die Lösungen dabei miteinbeziehen und die Filmausschnitte auf der DVD als Beispiel ansehen. Bei der Erstellung von Lösungen ist zu beachten, dass der vorliegende Filmausschnitt ein spezielles filmsprachliches Mittel exemplarisch in den Blick rückt, dass aber natürlich auch andere filmische Codes darin vorkommen und in der Lösung berücksichtigt werden; zur Problematik des Zusammenspiels verschiedener filmsprachlicher Codes und der Fokussierung eines einzelnen (*vgl. auch Kapitel I.1 Film als mehrfach codierter Text*). Alle Musterlösungen sind als Vorschlag anzusehen und nicht absolut zu setzen. Jeder Rezipient konstituiert seine eigene Bedeutung angesichts des Filmtexes und entwickelt seinen eigenen Wahrnehmungsstil. Gewisse Fakten sind zwar gegeben, wie sie aber zueinander in Beziehung gesetzt werden, kann aus den in *Kapitel I.4 Interaktion von Filmtext und Rezipient* aufgeführten Gründen in den Musterlösungen nicht ausschöpfend antizipiert werden. Damit die Filmausschnitte leichter zu finden sind, weist die DVD die gleiche Ordnungsstruktur wie die Übersicht in *Kapitel II Elemente der Filmsprache* auf.

Berücksichtigt werden in der vorliegenden Sammlung Elemente sowohl der **Mikro-** als auch der **Makroanalyse**. Die Makroanalyse betreffend wurden die Kapitel «Segmentierung eines Films» und «Handlungsdramaturgie» ausgelassen, da die Länge der dafür benötigten Filmausschnitte den Rahmen der DVD sprengt.

Da vor allem *Fachbegriffe* eingeführt werden, gibt es keine separate Fachbegriffsliste; Fachbegriffe finden sich entsprechend im Register. Hierbei ist zu berücksichtigen, dass die Fachbegriffe in der Literatur zum Teil verschieden benutzt werden. So heißt beispielsweise die Amerikanische Einstellung in den USA Italienische Einstellung und teilweise herrscht in der Literatur Dissens darüber, wie die einzelnen Einstellungsgrößen zu definieren sind. Die vorliegende Einführung legt sich im Sinne der o.g. pragmatischen Vermittlung von Basiswissen auf bestimmte Termini fest, wobei unter Verweis auf weitere Fachliteratur deutlich gemacht wird, dass es Abweichungen gibt.

Kamp/Rüsel ordnen die **Spezialeffekte** als weiteren Unterpunkt der Bildebene zu.<sup>58</sup> Im technisch Machbaren liegt eine Qualität des Films<sup>59</sup> – man denke nur an die Spezialeffekte von Fritz Langs *METROPOLIS* (D 1927): Hier sind künstliche Menschen, futuristische Städte und Bildtelefon schon 1927 effektiv in Szene gesetzt worden und wirken bis heute genreprägend (*vgl. Kapitel D. Filmzitat*). Spezialeffekte machen einen Film zu einer Attraktion, die eine bestimmte Zuschauergruppe ins Kino zieht. Die Machart der Spezialeffekte weist über das konkrete Filmerlebnis hinaus und eröffnet Möglichkeiten für die kommunikative Aneignung von Filmen. Insbesondere in Fan-Kreisen wird die technische Machart von Filmen und Effekten diskutiert. Spezialeffekte besitzen einen Eigenwert, der wichtiger als die Geschichte oder die Schauspieler sein kann. In Fanzines zeigt sich die Produktivität der

58 Vgl. Kamp/Rüsel 1998, S. 11.

59 Vgl. Lothar Mikos: Monster und Mutanten im CinemaScope. Struktur-funktionale Film- und Fernsehanalyse Teil 5. In: *Medien praktisch. Zeitschrift für Medienpädagogik*. Heft 3 (1997), S. 53–56, S. 53.



Fans, die die Filme mit ihren Spezialeffekten nicht einfach nur passiv konsumieren, sondern sich diese im Konsum und mit eigener Produktivität aktiv aneignen.<sup>60</sup>

Die vorliegende Einführung berücksichtigt die Spezialeffekte nicht als eigenes Kapitel, und zwar aus zwei Gründen: Zum einen dienen sie als Mittel zur Erzeugung des Realitätseindrucks im Film, indem mit ihrer Hilfe eine zumeist fiktionale Realität für die Zuschauer den Charakter einer möglichen realen Welt erhält, wie beispielsweise im Science Fiction. Spezialeffekte stehen oft im Dienst des Continuity-Systems und werden überwiegend in dieser Funktion wahrgenommen. Zum anderen entwickelt sich die Technik diesbezüglich so rasant weiter, dass mögliche Beispielsequenzen bereits mit der Veröffentlichung des nächsten Blockbusters veraltet wären. Für den aktuellen Augenschmaus wird also auf die Großleinwand des nächstgelegenen Kinos verwiesen.<sup>61</sup>

Die *Filmauswahl* ist ausgerichtet auf Filme mit einem hohen Bekanntheitsgrad. Zum einen wird durch die Verknüpfung des Wiedererkennungseffektes (Filmtext) mit neuen Fakten (Filmsprache) die Wahrscheinlichkeit erhöht, dass das Neue sich einprägt. Zum anderen wird versucht, die von den Betrachtern mitgebrachte Ästhetik zu berücksichtigen und nicht eine normative, scheinbar höherwertige Ästhetik zu propagieren. Beim Erlernen des filmsprachlichen Instrumentariums ist das Ziel, das bewusste Sehen zu schulen. Dies impliziert nicht automatisch die Lenkung der Filmauswahl der Betrachter; vielmehr gilt es, die Rezipienten zu befähigen, eine bewusstere und reflektiertere Auswahl zu treffen. Was natürlich nicht bedeutet, dass sofort alle Daily Soaps ignoriert und ausschließlich Autorenfilme angesehen werden. Insofern kann und muss also mit Klassikern der Filmgeschichte genauso gearbeitet werden wie mit aktuellen Blockbustern oder Literaturverfilmungen.<sup>62</sup> Letztendlich erfolgt die individuelle Auswahl dessen, was Begeisterung erzeugt, danach, ob in dem Medium etwas gefunden wird, was einen beschäftigt, ob das darin Kommunizierte ein handlungsleitendes Thema des jeweiligen Lebensabschnittes aufgreift oder nicht.<sup>63</sup> Dies gilt natürlich auch für die subjektive Filmauswahl der Autorin; so bleibt zu hoffen, dass der Leser die Möglichkeit nutzt, sowohl Bekanntes zu genießen als auch Filme kennen zu lernen, die nicht unbedingt zum eigenen Rezeptionskontext gehören.

Im Sinne des oben ausgeführten Wiedererkennungseffektes gibt es zwei grund-

60 Vgl. Mikos 5 1997, S. 56.

61 Eine Zusammenstellung verschiedener Special-Effects und der Beschreibung der entsprechenden Technik sowie weiterführender Literatur bieten u.a.: Elmar Biebl: *Hinter den Kulissen*. Hamburg 1987; Dirk Manthey (Hg.): *«Making of...» – wie ein Film entsteht*, Bd. 2. Hamburg 1996; James Monaco: *Film und neue Medien. Lexikon der Fachbegriffe*. Hamburg 2000; Rainer Rother (Hg.): *Sachlexikon Film*. Hamburg 1997. In *Kapitel A.2.2.2 Überblende* wird kurz auf den Special Effect Morphing eingegangen.

62 Vgl. Kamp/Rüsel 1998, S. 8.

63 Vgl. Reinhard Winter: Wenn Jungen fernsehen tun ... Was bedeutet Gender für die pädagogische Arbeit mit Jungen? In: Günther Anfang (Hg.): *Von Jungen, Mädchen und Medien. Theorie und Praxis einer geschlechtsbewussten und –sensiblen Medienarbeit*. München 2005 [Materialien zur Medienpädagogik 6], S. 33–40, S. 38.



legende *formale Entscheidungen*: Alle Filme werden mit deutschen Filmtiteln zitiert, die Originaltitel finden sich nur in der Filmografie und im Register. Außerdem wird in den Filmausschnitten bis auf wenige Ausnahmen die deutsche Synchronversion verwendet.

## I.6 Filmanalyse im Rahmen von Schule und Universität

Wie bereits in *Kapitel I.3 Die Situation der Rezipienten* aufgezeigt, ist es eine Tatsache, dass audiovisuelle Medien aus unserem Alltag nicht mehr wegzudenken sind, dass jedoch die Beschäftigung mit ihnen im schulischen und universitären Bereich – zumindest was die Lehrerausbildung anbelangt – nicht ausreichend ist.<sup>64</sup> Es besteht eine gesellschaftliche Verpflichtung, dass Schüler und Studenten den Umgang mit verschiedenen Medien und deren Produkten thematisieren können, und zwar unter Berücksichtigung analysierender und produktionsorientierter Methoden. Insbesondere Lehrer müssen die Möglichkeit erhalten, ihre eigenen Medienvorlieben – z.B. für den Printtext – zu erweitern, um die Vorgaben der Kernlehrpläne und Richtlinien erfüllen zu können.<sup>65</sup> Die wissenschaftliche Erforschung des *Films* und seine *Berücksichtigung im schulischen und universitären Bildungsbereich* müssen als unabdingbare Forderungen der Gesellschaft begriffen werden.<sup>66</sup>

Um dieser Forderung gerecht zu werden, muss besonders im Schulunterricht und im Bereich der Lehrerausbildung eine *Erweiterung des Textbegriffs* stattfinden. Printmedien sind erzieherisch gesehen nicht höherwertige, dem Film überlegene Medien. Sinnvoll in Dialog und Diskussion eingebettet übernehmen Film- und Fernsehtexte durchaus die Rolle eines Printtextes.<sup>67</sup> Die Erweiterung des Textbegriffs vollzieht sich nicht nur auf der qualitativen Ebene, auf der der Film als ein dem Buch gleichberechtigter Text angesehen wird,<sup>68</sup> sondern er vollzieht sich auch auf der quantitativen Ebene: sowohl unterhaltende und informierende als auch werbende Texte<sup>69</sup> müssen heute zwingend im Unterricht behandelt werden.

Die Berücksichtigung von Massenmedien impliziert eine *Veränderung des Deutschunterrichts* auf mehreren Ebenen. Zum einen betrifft diese *Veränderung* das traditionelle *Rollenverständnis von Lehrer und Schüler*, denn Medienerziehung stellt die Dominanz einer klaren Rollenverteilung zwischen Lehrern und Schülern in Frage. Schüler besitzen heute oftmals eine höhere Medienkompetenz als ihre Lehrer, und diese Chance sollte für den Unterricht fruchtbar gemacht und nicht als Bedrohung

64 Vgl. Josting 2005, S. 83.

65 Wolfgang Gast: Medienpädagogik, Medienkompetenz, Fachdidaktik. In: *Praxis Deutsch* 140 (1996), S. 11.

66 Vgl. Faulstich 1994, S. 3.

67 Vgl. Karl W. Bauer: Mediatisierung der Gesellschaft und Perspektiven schulischer Medienpädagogik.

In: *Diskussion Deutsch* 140 (1994), S. 365–373, S. 371.

68 Vgl. Lange 1994, S. 685.

69 Vgl. Gast 1993, S. 7.



der Autorität des Lehrers verstanden werden.<sup>70</sup> Die Erlangung von Medienkompetenz impliziert im Optimalfall einen wechselseitigen Lernprozess zwischen Lehrer und Schüler. Kontraproduktiv wäre eine einseitige Definition von Medienkompetenz durch die Erwachsenen, die auf diesem Gebiet schon vorhandene Kompetenzen auf Seiten der Schülerinnen und Schüler nicht ernst nehmen.<sup>71</sup>

Medienintegrativer Deutschunterricht *ergänzt die traditionellen fachlichen Inhalte*, also die Kategorien und Begriffe, die traditioneller Weise bei der Analyse narrativer und dramatischer Texte Verwendung finden, um Begriffe, die der audiovisuellen Zeichenstruktur von Filmen und ihren Funktionen gerecht werden. Hierbei werden die Grenzen des Faches überschritten:<sup>72</sup> Gegenstände der Medienanalyse im Deutschunterricht enthalten fast immer Aspekte, die über die Form, Struktur und Bedeutung sprachlicher Zeichen hinausgehen. Zuständigkeiten u.a. der Fächer Kunst und Musik werden offensichtlich.<sup>73</sup> Dass Medienanalyse oftmals im Unterricht nicht stattfindet, obwohl sie zunehmend in den Lehrplänen verpflichtend eingefordert wird, liegt u.a. an der mangelhaften Ausbildung in diesem Bereich durch Universität und Referendariat. Die komplexen Sachverhalte und Strukturen einer medial bestimmten Lebenswelt sowie die Analyse ihrer Texte müssen daher verpflichtender Bestandteil des Studiums für Lehramtsanwärter zumindest des Faches Deutsch sein. Nur so wird medienintegrativer Unterricht in Schulen realisiert werden, nur so kann Schule unter kritischer Berücksichtigung der Massenmedien auf ein selbstbestimmtes Leben in Beruf, Öffentlichkeit und Freizeit vorbereiten.

Die Einbindung der audiovisuellen Medien steht der seit Veröffentlichung der PISA-Studie vehement und zu Recht geforderten Förderung der *Lesekompetenz* nicht entgegen. Wenn der Deutschunterricht immer schon zur Aufgabe hatte, die Schüler im Blick auf Geschriebenes zu alphabetisieren, so muss jetzt ein *Paradigmawechsel* erfolgen: Heute ist es Aufgabe des Deutschunterrichts, Schüler auch mit Blick auf audiovisuelle Texte lesefähig zu machen, in dem er

«[...] das methodische Instrumentarium und die erforderlichen Kenntnisse, Strategien und Arbeitstechniken zur Verfügung stellt, um Texte zu analysieren [...]»<sup>74</sup>

Dies muss zunächst über die Erweiterung der sprachlichen Kompetenz in Bezug auf die spezifische Sprache des Films erfolgen: Wenn Lesen und Schreiben als zentrale Kulturtechniken des 20. Jahrhunderts begriffen werden, so ist das «kritische Schauen» die zentrale Kulturtechnik des 21. Jahrhunderts.

Medienintegrativer Deutschunterricht soll dabei natürlich nicht auf *Versprachlichung* verzichten. Filmanalyse im Deutschunterricht muss über die ästhetischen

70 Vgl. Gast Medienpädagogik 1996, S. 10.

71 Vgl. Bauer 1994, S. 371.

72 Vgl. Gast Filmanalyse 1996, S. 15.

73 Vgl. Gast Medienpädagogik 1996, S. 13.

74 Ministerium für Schule, Jugend und Kinder des Landes Nordrhein-Westfalen (Hg.): Kernlehrplan für das Gymnasium – Sekundarstufe I in Nordrhein-Westfalen. Deutsch. Frechen 2004, S. 11.



Strukturen von Filmen, die ja gerade in den nichtsprachlichen Mitteilungsebenen ihren Ausdruck finden, Einsichten und Erkenntnisse sprachlich formulieren, um sie auf diese Weise bewusst zu machen. Die in der sprachlichen Erfassung liegende Bewusstwerdung macht das sinnlich Überwältigende, Nicht-Rationale in seinen Strukturen greifbar und in seiner Konstruiertheit durchschaubar.

Gerade dem Nichtsprachlichen widmet die Film- und Fernsehanalyse besondere Aufmerksamkeit, um die sinnliche Suggestion, die emotionale Wirksamkeit, die Mehrdeutigkeit des Gezeigten aus dem Zustand des unbewusst Erfahrenen in den des bewusst Erlebten zu heben.<sup>75</sup>

Seit der Erweiterung des Textbegriffes um Massenmedien und sogenannte Trivalliteratur auch unter Beachtung kommunikationswissenschaftlicher Ansätze eröffnet sich die Gelegenheit, Filme im Medienunterricht zu analysieren, die aufgrund ihrer Zugehörigkeit zur Lebenswelt der Schüler eine tief greifende emotionale Wirkung auf die jungen Rezipienten ausüben.<sup>76</sup>

Die Voraussetzung der Wirkungsanalyse als zentralem Zugriff auf das Medium Film im medienintegrativen Deutschunterricht ist, dass er Betroffenheit erzeugen muss. Um eine fundiert medienspezifische Analyse zu gewährleisten, sollte bei der Filmauswahl diese Tatsache ebenso Berücksichtigung finden wie die, dass auch darüber hinaus Texte kennen gelernt werden, mit denen die Schüler in ihrer Freizeit wenig oder gar nicht in Berührung kommen.<sup>77</sup>

Um aber einen medienintegrativen Deutschunterricht für alle Lernenden zu gewährleisten, bedarf es einerseits Mediencurricula für bestimmte Altersstufen und Schulformen, die in die Lehrpläne und Bildungsstandards einfließen, was bislang nicht oder unzureichend geschieht. Denn solange es keine verbindlichen Vorgaben gibt, wird der Deutschunterricht auch in Zukunft so konzipiert werden, wie er es jahrzehntelang war: buchdominiert. Andererseits bedarf es einer veränderten Aus- und Weiterbildung von Lehrerinnen und Lehrern. Studienordnungen und Lehrangebote in der Germanistik an den Hochschulen belegen aber, dass diese Ausbildung leider noch vorrangig buchorientiert ist. Wünschenswert wäre eine obligatorische Verankerung medienintegrativer Inhalte in der Deutschlehrerausbildung, und zwar sowohl in der ersten als auch zweiten Phase.<sup>78</sup>

*Alice Bienk, im Juni 2008*

75 Vgl. Hickethier 1993, S. 28.

76 Jutta Wermke: Medienpädagogik und Fachdidaktik. Teil I: Integration als Prozess. In: *Der Deutschunterricht* 49 (Berlin), Heft H. 9 (1996). S. 440-451, S. 444.

77 Vgl. Josting 2005, S. 86.

78 Josting 2005, S. 87; vgl. die beiden Stellungnahmen der AG Medien (1997) und (1998): [www.lili.uni-osnabrueck.de/forschung/medienerziehung/agm/index.html](http://www.lili.uni-osnabrueck.de/forschung/medienerziehung/agm/index.html) (28.4.2006).