

## Goldene Spielregeln

### Filmbildung und Genreästhetik

Im „berühmtesten Filmbuch aller Zeiten“ (Fischer 1999, 299) konfrontiert François Truffaut seinen hofierten Gast Alfred Hitchcock mit einer wahrgenommenen Diskrepanz: Hitchcocks Filme, so Truffaut, seien voll von Unwahrscheinlichkeiten, Willkürlichem und nicht Gerechtfertigtem. Erstaunlich sei nun aber, dass sich solche Ansammlung nicht negativ auswirke, sondern, im Gegenteil, all dies durch Hitchcocks Autorität und „eine ganz persönliche filmische Logik“ zu einem Vorteil, einer Stärke der Filme werde (vgl. Truffaut 1998, 194). Der angesprochene Brite, der Wahrscheinlichkeitssuchende in Spielfilmen schon mal despektierlich als „our old friends the plausibles“ (übersetzt als: Wahrscheinlichkeitskrämer; ebd., 108) bezeichnete, bemerkt daraufhin knapp: „Diese filmische Logik, das sind die *Gesetze des Suspense*“ (ebd., 194, Herv. v. I. K.).

Spannungsgesetze oder eigentlich: *Spielregeln* des jeweiligen Genres sind für die Rezeption durchaus entscheidend, denn nur bei Annahme der gesetzten Bedingungen wird den Zuschauer/-innen der vollständige Genuss des Films möglich sein. Genrefilme sind eben zu einem nicht unerheblichen Anteil Texte des Wiedererkennens. Die Erfahrung ihrer spezifischen Spannungsräume setzt voraus, dass das Publikum den Vertragsbedingungen der Geschichtensysteme zustimmt; Zuwiderlaufendes bzw. Irrelevantes wie fehlende Schlüssigkeit oder Wahrscheinlichkeit sind gefälligst zu übersehen. Somit ist die jeweils vorgelegte Filmlogik nicht außerfilmisch oder an den Bedingungen der Wirklichkeit zu überprüfen, sondern Teil des generischen Spiels und der besonderen Fiktionsvereinbarung. Die bekannten und akzeptierten Regeln des jeweiligen Mythos führen hier zu Textverständnis und Rezeptionsfreude.

Es scheint klar zu sein, dass eine solche ästhetische Effizienz – oder sagen wir: die *goldenen Spielregeln* der Filmverständigung – bei der Vermittlung von Filmbildung in der Schule nicht fehlen darf. Welche Bedingungen und erwarteten Erträge dabei einer Genreintegration in den Unterricht<sup>1</sup> das Wort reden, soll im Folgenden in Ansätzen gesichtet werden.

<sup>1</sup> Meine Ausführungen sind im Kontext einer kompetenzorientierten Filmbildung für den Deutschunterricht zu lesen. Gleichwohl scheint mir eine Nutzung jenes seriellen und funktionalen Zugangs zum Film auch in anderen Fächern sprachlicher Bildung möglich und durchaus einträglich.

## 1. Genreregeln

Die Rezeption eines Genrefilms beginnt bereits früh. Schon im Vorfeld der Entscheidungsfindung startet die Auseinandersetzung, ist eine Vorstellung des Kommenden da, indem man aufgrund eigener Erfahrungen im Genrefeld z. B. bestimmte Figurentypen, gewisse Formen wirkungsvollen Erzählens oder spezielle Schwerpunktthemen antizipiert und sich auf ein solches Filmenerlebnis einzustellen beginnt. Jene Großgruppen formal-inhaltlicher Organisation bieten den Zuschauer/-innen Regelhaftes zur schnellen Teilnahme und frühen Orientierung. Und diese Vereinfachung von Produktion und Rezeption, das ökonomische Prinzip der Genreverständigung vermindert die immer möglichen Kommunikationsrisiken durch die quasi 'garantierte' Sicherheit einer streng mythologisch gefassten Textbindung. Man weiß, was man zu erwarten hat, und ist dennoch gespannt, das 'Bekannte' neu zu erleben. Somit scheint das Optimum einer Genreverfilmung dann erreicht zu sein, wenn jegliches Gestaltungsdetail im Film der Ideal-Dramaturgie des Genres entspricht oder seine Funktion im Genremythos ohne Einschränkung erfüllt. Daraus folgt dann freilich auch, dass ein und dieselbe formale Entscheidung in verschiedenen Genres durchaus Unterschiedliches vermittelt. Ein Blick auf zwei formale Kategorien (*Einstellungsgröße* und *Direktadressierung*) im Genrewechsel soll dies kurz verdeutlichen.

In *Thrillern* (vgl. Abb. 1) oder thrillerartigen Horrorfilmen wird oft eine *Panorama- oder Weiteinstellung* zur emotionalen Aktivierung des Publikums eingesetzt. Keine harmlose räumliche Orientierung liegt dann vor, sondern es wird ein Bedrohungsfeld angezeigt: Ein Suspenseort eben, der die angstlüsternen Kippschwingungen rezeptiver An- und Entspannung auf sich zieht und von den Zuschauer/-innen in solchen Filmen erwartet wird.

Anders dagegen wird das Panoramafenster oft in *Katastrophenfilmen* (vgl. Abb. 2) geöffnet. Nicht das Bedingungsfeld für zukünftige Bedrohungen wird verdeutlicht, nicht der Zugang zu einer Suspenseeinheit fundiert, vielmehr hat sich die Katastrophe, wenn zur Weiteinstellung gegriffen wird, bereits ereignet bzw. ist schon in ein fortgeschrittenes Stadium übergetreten. Die Folgen der Verwüstung, der menschlichen Ohnmacht und des allgegenwärtigen Chaos werden dann aus größtmöglicher Entfernung gewissermaßen kühl notiert. Das ist nun alles schlimm und ausweglos, aber wahrscheinlich – und die Hoffnung ist hier durchaus berechtigt – findet sich ein Retter für Welt und Menschheit.

Schließlich lohnt ein Blick auf die sehr viel ruhigeren, beinahe pathetischen Weiteinstellungen des (Italo-) *Western* (vgl. Abb. 3). Der historische Kampf hartgesottener und gewaltbereiter Männer an der *frontier* zwischen Wildnis und Zivilisation ist immer auch eine Auseinandersetzung mit der Landschaft, die mit ihrer kargen Schönheit durchaus Schauwerte besitzt. Der 'lonesome

rider' als davonziehender Schlussakkord vieler Western ist demnach so etwas wie ein Nach-Hause-Kommender, einer, der die Kamera verlässt und in die ihn prägende Landschaft zurückkehrt. Weiteinstellungen im Western sind oft ihrem eigenen Mythos verpflichtet und so filmisches Zitat: Hier wird keine Handlung vorangetrieben, hier darf man schauen, durchaus wiedererkennen und möglicherweise der alten Zeit nachtrauern.

Bedrohungsorte, Katastrophengebiete und historisch-melancholische 'Traumlandschaften': Das Raumpanorama kann auf ganz unterschiedliche Weise in Genres zum Mitspieler werden.



Abb. 1–3: Panoramen<sup>2</sup> – Formel Weit-Einstellungsgröße

<sup>2</sup> Abbildungen aus DER UNSICHTBARE DRITTE (USA 1959), 1:04:13 [Abb. 1], WORLD WAR Z (USA/ Malta 2013), 0:10:23 [2] und SPIEL MIR DAS LIED VOM TOD (1/USA, 1968), 0:30:46 [3].

Ein wenig anders verhält es sich mit dem unmotivierten Figurenblick in die Kamera (*Direktadressierung*). Hier wird eine Grenze überschritten, denn der um Realitätsillusionierung bemühte Genrefilm vermeidet solche Irritationsmomente eigentlich weitgehend. Gelegentlich wird allerdings die vierte Wand in einigen, an dramaturgisch-psychologischen Effekten (Schweinitz 2011, 289) orientierten Genres wie z. B. dem *Thriller*, *Melodram* und *Horrorfilm* durchbrochen, um dem Publikum einen Hinweis auf seine Komplizenschaft zu geben, es auf eine anstehende Zuspitzung vorzubereiten (vgl. Abb. 4)<sup>3</sup> oder einfach nur um einen wirkungsvollen Schlusspunkt zu setzen (vgl. Abb. 5).<sup>4</sup> Es gilt also, das unübliche Formelement geschickt zu platzieren und sich die damit zwangsläufig erzielte Aufmerksamkeit des Publikums an wichtigen Plotstellen zu erwerben. Allzu lange wird ein solcher Blick dann auch nicht riskiert, denn das traumähnliche Verweilen der Zuschauer/-innen in der Anderswelt des Films steht hier zu keinem Zeitpunkt zur Disposition.



Abb. 4–8: Anblicke<sup>5</sup> – Formel Direktadressierung

<sup>3</sup> In Hitchcocks *VERTIGO* wird zu Beginn des letzten Filmviertels ein einziges Mal die Erzählperspektive gewechselt. Um dem Publikum die Intrige um die Identifikationsfigur *Scottie* zu verdeutlichen, löst Hitchcock über einen Mind-Screen der Figur *Judy* das Rätsel der ersten 90 Minuten auf und macht so den Zuschauer/die Zuschauerin zum Mit- und 'Mehrwisser'. Als dieselbe *Judy* knapp zehn Minuten später ahnt, dass sie nun selbst zum Opfer werden wird, kommt es zum bedeutungsschweren Blick in die Kamera (Abb. 4).

<sup>4</sup> In Richard Donners Horrorfilm *DAS OMEN* blickt in der letzten Einstellung des Films der Teufelssohn Damien nach langsamer Kamerafahrt vorwärts direkt in die Kamera und lächelt dabei herausfordernd (Abb. 5).

<sup>5</sup> Abbildungen aus *VERTIGO* (USA 1958), 1:43:05 [Abb. 4], *DAS OMEN* (USA 1976), 1:44:11 [5], *DIE WÜSTENSÖHNE* (USA 1933), 1:00:52 [6], *DIE NACKTE KANONE* (USA 1988), 0:31:34 [7] und *SINGIN' IN THE RAIN* (USA 1952), 1:25:06 [8].

So vorsichtig müssen zwei Genres nicht sein: *Komödie* (vgl. Abb. 6–7) und *Musical* (vgl. Abb. 8). Beide sind gewissermaßen von ihren Realitätsfesseln soweit befreit, dass sie es sich erlauben können, das Publikum direkt anzusprechen, ohne dass dieses sich entlarvt fühlt und möglicherweise schamvoll den Rezeptionstraum verlässt. Man träumt hier eben nicht: Die Quasi-Realität der Genres wird immer wieder sichtbar und dies ohne negative Folgen. Das in beiden Genres greifbare intermediale Prinzip (vgl. Marschall 2011, 369; auch Hartmann 2003) – die Bühnensituation, der auf Film gebannte fixe Raum der Präsentation ist immer da und wird auch so wahrgenommen – sorgt für eine Distanzzunahme der Aufnehmenden, die kein Blick von der Leinwand noch vergrößern könnte. Das theaterhafte Spiel mit dem Publikum ist hier Teil des Mythos und wird demnach erwartet.

Es mag andere, nicht so eindeutige Beispiele geben. Gleichwohl wird aber doch klar: In Genrefilmen herrscht eine enge funktionale Verbindung zwischen filmsprachlicher Gestaltung und Mythos Erfüllung, somit eine spezifische Formung der jeweils relevanten Spannungs- und Spielregeln vor. Die fruchtbare Kooperation zwischen dem trickreichen 'Erfüllungsgehilfen' Produzent und dem erwartungsfrohen 'Teilwissenden' Zuschauer verantwortet dabei jene Gesetzgebung und solche Genrekommunikation ist gerade im Kino ein über hundertjähriges Erfolgsmodell, das trotz mancher Aburteilung und Kampfansage unbeirrt fröhlich und Gewinn bringend seine Kreise zieht.

Es ist wohl der Spielgedanke, der dieses kulturelle (Massen-)Produkt so verführerisch und die Erfolgsstory so langjährig macht. Ein Spiel, in dem die Gesetze bis zu einem bestimmten Punkt unantastbare Bedingung des Vertrauens sind, dann aber durchaus manche Regel neu formuliert, vielleicht sogar radikal verändert werden muss. Bewährtes und Neues, Vertrautes und Überraschendes, Sicherheit und Erwartungsbruch: Genrefilme sind Texte für ein eingeweihtes Publikum, das gezielt diese Filme aufsucht, um vom jeweiligen Geschichtenfeld effizient unterhalten zu werden. Dabei kann durchaus Besonders erstellt, ein herausragender Text produziert werden oder gar Filmkunst entstehen – ist doch die Bedingung des genretypischen elliptischen Erzählens idealerweise eine, die jegliches überflüssige, nicht wirkungsrelevante Bild eliminiert. Solch streng gefügte Form zur Erfüllung und Ausweitung der gesetzten Konvention ist das ästhetische Ideal jener Inszenierungen. Und das dabei sowohl von Produktions- als auch Rezeptionsseite beabsichtigte Ziel ist die emotionale Stimulierung des Publikums.

## 2. Genrekommunikation

Es gibt also Gruppen von Filmen, die sowohl die Produktion als auch die Rezeption anleiten, die aber auch von beiden Kommunikationsteilnehmern gewissermaßen weiterentwickelt werden. Genres sind ganz offensichtlich, wie

Bordwell schon feststellte, „fuzzy categories“ (Bordwell 1991, 148), also diffuse Ordnungsschemata. Geprägt von vielen Bedingungsfeldern, daher nie zu Ende zu schreiben, sind sie gleichzeitig aber auch Orte der Orientierung, da die Texte einige Gemeinsamkeiten enthalten (vgl. Abb. 9).

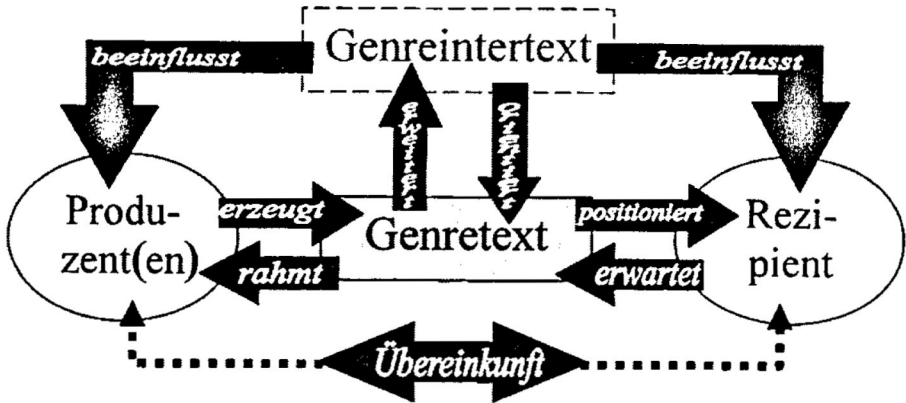


Abb. 9: Kommunikationsfeld Genre (Kammerer 2009, 106)

Die intertextuelle Fundierung (vgl. zum Folgenden: Kammerer 2009, 105–123) lässt auf eine Art der *Genrebasis* schließen, die visuell-stilistische, inhaltlich-thematische und narrativ-dramaturgische Besonderheiten umfasst. Wiedererkennen der Muster ist ein wichtiges (Serien-)Prinzip des Erwartungsaustausches, weshalb in Genretexten auf inhaltlicher und formaler Ebene mit mancher Analogie zu rechnen ist. Bestimmte *Hauptcharaktere*, *Figurenkonstellationen*, *Motive*, *Konflikte*, *Handlungsorte*, *filmsprachliche* und *erzähl-dramaturgische Gestaltungsformen* werden reproduziert, weil sie den besonderen Wirkungsbereich des Genres widerspiegeln (s. o.), der wiederum für den Zuspruch großer Zuschauergruppen verantwortlich ist. Genrebausteine der variierten Wiederholung sind demnach immer „Wozudinge“ (Hartmann 1999, 113), sie besitzen einen festen Platz im Mythos und der damit einhergehenden emotionalen Zuschaueraktivierung.

Das bedeutet freilich keinen Stillstand in der Entwicklung. Jene Geschichtensysteme sind stetig weiterzuschreiben, schon allein deshalb, da die gesetzgebenden Kommunikationsteilnehmenden aus ihrer jeweiligen Lebenswelt heraus auf den Intertext<sup>6</sup> reagieren. Texte dieser Art sind immer ganz beson-

<sup>6</sup> Der Genreintertext umfasst quasi alle jemals erstellten Genretexte. Diese müssen den Kommunizierenden natürlich nicht alle bekannt sein, indes ist auch die Kenntnis einer minimalen Auswahl (bzw. das dabei ausgebildete charakteristische Genremuster) bei der Lektüre eines aktuellen Genretextes unmittelbar handlungsleitend.

ders den Bedingungen ihrer Herstellungszeit unterworfen. Zur traditionellen Erfüllung kommen Innovationen, die die gesetzten Regeln neu justieren: ein dynamischer, fortwährender Prozess. Genres bleiben also, wenn sie nicht infolge mangelnder Nachfrage aussterben, ewig jung, weil sie die Bedingungen ihrer Zeit absorbieren können. Jene „ständige Evolution“ (Schweinitz 2002, 79) des mythischen Intertexts verunmöglicht natürlich die Suche nach einem überzeitlich stabilen Idealtypus: Solche Filmgruppen sind beweglich, wandeln sich und sind eben keine immergleichen Schnittmusterbögen, wie noch Adorno (1977, 515) abwertend behauptet hatte.

Das beschriebene Zirkulieren zwischen traditioneller Verhaftung einerseits und innovationsfreudigem Weiterschreiben andererseits ist kennzeichnend für die hier waltende Ästhetik und damit wesentlich für den ‚*kommunikativen Vertrag*‘, der zwischen Genreproduzent und Genrenutzer bildlich geschlossen wird. Die ‚Vertragsbindung‘ selbst ist ein dreistufiger Prozess, den Francesco Casetti (2001) erläutern hat. Auf der Suche nach einem Abgleich von Genre-Angeboten und persönlichem Intertext führt diese Übereinkunft die Rezipient/-innen beinahe zwangsläufig zu vor- und nachrezeptiven Handlungen der Auseinandersetzung (ebd., 159f.). Schließlich sei Genreverständigung, so Casetti, eine Art Kommunikationsschule bei minimiertem Risiko des Scheiterns (vgl. ebd., 171). Solche ‚sicheren‘ Schulen gilt es schulisch zu nutzen:

- Die streng *funktionale Ästhetik* (Wozudinge! s. o.) der Genretexte orientiert die Texterschließung, gibt Verstehens- und Vergleichssicherheit und lässt doch im Wissen um den dynamischen Prozess einer fortwährend weiterzuschreibenden Poetik manche Neuentdeckung zu.
- Die klare intertextuelle Einbettung eines Films in den Genre-Verständigungsrahmen ermöglicht eine Betrachtung der *Filmgeschichte* als Grundbedingung der Genreverständigung. Gerade weil Genres eine fortwährende Entwicklung bei vorhandenen basalen Verständigungsbausteinen repräsentieren, ist der historische Kontext bereits mit dem Genrefokus ausreichend motiviert und Gewinn bringend zu nutzen.
- Zugleich bietet die geschichtliche Entwicklung der Grund- oder Metagenres einige *kanonische Werke* bedeutender Filmregisseure/-regisseurinnen als Ausgangspunkt einer voran- und zurückschweifenden Genrebetrachtung an.
- Solche Texte werden zumeist auch jenseits verbalisierter Genrekonzentration (wie z. B. im ‚Filmkanon‘ der Bundeszentrale für politische Bildung von 2003; vgl. Holighaus 2005) als vorbildliche Autorenwerke der Filmgeschichte gehandelt, sodass das Bedingungs-feld um den *Genreautor* als textgestaltende Größe erweitert werden kann.

- Ebenfalls sind Fragen der *Filmmutzung*, der *kulturellen* und/oder *gesellschaftspolitischen Funktion* von Film und des *ökonomischen Hintergrundes* der Filmproduktion im wirkungs- und mainstreamorientierten Genrefeld stimmig zu klären.
- Und natürlich ist die gewichtige *Teilnahme der Rezipienten bzw. Rezipientinnen* an und ihre Mitgestaltung der Kommunikation – im Sinne von Vorstellungsbildung, Gratifikationshoffnung und persönlicher Intertextgestaltung – ein wichtiges Moment, das für die Unterrichtsgestaltung in vielerlei Hinsicht von Bedeutung werden kann.

### 3. Genredidaktik

Nach Durchsicht der vorliegenden deutschdidaktischen Schriften zum Themenfeld Film muss dann aber von einem vorsichtigen, vielleicht auch ein wenig hilflosen Umgang mit den Genres gesprochen werden. So werden z. B. in Grundlagentexten zur Literatur- und Mediendidaktik (Sprachdidaktiker/-innen fühlen sich noch immer nicht zuständig) Genres zwar oft erwähnt, aber über die Forderung, dass einige „Grundgenres“ den Lernenden bekannt sein sollten, geht dies zumeist nicht wirklich hinaus (vgl. Abraham/ Kepser 2009, 174; Leubner/Saupe/Richter 2012, 205; Frederking/Krommer/Maiwald 2012, 184f., 192<sup>7</sup>) und häufig ist ein Hinweis auf das Zeitraubende eines solchen Unterfangens nicht weit (vgl. Leubner/Saupe 2012, 238). Man kann sich über diese Zurückhaltung durchaus wundern. Denn zum einen hat sich Kino, wenn man Sigrid Lange glauben darf, „überhaupt als Genrekino entwickelt“, ist es gar „Genrekino, wie auch andere Kunstgattungen nicht jenseits ihrer formalen Konventionen denkbar sind“ (Lange 2007, 87), was bei der Zielsetzung einer ästhetischen Filmbildung doch nicht übersehen werden kann. Zum anderen ist gerade das filmische ‘Lieblingskind’ der Deutschdidaktik – die Literatur-

<sup>7</sup> In der *Mediendidaktik Deutsch* (Frederking/Krommer/Maiwald 2012) wird allerdings am Beispiel des Werbespots und (mit Einschränkung) der Fernsehserie eine textsortensystematisch strukturierte und damit genrespezifische Analyse recht konzentriert durchgeführt (vgl. 155-166, 173-177). Was hier noch beeindruckend gelingt, findet indes bei der Spielfilmanalyse – gewählt wird DIE REIFEPRÜFUNG (Orig. THE GRADUATE, USA 1967, R. Mike Nichols) – keine Fortsetzung. Obwohl die Autoren erkennen, dass der literarischen Vorlage des Textes (Charles Webbs Roman) nie die spritzige, effiziente Erzählweise des Films gelingt (vgl. 152), wird dies eher allgemein der „dichten und anspielungsreichen Bildsprache“ (154) als den jeweils gewählten Genreprinzipien (der Komödie, des Melodrams, des Thrillers) zugeschrieben.



verfilmung<sup>8</sup> – streckenweise nichts anderes als ein Genrefilm oder Genrehybrid (vgl. auch Kepser/Surkamp in diesem Band), weshalb hier bei Konzentration der Analyse auf die verwendeten Genre-Versatzstücke u. a. auch eine Antwort auf die wirkungsspezifisch doch so unterschiedlichen Lektüererfahrungen gefunden werden könnte. Dennoch scheint der generische Textzugang vielen Didaktikern in gewisser Weise suspekt: Die stetige Weiterentwicklung der Genres gebe letztlich keine endgültige Handlungssicherheit, diese Filmgruppen seien doch oft nur pure Kolportage und für eine ästhetische Bildung nicht wirklich geeignet, schließlich machten die Hybridisierungstendenzen der Kinomoderne den Genrezugriff auch irgendwie zu einem Fass ohne Boden. Zweifelsohne ist es nicht sonderlich schwer, einer Thematisierung 'argumentativ' aus dem Weg zu gehen.

Umgekehrt lassen sich aber auch die Vorteile einer Genredidaktik kaum widerlegen. Die funktionale (Wiederholungs-)Ästhetik ermöglicht ein leichteres Verstehen und zielgerichtetes Anwenden bzw. Nutzen des Gelernten in der außerschulischen Lebenswelt; die im Genrefeld manifeste kommunikative Mitgestaltung der Rezipierenden fordert antizipierende, demnach aktive Betrachter/-innen per se; das ökonomische, kulturelle und (kunst-)historische Umfeld des jeweiligen Films ist wesensprägender Bestandteil des Genre-Intertextes und unkompliziert (vielleicht sogar zwingend) zu thematisieren; auch hat die „Variation des immer Gleichen einen hohen ästhetischen Wert“ (Kern 2004, 227) und transportiert qua Text die Notwendigkeit einer automatischen Beziehungsstiftung, wonach Ge- oder Misslingen einer Variante benannt und begründet werden muss und kann.<sup>9</sup> Genrefilme sind eben „Instrument[e] zur Verständigung von Bedeutungen“ (Casetti 2001, 155), dabei sowohl konventionalisierte als auch permanent sich weiterentwickelnde Geschichtensysteme

<sup>8</sup> So genannte „Literaturverfilmungen“ oder „[f]ilmische Adaptionen literarischer Texte“ sind keineswegs, wie vereinzelt behauptet wird, ein „Sonderfall des Spielfilms“ (Leubner/Saupe/Richter 2012, 205), sondern eine eher übliche Praxis der Filmherstellung. In der Tat kann man rund die Hälfte aller produzierten Filme als Literaturverfilmungen bezeichnen (vgl. Albersmeier 1989, 15; Ruckriegel/Koebner 2011, 413). Dass dies im Allgemeinen so nicht wahrgenommen wird, lässt sich vielleicht am besten anhand der Differenz Hitchcock/Kubrick verdeutlichen. Beide Regisseure produzierten zu Lebzeiten beinahe ausschließlich Literaturadaptionen. Während allerdings Hitchcock-Filme als literaturferne Genrefilme betrachtet werden, wird bei Kubrick durchaus die literarische Vorlage berücksichtigt (wenn sie von einem Nabokov, Burgess oder Schnitzler, evtl. noch Thackeray stammt!) und zugleich erstaunlicherweise der Autor-Genre-Bezug nicht unterschlagen. Kubricks Filme sind bis dato sicherlich die vorzeigbarsten Beispiele für den Ertrag der Genreanalyse im literarischen und autoren-spezifischen Umfeld, aber nicht die einzigen.

<sup>9</sup> Natürlich lassen sich die Kompetenzbereiche des kulturellen Handlungsfeldes Film, wie sie von der Länderkonferenz MedienBildung vorgelegt worden sind (vgl. Länderkonferenz MedienBildung 2010 sowie die Einleitung zu diesem Band) auch durch die Behandlung von Genrefilmen vermitteln. Man könnte sogar von einer besonders adäquaten Herangehensweise sprechen, da gerade beim Zugriff auf diese Filmgruppen viele Kompetenzbereichsnetzungen möglich sind bzw. solche Betrachtungsvielfalt qua Genre eigentlich zwingend vorgeschrieben ist.

zur unterhaltsamen Auseinandersetzung mit den Möglichkeiten des Seins bzw. der Seinsbetrachtung. Die darin immer wiederkehrende Auseinandersetzung mit Mensch und Welt, die Zusammenführung von Vertrautem und Neuem im jeweiligen mythologischen Deutungsrahmen kann nicht zuletzt aus der Gegenwart der Betrachtenden kritisch reflektiert und ausgiebig anschlusskommunikativ verhandelt werden.<sup>10</sup> Wenn der Spielfilm als „(vierte) literarische Großgattung“ (Abraham/ Kepser 2009, 168) betrachtet werden kann, und dafür spricht vieles, dann sollte eine Vermittlung der Aufgaben und Ziele des Literaturunterrichts (vgl. ebd., 53–112; Spinner 2001 u. 2006, 8–13) und der daraus auch resultierenden Spielfilmkompetenz nicht auf die orientierenden Subgattungen jener Medienform verzichten. Man kann wohl sagen, dass eine um den Genreblick reduzierte Betrachtung des Films nicht nur beste Behandlungsoptionen missachtet, sondern eigentlich dem Gegenstand selbst nicht gerecht wird.

Somit sind die von Hitchcock erwähnten Genregesetze durchaus als *goldene Spielregeln* der Filmverständigung an sich aufzufassen: Der Erwartungsaustausch zwischen den Teilnehmenden der Filmkommunikation wird durch sie grundsätzlich angeleitet. Warum also nicht von diesen Spielregeln ausgehend den Unterricht organisieren? Als „inhaltliche[r] Orientierungsrahmen, in den alle Bereiche filmdidaktischen Erkenntnis- und Vertiefungsinteresses integriert werden können“ (Kammerer 2007a, 242), zeitigt eine Genredidaktik äußerst fruchtbare Lernerträge, wie am Beispiel der bereits publizierten *Genrewerkstatt* für den Deutschunterricht verdeutlicht worden ist (vgl. ders. 2009). Dabei ist in Anbetracht der aktuellen Tendenz zum Genrehybrid eine Konzentration auf die fortwährend frequentierten *Metagenres* wie den Thriller, die Komödie, das (Melo-)Drama etc. unbedingt geboten. Bei einer exemplarischen Gewichtung: *kanonischer Genrefilm – genreprägender Autor* und einer als „*Urszene*“ bezeichneten Ausstellung der poetischen Genrebasis in einer Sequenz können dann filmsprachliche, erzähl-dramaturgische und darstellerische Besonderheiten innerhalb der Werkstatt erarbeitet und auch produzierend erprobt werden (vgl. ebd., 190–276).

Am Beispiel des Thrillers, genauer gesagt des *Suspense-Thrillers* Hitchcock'scher Prägung, ist dies konkretisiert worden (vgl. Abb. 10). Bei der Film-

<sup>10</sup> Peter von Matt (2006) stellt in seiner literatur- und kulturgeschichtlichen Studie über die Intrige fest, dass der „Umriss alter tragischer Schrecken in den abschätzig behandelten Genres“ (462) fortlebe. Der „auf Spannung und Aufdeckung, Verstellung und Anagnorisis“ (ebd.) angelegte Intrigenbau von Literatur und Film werfe nicht nur „Grundfragen der Moral“ auf, sondern sei doch eigentlich „verkörperlichte Moralphilosophie“ (465). „Man braucht die Bücher und Geschichten zwar so nicht zu lesen. Man kann sich ohne Bedenken allein der Spannung und ihrer wohligen Angstlust hingeben. Da zur Natur des Menschen aber die Merkwürdigkeit gehört, daß [sic!] er sich selbst nicht am Denken hindern kann, wird ihn auch der unbekümmerte Nachvollzug der Intrigenspektakel früher oder später in jene fruchtbare Tätigkeit versetzen, die ihm einst den Zunamen *sapiens* eingetragen hat.“ (ebd., Herv. i. Orig.)

auswahl und der „Urszene“ waren insbesondere ein über die Folgezeit nachweisbares Aufgreifen des Filmes bzw. der Szene ausschlaggebend, da so die Bedeutung jenes Textes für den heutigen Rezipienten greifbar wird. Nun wird Hitchcock oft zitiert – zu einer ikonischen Größe für den machtvollen Bedrohungsraum des Thrillers und seine Auswirkung zugleich gefühlter Ohn- und ‚Allmacht‘<sup>11</sup> ist dann aber doch die *Maisfeldszene* aus *Der UNSICHTBARE DRITTE* geworden. Ob nun die James-Bond-Reihe oder manch anderer Film, sie alle verdanken dem *Unsichtbaren Dritten* viel und noch weit mehr Filme (durchaus in anderen Genres beheimatet) greifen zum Direktzitat der Maisfeldszene. Orientiert an der Dreiheit – *Hitchcock, Der unsichtbare Dritte, Maisfeldszene* – werden dann die Schüler/-innen über verschiedene Arbeitsschritte filmästhetisch geschult, lassen sich immer wieder filmgeschichtliche und andere externe Bezüge integrieren, erwerben die Lernenden also Filmkompetenz von diesem generischen Fundament aus. Die Wirkungsbesonderheit des Thrillers („poetische Basis“; s. Abb. 10) – formal und inhaltlich gestaltete *Ambivalenzen* zu präsentieren und das Publikum auf diese Weise in eine entsprechende Rezeptionshaltung zu führen – leitet dabei die Auswahl der zu behandelnden Inhalte an, sodass die bereits mehrfach erwähnten „Wozudinge“ für die Lernenden deutlich werden und eine induktiv-funktionale Ausrichtung des Unterrichts zur Kompetenzbildung beiträgt. Die ‚Genrewerkstatt‘ ermöglicht in diesem Kontext einen ersten Überblick zum Themenfeld und legt bereits umfangreich Zugriffe und Handlungsoptionen – auch recht ausführlich einen phasenstrukturierten Handlungsgang zu einem Werkstattinhalt (vgl. ebd., 243–276)<sup>12</sup> – für eine deutschdidaktische Nutzung vor.<sup>13</sup>

<sup>11</sup> Eine Folge der dramatischen Ironie oder doppelten Optik des Rezipienten, die daraus resultiert, dass der Zuschauer mehr weiß als die Identifikationsfigur (er kennt das bedrohlich näherkommende Ende der Suspense-Einheit) und doch zugleich hilflos der Szenenentwicklung folgen muss: „Damokles und die Angstlust: Paradoxien spiegeln das Thrillergenre selbst und die Unterhaltungsbedürfnisse des ‚dort speisenden‘ Rezipienten wider.“ (Kammerer 2007b, 235) Vgl. auch Kammerer 2009, 146–156.

<sup>12</sup> In meiner ‚Genrewerkstatt‘ werden am Beispiel der Trias (Hitchcock, Thriller/NORTH BY NORTHWEST, ‚Urszene‘/Maisfeldszene) viele methodische Offerten zur inhaltlichen Schwerpunktbildung (s. Abb. 10) angeboten. Über die Handlungsmodule *Information, Analyse und Produktion* findet dabei eine recht breit angelegte Genreschulung statt, die den Lernenden immer eigene Erfahrungsräume zur (durchaus auch filmischen) Reaktion eröffnet. Genrekompetenz ist hier natürlich als (spezifizierte) Filmkompetenz zu verstehen, weshalb im Idealfall eine mähliche, über die Jahrgangsstufen differenziert angebotene Genrebildung zur umfassenden Filmbildung führt (vgl. ebd., 190–276).

<sup>13</sup> In meiner Arbeit war der Werkstattgedanke vorherrschend und zugleich ein Interesse vorhanden, möglichst viele Handlungsoptionen und filmdidaktische Zugänge zu verdeutlichen. Dies ist natürlich nicht – es sei denn innerhalb eines Projekts – eins zu eins in den Unterricht zu übernehmen, sondern vielmehr als Orientierungsmodell zu betrachten, das für eigene punktuelle Zugriffe geöffnet ist und (vor allem!) zur persönlichen Auseinandersetzung mit dem Thema anregen soll (vgl. ebd., 278).

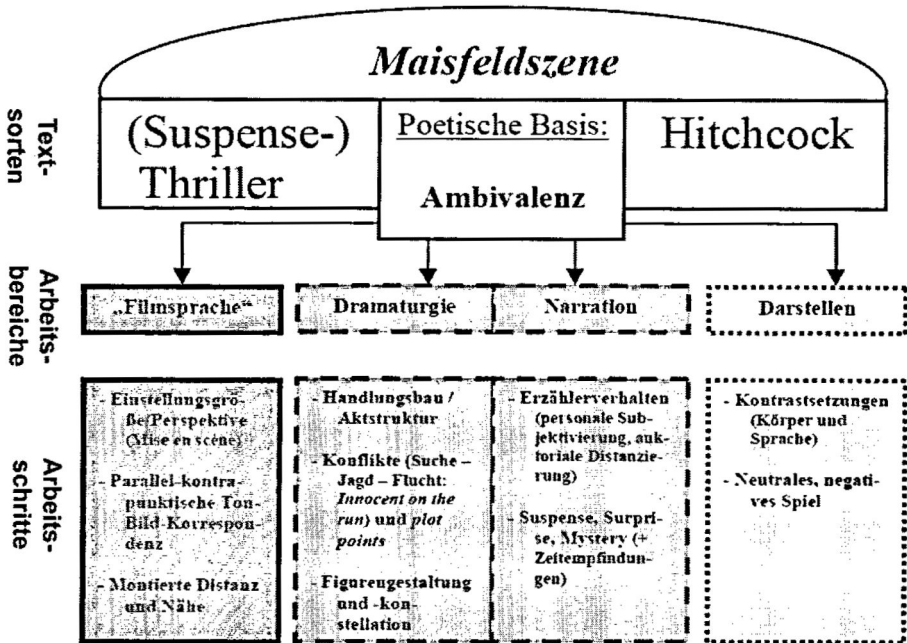


Abb. 10: Exemplarische Zugriffe und Handlungsmöglichkeiten (Kammerer 2009, 246)

Dies ist gewiss nicht der Weisheit letzter Schluss, aber doch ein Anfang und Versuch, den mannigfaltigen Zugangsmöglichkeiten im Feld der generischen Kommunikation durch Engführung und Auswahl didaktisch zu begegnen. Genverständigung ist neben der Orientierungsfunktion des Stars resp. Autors die mindestens zweite Form der Verhandlung von Filmen und Kinoerlebnissen im Alltag. Eine solche Bereitschaft zur Auseinandersetzung und lebensweltlich geprägten Zeichendeutung oder eben: Eine solche „*Schule der Kommunikation*“ (Casetti 2001, 171, Herv. i. Orig.) muss in der Schule mehr Beachtung finden.

#### 4. Genrewissen

Das Wissen um die goldenen Spielregeln der Filmkommunikation hilft letztlich auch dabei, so manches cineastische Falsch- oder Scheinspiel zu entlarven und die wahrgenommene Orientierungsbedrängnis aktiv zu bewältigen. Ein Rückgriff auf die (eigentlich wesensfremde) *Direktadressierung* im Einfühlungskino (vgl. Kap. 1) soll dies abschließend veranschaulichen.

Wie erwähnt, kommt ein unmotivierter Figurenblick in die Kamera z.B. im Thrillergenre nicht oder nur punktuell vor. Die Distanzierung des Publikums ist

beim Ziel der Einfühlung und Teilnahme am fiktionalen Plot nicht vorgesehen – eine Aufhebung der vierten Wand wäre demnach kontraproduktiv. Umso auffälliger also, wenn in Filmen, die dem Thrillergenre zuzurechnen sind, lang anhaltende Blicke der Leinwandfiguren ins Publikum stattfinden. Zwei Filme, die solchermaßen die Rezeptionssituation intrafiktional entlarven, sind Michael Hanekes FUNNY GAMES<sup>14</sup> und Hitchcocks PSYCHO (vgl. Abb. 11–14).



Abb. 11–14: Thrillerbühnen – Der Zuschauer als Spielball<sup>15</sup>

Der (auch spöttische) Blick in die Kamera, bei Haneke sogar die direkte Ansprache des Publikums und Täterbitte um Entscheidungshilfe, ist ein gewaltsamer und demzufolge deutlicher Bruch mit den (goldenen) Spielregeln, grundsätzlich eine Auflösung der Genrekonvention und damit eigentlich eine Hinwendung zur Bühnensituation der *Komödie*. Wenn auch Haneke und Hitchcock mit unterschiedlichen Interessen das Spiel mit dem Publikum

<sup>14</sup> Hier die Version der für den US-amerikanischen Markt erstellten Neuverfilmung FUNNY GAMES U.S. von 2007. Da mit Ausnahme der Schauspieler/-innen und Handlungsorte aber keinerlei Veränderung zur Erstverfilmung umgesetzt wurde, gilt das Gesagte auch für die Originalversion von 1997. Zum Inhalt: In beiden Filmen werden die Mitglieder einer Kleinfamilie – Vater, Mutter und Sohn – durch zwei Jugendliche gefangen gehalten und in sadistisch-spielerischer Weise nach und nach getötet. Dabei nimmt einer der Täter (s. Abb. 13f.) immer wieder vertraulichen Kontakt mit dem (schockierten) Publikum auf, fragt z. B. auch direkt in die Kamera (Abb. 14), wie es denn nun weitergehen solle.

<sup>15</sup> Abbildungen aus PSYCHO (USA 1960), 0:24:27 [Abb. 11] u. 1:43:41 [12] und FUNNY GAMES U.S. (USA/GB/F/A 2007), 0:29:42 [13] u. 1:30:27 [14].

durchführen,<sup>16</sup> so ist ihnen doch gemein, dass nur der genrekompetente Zuschauer ihren Hinweis voll und ganz verstehen (und evtl. goutieren) kann. Wer also Hanekes inhärente Genrekritik als Kritik am eigenen Zuschauerbegehren aushält und die von Hitchcock als fehlleitende Identifikationsfiguren platzierten Projektionsobjekte in ihrem direkten Spott erträgt bzw. hinterfragt, sieht schärfer, verlässt die Oberfläche, geht tiefer und lacht evtl. über seine leichte Manipulierbarkeit im (Genre-)Kino.

Ohne Zweifel: Ein Genrekenner weiß mehr!

## Filmografie

- DAS OMEN (Orig. THE OMEN), USA/GB 1976, R. Richard Donner. (DVD Twentieth Century Fox 2001)
- DER UNSICHTBARE DRITTE (Orig. NORTH BY NORTHWEST), USA 1959, R. Alfred Hitchcock. (DVD Warner Home Video 2001)
- DIE NACKTE KANONE (Orig. THE NAKED GUN), USA 1988, R. David Zucker. (DVD Paramount 2001)
- DIE WÜSTENSÖHNE (Orig. SONS OF THE DESERT), USA 1933, William A. Seiter. (DVD Kinowelt 2005)
- FUNNY GAMES U.S., USA/GB/F/A 2007, R. Michael Haneke. (DVD Warner Home Video, X Edition 2008)
- PSYCHO, USA 1960, R. Alfred Hitchcock. (DVD Universal 2003)
- SINGIN' IN THE RAIN, USA 1952, R. Gene Kelly u. Stanley Donen. (DVD Süddeutsche Zeitung Cinemathek 2005)
- SPIEL MIR DAS LIED VOM TOD (Orig. C'ERA UNA VOLTA IL WEST), I/USA 1968, R. Sergio Leone. (DVD Paramount 2003)
- VERTIGO, USA 1958, R. Alfred Hitchcock. (DVD Universal 2003)
- WORLD WAR Z, USA/Malta 2013, R. Marc Forster. (DVD Paramount 2013)

## Literatur

- Abraham, Ulf/Kepser, Matthias (2009): Literaturdidaktik Deutsch. Eine Einführung. 3. neu bearb. u. erw. Neuaufl. Berlin: Erich Schmidt.
- Adorno, Theodor W. (1977): Prolog zum Fernsehen (zuerst: 1953). In: ders./Tiedemann, Rolf (Hg.): Gesammelte Schriften. Bd. 10/2. Kulturkritik und Gesellschaft II. Eingriffe. Stichworte. Anhang. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 507–517.
- Albersmeier, Franz-Josef (1989): Einleitung. Von der Literatur zum Film. Zur Geschichte der Adaptionsproblematik. In: ders./Volker Roloff (Hg.): Literaturverfilmungen. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 15–37.

<sup>16</sup> Hitchcock genießt die Schockstarre des von ihm manipulierten Publikums, obgleich doch Hinweise auf das ‚fun picture‘ gegeben werden, und feiert insgeheim die Hypnosewirkung formaler und narrativer Entscheidungen auf ein (wie er glaubte) klassisch konditioniertes Publikum (vgl. Kammerer 2015). Haneke manipuliert auch, aber mit der (behaupteten) aufklärerischen Absicht, das Publikum auf seine „potentielle Mittäterschaft“ (Haneke in Assheuer/Haneke 2008, 83) und Verantwortung für die Ästhetisierung von Gewalt hinzuweisen.

- Assheuer, Thomas/Haneke, Michael (2008): Nahaufnahme Michael Haneke. Gespräche mit Thomas Assheuer. Berlin: Alexander.
- Bordwell, David (1991): Making Meaning. Inference and Rhetoric in the Interpretation of Cinema. Harvard University Press.
- Casetti, Francesco (2001): Fimngenres, Verständigungsvorgänge und kommunikativer Vertrag. In: montage/av 2, 155–173.
- Fischer, Robert (1999): Nachwort. Truffauts „Hitchbook“. Chronologie eines Klassikers. In: Truffaut, François (in Zusammenarbeit mit Helen G. Scott): Truffaut/Hitchcock. Vollständige Ausgabe. München u. Zürich: Diana, 299–305.
- Frederking, Volker/Krommer, Axel/Maiwald, Klaus (2012): Mediendidaktik Deutsch. Eine Einführung. 2. neu bearb. u. erw. Aufl. Berlin: Erich Schmidt.
- Hartmann, Britta (1999): Topographische Ordnung und narrative Struktur im klassischen Gangsterfilm. In: montage/av 1, 111–133.
- Hartmann, Britta (2003): „Gestatten Sie, dass ich mich vorstelle?“. Zuschaueradressierung und Reflexivität am Filmanfang. In: montage/av 2, 19–38.
- Holighaus, Alfred (Hg.) (2005): Der Filmkanon. 35 Filme, die Sie kennen müssen. Berlin: Bertz + Fischer.
- Kammerer, Ingo (2007a): Genre, Autor, (Ur-)Szene. Exemplarische Textsortensystematik. Eine filmdidaktische Werkstatt für den Deutschunterricht. In: Josting, Petra/Jonas, Hartmut (Hg.): Medien im Deutschunterricht. Jahrbuch 2006. Intermediale und interdisziplinäre Lernansätze im Deutschunterricht. München: kopaed, 239–257.
- Kammerer, Ingo (2007b): Das Exil des Thrillerhelden. Über die auf- und anregende Wirkung von Fremdheit und Fremde im Genrekino. In: Balog, András F./Vogel, Harald (Hg.): „Erliegst du der Götter Abgeschiedenheit“. Exil und Fremdheitserfahrung in der deutschen Literatur. Cluj-Napoca: Presa Universitara Clujeana, 217–238.
- Kammerer, Ingo (2009): Film – Genre – Werkstatt. Textsortensystematisch fundierte Filmdidaktik im Fach Deutsch. Baltmannsweiler: Schneider.
- Kammerer, Ingo (2015): Alfred Hitchcock, PSYCHO. In: Butzer, Günter/Zapf, Hubert (Hg.): Große Werke des Films. Tübingen: Francke. 105–125.
- Kern, Peter Christoph (2004): Film. In: Bogdal, Klaus-Michael/Korte, Hermann (Hg.): Grundzüge der Literaturdidaktik. 3. Aufl. München: dtv, 217–229.
- Koebner, Thomas (Hg.) (2011): Reclams Sachlexikon des Films. 3. aktual. u. erw. Aufl. Stuttgart: Reclam.
- Länderkonferenz MedienBildung (Hg.) (2010): Filmbildung. Kompetenzorientiertes Konzept für die schulische Filmbildung. EP (05.02.2015): [http://www.laenderkonferenz-medienbildung.de/091210\\_Filmbildung\\_LKM.pdf](http://www.laenderkonferenz-medienbildung.de/091210_Filmbildung_LKM.pdf)
- Lange, Sigrid (2007): Einführung in die Filmwissenschaft. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Leubner, Martin/Saupe, Anja (2012): Erzählungen in Literatur und Medien und ihre Didaktik. 3. aktual. Aufl. Baltmannsweiler: Schneider.
- Leubner, Martin/Saupe, Anja/Richter, Matthias (2012): Literaturdidaktik. 2. aktual. Aufl.. Berlin: Akademie.
- Marschall, Susanne (2011): Komödie. In: Koebner, Thomas (Hg.), 363–370.
- Matt, Peter von (2006): Die Intrige. Theorie und Praxis der Hinterlist. München u. Wien: Hanser.
- Ruckriegel, Peter/Koebner, Thomas (2011): Literaturverfilmung. In: Koebner, Thomas (Hg.), 410–413.

- Schweinitz, Jörg (2002): Von Filmgenres, Hybridformen und goldenen Nägeln. In: Selmer, Jan/Wulff, Hans J. (Hg.): Film und Psychologie – nach der kognitiven Phase? Marburg: Schüren, 79–92.
- Schweinitz, Jörg (2011): Genre. In: Koebner, Thomas (Hg.), 289–291.
- Spinner, Kaspar H. (2001): Zielsetzungen des Literaturunterrichts. In: ders.: Kreativer Deutschunterricht. Identität, Imagination, Kognition. Seelze: Kallmeyer, 168–172.
- Spinner, Kaspar H. (2006): Literarisches Lernen. In: Praxis Deutsch 200, 6–16.
- Truffaut, François (1998): Mr. Hitchcock, wie haben Sie das gemacht? 20. Aufl. München: Heyne.