

Matthis Kepser (Hrsg.)

Fächer der schulischen Filmbildung:  
Deutsch, Englisch, Geschichte u.a.

Mit zahlreichen Vorschlägen für einen  
handlungs- und produktionsorientierten Unterricht

kopaed (muenchen)  
[www.kopaed.de](http://www.kopaed.de)

Klaus Maiwald

## Der dreifache Emil

### Ästhetisches Lernen an den Verfilmungen von Erich Kästners Detektivklassiker

Der Spielfilm ist ein, wenn nicht *das* fiktionale Leitmedium unserer Kultur; Spielfilmbildung an unseren Schulen jedoch ist, wie Matthis Kepser (2008b) erhoben hat, weitgehend „Fehlanzeige“. Im Folgenden will ich einen Konnex von *Filmästhetik* und *ästhetischem Lernen* für Spielfilmbildung begründen und an den Adaptionen von Erich Kästners *Emil und die Detektive* aus den Jahren 1930, 1954 und 2001 konkretisieren.

#### 1. Filmästhetik und/oder ästhetisches Filmsehen?

Über eine besondere Ästhetik des Films im Gegensatz zu der anderer Medien wie Roman oder Hörspiel ließe sich eine Menge sagen. Was aber bedeutet Ästhetik *innerhalb* des Mediums, sozusagen von Film zu Film? In einer Spontanumfrage bekäme man hierzu wohl sehr verschiedenartige Antworten: Der „schattenbetonte Filmstil im deutschen Expressionismus“, z.B. *Nosferatu* (D 1922, R. Friedrich Murnau), hat eine besondere Ästhetik, aber auch die Kontrastmontagen in *Panzerkreuzer Potemkin* (UdSSR 1915, R. Sergej Eisenstein) (vgl. Beicken 2004, 34, 44; Hickethier 2007, 149) oder die verlangsamte, elegische Dramaturgie in *Paris, Texas* (D 1984, R. Wim Wenders) sind auf ihre jeweilige Art ästhetisch. Andererseits mag man auch opulente Kulissen und Requisiten in einem Film wie *Age of Innocence* (USA 1993, R. Martin Scorsese), die Sepia-Färbung in *Schindlers Liste* (USA 1993, R. Stephen Spielberg) oder hyperrealistische Spezialeffekte, wie sie in *Matrix* (USA 1999, R. A. und L. Wachowski) zu bestaunen waren, als ästhetische Qualitäten eines Films verbuchen.

Wenn ein Begriff so viel Verschiedenartiges bedeuten kann, wird er unscharf, und so kommt es vielleicht nicht von ungefähr, dass in einschlägigen Grundlagenwerken zum Film die Begriffe *Ästhetik* und *ästhetisch* kaum analytisch systematisiert werden: In der *Filmanalyse* von Thomas Kuchenbuch (1978,

2005) ist nur sporadisch vom Ästhetischen die Rede und der Begriff „Spielfilmästhetik“ wird lediglich genannt, aber nicht entfaltet (vgl. ebd., 137). Knut Hackethiers Einführung in die *Film- und Fernsehanalyse* (2007) spricht nur im Zusammenhang mit dem Dokumentarfilm explizit von einer „ästhetische[n] Organisation des Materials“ (ebd., 183f.). Auf den Analyseebenen des Visuellen, des Auditiven und des Narrativen ist von *ästhetisch* und *Ästhetik* hingegen ebenso wenig die systematische Rede wie in Jens Hildebrands *film: ratgeber für lehrer* (2001), dem es vor allem um die analytische Erkenntnis filmischer „Stilmittel“ und „Dramaturgie“ (ebd., 45f.) zu tun ist. Peter Beckens Einführung *Wie interpretiert man einen Film?* (2004) fordert zu Beginn ein Verständnis des Ästhetischen (vgl. ebd., 6) ein, spricht im weiteren Verlauf aber allgemeiner von „Elemente[n] des Films“ (ebd., 26-63).

Eine Ausnahme stellt die Einführung *Film verstehen* (1977, 2002) von James Monaco dar, insofern sie in einem eigenen Teilkapitel Verlaufslinien einer dialektischen Entwicklung der Ästhetik im Film des 20. Jahrhunderts nachzeichnet. So zeige sich im Gegensatz zwischen den Brüdern Lumière und Georges Méliès in der Frühphase des Films bereits eine grundsätzliche Opposition zwischen Realismus und Phantastik (vgl. Monaco 2002, 285ff.) und stehe ab den 1960er Jahren die avantgardistische Komplexität von Nouvelle Vague und „Neuem Kino“ gegen die Unterhaltungsästhetik des Hollywoodfilms (vgl. ebd., 331ff.). Monaco verwendet den Begriff *Ästhetik* also für systematische Großkategorien bzw. grundsätzliche Programmatiken des Films. Dies leuchtet ein, zumal stets eine Fülle relevanter Titel genannt wird; es hebt den Begriff *Filmästhetik* andererseits aber auch sehr weit vom Einzelfilm ab.

Sollte man also auf sich laden, wovor andere offenbar mit guten Gründen zurückscheuen, nämlich *Ästhetik* als Analyse-kategorie für den Film und als Zielperspektive für Filmbildung begründen zu wollen? Dagegen spricht zusätzlich eine alltagssprachliche Bedeutung des Begriffs *ästhetisch* im Sinne von „Zierde“ und „Verzierung“, denn dann könnten auch ein Weinetikett, die Armaturen eines Sportwagens und die Wachsoldaten vor dem Buckingham Palast als ästhetisch gelten. Ein auf das Dekorative verengtes Verständnis von Ästhetik ist für eine Annäherung an den Film und als didaktische Perspektive wenig tauglich, da es über allgemeine Befunde „schöner Bilder“ und „beeindruckender Effekte“ nicht hinausführen würde.

Ebenso wenig wie die enge alltagssprachliche Vorstellung von Ästhetik hilft die Etymologie des Begriffes weiter, weil sie wiederum eine allzu breite Be-

deutung nahelegt: Abgeleitet vom griechischen *aisthētikos*, bezeichnet *Ästhetik* alles, was die Sinne und die Wahrnehmung betrifft. Gleichwohl weist die Herkunft des Wortes auf einen wichtigen Sachverhalt hin: Ästhetik ist nicht so sehr eine Eigenschaft von Objekten als eine Wirkung im Betrachter. Als Bereich der Philosophie suchte Ästhetik stets zwischen den „objektiven“ Grundlagen und Gesetzen des Schönen und der „subjektiven“ Beschaffenheit des Kunstgenusses bzw. der ästhetischen Wahrnehmung zu vermitteln. Knüpften sich an die Ästhetik im 18. Jahrhundert noch heilsbringerische Erwartungen für Mensch und Gesellschaft (Baumgarten, Schiller, Hegel), wissen wir heute, dass das Schöne nicht notwendig wahr und gut ist. Auch hat man sich mittlerweile davon verabschiedet, das Ästhetische mit dem Schönen gleichzusetzen (z.B. Karl Rosenkranz: *Ästhetik des Hässlichen* 1853).

Vor allem aber ist uns bewusst, dass Empfindungen des Schönen individuell und historisch relativ sind. Drei Beispiele mögen dies belegen: Im Stummfilm der 1910er und 1920er Jahre herrschte in der schauspielerischen Darstellung eine noch vom Theater geprägte „Körperintensität“ (Hickethier 2007, 165), deren überzogene Mimik und Gestik uns heute eher komisch anmutet (*overacting*). In der Filmmusik dominierte seit den 1930er Jahren die „von Max Steiner standardisierte ‚klassische Hollywoodsinfonik‘“ (Beicken 2004, 59). Die in der Tradition des späten 19. Jahrhunderts stehende Orchesterfülle war bis in die 1960er Jahre hinein noch publikumswirksam, ist aber längst einer variableren musikalischen Ästhetik gewichen. Drittes Beispiel für die historische Wandelbarkeit ästhetischer Ideale: Kein Bond-Darsteller könnte heute noch eine Brustbehaarung als Männlichkeitsattribut ausstellen, was Sean Connery in den 1960er Jahren ironiefrei tat (z.B. in *Goldfinger*, GB 1964) und Mike Myers heute als *Austin Powers* (USA 1997ff.) mit groteskem Brusthaartoupet parodiert.

Die Beispiele zeigen nicht nur den *historisch-kulturellen* Wandel von Darstellungskonventionen bzw. *kollektiven* Wahrnehmungserwartungen; sie zeigen auch, dass *individuelle* Wahrnehmungserfahrungen wesentlich von Vorerfahrungen abhängig sind. Kennt man nichts anderes als die stieren Blicke und das ausladende Händeringen aus dem Stummfilm, wird man diese Art der Darstellung nicht (als) besonders wahrnehmen. Kennt man hingegen den *Rap*-unterlegten *Emil* von 2001, wird einem der Orchesterbombast von 1954 als solcher auch auffallen.

In jedem Fall wäre weniger danach zu fragen, was an einem *Objekt* ästhetisch ist, sondern eher, was ein *Betrachter* als ästhetisch *wahrnimmt*. Das macht eine Konzeption von Filmästhetik und ästhetischem Lernen allerdings nicht gerade einfacher. Da das Ästhetische ein Wahrnehmungseffekt ist (und keine Objektqualität) und da zudem alles Wahrnehmen subjektabhängig ist, schlage ich vor, statt von *Filmästhetik* von einem *ästhetischen Filmsehen* zu sprechen. Ästhetisch ist ein Filmsehen dann, wenn es Differenzen wahrnimmt bzw. markiert. Dies wiederum geschieht, indem der Wahrnehmende bislang Ununterschiedenes unterscheidet und bislang Implizites explizit macht. Ästhetische Wahrnehmung ist notwendig reflexiv, insofern sie sich selbst als Wahrnehmung wahrnimmt.

Ein Beispiel soll dies verdeutlichen. In dem Film *American Beauty* (USA 1999, R. Sam Mendes) führt ein junger Mann seiner Freundin einen selbstgedrehten Film vor, in dem zu sehen ist, wie der Wind mit einer Plastiktüte spielt. Durch das Filmen und das Filmsehen wird hier ein alltäglicher Vorgang medial gerahmt und aus der Alltagswahrnehmung herausgehoben. Hieraus entsteht die ästhetische Wahrnehmung der differenten Qualität dieser einen gefilmten Tüte im Gegensatz zu allen namenlosen und unbeachteten Tüten. In diesem Sinn kann auch eine Plastiktüte ein ästhetisches Objekt werden. Eine weitergehende *ästhetische* Wahrnehmung des Films *American Beauty* wäre die der *Differenz* zwischen den stilisierten Videowelten des jungen Mannes und seiner kaputten Familienwelt.

Differenztheoretische Ansätze sind in der Literaturdidaktik bereits entwickelt worden (vgl. Waldmann 2006, 10-13; Maiwald 1999, 207-208). Auch für den Film ließen sich ästhetische Lernprozesse als Differenzenerfahrungen konzipieren, die den Bereich des Wahrnehmbaren ausweiten bzw. die Wahrnehmungsfähigkeit differenzieren. Wie das Beispiel der Plastiktüte zeigt, kann sich dies auch an trivialen Gegenständen vollziehen. Analog wäre ästhetisches Sehen nicht nur an sanktionierten Werken der Filmkunst auszubilden, die der Filmkanon der Bundeszentrale für politische Bildung meistens enthält.<sup>1</sup> Der schulische Umgang mit dem Film kann sich von diesem Kanon anregen, sollte sich aber nicht davon versklaven lassen. Eine filmische Sehschule muss bereits in der Primarstufe beginnen (vgl. zum Kinderfilm Abraham 2002 und 2007; zur curricularen Organisation Gast 1994 oder Fuchs et al. 2008),

<sup>1</sup> Vgl. <http://www.bpb.de/veranstaltungen/QUFU7Z,0,0,Filmkanon.html> [Zugriff: 01.11.2009]; zur Kommentierung aus deutsch- bzw. filmdidaktischer Sicht vgl. Abraham/Kepser 2009, S. 176f.; Kepser 2008a.

und sie hätte sich nicht nur auf cineastische Kunstwerke bis 1999 zu richten, sondern auch auf das (aktuelle) Erzählkino Hollywoods, auf Fernsehserien, Werbefilme und Videoclips ebenso wie auf den „schlechten Film“ (vgl. Fehr 2001; Holzmann 2003; Maiwald 2004, 2005, 2006; Kuchenbuch 2005; Maiwald/Wamser 2008; Frederking/Krommer/Maiwald 2008). Gerade in einem solchen Mix können ästhetische Differenzerfahrungen entstehen, etwa im Vergleich motivähnlicher Einstellungen, Szenen und Sequenzen. Besonderes didaktisches Potenzial haben Filmadaptionen ein und desselben Sujets, z.B. *The Postman Always Rings Twice*,<sup>2</sup> *Psycho* (Original von Hitchcock 1960, Remake 1998), *Es geschah am helllichten Tag* (D, Ch 1958, R. Ladislao Vajda; Remake unter dem Titel *Der Verdacht*, USA 2001, R. Sean Penn) – oder eben *Emil und die Detektive*.

## 2. Emil und die Detektive im Film – Potenziale für ästhetische Differenzerfahrungen

Im Folgenden betrachte ich drei Verfilmungen von Erich Kästners Detektivklassiker von 1929. Die Schwarz-Weiß-Version aus dem Jahr 1930 unter der Regie von Gerhard Lamprecht gehört zu den 35 Kanonfilmen der Bundeszentrale für politische Bildung. Weitere Verfilmungen folgten 1954 von Robert A. Stemmle und 2001 von Franziska Buch.<sup>3</sup> Ziel ist kein detaillierter Vergleich, sondern der Aufweis exemplarischer Potenziale für ästhetische Differenzerfahrungen. Die Romanvorlage bzw. die „Vorlagentreue“ der Filme ist dabei nicht von Belang, ebenso wenig die Sprache der Figuren, die 1930 und 1954 Dinge noch für „knorke“, „kolossal“ und als „dolle Kiste“ befanden, 2001 dann als „spitze“, „fantastisch“ und „genial“ (aber nicht „geil“) bezeichnen. Im Zentrum der folgenden Betrachtung stehen vielmehr filmspezifische Phänomene.

- 
- 2 James M. Cains Roman wurde unter dem gleichlautenden Titel verfilmt von Tay Garnett 1946 und Bob Rafelson 1984 (vgl. Maiwald 2003). Cover-Versionen des *Postman*-Sujets haben Luchino Visconti in *Ossessione* 1943 und Christian Petzold in *Jerichow* 2008 vorgelegt.
- 3 Didaktisch thematisiert wurden die Filme in einem Beitrag über Internetrecherche von Inge Blatt (2001), in Vorschlägen für handlungsorientierte Filmarbeit von Maria Brunner (2005) und als Gegenstand computergestützter Filmanalyse von Volker Frederking (2006). Weitgehend ausgeblendet blieb bislang die Verfilmung von 1954.

### a) Grundeis im Zugabteil (1930/2001)

Der Schurke Max Grundeis – Emils Gegenspieler – ist im neuesten Film (2001) sehr wirkungsvoll ins Bild gesetzt. Wir sehen zunächst eine Aufsicht der Figur hinter einem Horrorcomic-Heft, sodann schwenkt die Kamera von unten und sehr nah über die Figur und stoppt in einem ominös hinter der Lektüre hervorlauernden Blick. Im Verlauf des Gesprächs dominiert das Schuss-Gegenschuss-Verfahren, dabei variieren die Achsenverhältnisse und Einstellungsgrößen (Abb. 1-4).



Abb. 1-4

In Lamprechts Film ist die Begegnung mit Grundeis auf zwei Szenen verteilt. Zunächst tischt Grundeis im noch voll besetzten Abteil Emil absurde Geschichten über das Großstadtleben auf. Nachdem die anderen Fahrgäste ausgestiegen sind, nimmt das Unheil seinen Lauf. Es gibt hier keine Kameraschwenks und keine Detailsinstellungen, auch ist die Schnitffrequenz deutlich niedriger. Dessen ungeachtet verwendet auch dieser um 70 Jahre ältere Film bereits ähnliche Gestaltungsmittel: Schuss-Gegenschuss, Achsensprung, variierende Einstellungsgrößen (Abb. 5-7).



Abb. 5-7

Ästhetische Mehrwerte entstehen hier durch die Lichtführung und durch die Musik. Der erste Blick auf Grundeis (Abb. 5) zeigt sein Gesicht und seine Zeitung teilweise im Schatten; in einer suggestiven Einstellung lehnt sich Grundeis nach seiner Berlin-Lügendgeschichte zurück, wobei sein Gesicht von den Schatten einer Brücke, die der Zug passiert, überhuscht wird. Die unheimliche Wirkung ist ein Nachklang des Schattenstils im expressionistischen Film, für den sich in Lamprechts *Emil* weitere Beispiele finden (Abb. 8):

Nachdem die übrigen Fahrgäste und mit ihnen die Sicherheit entschwunden sind, setzt eine Musik ein, die den Rhythmus einer Lokomotive zunächst sachte aufnimmt, sich dann aber kontinuierlich steigert und somit zum effektvollen Korrelat von Emils Angst vor dem unheimlichen Grundeis wird.



Abb. 8



### b) Emils Ohnmacht (1930/2001)

Die (durch eine Droge hervorgerufene) Ohnmacht Emils wird im Film von 2001 ohne großen filmischen Aufwand dargestellt. Zu Verzerrungen und Doppelungen der Gesichter von Grundeis und Emil gibt es eine weiche Hintergrundmusik, in die wie von weiter Ferne Emils Name gerufen wird. Am Ende der Szene sehen wir aus der Perspektive des am Boden liegenden Emil die Decke des Zugabteils in langsamer Kreisbewegung (Abb. 9 und 10).



Abb. 9-10

Zeigt dieser Film die Ohnmacht als kurzen, zäh fließenden Traum, so widmet der Film von 1930 ihr rasante und expressive drei Minuten, in der sämtliche Register surrealistischer Wirklichkeitsdemontage gezogen sind. Bilder werden unscharf, verzerrt und überblendet, in extremer Untersicht sehen wir die Figuren nach hinten kippen, Grundeis auf einer grotesk verlängerten Sitzbank auf- und abrutschen; in instabilen Raum- und Größenverhältnissen schwebt Emil zu einer gigantischen Notbremse empor; vollends absurd ist Grundeis seine Hutkrempe und raucht in einem pyrotechnischen Zauber aus Funken, Qualm und Stroboskoplicht eine überdimensionierte Zigarre. Schließlich werden mit einem Flug Emils an einem Regenschirm um den Ausguck eines Verkehrspolizisten die Einheit des Ortes und die Logik der Handlung vollends gesprengt.



Filmbeleg Nr. 1<sup>4</sup>

4 Die Filmbelege findet man im Ordner des Autors auf dem Begleitdatenträger.

### c) Auftritt von Gustav mit der Hupe bzw. Pony Hütchen (1930/2001)

In der Verfilmung von 1930 sehen wir Gustav und Emil in einer einzigen, etwa 50 Sekunden währenden Einstellung, in der die Kameraachse konstant vertikal zur Handlungsachse bleibt (Abb. 11-13).



Abb. 11-13

Im Film von 2001 gibt es ebenfalls eine rund 50 Sekunden lange Szene, in der Pony (statt Gustav) auftritt, die jedoch völlig anders gestaltet ist. Es gibt in dieser rasanten knappen Minute 26 Schnitte und unterschiedlichste Einstellungsgrößen und -perspektiven: Emil aus der Perspektive der sprungbereiten Pony, Pony hinunterblickend auf Emil, eine Seitenansicht der beiden, Dialog im Schuss-Gegenschuss-Verfahren. Kamera und Betrachterblick sind förmlich entfesselt (Abb. 14-16).



Filmbeleg Nr. 2



Abb. 14-16

Festzuhalten wäre hier weiter die auffällige Umpolung traditioneller Geschlechterklischees in der Figur der burschikosen Pony Hütchen in Rapperkluft (vgl. Brunner 2005, 14), die sich zudem als Anführerin der Bande entpuppen wird. (In den älteren Filmen bleibt Pony ganz das anständige Mädchen, das weiblich-dienende Andere der Jungenbande und eine Nebenfigur.) Bemerkenswert ist auch, dass der Auftritt Gustavs in einer belebten und sinnensfrohen Straßenszenerie erfolgt, der von Pony hingegen in einem tristen Hinterhof, was der Figur die nötige street credibility verleiht.

#### d) Das Zusammenrufen der Bande (1954/2001)

Das Zusammenrufen der Detektive nimmt in den älteren Filmen jeweils rund anderthalb Minuten ein. Wesentlich mehr Raum und Raffinesse erhält die Szene im Film von Franziska Buch: Erstens ist die durch die Straße laufende Pony ein eindeutiges Motivzitat aus Tom Tykwers *Lola rennt* (Abb. 17 und 18).



Filmebeleg Nr. 3



Abb. 17-18

Zweitens wird die Szene musikalisch und sprachlich vom Leitmotiv des Banden-Rap („Wir sind ne coole Bande ... die jüngsten *detectives* im Lande ...“) bzw. von ihrer die Figuren vorstellenden Erzählstimme unterlegt. Anders als in den älteren Verfilmungen werden die zusammengerufenen Detektive stärker individualisiert: Parallelmontagen zeigen den Türken Kebab beim Breakdance, den Comic-Helden Krumbiegel beim Sprung vom Balkon, Fee und Elfe beim Graffiti-Sprayen, Sportskanone Flügel auf der Tartanbahn, den reichen Dienstag am elterlichen Pool und den frechen Gipsy beim lärmenden Familienfest im Hinterhof. Die Figuren stoßen von ihren räumlich weit voneinander entfernten Aufenthaltsorten in einem unrealistischen *match cut* zu Pony und ins Bild. Mit 35 Einstellungen in gut zwei Minuten und einer durchschnittlichen Einstellungslänge von etwa 3,8 Sekunden herrscht hier überdies eine deutlich höhere Bildrasanz als in den älteren Filmen.<sup>5</sup>

Festzuhalten ist schließlich, dass die Kinderbande 2001 zeitgemäß zusammengestellt wird: Zur deutschen Anführerin Pony treten weitere Mädchen, verschiedene Nationalitäten und diverse Ethnien aus heterogenen sozialen Milieus. An die Stelle der Jungenbande tritt somit die politisch korrekt zusammengesetzte Großstadtkinder-Gang.

#### e) Kulisse „Berlin“ (1930/1954/2001)

Bedeutungsträchtige Unterschiede herrschen auch in der Inszenierung der Großstadtkulisse. In allen drei Filmen wird auf der Zugfahrt der erwartbare Erlebniswert eines Berlinbesuchs für den Jungen vom Lande hervorgehoben. Die Großstadt in Lamprechts Film ist vor allem von Bewegung durchpulst: Passanten auf den Boulevards, Pferdroschken, Autos, Lastwagen, Busse

<sup>5</sup> Zum Vergleich: im Film von 1930 ca. 90 Sekunden in 12 Einstellungen; 1954 ca. 80 Sekunden in 10 Einstellungen.

und Straßenbahnen, S-Bahnen und Eisenbahnzüge kommen unablässig ins Bild. Mit dem Versteckspiel in der Straßenbahn, der Verfolgungsfahrt mit dem Taxi und den von Fahrrädern und Tretrollern unterstützten Aufläufen der Detektive erzeugt der Film eine noch heute wirkungsvolle Dynamik. Die Großstadt wird als Menschen- und Verkehrsgewühl inszeniert (Abb. 19-21), ein Topos, den auch die Erstverfilmung von *Berlin Alexanderplatz* (D 1931, R. Piel Jutzi) prägt.



Abb. 19-21

So wie Emil im Berlin von 1930 tatsächlich „Augen macht“, so kommt der Emil von 1954 nicht umhin zu „staunen, wie sich [Berlin] wieder rausgemacht hat“. Die zerstörte Gedächtniskirche und der sich neu belebende Kurfürstendamm sind die Hauptblickfänge in Stemmlers Film, der Berlin neun Jahre nach Kriegsende und am Anfang des Wirtschaftswunders vor allem als Aufbauleistung und als Konsumwelt vorzeigt. Immer wieder kommen bunte Fassaden und Werbung, reichlich bestückte Schaufenster und Auslagen in den Blick (Abb. 22-24):



Abb. 22-24

Besonders reichhaltig scheint mir der Aussagewert des mittleren Bildes (Abb. 23): Ein Wassersprengwagen sorgt für Sauberkeit und repräsentiert das intakte Gemeinwesen; der Wohnblock ist neu gebaut oder renoviert, bunte Markisen und Sonnenschirme zieren die Balkone; auf der Ecke befindet sich ein Feinkostladen. In alledem werden die Aufbauleistung und der keimende allgemeine Wohlstand evident, wohingegen es keinerlei Hinweis auf alliierte Besatzer, Sektorengrenzen oder die Existenz eines Ostteils gibt. Somit wird die Berlin-Inszenierung in Stemmlers Film Ausdruck des „Wir sind wieder wer“-Gefühls der 1950er Jahre, zu dem – im Produktionsjahr 1954 – das so genannte Wunder von Bern, also der Gewinn der Fußballweltmeisterschaft, und wenig später die Aufstellung der Bundeswehr bzw. die Wiederbewaffnung gehörten.

Auch der *Emil*-Film von Franziska Buch steht in einem besonderen geschichtlichen Kontext, dem der deutschen Wiedervereinigung.<sup>6</sup> Wie 12 Jahre nach dem Mauerfall zu erwarten, sehen wir Berlin als Metropole mit vielen Gesichtern, vor allem aber als zusehends repräsentative wiedervereinigte Hauptstadt. Darin gibt es triste Hinterhöfe, Plattenbauten mit Sowjet-Denkmalern und noch unbebautes Niemandsland; und noch musste man statt des spektakulären

6 Somit steht er in einer Reihe von Filmen, in denen Berlin als wiedervereinigte Hauptstadt inszeniert ist, z. B. *Das Leben ist eine Baustelle* (1997) und *Good Bye, Lenin!* (2003) von Wolfgang Becker sowie *Lola rennt* (1998) von Tom Tykwer (vgl. Beicken 2004, S. 24).

neuen Hauptbahnhofes den stets leicht ranzigen Bahnhof Zoo zeigen. Im Vordergrund stehen jedoch eindeutig die architektonischen Glanzlichter des neuen Berlin: Brandenburger Tor mit Hotel Adlon, Museumsinsel, Kulturforum, Funkturm am Alex, Hochhäuser am Potsdamer Platz (Abb. 25 und 26):



Abb. 25-26

#### f) Die Feier des Helden (1930/1954/2001)

In allen drei Filmen werden Emil und die Detektive als kleine Helden gefeiert und es kommt zu einer Wiedervereinigung mit der Mutter (1930, 1954) respektive dem Vater (2001). Die Schluss-Sequenz von Stemmlers Film trägt noch einmal sehr dick zentrale Ideologeme der 1950er Jahre auf (Abb. 27-29):



Abb. 27-29

Emils Mutter fliegt mit ihrem neuen Zukünftigen, einem Polizisten in Uniform, in Berlin ein. Am Ende der Gangway stehen die Jungs geschneigelt in neuen Anzügen – ein Geschenk der XY-Werke, wo durch Grundeis' Festnahme ein Einbruch vereitelt wurde (Abb. 27). Der Film endet mit dem Besuch eines Polizeisportfestes im Berliner Olympiastadion. Man hört zackige Marschmusik, beklatscht Rhönradturmer und Motorradformationen, sieht sich Prospekte für Trockenhauben an (Abb. 28). Emil und die Detektive werden vom Stadiionsprecher ausgerufen als Musterbeispiel dafür, wie „Publikum und Polizei zusammenarbeiten müssen“. Das Schlussbild zeigt eine Formation von Berlin- und Deutschlandfahnen-schwenkern (Abb. 29). Der Subtext ist klar: In der Gesellschaft wie in der Familie sind Recht und Ordnung wieder eingekehrt, man plant die nächsten Anschaffungen und man darf im Olympiastadion wieder unbeschwert Aufmärschen, Uniformen und Fahnen zujubeln.

In Lamprechts Film lässt die Heimkehr des Helden Bilder vorausahnen, die wenige Jahre später notorisch werden sollten (Abb. 30 und 31):



Abb. 30-31

Der Held fliegt unter Marschmusik mit dem Flugzeug ein; eine jubelnde Menge ist nicht mehr zu halten und umbrandet die Maschine; der Held steigt auf die Tragfläche aus und grüßt in die Masse mit erhobenem Arm; er wird auf den Schultern der Begeisterten davongetragen. Weit entfernt von dieser Bildrhetorik politischer Massenveranstaltungen aus den 1930er Jahren (vgl. Brunner 2005, 12), fällt der Jubel in Franziska Buchs Film erheblich dezenter aus. Die Detektive stehen im Scheinwerfer- und Blitzlicht der Medien und zu Hause wird Emil auf die Schultern seines Vaters genommen, während sie von seinen Freunden umringt werden. Wir sehen aber weder einen Helden, geschweige denn einen „Führer“ (Abb. 32 und 33):





Abb. 32-33



Im Treppenhaus steht Emil zusammen mit seinem Vater und blickt in einigem Abstand in Untersicht zu seinen Freunden auf – nicht als Einzelfigur zu ihnen hinunter (Abb. 32). Auch ist der Jubel am Strand keine öffentliche Masseninszenierung, sondern eine Sache zwischen Vater und Sohn, zwischen Emil und seinen Freunden, die sich sehr rasch in eine private und ruhige Bewegung auflöst (Abb. 33).

### g) Weitere Merkmale der Filmmusik (1954/2001)

Musik kann sowohl als Teil der Filmhandlung (*On, diegetisch*) als auch als Unterlegung aus dem *Off (non-diegetisch)* bedeutungstragend werden; weitere Aspekte der Musik in den *Emil*-Filmen verdienen daher Erwähnung. Grundsätzlich lässt sich die expressiv-orchestrale Sinfonik von 1930 und 1954 unterscheiden von einer wesentlich ruhigeren, gleichzeitig vielfältigeren Musikhinterlegung 2001. Zu hören ist aus dem Autoradio von Emils glücklich mitsingendem Vater beschwingte Pop-Musik („There's something burning in my brain“) und auf Emils Heimfahrt ruhiger Instrumentalrock. Zwei musikalische Leitmotive durchziehen den Film und prägen seine Atmosphäre: Neben dem Rap ist dies eine weich auf und ab fließende Melodie, deren Tonfolge  $g - c - d - e$  eine gängige musikalische Formel für Helligkeit und Freude ist (Abb. 34):

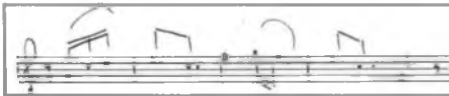


Abb. 34

Hingegen wirkt das meistens in Moll intonierte Leitmotiv des 1954er Films stakkatoartig, aufwühlend und latent bedrohlich (Abb. 35):



Abb. 35

Die Fahrt des „Häuptlings“ Krummbiegel ist mit den typischen Klischees der Indianerfilm-Musik hinterlegt (Trommelrhythmen mit Quarten über a-moll, d-moll, e-moll). Bemerkenswert in einem deutschen Film nur neun Jahre nach dem Ende der Naziherrschaft sind die schneidige Defilermusik eines uniformierten Orchesters und vor allem das von der Neustädter Jungenbande skandierter Lied mit der Textzeile „Wir sind die Herren der Welt ... Fallera“.

Zu sieben Aspekten der *Emil*-Verfilmungen aus den Jahren 1930, 1954 und 2001 wurden nunmehr Vergleiche angestellt bzw. Differenzphänomene erhoben, an denen sich ästhetisches Lernen vollziehen kann. Dass dies zunächst ohne explizite Vorschaltung von Begriffen und Kategorien, sondern induktiv und phänomenorientiert geschah, war beabsichtigt. Simuliert werden sollte eine durchaus bewusste und gerichtete, dabei aber noch nicht systematisch-analytische Rezeptionshaltung, in der ästhetische Differenzwahrnehmungen gleichwohl möglich werden – eine Rezeptionshaltung, mit der auch ein aufmerksamer Laie oder ein Schüler/eine Schülerin – einen Film zunächst wahrnehmen kann und vermutlich wahrnehmen wird.

Andererseits ist natürlich eine Reihe analytischer Kategorien und Begriffe in die Betrachtung bereits eingeflossen, z.B. *Nahaufnahme* und *Untersicht*; *Schuss-Gegenschuss*; *Achsenverhältnis* und *Einstellungsgröße*; *Lichtführung*, *Schattenstil* und *Stroboskoplicht*; *Hollywood-Sinfonik*, *Leitmotiv*, *Off* und *On*; *Parallelmontage* und *match cut*; *Geschlechterklischees*, *Diskurs*, *Ideologie*. In Einführungswerken zum Film und zur Filmdidaktik werden solche Fachbegriffe meist zu größeren Kategorien filmischer Darstellungsmittel geordnet, bei Knut Hickethier (2007) etwa in das Visuelle, das Auditive und das Narrative.<sup>7</sup> Derartige Systematisierungen von „Elemente[n] des Films“ (Beicken 2004) sind unabdingbar für eine fundierte Sachanalyse seitens des Lehrers oder der Lehrerin; sie sind aber keine Lerngegenstände oder Handlungsschemata für Schüler und Schülerinnen, aus denen versierte Filmseher, aber keine Filmphilologen, Filmkritiker oder Filmemacher werden sollen. Wie etwa Wolfgang Gast (1996, 14) und Michael Staiger (2008, 8) zu Recht warnen, darf sich

7 Hierin folgen Hickethier, Rußegger (2003) und Frederking et al. in ihrer *Mediendidaktik Deutsch* (2008, S. 173-182) sowie Staiger (2008) in seinem „Kompendium“ zur Filmanalyse. Jens Hildebrand (2001) unterscheidet die Ebenen: Bild, Ton, Darstellung (Sprechen, Mimik, Gestik, Bewegung), Sprache und Text, Dramaturgie. Peter Beicken (2004) situiert „Elemente des Films“ in den Bereichen a) Herstellung, Drehbuch, Kino; b) filmische Codes (Beleuchtung, Einstellungsgröße, Kameraperspektive und -bewegung, Montage, Sequenzbildung, Bildkodierung über Mimik und Gestik, Architektur und Gegenstände); sowie c) Wort und Ton.

Unterricht nicht in der selbstzweckartigen und damit beliebigen analytischen Abarbeitung filmischer Mittel ergehen. Die Irrwege eines analysefixierten Literaturunterrichts sollten am Film nicht neu ausgetreten werden. Analytische Fachbegriffe sind gewiss nötig – jedoch stets in einer dienenden Funktion bei der Bearbeitung interpretatorischer Fragestellungen.

Eingangs wurde angeregt, Filmästhetik weniger als feste Qualität eines Objekts denn als Wahrnehmungsleistung eines (individuellen, historischen) Subjekts zu definieren. Gleichwohl sollte ästhetisches Lernen am und für den Film so gefasst sein, dass beide Pole, also das Objekt des filmischen Textes und das Subjekt der Filmrezeption, dialektisch vermittelt werden. Geschehen könnte dies über einen semiotischen Ansatz mit dem Konstrukt kultureller Codes.

### 3. Ästhetische Bildung als Beobachtung von/mit Codes

Der Begriff *Code* hat zwei Bedeutungen: Zeichenarsenal und Zuordnungsvorschrift. Was dies heißt, lässt sich am Morsecode verdeutlichen: Das Zeichenarsenal sind Striche und Punkte (bzw. lange und kurze Töne), die Zuordnungsregel ordnet feste Abfolgen dieser Zeichen Buchstaben unseres Alphabets zu. Auch Kultur lässt sich – mit Eco (1977) – begreifen als Vorgang und Zustand der Codierung von Realität durch Zeichen. Ein Ziel ästhetischen Lernens wäre somit die Kenntnis unterschiedlicher Zeichencodes und die Erkenntnis kulturell codierter Zeichenhaftigkeiten. Gebärden, Objekte, Töne, Bilder sind Zeichen, die sich zu komplexen kulturellen Einheiten schichten können (vgl. Maiwald 2005, 123). Ich verdeutliche dies an einigen Details aus dem *Emil*-Film von 2001:

- ▶ Der Volvo der Pastorin gehört zum Code gediegener Bürgerlichkeit, ihr „Stinkefinger“ gegen einen anderen Autofahrer bricht hingegen diesen Code.
- ▶ Die roten Stiefel von Grundeis codieren Nichtbürgerlichkeit und (teuflische) Gefahr.
- ▶ Skateboardfahren und Rap codieren Jugendkultur.
- ▶ Ponys Aussage „denen ihre Eltern sind wir“ codiert Distanz von sprachlichen und sozialen Normen.
- ▶ Katakomben codieren das verbotene Außenseitertum einer verfolgten Gemeinschaft.
- ▶ Ein Breakdancer („Kebab“) und ein Sinto („Gipsy“) codieren Multikulturalität.
- ▶ Der alleinerziehende Vater und die alleinerziehende Pastorin codieren die *patchwork*-Familie.

Die ästhetische Wahrnehmung eines Films kann sich auf derartige Zeichen- und Sinnphänomene *innerhalb der vorgestellten Welt* beziehen. Zu ergänzen wäre sie um *Codes der filmischen Darstellung*. Auch wenn wir die Szene, in der Pony Hütchen auf Emil stößt, „real“ beobachten würden, könnten wir einiges bemerken: Pony ist ein mutiges und starkes Mädchen mit coolen Klamotten und einer dominanten Körpersprache (Fuß auf der Brust des Unterlegenen, in die Seiten gestützte und verschränkte Arme, schnippische Mimik); der graue Hinterhof mit Graffito und Autowrack signalisiert eine raue Lebenswelt.

Nun sehen wir hier aber nicht in einen Berliner Hinterhof, sondern durch eine Filmkamera, die ganz erheblich Bedeutung mitschafft (vgl. oben Abb. 14-16, *Filmbeleg 2*). Die Aufsicht suggeriert eine waghalsige Sprunghöhe und die Perspektive eines Jägers auf das ahnungslose Opfer. Sprung und Überwältigung Emils sind so rasch geschnitten, dass das Auge sie kaum nachvollziehen kann. Die Untersicht auf Pony lässt sie für Emil groß und überlegen erscheinen, die Seitenansicht stellt hingegen ein Gleichgewicht her. Schuss und Gegenschuss im Dialog signalisieren die beginnende Vertrautheit.

Anhand einer solchen Szene bzw. Betrachtung wären auch für jüngere Schüler und Schülerinnen bereits verschiedene Codebereiche unterscheidbar (Abb. 36):<sup>8</sup>



Abb. 36

<sup>8</sup> Das Folgende in Anlehnung an Kuchenbuch 2005, S. 36 und S. 92; Maiwald 2005, S. 123.

Codes der kulturellen Diskurse und Ideologien betreffen Zeitgeist und Mentalität. Ein kultureller Diskurs, der in der beschriebenen Pony-Szene auftaucht, ist der über Geschlechterrollen, wobei das „starke Mädchen“ bereits eine umgekehrte Ideologie geworden ist. Diskurswandel zeigt sich bei den *Emil*-Filmen in den Familien- und Kindheitsbildern oder im Verhältnis von Individualität und Gemeinschaft. Erzähltraditionen, Formate und Genres sind textübergreifende thematische und formale Muster, die die Produktion und die Rezeption von Medienangeboten regulieren. Ein kleiner Erzählcode ist hier das Schuss-Gegenschuss-Verfahren als filmischer Standard der Dialogdarstellung. Wie gesehen, herrschte in der entsprechenden Szene aus der Erstverfilmung noch ein anderer Code (vgl. Abb. 11-13). Grundlegend gewandelt hat sich seit den 1950er Jahren das Format der Musikunterlegung, nicht nur in den *Emil*-Filmen, sondern generell. Alle drei Filme folgen einer linearen Erzählweise, und mit der Autoverfolgung, dem Versteckspiel unter dem Bett und dem Showdown in der Bank bzw. in der Kirche lösen sie typische Genremuster der Verbrecherjagd ein. Auch der sich hinziehende und in die Handlung integrierte Vorspann (2001) ist ein kleiner Erzählcode, der sich gegenüber den klar abgesetzten Vorspannen in Pünktchen-Optik (1930/1954) deutlich gewandelt hat. Ein großer Erzählcode wäre generell das „Continuity-System des klassischen Hollywood-Erzählkinos“ (Beicken 2004, 17) mit *master shots*, weichen Schnitten und Parallelmontage.

Was wir an einem Film wahrnehmen, hängt also entscheidend davon ab, welche Codes bzw. mit welchen Codes wir beobachten. Codes sind Zuordnungsregeln, welche, so Kuchenbuch, „die Allgemeinverständlichkeit und die gesellschaftliche Geltung der Zeichen“ (2005, 93) regulieren und garantieren. Gesellschaftliche, inhaltliche, formale und gattungsbezogene Codierungen sind

einerseits im Objekt des filmischen Textes sedimentiert; sie werden vom Subjekt der Rezeption aber stets individuell und/oder historisch neu und anders wahrgenommen, wenn man so will: recodiert. Insofern ist Ästhetik keine fest stehende Eigenschaft eines Films; genauso wenig ist sie jedoch eine subjektivistisch beliebige Annu-  
mung, sondern kulturell codiert.



Abb. 37

Ein letztes Beispiel aus dem Film von 1930 möge dies verdeutlichen (Abb. 37).

Wir sehen Gustav bei der ersten Versammlung der Detektive. Das Bild zeigt aber nicht einfach ein paar Jungs, sondern die Bildästhetik politischer Massenversammlungen aus den 1930er Jahren. Zentral und erhöht aus der Untersicht sehen wir einen charismatischen Führer mit seinem Adjutanten, der eine im Wortsinn gesichtslose Menge auf Linie bringt (und dabei auch überaus autoritär für Ruhe sorgt).

Ästhetisches Sehen ist ein Sehen, welches solche Differenzen wahrnimmt: Differenzen zwischen und innerhalb verschiedener Codebereiche, Differenzen zwischen Code-Erfüllung und Code-Durchbrechung, Differenzen zwischen historischen und zeitgenössischen Codes, auch Differenzen zwischen unterschiedlichen Rezeptionspraxen wie Kino, Fernsehen oder DVD. Ästhetisches Lernen am und für den Film wäre der Prozess, bei dem Lernende den Bereich und den Differenzierungsgrad ihrer eigenen Codes erweitern. Die Beispiele aus den *Emil*-Filmen sollten davon eine Vorstellung geben. Blaupausen für Unterricht sollten sie nicht sein. Ich meine aber, dass auch im Unterricht die Filmrezeption in ähnlichen Weisen verlangsamt und verfremdet werden müsste: in der Betrachtung von Einzelbildern, im Anhalten des Films, im Sehen ohne Ton und Hören ohne Bild. Insofern gehörte zur Filmbildung auch die Erfahrung der Differenz zwischen Kinossessel und Popcorn einerseits, Stuhl und Stift andererseits.

## Literatur

- Abraham, Ulf (2002): Kino im Klassenzimmer. Klassische Filme für Kinder und Jugendliche im Deutschunterricht. In: *Praxis Deutsch* 29, H. 175, 6-18.
- Abraham, Ulf (2007): Kinderfilme. In: Josting, Petra/Maiwald, Klaus (Hrsg.): *Kinder- und Jugendliteratur im Medienverbund. Grundlagen, Beispiele und Ansätze für den Deutschunterricht*. München: kopaeß (= kJ&M 07.extra), 73-83.
- Abraham, Ulf/Kepser, Matthias (2009): *Literaturdidaktik Deutsch. Eine Einführung*. 3. neu bearb. u. erw. Auflage. Berlin: Erich Schmidt (= Grundlagen der Germanistik 42).
- Beicken, Peter (2004): *Literaturwissen. Wie interpretiert man einen Film?* Stuttgart: Reclam.
- Blatt, Inge (2001): Emil und die Detektive – zwischen Begeisterung und Kritik. Recherchieren zu Erich Kästner im World Wide Web. In: *Praxis Deutsch*, H. 167., 48-53.
- Brunner, Maria E. (2005): „Emil und die Detektive“ – damals und heute. Ein Vergleich des Kästner-Klassikers von 1931 und 2001. Unterrichtsmodell für die 5.-6./7.-8. Klasse. In: Dies.: *Interkulturell, international, intermedial. Kinder und Jugendliche im Spiegel der Literatur*. Frankfurt/Main: Peter Lang, 11-21.

- Bundeszentrale für politische Bildung (2003): „Filmkanon“, <http://www.bpb.de/veranstaltungen/QUFU7Z,0,0,Filmkanon.html> [Zugriff: 12.01.2009]
- Eco, Umberto (1977): *Zeichen. Einführung in einen Begriff und seine Geschichte* (Orig. 1973). Frankfurt/Main: Suhrkamp (= es, 895).
- Fehr, Wolfgang (2001): Filmästhetik und Bildrhetorik im Erfolgskino: James Camerons „Titanic“ (USA 1997). In: *Der Deutschunterricht* 53, H. 4, 79-84.
- Frederking, Volker (2006): Symmedialität und Synästhetik. Begriffliche Schneisen im medialen Paradigmenwechsel und ihre filmdidaktischen Implikationen am Beispiel von Erich Kästners „Emil und die Detektive“. In: Ders. (Hrsg.): *FilmDidaktik – Filmästhetik*. München: kopaed (= Jahrbuch Medien im Deutschunterricht 2005), 204-229.
- Frederking, Volker/Krommer, Axel/Maiwald, Klaus (2008): *Mediendidaktik Deutsch. Eine Einführung*. Berlin: Erich Schmidt (= Grundlagen der Germanistik 44).
- Fuchs, Mechthild/Klant, Michael/Pfeiffer, Joachim/Staiger, Michael/Spielmann, Raphael (2008): Freiburger Filmcurriculum. In: *Der Deutschunterricht* 60, H. 3, 84-90.
- Gast, Wolfgang (1994): Welche Jeans sind die besten? Mediendidaktische Analysen in den Werbeantworten von Levi's und Diesel. *Diskussion Deutsch* 140, 386-400.
- Gast, Wolfgang (1996): Filmanalyse. In: *Praxis Deutsch* 23, H. 140, 14-25.
- Hickethier, Knut (2007): *Film und Fernsehanalyse* (4. Aufl.). Stuttgart: Metzler (= SM, 1682).
- Hildebrand, Jens (2001): *film: ratgeber für lehrer*. Köln: Aulis.
- Holzmann, Christian (2003): Plädoyer für den schlechten Film. In: *Informationen zur Deutschdidaktik* (ide) 27, H. 4, 45-52.
- Kepser, Matthis (2008a): Brauchen wir einen Filmkanon? Ein Vorschlag für eine schulinterne Initiative. In: *Der Deutschunterricht* 60, H. 3, 20-32.
- Kepser, Matthis (2008b): Spielfilmbildung an deutschen Schulen: Fehlanzeige? Spielfilmnutzung – Spielfilmwissen – SpielfilmDidaktik im Abiturjahrgang 2006. Eine empirische Erhebung. In: *Didaktik Deutsch* 24, 24-47.
- Kuchenbuch, Thomas (2005): *Filmanalyse. Theorien. Methoden. Kritik* (2. Aufl.). Wien: Böhlau (= UTB, 2648).
- Maiwald, Klaus (1999): *Literarisierung als Aneignung von Alterität*. Frankfurt/Main: Peter Lang.
- Maiwald, Klaus (2003): "A place is not better than it's sign, is it?" Selbstaufhebungen des Erotischen in Bob Rafelsons *The Postman Always Rings Twice*. In: Jahraus, Oliver/Neuhaus, Stefan (Hrsg.): *Der erotische Film. Zur medialen Codierung von Ästhetik, Sexualität und Gewalt*. Würzburg: Königshausen & Neumann, 71-87.
- Maiwald, Klaus (2004): Was hat die Eminem Show in PISA verloren? Überlegungen zum Zusammenhang von Lesen und Mediatisierung. In: Frederking, Volker/Jonas, Hartmut/Josting, Petra/Wermke, Jutta (Hrsg.): *Medien im Deutschunterricht. Jahrbuch 2003*. München: kopaed, 67-82.

- Maiwald, Klaus (2005): *Wahrnehmung – Sprache – Beobachtung. Eine Deutschdidaktik bilddominierter Medienangebote*. München: kopaed.
- Maiwald, Klaus (2006): Geschlechterrollen und andere Katastrophen. Zur Re- und De-konstruktion von Zeichenhaftigkeiten eines Hollywood-Films. In: Frederking, Volker (Hrsg.): *Filmdidaktik – Filmästhetik* (= Jahrbuch Medien im Deutschunterricht 2005) München: kopaed, 116-129.
- Maiwald, Klaus/Wamser, Willi (2008): Schwerter, Liebe und mehr. Was „Der Erste Ritter“ aus Hollywood mit medienkultureller Bildung zu tun und im Deutschunterricht verloren hat. In: *Der Deutschunterricht* 60, H. 3, 64-73.
- Monaco, James (2002): *Film verstehen* (Sonderausgabe). Reinbek: rororo.
- Rußegger, Arno (2003): Nulla dies sine kinema. Eine kleine Einführung in die Filmanalyse in sechs Abschnitten. In: *Informationen zur Deutschdidaktik* (ide) 27, H. 4, 17-35.
- Staiger, Michael (2008): Filmanalyse – ein Kompendium. In: *Der Deutschunterricht* 60, H. 3, 8-18.
- Waldmann, Günter (2006): *Produktiver Umgang mit Literatur im Unterricht* (5. Aufl.). Baltmannsweiler: Schneider.