

**\* Zurück zur Übersicht über den Themenschwerpunkt**

Der folgende Beitrag wurde erstellt als Schriftliche Arbeit zur 2. Staatsprüfung für das Lehramt an Grund- und Hauptschulen am Staatlichen Seminar für Didaktik und Lehrerbildung (GHS), Heilbronn, Kurs 2004/2005

**Audiovisuelle Bildung im Deutschunterricht**

Eine Unterrichtseinheit mit 7.Klässlern der Uhlandschule Ludwigsburg

BJÖRN MAURER

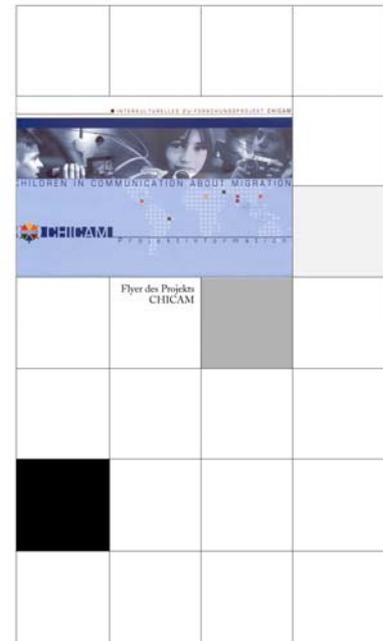
**1. Einleitung**

Während meines Lehramtsstudiums an der PH Ludwigsburg arbeitete ich als studentische Hilfskraft am interkulturellen Forschungsprojekt VideoCulture mit. Das Hauptforschungsinteresse lag damals auf der Frage, ob eine interkulturell geteilte Bild- und Symbolsprache existiert, die Jugendliche aus verschiedenen Ländern nutzen, wenn sie füreinander kurze Videofilme produzieren, die zwar Bilder und Musik, nicht aber Wortsprache enthalten dürfen (vgl. Niesyto 2001). Zeitgleich fanden in vier europäischen Ländern und in den USA Videoworkshops mit Jugendgruppen statt, deren Ergebnisse anschließend ausgetauscht und von den Partnergruppen interpretiert und kommentiert wurden. Von 1998 bis 2000 führte ich mehrere Videoworkshops im Rahmen des Projekts durch. Zu dieser Zeit begann ich mein Interesse für aktive Videoarbeit, für Bildsprache und für Bildkommunikation zu entwickeln.

Bei diesen ersten „medienpädagogischen Gehversuchen“ konnte ich beobachten, mit welcher Begeisterung und mit welcher Ausdauer viele Jugendliche mit dem Medium Video arbeiteten, als sie eigene Filme drehen konnten. Sie waren stolz darauf, die „Sprache“ der professionellen audiovisuellen Medien zu durchschauen und sogar selbst anwenden zu können.

Im Rahmen meines Zweitstudiums mit den Schwerpunkten Erwachsenenbildung und Medienpädagogik konnte ich an einem weiteren medienpädagogischen Praxisforschungsprojekt - CHICAM (vgl. Holzwarth/Maurer/Niesyto 2002) – mitwirken. Ich hatte die Gelegenheit,

medienpädagogische Konzepte für Kinder mit Migrationshintergrund zu entwickeln und im Ganztagesbetreuungsangebot einer Hauptschule in die Praxis umzusetzen (vgl. Maurer 2004).



Bisher waren meine medienpädagogischen Aktivitäten auf den außerunterrichtlichen Bereich beschränkt. Als Lehreranwärter möchte ich nun die Chance nutzen, audiovisuelle Bildung und insbesondere Filmarbeit in meinen Deutschunterricht in einer 7. Klasse der Uhlandschule (HS) in Ludwigsburg zu integrieren.

Gegenstand dieser Arbeit ist die Darstellung und Reflexion einer 20stündigen Unterrichtseinheit zum Themenfeld „audiovisuelle Bildung“ am Beispiel von „Filmsprache“, die ich im November und Dezember 2004 mit meiner Klasse durchgeführt habe. Vor dem Hintergrund verschiedener Vorüberlegungen zur subjektbezogenen, pädagogischen und gesellschaftlichen Relevanz audiovisueller Bildung werde ich eine Eingrenzung auf die Dimension der „Filmsprache“ vornehmen. Auf einen medienpädagogisch kommentierten Blick auf den neuen Bildungsplan 2004 (HS) und der Klärung der Situation in der Klasse folgt eine Übersicht über die gesamte Unterrichtseinheit. Die zentrale Intention der Unterrichtseinheit ist es, die Schülerinnen und Schüler sukzessive für die Gesetzmäßigkeiten der Filmsprache zu sensibilisieren.

Anhand einzelner ausgewählter Unterrichtsbausteine beschreibe ich, wie ich den Schülerinnen und Schülern eine handlungsorientierte und spielerische Aneignung filmsprachlicher Gestaltungsmittel im Deutschunterricht ermöglicht habe. Ein reflexiver Ausblick am Ende fasst zentrale Erfahrungswerte zusammen und zeigt Perspektiven für die zukünftige Arbeit auf.

## 2. Vorüberlegungen

### 2.1 Zur Relevanz des Themas

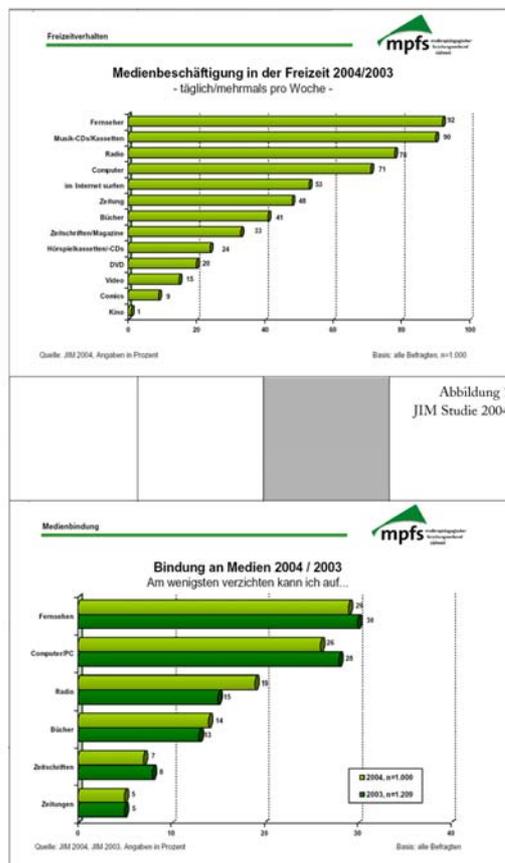
Wie aktuelle Jugendstudien belegen, stehen audiovisuelle Medien neben den auditiven Medien und dem Internet bei Jugendlichen nach wie vor hoch im Kurs (vgl. Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest 2004, Abbildung 1). Aus der jüngeren Medienwirkungsforschung („Uses and Gratification Approach“, vgl. Vogelgesang 1991, S. 64) ist bekannt, dass Jugendliche audiovisuelle Medien auf vielfältige und kreative Weise nutzen, um individuelle Bedürfnisse zu befriedigen. So kann bspw. die Filmrezeption der Unterhaltung und der Entspannung dienen. Durch die gezielte Auswahl aus verschiedenen Filmgenres (z. B. Komödie, Tragödie, Thriller, Lovestory ...) nutzen Jugendliche Filme als Möglichkeit, ihre momentane Stimmung zu verstärken oder zu verändern („Mood managing“, Müller u. a. 2002, S. 21). Filme werden aber auch als niederschwellige Informationsquelle oder als Möglichkeit der Wissensaneignung genutzt.

Filme eröffnen Jugendlichen Räume für die Projektion eigener Wünsche und Bedürfnisse, sie ermöglichen die Identifikation mit Protagonisten, mit medial vorgelebten Lebens- und Handlungsmustern. Durch die Vorliebe für bestimmte Filme und Filmgenres können Jugendliche ihre Nähe zu Gruppierungen im subkulturellen Raum ausdrücken und sich gleichzeitig von anderen abgrenzen (vgl. Vogelgesang 1991): „Ich bin ein Horrorfilmfan. Mich kann nichts erschüttern.“ Jugendliche aus Migrationskontexten nutzen audiovisuelle Medienangebote aus ihren Herkunftsländern, um den Bezug zur Heimatkultur aufrechtzuerhalten. Sie nutzen deutschsprachige Filme u. a. zur Unterstützung ihres Zweitspracherwerbs. (Noch) fehlende Sprachkompetenzen können durch Bildinformationen kompensiert werden (vgl. Eckhardt 2000, S. 268).

Die pädagogische Haltung gegenüber dem Angebot audiovisueller Medien und dem Medienkonsum Jugendlicher ist häufig von Skepsis geprägt. Medien sind allgegenwärtig und beeinflussen die Aneignung der Wirklichkeit nachhaltig. Mediale Erfahrungen sind „Sekundärerfahrungen“ (vgl. Gudjons 1997), von den Medienmachern mit einer bestimmten Intention generiert und dem Zuschauer mundgerecht serviert (Häppchenkultur). Medien bilden Meinungen und prägen unser Werteverständnis mit teilweise fragwürdigen Vorgaben (z. B. Schönheitsideale, Geschlechterrollenstereotypen, erfolgreiche Konfliktlösungsmuster). Es geht um Aufmerksamkeit (vgl. Niesyto 2004) und um das Wecken von kaufkräftigen Bedürfnissen. Entsprechend haben sich neue, aufmerksamkeitsheischende Sendeformate wie Talkshows, Lifesoaps, Castingshows und neue Formen der Kriegsberichterstattung („embedded journalism“) etabliert, die nicht nur Jugendliche auf besondere Weise ansprechen.

Ein aus pädagogischer Sicht problematisches Medienangebot trifft nun auf ein - ebenfalls aus pädagogischer Sicht - problematisches Nutzungsverhalten vieler Jugendlicher. Häufig wird jungen Rezipient/innen eine passive, unkritische und maßlose Konsumhaltung unterstellt. Vor allem Jugendliche aus bildungsmäßig und sozial benachteiligenden Kontexten sind von sich aus nur eingeschränkt in der Lage, die Qualität von audiovisuellen Medienprodukten einzuschätzen, Fiktion von Realität zu unterscheiden und sich den Mechanismen medialer Manipulation zu entziehen. Sie benötigen Unterstützung, um sich nicht im Netzwerk medialer Angebote zu verstricken (vgl. Schell 1999, S. 14).

Der Lebensweltbezug, die identitätsstiftende Bedeutung und die hohe Attraktivität audiovisueller Medien aus der Sicht der Jugendlichen sowie die genannten pädagogischen Bedenken sprechen m. E. dafür, audiovisuelle Medien zum Gegenstand schulischer Bildungsprozesse zu machen. Gerade Jugendliche aus Hauptschulumilieus bringen aufgrund des in der Regel verhältnismäßig hohen Medienkonsums ein breites Spektrum an medialem Vorwissen mit. Dadurch ergeben sich Kristallisationspunkte für vertiefendes und reflexives mediales Lernen im Deutschunterricht. Audiovisuelle Bildungsprozesse kommen



insbesondere auch Schülern aus bildungs- und buchfernen Kontexten entgegen, die sich mit dem traditionellen sprachorientierten Unterricht schwer tun.

## 2.2 „Filmsprache“ als Teil audiovisueller Bildung

### 2.2.1 Audiovisuelle Medien und audiovisuelle Bildung

Neben den klassischen Massenmedien Film und Fernsehen (inklusive Video und DVD) fallen heute auch die so genannten „neuen Medien“ unter das Label der audiovisuellen Medien. Computerspiele, multimediale Lernumgebungen, animierte Webseiten im Internet (Flash-Movies), Handynutzerführungen sind Beispiele für mediale Ausdrucksformen, die Bildinformationen und Toninformationen vereinigen. Entsprechend breit ist die Palette möglicher Inhalte der audiovisuellen Bildung. Aus zwei Gründen möchte ich die Unterrichtseinheit auf die klassischen Medien Film und Fernsehen beschränken:

- Film und Fernsehen sind die von Jugendlichen in Hauptschulkontexten nach wie vor am häufigsten genutzten Medien.
- Das Medium Film ist ein Grundbaustein moderner „mehrsträngiger Medientexte“<sup>1</sup>. Wer diesen Baustein analytisch durchdrungen hat, erwirbt die Voraussetzung für die kritische Nutzung und das Verstehen mehrsträngiger Texte, die aus Text, Bild, Bewegtbild und Ton zusammengesetzt sind (z. B. Lernsoftware, multimediale Internetseiten).

Eine auf das Medium Film zugeschnittene audiovisuelle Bildung kann u. a. Lerndimensionen beinhalten, wie ich sie in Abbildung 2 zu bündeln versucht habe. Für das zu entwickelnde Unterrichtsvorhaben in meiner siebten Hauptschulklasse ist jedoch eine weitere Eingrenzung des Themas notwendig.

### 2.2.2 „Filmsprache“ – ein Einstieg in die audiovisuelle Bildung

„Was kann der Film, was das Theater nicht kann?“ Mit dieser Fragestellung nähert man sich den medien-spezifischen Gestaltungsformen des Films. Der filmgebildete Cineast denkt sofort an ästhetische und technische Parameter wie die Auflösung einer Handlung in mehrere, durch Schnitte getrennte Einstellungen, an die Möglichkeit des Perspektivenwechsels und der Zuschauerführung durch die Wahl entsprechender Einstellungsgrößen. Eine bewusste Kameraführung (z. B. Bewegungen, Fahrten, Zoom, Schwenks), das Spiel mit Helligkeit und Kontrast, die Anwendung bestimmter „Montagesyntagmen“ (vgl. Metz 1968), Blenden, Special effects, Tricktechnik sind weitere Beispiele für spezifisch filmische Gestaltungsformen (vgl. z. B. Abraham 2002, S. 14; Monaco 1997, S. 152ff.; Nowak 1967, S. 17).

Filmproduzenten verwenden u. a. diese Gestaltungsformen als Bausteine, die nach bestimmten filmhandwerklichen Konventionen und Regeln zusammengesetzt, eine jeweils intendierte Filmwirkung bzw. Filmbedeutung ergeben sollen. Ganz ähnlich wird bei der Verwendung einer Verbalsprache verfahren, wenn sich eine intendierte Bedeutung dadurch einstellt, dass bestimmte durch Konvention festgelegte Sprachsegmente<sup>2</sup> in einer bestimmten Reihenfolge (Syntax) artikuliert werden. Aufgrund dieser Parallele zwischen Sprache und Film ist in der Literatur häufig von „Filmsprache“ die Rede (vgl. Monaco 1997; Gast 1993, S. 16). Als Filmsprache im weiteren Sinn kann die Gesamtheit der verwendeten Elemente bzw. „Codes“ (Monaco 1997, S. 180) bezeichnet werden, die die Bedeutung eines Films ausmacht. Filmsprache im engeren Sinn beschränkt sich auf Codes, die nur im Film und in keiner anderen Ausdrucksform vorkommen (vgl. Abbildung 3, S. 4).

### 2.2.3 Naives und reflektiertes filmsprachliches Wissen

„Film ist schwer zu erklären, weil er leicht zu verstehen ist“ (Monaco 1997, S. 175).

Ein Grundverständnis von Filmsprache im engeren und im weiteren Sinne eignen sich alle Rezipienten im Laufe ihrer Filmsozialisation an. Es handelt sich um ein naiv erworbenes oberflächliches Rezeptionswissen, das die Grundlage unseres Filmverstehens im Alltag liefert<sup>3</sup>. Es funktioniert meist als reines Anwendungswissen, schließt aber keine reflexiven und analytischen Fertigkeiten mit ein. Dem naiven Rezipienten bleibt verborgen, mit welchen subtilen

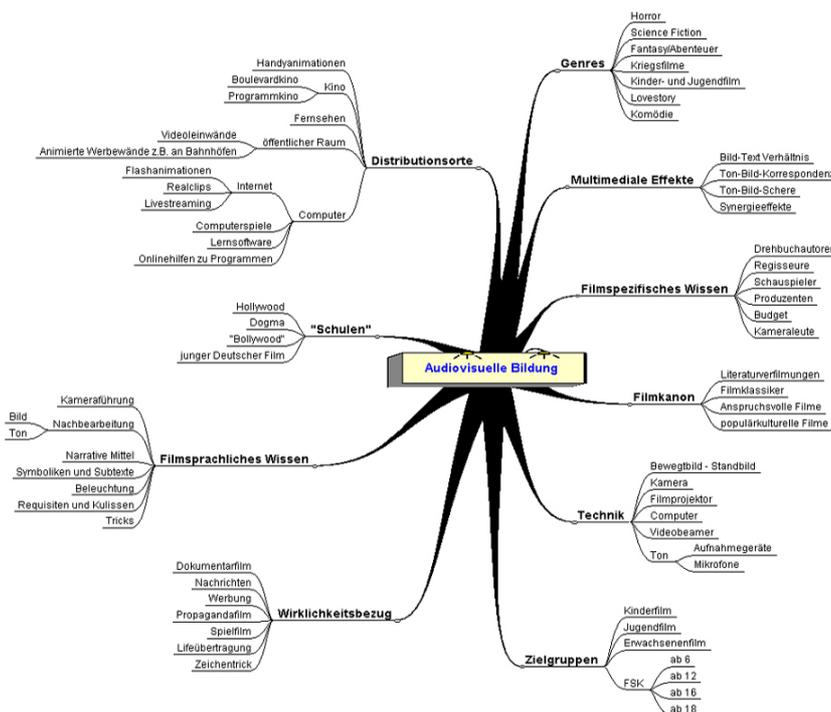


Abbildung 2: Audiovisuelle Bildung

filmsprachlichen) Mitteln Medienbotschaften z. B. von den Werbemachern generiert werden.

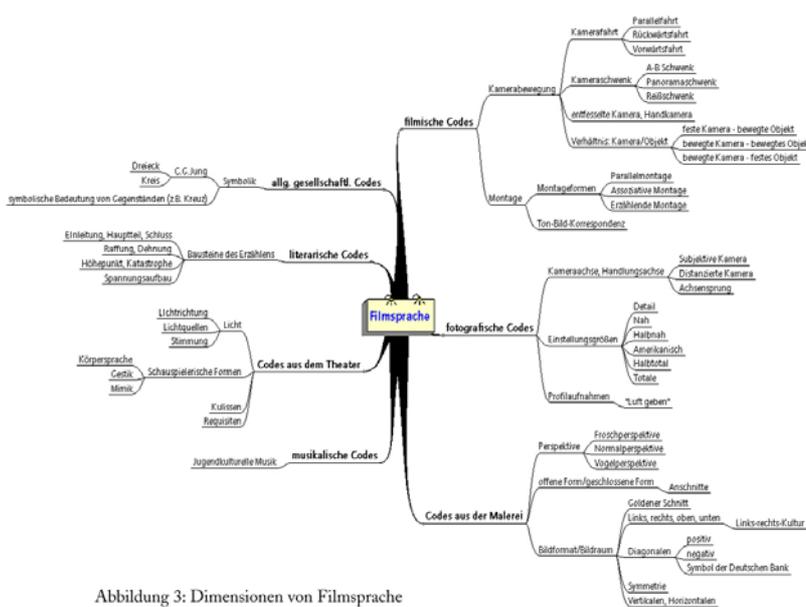


Abbildung 3: Dimensionen von Filmsprache

Umgekehrt betrachtet ein Rezipient mit filmsprachlichen Kenntnissen Medienbotschaften kritischer. Er achtet auf filmsprachliche Feinheiten, erkennt bestimmte Muster wieder und nimmt dadurch eine reflektierte Haltung gegenüber audiovisuellen Medien ein. Manipulationsabsichten der Produzenten können eher erfasst werden. Aus medienpädagogischer Sicht sind reflektierte Kenntnisse im Bereich Filmsprache für eine mündige und selbstbestimmte Mediennutzung unerlässlich.

### 2.3 Ein medienpädagogischer Blick auf den neuen Bildungsplan

Aus medienpädagogischer Perspektive ist den Bildungsplanmachern in Baden-Württemberg mit dem neuen Bildungsplan 2004 für Hauptschulen ein großer Wurf gelungen. In den Leitgedanken zum Kompetenzerwerb für Deutsch wird das Ziel formuliert „...die Schülerinnen und Schüler so zu stärken, dass sie den medialen Welten nicht ausgeliefert sind“ (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport/Landesinstitut für Erziehung und Unterricht (MfKJS/Leu) 2004, S. 57). Die „Informationstechnische Grundbildung“, die sowohl in die Fächer als auch in die Fächerverbünde integriert ist, soll die Schüler „... zu einem selbstbestimmten und kreativen, aber auch kritischen Gebrauch der elektronischen Medien als Informations-, Kommunikations-, Lern- und Ausdrucksmittel“ (ebd.) hinführen.

Der Arbeitsbereich 2 des alten Bildungsplans „Literatur und andere Texte“ (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport (MfKJS) 1994, S. 153) wurde durch die Umwandlung in den neuen Arbeitsbereich 3 „Umgang mit Texten und Medien“ (MfKJS/Leu 2004, S.59/62) um die mediale Dimension ergänzt.

Die Lesefähigkeit nicht-sprachlicher, audiovisueller Zeichen (also auch das Erfassen der Filmsprache) scheint darin ein anerkanntes Bildungsziel des Deutschunterrichts zu sein. Bis Ende der Klassenstufe 6 sollen die Schüler „...non-verbale und außersprachliche Zeichen erfassen, verarbeiten und sprachlich wiedergeben“ (ebd., S. 59) können. Ferner sollen multimediale Texte (Verbindungen aus Text und Bild) gestaltet werden können (Arbeitsbereich 2: Schreiben) sowie Zusammenhänge zwischen linearen (schriftsprachlichen) und non-linearen Texten (Grafiken, Tabellen, Bilder, ...) verstanden und genutzt werden (vgl. ebd., S. 59 u. 62). In den Fächerverbänden MSG und WZG finden sich ähnliche Ziele: So heißt es beispielsweise im Arbeitsbereich 2 MSG „Objekt und Funktion“: „Die Schülerinnen und Schüler kennen Funktionen und Wirkungen von Musik, Bild, Text und Bewegung in Medien, können damit arbeiten und das Ergebnis präsentieren“ (MfKJS/Leu 2004, S. 146). „Literatur und Film werden in den Unterricht einbezogen“ (ebd., S. 135).

Insgesamt wird der aktive und kreative Umgang mit Medien betont (z. B. Experimentieren mit der digitalen Bilderwelt, projektorientiertes Arbeiten, Produktion von Videoclips und Filmmusik, vgl. MfKJS/Leu 2004, S. 146). Ähnlich wie im alten Bildungsplan (vgl. MfKJS 1994, S. 139) ist audiovisuelle Bildung im neuen Bildungsplan eine fächer- und fächerverbundübergreifende Angelegenheit. Das Fach Deutsch ist jedoch Leitfach für die informationstechnische Grundbildung.

### 2.4 Zur Situation in der Klasse

Ich unterrichte die Klasse 7b, die aus zehn Jungen und zehn Mädchen im Alter von 13 – 16 Jahren zusammengesetzt ist, fünf Stunden pro Woche im Fach Deutsch. 90% der Schüler haben einen Migrationshintergrund. Fünf Schüler sind nicht in Deutschland geboren und befinden sich noch mitten im Zweitspracherwerb. Motivation und Bereitschaft zur Mitarbeit der Schüler waren bisher insgesamt stark ausgeprägt. Das Klima in der Klasse kann durchweg als positiv bezeichnet werden.

Im Vorfeld der Unterrichtseinheit waren schülerzentrierte und eigenständige Lernphasen in vier festen 5er-Gruppen mit zurückhaltender Lehrerpräsenz möglich. Die Zusammenarbeit mit dem Klassenlehrer erlaubte flexible Stundenplanänderungen, so dass es mir bei Bedarf möglich war, die Klasse mehrere Stunden am Stück zu unterrichten.

Als technische Ausstattung standen seitens der Schule ein Computerraum mit 12 Schülerplätzen und einem Lehrerarbeitsplatz mit fest installiertem Beamer sowie zwei mobile Beamer mit DVD-Player, Videoabspielgerät und zwei Multimedia-Laptops zur Verfügung. Auf den Computern war neben den Standardoffice- und Inter-

Netanwendungen vorübergehend das Videoschnittprogramm Adobe Premiere 6.0 installiert. Ich konnte vier Mini-DV Digitalvideokameras, ein weiteres Laptop, diverse Scheinwerfer und Zusatzequipment (Kabel, Adapter, Kassetten, Filmklappe, ...) mit einbringen. Die Technik konnte teils im Klassenzimmer, teils im Lehrerzimmer gelagert werden. Um eine Studioatmosphäre zu erzeugen, habe ich gemeinsam mit den Schülern eine Wand des Klassenzimmers mit schwarzem Theatersamt verkleidet.

Ich verwendete regelmäßig ein an einen Beamer angeschlossenes Notebook für die gemeinsame Überarbeitung von Texten. Mit digitalen Videokameras dokumentierten die Schüler ein selbst durchgeführtes Zivilcourage-Experiment in der Ludwigsburger Innenstadt.<sup>4</sup> Der nahe am Klassenzimmer gelegene PC-Raum diente Einzelpersonen und Kleingruppen als Möglichkeit zur Textproduktion und zur Internetrecherche.

### 3. Die Durchführungsphase

#### 3.1 Überblick über die Unterrichtseinheit

##### 3.1.1 Zielsetzungen

Ein übergeordnetes Bildungsziel ist es laut Bildungsplan, „...die Schülerinnen und Schüler so zu stärken, dass sie den medialen Welten nicht ausgeliefert sind“ (Mfkjs/Leu 2004, S. 57), sondern die elektronischen Medien selbstbestimmt, kreativ und kritisch nutzen können (vgl. Mfkjs/Leu 2004, S. 57). Die Sensibilisierung der Schülerinnen und Schüler für filmsprachliche Aspekte der Mediengestaltung ist aus meiner Sicht ein wichtiger Beitrag zur Erziehung von mündigen und kritischen Mediennutzern. Vier Kompetenzbereiche sind mir in diesem Zusammenhang besonders wichtig:

Nr.	Kompetenz	Kompetenzbereich
1	Die Schüler sollen verschiedene filmsprachliche Elemente in professionell gestalteten Filmproduktionen erkennen und benennen können.	analytische Kompetenz
2	Die Schüler sollen die behandelten filmsprachlichen Elemente in eigenen Filmproduktionen anwenden können.	gestalterische Kompetenz
3	Die Schüler sollen die Wirkung und die Bedeutung der einzelnen filmsprachlichen Elemente im Gesamtkontext von Filmen und Filmausschnitten erfassen können.	semantische Kompetenz
4	Die Schüler sollen in der Lage sein, filmsprachliche Elemente gezielt im Rahmen ihrer Aussageabsicht zu kurzen Filmen zu verdichten.	kommunikative Kompetenz

Ferner sind Kompetenzbereiche relevant, die für aktive Videoarbeit spezifisch sind:

Nr.	Kompetenz	Kompetenzbereich
5	Die Schüler sollen die Funktionsweise einer digitalen Videokamera kennen und sachgerecht und verantwortungsvoll damit umgehen können	technische und ethische Kompetenz
6	Die Schüler sollen Stativ, Beleuchtung und Klappe als hilfreiche Werkzeuge kennen und nutzen.	technische Kompetenz
7	Die Schüler können mit der Videoschnittsoftware Adobe Premiere umgehen.	technische Kompetenz
8	Filmarbeit ist immer Teamarbeit ...	soziale Kompetenz

##### 3.1.2 Verlauf der Einheit

Im Folgenden wird die Unterrichtseinheit so skizziert, wie ich sie ursprünglich geplant habe. Auf Abweichungen von der Planung wird im Reflexionsteil eingegangen (vgl. Kap. 4). Die grau hinterlegten Unterrichtsausschnitte werden anschließend jeweils unter fachwissenschaftlichen, fachdidaktischen und methodischen Gesichtspunkten beleuchtet. Die Ziffern in der h-Spalte entsprechen dem geplanten zeitlichen Aufwand in Stunden. Die r/p-Spalte gibt an, ob primär rezeptiv oder produktiv mit Video/

Film gearbeitet wird.

Nr.	Stundeninhalte	h	r/p	Verweise
1	Klärung der Filmpräferenzen, der filmischen Vorerfahrungen und des Vorwissens. Erstellung von Mindmaps in Gruppen (1)	1		vgl. AB 3 (Anhang)
2	<b>Die Einstellung; Handlungen werden in Einstellungen aufgelöst</b>	2	r/p	vgl. Kapitel 3.2.1, vgl. AB 4 (Anhang)
3	<b>„Mise en scene“ – Die Bedeutung von Objekten mit der Kamera verändern</b>	2	p	vgl. Kapitel 3.2.2
4	Die Einstellungsgrößen (Detail, Nah, Amerikanisch, Halbtotal, Total), Prinzip der Reduktion auf das Wesentliche (bewusste Lenkung des Blicks der Zuschauer)	2	p/r	vgl. AB 5 (Anhang)
5	Kurzfilmprojekt: „Drogenhandel auf dem Schulhof“, Sch. produzieren in Gruppen einen Film zum genannten Thema im Kameraschnittverfahren. Sie sollen dabei bewusst auf die Einstellungsgrößen achten. Sie haben 20 Minuten zur Verfügung. Die Aufnahmen werden gesichtet und ausgewertet.	1	p	
6	<b>Frosch-, Vogel- und Normalperspektive</b>	1	r/p	vgl. Kapitel 3.2.3, vgl. AB 6 (Anhang)
7	<b>Die „Subjektive Kamera“</b>	1	p/r	vgl. Kapitel 3.2.4
8	Kamerafahrten und Objektbewegungen	2	p	
9	Erstellung von Storyboards; Storyboards als visuelle Unterstützung bei der Planung und Realisierung von Filmprojekten nutzen, Werbefilm in Storyboard übertragen, Storyboard für eine Auto-Verfolgungsjagd entwickeln, Autoverfolgungsjagd mit Spielzeugautos und echten Autos drehen	2	r/p	
10	Entwicklung der Filmsprache von der Jahrhundertwende bis heute (Vergleich von Charly Chaplins «A night out», 1915 mit Tykvers «Lola rennt», 1998)	1	r	vgl. AB 6 (Anhang)
11	Perspektiven und Einstellungsgrößen in Werbespots erkennen, am Computer selektieren und als Standbilder ausdrucken. Anfertigung eines Anschauungsplakates	1	p	
12	Erstellung eines Filmsteckbriefs	1	-	
13	<b>Ton-Bild-Korrespondenz: Zusammenspiel und -wirkung von visuellen und auditiven Reizen erfahren</b>	2	p	

### 3.2 Ausgewählte Bausteine

#### 3.2.1 Handlungen werden in einzelne Einstellungen aufgelöst

Ein Kinofilm erzählt seine Geschichte in der Regel in 90 Minuten. Diese Zeit entspricht der

so genannten Erzählzeit. In vielen Filmen werden aber Zeiträume von Tagen, Wochen, oder gar Jahren erzählt. In diesen Fällen kommt es zu einer Diskrepanz zwischen Erzählzeit (90 Min.) und erzählter Zeit (z. B. 20 Jahre). Dem Medium Film gelingt dies durch die Aufhebung des Zeit-Raum-Kontinuums. Handlungen werden in ein-

zelne Einstellungen aufgelöst. In Absprache mit der Regie filmt der Kameramann also eine Handlung nicht am Stück, sondern unterbricht die Aufnahme immer wieder, sucht sich einen anderen Standpunkt, nähert sich dem Objekt etc. und setzt den Aufnahmeprozess fort. Aufgenommen werden nur die für den Zuschauer wichtigen Aspekte der Handlung. Wenn z. B. jemand mit dem Auto zur Arbeit fährt, wird nicht die gesamte Fahrt gezeigt. Es reicht eine Einstellung im Auto und eine, wie die Person vor der Arbeit aus dem Auto steigt, um dem Zuschauer die Bedeutung „Person fährt zur Arbeit“ zu vermitteln. Umgekehrt kann die erzählte Zeit auch gedehnt werden, wenn z. B. ein Ereignis mehrmals nacheinander aus verschiedenen Perspektiven gezeigt wird, um die Spannung zu steigern.

Ich gab den Schülern eine kleine Szene vor, die sich ohne großen Aufwand (Kulissen, Effekte, Schauspieler) im Klassenzimmer spielen ließ. *„Schüler A hat Schülerin B wegen Rauchens auf dem Schulhof beim Rektor verpetzt. Schülerin B ist darüber informiert und will sich bei Schüler A im Unterricht rächen. Schüler A betritt das Klassenzimmer, nachdem der Unterricht begonnen hat...“*

Die Szene wurde von drei Schülern spontan improvisiert. Die anderen Schüler übernahmen die Schülerrolle und reagierten entsprechend auf das Ereignis. Eine Kamera auf dem Stativ zeichnete die Szene in einer Totaleneinstellung auf. Anschließend bat ich die Schüler, die Szene ein zweites Mal zu spielen. Ich versuchte währenddessen im Kameraschnittverfahren<sup>5</sup> die Szene in 10 Einstellungen einzufangen. Ich wechselte dabei mehrmals meinen Standpunkt, unterbrach die Handlung und ließ sie fortsetzen, filmte teils aus größerer Distanz, teils näherte ich mich dem Geschehen. Für den organisatorischen Rahmen ernannte ich einen Schüler zum Regisseur, der - ausgestattet mit einer Filmklappe - für Struktur und Ordnung am „Set“ sorgte.

In der sich anschließenden Filmsichtungsphase wurden die Gemeinsamkeiten und Unterschiede beider Filme herausgearbeitet. Die Schüler erkannten, dass eine lange Einstellung langweilig wirkt und dass die Handlung nur dann gut beim Zuschauer ankommt, wenn die Kamera die wichtigen Handlungsmomente in Nahaufnahme aufzeichnet.

Gegenstand der darauf folgenden Stunde war die Filmmontage und die Vorbereitung der Schüler auf das Storyboardprinzip. Die Schüler sollten Standbilder, die ich aus den Filmaufnahmen vom Vortag isoliert und den Schülern auf einem Arbeitsblatt zugänglich gemacht hatte, in eine der Szene entsprechenden Reihenfolge bringen (vgl. Arbeitsblatt 4). Die Schüler kamen auf teilweise unterschiedliche Lösungen. Mit großformatigen Filmstills an der Tafel wurden die Versionen arrangiert und gemeinsam disku-

tiert. Es stellte sich heraus, dass es einerseits mehrere Möglichkeiten gibt, die Szene zu montieren, dass aber andererseits bestimmte Einstellungen an feste Orte gebunden sind. Beim Bild 1 (vgl. AB 4) argumentierten einige Schüler, dass man ja zu Anfang wissen müsste, wo die Szene spielt (Schule). Als Hausaufgabe sollten die Schüler eine mögliche Version in ihr Heft kleben und neben jedes Bild schreiben, was jeweils passiert.

### 3.2.2 „Mise en Scene“ - Bedeutung von Objekten mit der Kamera verändern

Bei der Filmproduktion kann es manchmal weniger entscheidend sein, welcher Gegenstand gefilmt wird. Viel wichtiger ist dann, wie der Gegenstand ins Bild gesetzt, also mit der Kamera medial inszeniert wird. Im Extremfall bekommt der gefilmte Gegenstand eine von seiner Ursprungs- oder Kernbedeutung völlig losgelöste Alternativbedeutung<sup>6</sup> (vgl. Arnheim 2002, S. 25). Die Abbildung zeigt einen Fön, der aus einer ungewöhnlichen Perspektive aufgenommen wurde und als solcher nicht mehr zu erkennen ist. Die Alternativbedeutung ist in diesem Fall nicht klar zu fassen. Es entsteht ein Raum für Assoziationen.

Das Prinzip dieser zielgerichteten Inszenierung mit der Kamera – in der filmsprachlichen Terminologie auch als „mise en scène“ bezeichnet (vgl. Monaco 1997, S. 176ff.) - wird von Filmemachern verwendet, um beim Zuschauer Illusionen hervorzurufen. So erscheinen Raumschiffmodelle (Ursprungsbedeutung) wie echte Raumschiffe (Alternativbedeutung), wenn sie entsprechend beleuchtet und in geringer Distanz zum Objektiv der Kamera aufgenommen werden. Ein Urlaubsort wirkt durch und durch paradisiisch, wenn die Kameraleute bewusst nur ‚positive‘ Bildausschnitte fokussieren und bestimmte Aspekte der Wirklichkeit nicht zeigen.

Die Kenntnis des filmsprachlichen Prinzips der „mise en scène“ ist m. E. eine Voraussetzung für reflektierte und selbstbestimmte Mediennutzung und damit auch integraler Bestandteil audiovisueller Bildung. Im Rahmen zweier Übungen hatten die 7.Klässler Gelegenheit, ein Bewusstsein für die „mise en scène“ zu entwickeln.

#### Übung 1: Modellauto

Vor der Klasse wurde ein Ministudio installiert, das aus einem Tisch, zwei Schreibtischlampen und einer an einen Videobeamer angeschlossenen Kamera bestand. Auf den Tisch legte ich ein Spielzeugauto. Die Aufgabe bestand nun darin, das Spielzeugauto (Kernbedeutung) mit der Kamera so zu inszenieren, dass es wie ein echtes Auto (Alternativbedeutung) aussieht. Einzelne Schüler probierten verschiedene Möglichkeiten der Kameraführung aus. Die Ergebnisse waren für die ganze Klasse sichtbar, so

dass Tipps und Hilfestellungen spontan rückgemeldet werden konnten. Als Ergebnis konnten wir festhalten, dass das Auto umso echter wirkt, je näher man mit der Kamera heranfährt. Die Bedeutung Spielzeugauto stellt sich dann ein, wenn die Kamera so weit vom Auto entfernt ist, dass andere Gegenstände wie Tisch, Kabel, Lampen oder Hände im Hintergrund zu sehen sind. Entscheidend sind dabei die Größenverhältnisse.

#### Übung 2: Ludwigsburg als menschenleere Stadt

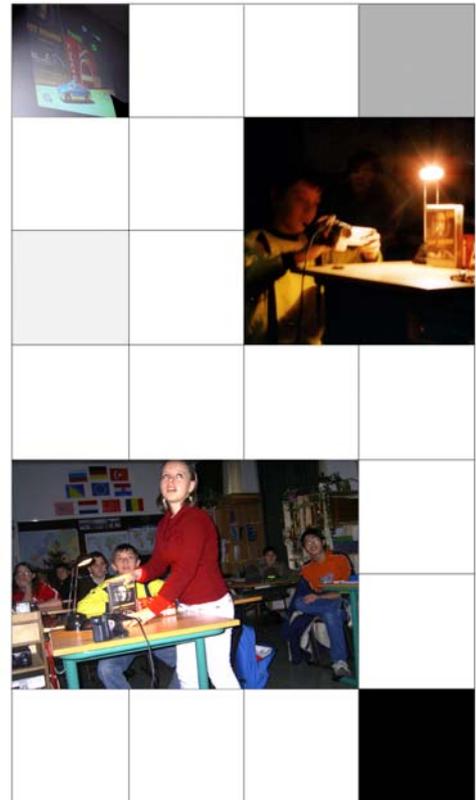
Während bei der Übung 1 die Komplexität stark reduziert war, ging es bei dieser Übung um die Inszenierung einer komplexen Situation. Zwei Produktionsgruppen (vgl. Kapitel 2.4) sollten die Stadt Ludwigsburg nach einer Reaktorkatastrophe ohne Überlebende inszenieren. Die beiden anderen Gruppen sollten Ludwigsburg als Stadt der alten Leute abbilden. Ausgestattet mit einem Stativ und einer Kamera hatten die Gruppen 30 Minuten Zeit einen ca. 3-minütigen Dokumentarfilm über ihr Ereignis im Kameraschnittverfahren zu drehen. Nachdem bei den vorangegangenen Materialsichtungen häufig die verwackelte Ästhetik kritisiert worden war, habe ich die Schüler bei dieser Übung angewiesen für ihre Aufnahmen ein Stativ zu verwenden. Die Verwendung eines Stativs führt in der Regel auch dazu, dass die Bildeinstellungen bewusster ausgewählt werden. Ein Nachteil des Stativ-einsatzes liegt darin, dass ein flexibles Reagieren auf unvorhergesehene Situationen nur eingeschränkt möglich ist.

Bei der Materialsichtungsphase im Anschluss konnten die Schüler erkennen, dass sich aus ein- und demselben Grundmaterial verschiedene Filme machen lassen, je nach dem, was man zeigt und was nicht.

#### 3.2.3 Frosch-, Vogel- und Normalperspektive

Die Perspektive ist der Blickwinkel, aus welchem die Kamera das Geschehen ‚sieht‘. Ausgehend von der traditionellen Zentralperspektive etablierten sich im Laufe der Fotografie- und Filmgeschichte extremere Perspektiven. Die heute gängigste Unterteilung ist die in Frosch- (Untersicht), Normal- (Augenhöhe) und Vogelperspektive (Obersicht) (vgl. Stolpe 1997, Röhl 1998, Anfang 1994).

Durch die bewusste Wahl der Perspektive kann ein Medienproduzent seine mediale Aussage formal akzentuieren. Der Grad der Kopplung von Perspektive an Bedeutung ist umstritten. Während sich Monaco in Richtung einer strengen formalen Bedeutungs-zuordnung äußert - „Es ist selbstverständlich, dass die Obersicht die Wichtigkeit des Gegenstands verringert, während die Untersicht seine Bedeutung betont“ (Monaco 1997, S. 205) - sprechen sich Anfang u. a. eher für



eine vorsichtige, kontextsensible Interpretation der Perspektive aus (Anfang u. a. 1994, S. 18).



Nach meiner Erfahrung aus früheren Medienprojekten nutzen Jugendliche das filmsprachliche Mittel „Perspektive“ intuitiv richtig, ohne es benennen zu können.

Aus Zeitgründen habe ich mich für eine Perspektiven-Einführung entschieden, die im Frontalunterricht durchgeführt werden kann. Eine an einen Beamer angeschlossene Kamera lag bereit. Vor der mit schwarzem Theatersamt verkleideten Wand hatte ich zuvor zwei Filmscheinwerfer installiert. Einen Schüler mit besonders auffälliger jugendkultureller Kleidung (Baseballmütze, Trainingsjacke, ...) bestimmte ich als Schauspieler und wies ihm seinen Platz im Rampenlicht zu. Ich gab folgende Arbeitsanweisung: „Stellt euch vor, ihr seid Kameraleute bei MTV. Wie würdet ihr den coolen Starrapper Aytac filmen, dass er richtig cool und starmäßig erscheint?“ HipHop-Musik wurde eingelegt und die Schüler entdeckten durch eigenes Ausprobieren sehr schnell, dass eine Untersicht in Bezug auf die Aussageabsicht vorteilhafter wirkt, weil aus diesem Blickwinkel die Person größer und mächtiger aussieht. Es wurden verschiedene andere Varianten ausprobiert. Die Vogelperspektive wirkte eher verniedlichend (semantische Kompetenz)<sup>7</sup>.

Zur Vertiefung erhielten die Schüler ein Arbeitsblatt mit Standbildern aus Filmen, auf dem sie die Perspektiven erkennen und benennen sollten (analytische Kompetenz) (vgl. Arbeitsblatt 6). Nach dieser Übungsphase hatten die Schüler in ihren Gruppen die Gelegenheit, Portraitaufnahmen<sup>8</sup> zu machen und dabei mit Perspektiven zu experimentieren (gestalterische Kompetenz). Die Einschränkung auf Portraitaufnahmen gibt einen Orientierungsrahmen, lässt aber dennoch viel Gestaltungsfreiraum für Experimente mit der Kamera. Die entstandenen Bilder wurden später ausgedruckt und im Klassenzimmer ausgestellt. Eine systematische Auswertung der Bilder fand bewusst nicht statt. Die Bilder sollten für sich wirken und einen visuellen Überblick über die Gestaltungsmöglichkeiten mit Perspektiven geben.

### 3.2.4 Perspektivenübernahme – die „subjektive Kamera“

Die „subjektive Kamera“ – auch als „Point-of-View Shot“ bezeichnet (Monaco 1997, S. 575) – versetzt das Objektiv der Kamera in die Position einer handelnden Figur (oder eines anderen Filmobjekts). Im Kino sieht der Zuschauer anschließend die Welt aus dem subjektiven Blickwinkel der jeweiligen Figur. Im Gegensatz zur Außensicht, die häufig eine beschreibende und distanzierte Wirkung hat, ermöglicht die subjektive Kamera den Rezipienten das Sich-Einfühlen in Charaktere<sup>9</sup>. Es kann sich ein „Quasi-Erleben“ einstellen, in dem die Zuschauer gemeinsam mit dem Helden Qualen erleiden, Prüfungen meistern, Angst verspüren etc. Häufig bewirkt der rasche Wechsel zwi-

schen Außensicht und subjektiver Perspektive eine Dramatisierung, die den Zuschauer zugleich an das Setting und an die subjektive Interpretation des Settings durch den Protagonisten bindet. Die subjektive Kamera ist ein zentrales filmsprachliches Element im Register der emotionalen Filmgestaltung.

Das filmgestalterische Potenzial der subjektiven Kamera kann von den Schülern durch eine einfache produktive Aufgabenstellung erschlossen werden (gestalterische Kompetenz). Ich gab den festen Kleingruppen den Auftrag, mit der Kamera die Sicht eines Hundes beim „Gassi gehen“ (ein Fußballspiel aus der Sicht des Fußballs; die Sicht einer Faust in einer Schlägerei; die Sicht eines Fernseherers auf die Zuschauer)<sup>10</sup> zu simulieren. Anschließend hatten die Schüler Gelegenheit für die Realisierung eigener Ideen. Bei der gemeinsamen Materialsichtung wurde jeweils von den anderen Gruppen geraten, welcher subjektive Blickwinkel gemeint war. Ich führte den Begriff „subjektive Kamera“ ein und zeigte Filmausschnitte, in denen die Schüler das filmsprachliche Stilmittel wieder entdecken konnten (analytische Kompetenz).

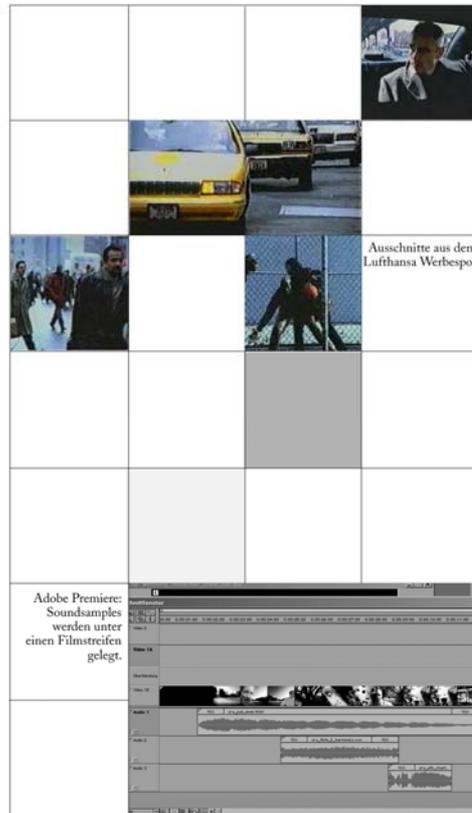
Die semantische Kompetenz (Identifikation und Dramatisierung durch die subjektive Kamera) wurde im Rahmen einer weiteren produktiven Aufgabenstellung geschult: Die Szene „Autoverfolgungsjagd“ (vgl. 3.1.2, Nr. 9) sollte so konzipiert werden, dass sowohl der Blick von außen auf die Autofahrer, als auch der subjektive Blick der Insassen zur Geltung kommt.

### 3.2.5 Das Zusammenspiel von Bild und Ton

Die synästhetische Wirkung von Bild und Ton im Hinblick auf die Erzeugung filmischer Bedeutung war Gegenstand dieser ca. 2-stündigen Unterrichtssequenz. Zunächst zeigte ich den Schülern einen 1,5-minütigen Werbespot der Firma Lufthansa. Der Spot besteht aus zwei Teilen. Beide Teile sind auf der Bildebene identisch: Ein Geschäftsmann wird im Taxi über die Brücke nach Manhattan gefahren. Aus dessen Perspektive werden verschiedene typische Aspekte der Stadt (U-Bahn, „the Hood“, Verkehrschaos, Menschaufläufe etc.) gezeigt. Die Schnittfrequenz ist relativ hoch, so dass innerhalb von 45 Sekunden viele Einstellungen gezeigt werden können. Beide Teile unterscheiden sich nur auf der Tonebene. Der erste Teil wird von einer unangenehm schrillen Geräuschkulisse untermalt. Der zweite Teil ist mit angenehmer klassischer Musik unterlegt. Beim Betrachten stellt sich folgende Wirkung ein: Der erste Teil wird als stressig, hektisch und unangenehm wahrgenommen. Beim zweiten Teil wirken dieselben Bilder sehr ruhig, die Bewegungen der Menschen fast choreographisch. Die Werbebotschaft: „You see the world the way you fly“ mutet geradezu erkenntnistheoretisch an.

Dieser Spot diente als Impuls zum Einstieg in das Thema „Zusammenspiel von Bild und Ton“. Wir probierten noch weitere Musik

(HipHop, New Metal, traditionelle türkische Musik) aus und verglichen jeweils die Wirkungen. Es konnte eindrucksvoll aufgezeigt werden, welche bedeutungskonstruierende Kraft die Musik in audiovisuellen Medien hat (analytische und semantische Kompetenz).



Zur Vertiefung sollten die Schüler partnerweise am Computer einen Werbeclip vertonen (gestalterische Kompetenz). Hierzu stand jedem 2er-Team ein digitalisierter Werbeclip ohne Ton und verschiedene digitale Soundsamples<sup>11</sup> zur Verfügung. Die Samples waren nach Filmgenres geordnet und in entsprechenden Ordnern auf der Festplatte abgelegt (Western, Science-Fiction, Horror). Mit dem digitalen Videobearbeitungsprogramm Adobe Premiere 6.0 konnten die Schüler die Soundsamples entlang des Filmstreifens arrangieren und den Werbeclip je nach Neigung in einen Western, einen Horrorfilm oder in einen Science-Fiction-Film umgestalten. Die entstandenen Produkte wurden anschließend gesichtet und besprochen.

#### 4. Ein reflexiver Ausblick

##### 4.1 Gesamteinschätzung

Ziel der Unterrichtseinheit war es, die Schüler an die mündige und kritische Nutzung audiovisueller Medienangebote heranzuführen und anhand des Themas „Filmsprache“ analytische, gestalterische, semantische und kommu-

nikative Kompetenzen zu vermitteln (vgl. Kapitel 3.1.1). Auf spielerische, experimentelle und handelnde Weise hatten die Schüler die Möglichkeit, eigene Medienerfahrungen zu mobilisieren. Passives Medienwissen (vgl. Buckingham u. a., 1995) konnte in offenen, aber gleichzeitig klar konturierten Lernumgebungen aktiviert, praktisch angewendet und erweitert werden. Ich gehe davon aus, dass sich alle Schüler ein Bild von der Konstruktion medialer Wirklichkeit machen konnten.

Der Zeitrahmen von 20 Stunden reichte allerdings nicht aus, um die Einheit wie geplant durchzuführen. Besonders zeitintensiv waren die Materialsichtungsphasen. Das hatte ich bei der Planung anders eingeschätzt. Sequenz 11 (Filmsteckbrief) und 12 (Einzelbilder aus Filmen am PC isolieren und ausdrucken) fielen aus Zeitgründen ganz weg. Ein weiteres unvorhergesehenes Problem war für viele Schüler die Anwendung des Kameraschnittverfahrens. Um überzeugende Ergebnisse zu erhalten, ist es notwendig, sich vorher genau zu überlegen, was man in welcher Reihenfolge wie lange filmen möchte. Das schränkte die Schüler zu sehr ein, die gerne mehrere Versionen gedreht und am Schluss das Beste ausgesucht hätten. Entsprechend war das Kameraschnitt-Rohmaterial teilweise wenig attraktiv.

Vielleicht wäre es günstiger gewesen, den digitalen Videoschnitt zu Beginn der Einheit einzuführen, um den Schülern so die Gelegenheit zu geben, ihr Rohmaterial vor der gemeinsamen Auswertung zu bearbeiten.

Die Unterrichtseinheit stieß bei den Schülern jedoch insgesamt auf positive Resonanz. Die Motivation zur intensiven Auseinandersetzung mit dem Lerngegenstand war, wie ich das auch in außerschulischen Kontexten mehrmals erfahren habe, sehr groß.

##### 4.2 Kompetenzbereiche

Mir fiel auf, dass die Aneignung des analytischen Kompetenzbereichs den Schülern insgesamt weniger Schwierigkeiten bereitete wie die bewusste Anwendung filmsprachlicher Mittel bei der Produktion eigener Filme (gestalterische Kompetenz). Auch die Einführung des Storyboardprinzips konnte keine nennenswerte Veränderung herbeiführen. Die Schüler zeichneten zwar die Storyboards nach filmgestalterischen Konventionen, hielten sich aber bei der Umsetzung nicht an die eigene Vorgabe. Ich führe diesen Befund u. a. auf die insgesamt hohen Grundanforderungen am „Set“ zurück. Technische Probleme mit der Kamera müssen gelöst, unvorhergesehene Situationen bewältigt und soziale Aushandlungsprozesse in der Gruppe (Wer spielt welche Rolle? Wer filmt? Wie wird abgewechselt?) gemeistert werden. Soll dann noch eine kurze Szene spontan erfunden und gespielt werden, sind die Anforderungen so hoch, dass für die Beachtung filmsprachlicher

Feinheiten nur wenige Ressourcen bleiben. Besonders zu Beginn der Einheit wurden Szenen einfach nur „abgefilmt“.

Soll es im Unterricht primär um Filmsprache gehen, ist es nötig, die Komplexität produktiver Aufgaben so weit zu reduzieren, dass eine bewusste filmsprachliche Umsetzung wahrscheinlich und für Schüler möglich ist. Vor diesem Hintergrund bewerte ich die didaktische Entscheidung, sich auf mehrere kleine Projekte zu konzentrieren, anstatt sich ein Mammut(spiel)filmprojekt vorzunehmen, als richtig<sup>12</sup>. Die konkreten Aufgabenstellungen in den Einführungsphasen provozierten dagegen die Anwendung filmsprachlicher Mittel. Bei der Sequenz „mise en scène“ (vgl. Kap. 3.2.2.1) standen nur die Kamera, Licht und das Auto zur Verfügung. Störfaktoren waren bewusst ausgeblendet. Bei komplexeren Aufgabenstellungen (z. B. Drogenhandel auf dem Schulhof) sollte man als Lehrer die Ansprüche senken und den Schülern viel Zeit lassen, um den Schritt von der analytischen zur gestalterischen Kompetenz zu vollziehen.<sup>13</sup>

Die Frage nach der Aneignung semantischer und kommunikativer Kompetenzen kann nach Abschluss der Unterrichtseinheit nicht eindeutig geklärt werden. Das Thema Filmsprache brachte eine Einschränkung der Kreativität der Schüler mit sich. Statt einfach losfilmen und eigene Ideen umsetzen zu können, wurde das filmsprachliche Bewusstsein durch thematisch festgelegte Aufgabenstellungen geschärft, die *ich* vorgegeben hatte. Kommunikative Kompetenz, die semantische Kompetenz voraussetzt, kommt vor allem dann zum Ausdruck, wenn die Schüler die erlernten filmischen Mittel auf *eigene* Themen anwenden und in Eigenregie ein Filmprojekt durchführen. Dafür war in der Unterrichtseinheit selbst kein Raum.

Als weiterer Schritt ist deshalb geplant, dass die Schüler in einem Zeitraum von acht Wochen in ihren festen Kleingruppen eigenständig einen Kurzfilm drehen und dabei filmsprachliche Gestaltungsmittel bewusst anwenden. Hierfür ist die Einführung in den digitalen Videoschnitt eine Voraussetzung, die ich noch vermitteln muss. Ich werde jeweils eine Stunde pro Woche für das Filmprojekt zur Verfügung stellen und die Gruppen nach Bedarf individuell beraten. Nach Abschluss des Projekts sollen die Filme im Rahmen eines Filmfestivals präsentiert werden, zu dem die Schüler auch Freunde und Bekannte einladen dürfen. Das Festival wird gemeinsam vorbereitet (Programm- und Raumgestaltung, Einladungskarten, Werbung, Technik, ...). Die Produkte werden anhand eines vorab festgelegten Kriterienkatalogs gemeinsam in der Klasse bewertet. Die Note, die als einheitliche Gruppennote vergeben wird, entspricht einer Klassenarbeit.<sup>14</sup>

Schüler auch Freunde und Bekannte einladen dürfen. Das Festival wird gemeinsam vorberei-

tet (Programm- und Raumgestaltung, Einladungskarten, Werbung, Technik, ...). Die Produkte werden anhand eines vorab festgelegten Kriterienkatalogs gemeinsam in der Klasse bewertet. Die Note, die als einheitliche Gruppennote vergeben wird, entspricht einer Klassenarbeit.<sup>14</sup>

#### 4.3 Offenheit und Struktur

Ich habe den Produktionsgruppen bei ihrer Arbeit meist freie Hand gelassen und hielt mich als Ansprechpartner auf Nachfrage im Klassenzimmer auf. Das selbstentdeckende und eigenaktive audiovisuelle Lernen stand für mich im Vordergrund. Aus diesem Grund waren die Materialsichtungsphasen im Gesamtkonzept der Unterrichtseinheit von so großer Bedeutung. Selbstentdeckendes audiovisuelles Lernen funktioniert nur dann, wenn die Schüler Bereitschaft entwickeln, ihre eigenen Filmaufnahmen (und auch die der anderen Gruppen) intensiv auszuwerten, gut gelungene Aspekte zu würdigen und Lösungsvorschläge zur Behebung visueller Probleme aufzuzeigen, ohne gegenseitig verletzend zu werden. In dieser Hinsicht verhielten sich die Schüler vorbildlich. Auch wenig attraktives Rohmaterial wurde bereitwillig rezipiert. Die Schüler waren ihren Produkten gegenüber jedoch sehr selbstkritisch. Die Aufmerksamkeit während der Rezeption war teilweise so hoch, dass ich anhand des Materials der Schüler situativ zusätzliches filmgestalterisches Detailwissen einbringen konnte, das laut Unterrichtsplanung nicht vorgesehen war. Um in Zukunft die Beteiligung *aller* Schüler in den Sichtsungsphasen zu erreichen, könnte man deren Aufmerksamkeit mit rezeptionsleitenden Aufgaben auf je einen filmsprachlichen Aspekt fokussieren.<sup>15</sup>

Durch die Menge des gedrehten Materials und durch die intensive Auswertung wurden die Sichtsungsphasen teilweise recht lang (25-30 Min.). Obwohl ich eine Verkürzung der Sichtsungsphasen aus didaktischen Gründen (s. o.) für problematisch halte, neige ich dazu, beim nächsten Mal eine zeitliche Beschränkung pro Material, Gruppe und Aufgabe<sup>16</sup> vorzugeben. Die Schüler könnten dann schon vor der Sichtung im Plenum eine Vorauswahl des Materials treffen, was sie den anderen zeigen wollen (vgl. Bearbeitung des Materials am Schnittcomputer, Kap. 4.1).

#### 4.4 Medienpädagogik der Ausschnitte und Häppchen?

Als audiovisuelles Beispielmaterial wurden fast ausschließlich Werbespots oder Kurzfilme sowie Ausschnitte aus Spielfilmen gezeigt. Wenig Raum blieb für die Rezeption und Auswertung von Spielfilmen in voller Länge. Aus medienpädagogischer Sicht ist dies problematisch, da es gerade häufig die Spielfilme sind, die den Jugendlichen nahe stehen (Lebensweltbezug) und ihre Weltbilder prägen. Die Betrachtung einzelner Ausschnitte kann zwar punktuelle Anregun-

gen für kritisches Sehen geben, nie aber die komplexe dramaturgische Wirkungsweise eines Spielfilms begreifbar machen.

#### 4.5 Anschlussmöglichkeiten für integrativen Deutschunterricht

Die Bearbeitung des Themas Filmsprache erforderte die Verzahnung verschiedener Kompetenzbereiche des Deutschunterrichts. Erfinden von kurzen Geschichten, szenisch-schauspielerische Darstellungen, Diskutieren, Argumentieren, Kritisieren sind hierfür nur wenige Beispiele. Anfangs hatte ich vorgesehen, auch explizit Aspekte der Arbeitsbereiche 4 „Sprachbewusstsein entwickeln“ (MfKJS/Leu 2004, S. 60/63) und 2 „Schreiben“ (ebd., S. 58/61) zu integrieren. Von den Bausteinen der Filmsprache wollte ich eine Brücke zu den Elementen der Wortsprache schlagen und das grammatische Thema *Satzglieder* parallel unterrichten (vgl. Arbeitsblatt 2). Außerdem hatte ich beabsichtigt, filmspezifische Wortschatzarbeit (vgl. Arbeitsblatt 1) zu betreiben und auf ein Diktat vorzubereiten. Ich kam aus Zeitgründen von diesen Ideen wieder ab.

Im Regelunterricht, wo Projekte auch über einen längeren Zeitraum angelegt werden können, halte ich eine derartige Verknüpfung aber für sinnvoll. Auf diese Weise können die Schüler mehrperspektivisch an sprachstrukturelle Phänomene, an die Verkettung von Zeichen und Bedeutung in unterschiedlichen Symbolsystemen (Film- und Wortsprache) herangeführt werden. Neben der Förderung von semantischer Kompetenz dient ein solches Vorgehen auch dem Aufbau von metasprachlichem Wissen.

#### Anmerkungen

1 Bei mehrsträngigen Medientexten beziehen sich die verschiedenen Informationsstränge aufeinander und konstituieren in ihrer Gesamtheit die intendierte Bedeutung (vgl. Doelker 1999, S. 65).

2 Z. B. bedeutungsunterscheidende Laute (Phoneme), bedeutungstragende Lautgebilde (Morpheme) oder Lexeme, deren Bedeutung in Wörterbüchern festgelegt ist.

3 Wir haben uns bspw. daran gewöhnt, dass parallel montierte Einstellungen (Muster A-BABAB...) Gleichzeitigkeit der Handlung bei unterschiedlichem Ort ausdrücken sollen. Schwarz-Weiß-Einschieben in Farbfilmen weisen wir intuitiv die Bedeutung ‚Vergangenheit‘ zu.

4 In diesem Zusammenhang ging es jedoch nicht um Filmsprache. Mit der versteckten Kamera sollte das Verhalten von Passanten in Situationen dokumentiert werden, in denen Zivilcourage gefragt ist.

5 Beim Kameraschnitt wird der Film bereits in der Kamera geschnitten. Man nimmt die

einzelnen Einstellungen genau so lange auf, wie man sie später haben will. Das Verfahren ist anspruchsvoll, weil sich Fehler im Nachhinein nur schwer verbessern lassen.

6 Die Filmsemiotiker bezeichnen die Kernbedeutung als Denotation und die Alternativbedeutung(en) als Konnotation(en) (vgl. Monaco 1997, S. 162).

7 Einige Schüler kamen auf die Idee, auch mit den Scheinwerfern und mit verschiedenen Lichtrichtungen zu experimentieren. Eine von unten beleuchtete Person wirkte eher mächtig und unheimlich: „Wie im Horrorfilm“. Von oben beleuchtet sah die Person ängstlich aus.

8 Die verwendeten Videokameras hatten eine Standbildfunktion, mit der auch Fotos gemacht werden können.

9 Außen- und Innensicht beim Film sind vergleichbar mit der Erzählerhaltung in der Literatur.

10 Ich habe bei der Auswahl der Aufgabenstellungen bewusst darauf geachtet, dass es sich um Kontexte/Objekte handelt, die Teil des Erfahrungshorizonts der Schüler sind.

11 Soundsamples sind kleine Ton-, Geräusch- bzw. Musikdateien (z. B. das Knarren einer Tür, der Start eines Raumschiffes etc.), die am Computer zu einer Gesamttonkulisse montiert werden können.

12 Bewusst habe ich auf die ansonsten in der aktiven Videoarbeit übliche Präproduktionsphase (von der Idee zum Exposee über das Drehbuch zum Storyboard bis hin zum Drehplan, vgl. z. B. Stolp 1997) verzichtet und stattdessen auf überschaubare Filmprojekte abgezielt, die innerhalb kurzer Zeit und ohne größeren Materialaufwand zum Erfolg führen.

13 Der Schritt ist höchst anspruchsvoll. Ansonsten wären Filmkritiker *die* begnadeten Filmmacher. Dies sind sie in der Regel eher selten.

14 Noten für derartige kreative Leistungen zu vergeben, ist nicht unumstritten. Wenn man sie aber nicht bewertet, wird man zum einen den Begabungen der Schüler nicht gerecht. Zum anderen wird der Unterrichtsgegenstand visuelle Bildung gegenüber verbaler Bildung, die in der Regel benotet ist, abqualifiziert.

15 Z. B. könnte an jeden Schüler eine rezeptionsleitende Karte verteilt werden, auf der je ein filmsprachlicher Aspekt abgebildet ist. Die Schüler haben dann die Aufgabe, das Material hinsichtlich dieses einen Aspekts zu analysieren. Nach oder während der Rezeption müssen die Schüler zu ihrer Analyse Stellung nehmen.

16 Die Vorgabe ist natürlich abhängig von der jeweiligen Aufgabenstellung.

## Literatur

Abraham, Ulf: Kino im Klassenzimmer. Klassische Filme für Kinder und Jugendliche im Deutschunterricht. In: Praxis Deutsch 175, 2002, S. 6-18.

Anfang, Günter & Bloech, Michael & Hültner, Robert: Vom Plot zur Premiere. Gestaltung und Technik für Videogruppen. München: Kopaed 1994.

Arnheim, Rudolf: Film als Kunst. Frankfurt am Main: Suhrkamp 2002<sup>1932</sup>.

Buckingham, David/Grahame/Sefton-Green, Julian: Making media. Practical producing in media education. London 1995.

Doelker, Christian: Ein Bild ist mehr als ein Bild. Visuelle Kompetenz in der Multimedia-Gesellschaft. 2., durchges. Auflage. Stuttgart: Klett-Cotta 1999.

Eckhardt, Josef: Mediennutzungsverhalten von Ausländern in Deutschland. In: Schatz, Heribert & Holtz-Bacha, Christina & Nieland, Jörg-Uwe (Hg.): Migranten und Medien. Neue Herausforderungen an die Integrationsfunktion von Presse und Rundfunk. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag 2000, S. 265-271.

Gast, Wolfgang: Film und Literatur. Analysen, Materialien, Unterrichtsvorschläge. Grundbuch. Einführung in die Begriffe und Methoden der Filmsprache. Frankfurt a. M.: Diesterweg 1993.

Gudjons, Herbert: Handlungsorientiert lehren und lernen. Schüleraktivierung, Selbsttätigkeit, Projektarbeit. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 1997.

Holzwarth, Peter, Maurer, Björn & Niesyto Horst: CHICAM – Children in Communication about Migration. In: GMK – Gesellschaft für Medienpädagogik und Kommunikationskultur e. V.: nexum das Netzwerk, Heft 08/2002, S. 19-21.

Maurer, Björn: Medienarbeit mit Kindern aus Migrationskontexten. Grundlagen und Praxisbausteine. München: Kopaed 2004.

Metz, Christian: Probleme der Denotation im Spielfilm. In: Metz, Christian: Semiologie des Films. München: Fink 1968, S. 151-198.

Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (Hg.): Bildungsplan für die Hauptschule. Villingen-Schwenningen: Neckarverlag 1994.

Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg/Landesinstitut für Erziehung und Unterricht Stuttgart (Hg.): Bildungsplan für die Hauptschule (Hauptschule und Hauptschule mit Werkrealschule). 2004.

Monaco, James: Film verstehen. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt 1997.

Müller, Renate/Glogner, Patrick/Rhein, Stefanie/Heim, Jens: Zum sozialen Gebrauch von Musik und Medien durch Jugendliche. In: Müller, Renate/Glogner, Patrick/Rhein, Stefa-

nie/Heim, Jens (Hg.): Wozu Jugendliche Musik und Medien gebrauchen. Jugendliche Identität und musikalische und mediale Geschmacksbildung. Weinheim und München: Juventa 2002, S. 9 – 26.

Niesyto, Horst: Aufmerksamkeitserregung. Kritische Anmerkungen zum kulturellen Kapitalismus unserer Zeit und den Aufgaben einer lebensweltorientierten und emanzipatorischen Medienbildung. In: Pirner, Manfred/ Breuer, Thomas (Hg.): Medien – Bildung – Religion. Zum Verhältnis von Medienpädagogik und Religionspädagogik in Theorie und Praxis. Reihe „Medienpädagogik interdisziplinär“. München: Kopaed 2004.

Niesyto, Horst: VideoCulture – Gegenstand, Methoden, Ergebnisse. In: Niesyto, Horst (Hg.): Selbstausdruck mit Medien. Eigenproduktionen mit Medien als Gegenstand der Kindheits- und Jugendforschung. München: Kopaed. 2001. S. 157-172.

Nowak, Werner: Visuelle Bildung. Ein Beitrag zur Didaktik der Film- und Fernseherziehung. Villingen: Neckar-Verlag 1967.

Röll, Franz Josef: Mythen und Symbole in populären Medien. Der wahrnehmungsorientierte Ansatz in der Medienpädagogik. Frankfurt am Main: Gemeinschaftswerk der Evangelischen Publizistik 1998.

Schell, Fred: Aktive Medienarbeit mit Jugendlichen. Theorie und Praxis. 3. Aufl. München: Kopaed 1999.

Stolp, Hartmut: Arbeit mit Video. In: Brinkmüller-Becker, Heinrich (Hg.): Die Fundgrube für Medienerziehung in der Sekundarstufe I und II. Berlin: Cornelsen 1997, S. 71-80.

Vogelgesang, Waldemar: Jugendliche Video-Cliquen. Action- und Horrorvideos als Kristallisationspunkte einer neuen Fankultur. Opladen: Westdeutscher Verlag 1991.



### Björn Maurer

Dipl. Päd., GHS-Lehrer

Lehrbeauftragter für Medienpädagogik an der PH Ludwigsburg, Mitarbeiter in den Forschungsprojekten VideoCulture und CHICAM

*Schwerpunkte:*

Bildpädagogik, aktive Medienarbeit, interkulturelle Kommunikation

[Zurück zur Heftübersicht](#)