

Ingo Kammerer (Ludwigsburg) **Genre – Autor – (Ur-) Szene** Exemplarische Textsortensystematik – Eine filmdidaktische Werkstatt für den Deutschunterricht

Das weite Feld einer Filmdidaktik für den Deutschunterricht wird seit geraumer Zeit verstärkt *beharkt* und einzelne *Kleinfelder* sind bereits *bestellt* und *umfriedet*. Kerns vier Jahre altes Diktum einer nicht existenten Filmdidaktik für den Deutschunterricht (vgl. Kern 2004, 217) hat also in jeder Hinsicht seinen (intendierten?) Zweck erfüllt – an seiner Historisierung wird eifrig gearbeitet – und dennoch ist trotz der regen fachdidaktischen Diskussion und des daraus entstehenden Publikationsangebots das *Gesicht* einer spezifischen Filmdidaktik für den Deutschunterricht noch unscharf: Es mangelt an einer übergeordneten Idee bzw. filmspezifischen Grundordnung des thematischen Zugriffs. Oder, um im obigen Bild zu bleiben, eine konkret orientierende und inhaltlich stringente fachdidaktische *Urbarmachung* des weiten Filmfeldes kann noch nicht wirklich erkannt werden.

Es ist hierbei hilfreich, den Blick auf den populären (und damit lebensweltlichen Schüler-) Diskurs über die Sache selbst zu richten. Dort nämlich wird Film hauptsächlich auf zwei Ebenen diskutiert und beide Kategorien bzw. sinnstiftenden *Autoritäten* bestimmen größtenteils die alltägliche Wahrnehmung des aktuellen und historischen Filmangebots: der generisch gebundene Diegese Raum und die darin oder dahinter agierenden Individuen (überwiegend Regisseur und Schauspieler) – *Genres* und *Autoren*. Eine daraus abzuleitende textsortensystematische Betrachtung (mit dem Regie-Autor als wichtiger Kodierungsinstanz) würde der Realität des Mediendiskurses außerhalb der Schulmauern gerecht und *ist* zudem deutschdidaktisch vertrauter Zugang zu Texten und wichtige Kompetenz im literarischen Feld. Es ist demnach in doppelter Hinsicht nahe liegend, und auch bereits didaktisch angedacht (vgl. Gast/ Marci-Boehncke 1996, Descourvières 2002), Textsorten sowie die darin wirksame Prägungsinstanz des Autors zum inhaltlich-formalen Fundament einer Filmdidaktik für den Deutschunterricht zu berufen.

Im folgenden Beitrag sollen Chancen und Möglichkeiten einer solchen textsortensystematischen Fokussierung und Orientierung kurz vorgestellt werden¹. Aus notwendigen Reduktionsgründen beschränke ich mich auf die Gattung des

1 Die hier vorgestellten Überlegungen begründen sich im Zusammenhang mit meinem Dissertationsthema *Textsortensystematische Filmdidaktik im Deutschunterricht*.

fiktionalen Spielfilms und das dort wirksame Genreangebot. Jene generischen Poetiken zum inhaltlichen Schwerpunkt und zur Basis einer didaktischen Strukturierung des Unterrichtsinhalts Film zu machen, verspricht polyvalenten Ertrag und wird auch deshalb im aktuellen fachdidaktischen Diskurs weitgehend eingefordert (vgl. z.B. Kern 2004, 227f.; Lecke 2003, 41ff.; Abraham/ Kepser 2005, 151).

Die nachfolgenden Ausführungen sind in diesem Kontext zu verorten. Einer grundsätzlichen deutschdidaktischen Qualifizierung des generischen Ansatzes schließt sich die theoretische Durchleuchtung der im Titel herausgestellten inhaltlich-thematischen Fokussierungen, hier exemplarisch konkretisiert (Thriller – Hitchcock – Maisfeldszene)², an. Im zweiten Teil erfolgt ein komprimierter Einblick in die didaktisch-methodischen Möglichkeiten einer unterrichtlichen Thematisierung textsortensystematischer Orientierung.

1. Textsortensystematik und Exemplarität im Textfeld *Film*

1.1. Textsortensystematik: *Gattungs- und Genrespezifik*

Filmische Textsorten, Genres, TV-Formate und die ihnen übergeordneten Gattungen, sind analog zu den Pendanten im literarischen Feld Ordnungs- und Organisationskategorien – inhaltlich und formal gebeugte Musterrahmen der Übereinkunft. Gerade die Gattung des Spielfilms, inzwischen häufig als vierte literarische Hauptgattung gehandelt (vgl. Faulstich 2002, 16; Abraham/ Kepser 2005, 145), offeriert eine ganze Reihe von Genres, die trotz unscharfer Klassifikationskategorien als funktionale und funktionierende Orientierungsmuster im kommunikativen Austausch zwischen der Produktions- und Rezeptionsseite fungieren. Jene „komplexen Maschinen der Verständigung“ (Casetti 2001, 168) sind interaktive Handlungsangebote. Ein reaktiv und innovativ vom Produzenten im Text vorstrukturiertes Aktivierungsangebot trifft auf einen vorinformierten Zuschauer und dessen vorhandenes Aktivierungsinteresse. Dieses Zusammenspiel der *generisch tätigen Akteure* fordert im Fall didaktischer Nutzung die Betrachtung dreier Genredimensionen: konventionelle Basis, evolutionäre Wandlungstendenz des Genres und, dem übergeordnet, die spezifische Art und Weise der Genreverständigung.

Das dem jeweiligen Genre zugrunde liegende Strukturschema ist hierbei sicherlich die zentrale deutschdidaktische Aufgabe. Entlarvung und Deutung

2 Andere Kombinationen sind möglich, das didaktische Grundprinzip ist bei entsprechender Anpassung gattungs- und genreübergreifend.

jener *ikonographischen* und erzähl-dramaturgischen Invarianzraster gehören zu den klassischen Bereichen der Kompetenzvermittlung im Deutschunterricht, qualifizieren die Schüler zur systematischen Texterschließung und vermitteln dabei Informationen zum Sachbereich und sachkonformen Methodeneinsatz. Wissen über den generischen Intertext gewährleistet eben erst den adäquaten Genuss jener „Geschichten generierender Systeme“ (Hickethier 2001, 214), weshalb der Auseinandersetzung mit der relativ stabilen, transhistorischen Genrebasis als fundamentale textsortensystematische Kompetenz eine Schlüsselposition im Lehr-Lern-Arrangement zukommt.

Da in der seriellen Ästhetik dem Schematischen die Innovation, der Wiederholung die Wandlung dialektisch zur Seite gestellt wird (vgl. Eco 1988, 167), muss dieser „ständigen Evolution“ (Schweinitz 2002, 79) im Genrefeld begegnet werden. Der dynamische Prozess einer „fortwährenden Transformation des Immergleichen“ (Lecke 1999, 23) ist in Text- und Kontextauswahl didaktisch zu berücksichtigen. Prototypische bzw. paradigmatische Schlüsselfilme und das sie resp. ihre Produzenten und Zuschauer umgebende gesellschaftlich-kulturelle Umfeld sind entsprechend zu thematisieren; eine Vorstellung der historischen Prägung und Wandlungsfähigkeit der eigentlich trägen Genreintertexte ist zu vermitteln.

Die beim Rezipienten somit aufgebaute *Genre-Enzyklopädie* mit entsprechenden Erwartungen und Gratifikationshoffnungen an den fiktionalen Text ermöglicht eine *abgefederte, weiche* Genreverständigung. Der Zuschauer wird durch die eigene generische Kompetenz in die Lage versetzt einen *kommunikativen Vertrag* mit Text und Textproduzent(en) zu schließen. Verständigung im generischen Feld wird zu einem „beispielhaften Laboratorium von Kommunikationsprozessen“ (Casetti 2001, 171), an welchem der Rezipient aktiv teilnimmt und dessen Bedingungen er zudem entscheidend mitprägt³. Demnach müssen den Lernenden individuelle Entscheidungen und aktive Teilnahme am Lern- und Gestaltungsprozess des Unterrichts offeriert und im Sinne post-rezeptiver Evaluation (vgl. Wierth-Heining 2002, 153f.) vielfältig Möglichkeiten kommunikativen Austauschs, antizipative und reflexive Diskurse im thematischen Fokus ermöglicht werden.

Genres, jene poetischen Repetitionsästhetiken eröffnen als quasi *ganzheitlich* geprägte Textsorten vertiefende Einblicke in die komplexe Filmästhetik und deren post-rezeptive Nutzung. Zur kritischen Textanalyse geraten wesentliche filmhistorische und kommunikative Bedingungsfaktoren. Zu transhistorischer

3 In seiner evolutionären Bedingtheit ist eine Veränderung des Genremythos mit Thomas Schatz (1981) als Ergebnis einer „Konversation“ zwischen Filmemachern und Publikum zu bezeichnen (vgl. Hickethier 2002, 83).

Vertrautheit und Erfahrung gelangen innovative Variantenbildung und immer wieder – in den (post-) postmodernen Zitierschulen aktueller Hybridformen natürlich verstärkt – die ironische Tendenz zur Selbstoffenbarung, zur intradiegetischen Verdeutlichung generischer Brüchigkeit und Manipulationsabsicht.

Eine filmdidaktische Ausrichtung und curriculare (Jahrgangsstufen-) Organisation nach gattungs- und genrespezifischen Musterfeldern ermöglicht einen festen inhaltlichen Orientierungsrahmen, in den alle Bereiche filmdidaktischen Erkenntnis- und Vertiefungsinteresses integriert werden können. Die in diesem Zusammenhang ratsame Erstellung eines alle Jahrgangsstufen berücksichtigenden Spiralcurriculums steht zwar noch aus, verspricht aber der Filmdidaktik ein Gesicht, dem *weit geöffneten Feld* eine feste Form zu geben.

1.2. Exemplarität: Orientierende Reduktion

Exemplarisch geht dieser Ansatz in zweierlei Hinsicht vor. Zum einen ist das filmdidaktische Grundgerüst der Beschäftigung mit einer Gattung resp. einem Genre pro Jahrgangsstufe generell exemplarisch konstituiert, ermöglicht also eine reduzierte Qualifizierung, die im Verlauf des Schullebens sukzessive ausgebaut bzw. erweitert wird. Zum anderen wird freilich auch innerhalb des Lehr-Lern-Arrangements exemplarisch ausgewählt. Die Masse an möglichen Zugriffen ist auf *fruchtbare Beispiele* zu reduzieren, eine Vorauswahl ist zu treffen.

In diesem Kontext ist eine exemplarische Zuspitzung auf die Triade *Genre (-film) – Autor – (Ur-) Szene/ Sequenz* ein sinnvolles Unterfangen. Jene inhaltliche Dreiecke aus textsortenspezifischem (Genre-, Gattungspoetik), personalisiertem (Autor als textbeugender Kode) und mikrofilmischem (Szene/ Sequenz als ästhetisches Musterbeispiel) Fokus fungiert dabei als die didaktische Folge bestimmende inhaltliche und materielle Vorgabe. Sie organisiert zudem die thematische Strukturierung des Unterrichts und bietet den Schülern durch die eingehende, vertiefende Behandlung des ausgewählten Beispielfalls einen *Ariadne-Faden* im textsortenspezifischen didaktischen Feld diachroner und synchroner Kompetenzvermittlung. Gerade dieser Orientierungsrahmen, materialisiert durch die permanente Wiederkehr und (Neu-) Thematisierung der *Urszene*, ist eine nicht zu unterschätzende Hilfe im *Labyrinth des Medienfeldes* und ermöglicht (sich potenzierende) *elementare* Erkenntnisse, *fundamentale* Handlungen und Erfahrungen an *fruchtbaren* Beispielen der didaktischen Reduktion.

Im Folgenden werden die drei Entscheidungsbereiche exemplarisch konkretisiert und funktional analysiert. Die inhaltlichen Spezifizierungen dienen dann den sich anschließenden didaktischen Überlegungen als Bezugsgrundlage.

1.2.1. Textsortensystematik – Genre: Thriller

Wesentlich für das Genre des *Filmthrillers* ist das im Vergleich zu anderen Genres verstärkte wirksame Zusammenspiel zwischen Textvorgabe und der sich darauf beziehenden Zuschauerreaktion. Der *Thrill* entsteht durch die spezifische Art der *aktiven* Teilnahme des Rezipienten am fiktionalen Geschehen, setzt somit auf eine Form der rezeptiven Doppelfunktion: zugleich intrafiktional involviert und extrafiktional distanziert zu sein. Die daraus resultierende emotionale Thrillerkonstituente der *Angstlust*⁴ ist das ambivalente Moment jener rezeptiven Erfahrung und ein wesentlicher Grund dafür, weswegen diese Genretex te bevorzugt aufgesucht werden. Sich einer (scheinbaren, weil illusionären) Gefahr auszuliefern, deren zu antizipierender Ablauf Ängste freisetzt, macht im Falle faktischer Sicherheit Spaß und hinterlässt ein Gefühl der Befriedigung, ja Bewährung⁵. Der Rezipient wiederholt auf erträgliche Weise mögliche traumatische Erlebnisse einer früheren Entwicklungsstufe und geht gestärkt aus dieser kurzzeitigen Regression hervor (vgl. Fischer 1983, 151-154).

Um diese besondere Wirksamkeit zu erzielen, setzt der prototypische Thriller bestimmte formale und inhaltliche Besonderheiten in Szene, eine *musterhafte Poetik*⁶, die hier (Abb. 1 auf der folgenden Seite) stark reduziert wiedergegeben wird.

Grundlage der intrafiktionalen Rezipiententeilnahme sind somit *Identifikationsleistungen* des Zuschauers – die durch die ambivalente Protagonistengestaltung und ein besonders wirksames Handlungsmotiv (*Identitätsverlust*) semantisch vorstrukturiert werden – und deren syntaktisch-narrative Formung. Die eminent wirksame Thrillersystematik der *Informationsvergabe* – defizitäre Information durch das überwiegende Perspektivenangebot des orientierungslosen Protagonisten bei kurzzeitigen, nennen wir es auktorialen Überblicksinformationen bezüglich anstehender Verwicklungen – zielt ausschließlich auf das psychologische Ziel des Genres: rezeptives Erleben von Angstlust. Die hier umschriebene narrative Form heißt *Suspense* und ist die „konstituierende Erzählweise“ (Esser 1999, 86) des Thrillers. Solche Suspensesituationen lassen das *Schwert des Damokles* über dem Zuschauer schweben (vgl. Borringo 1980, 43), verdeutlichen ihm Macht und Ohnmacht seiner Position und sind letztlich der

4 Begriff nach Michael Balint (1959): *Thrills and Regressions* (dt. Angstlust und Regression).

5 Seeßlen weist (im Rückgriff auf Balint) auf vergleichbare Thrill-Momente des Alltags hin – Jahrmarktsvergünstigungen, Sexualität und Erotik und Kinderspiele – deren gewisses Maß an Unordnung bzw. Unsicherheit im Gleichlauf alltäglicher ‚Sicherheit‘ spannungsvoll erlebt würde. Vgl. Seeßlen 1995, 9-17; Balint 1999, 17-22

6 In besonders wirksamer, weil quasi reiner Weise wird dieses Muster im Sujet des ‚Innocent-on-the-Run-Thrillers‘ präsentiert, weshalb diese puristische Subgattung als exemplarisches didaktisches Beispiel erste Priorität verdient.

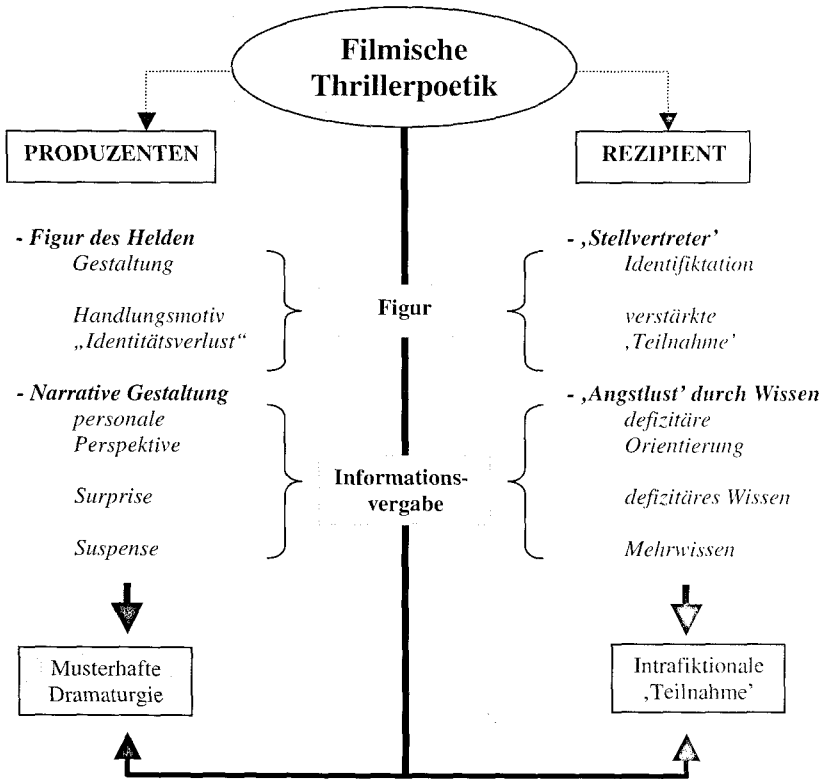


Abb. 1: Musterhafte Thrillerpoetik – ‚Kontrakt‘ zwischen Produktions- und Rezeptionsseite

genrespezifische „Aktivierungszirkel“⁷ aus Hoffen und Bangen, welcher bewusst aufgesucht wird (vgl. ebd., 37-58; Esser 1999, 75-92; Wuss ²1999, 323-337).

Angstlust beim Rezipienten durch eine spezielle Form der *aktiven Teilnahme* zu erwirken, ist (narratives) Ziel der Thrillerpoetik. Um dieses syntaktische Fundament gruppieren sich ökonomisch alle semantischen Gestaltungsphänomene des Genres: z.B. *Figurenkonstellation*, *Bild- und Handlungsmotive*, eine bestimmte Form der *schauspielerischen Darstellung (negatives Spiel)* und die unvermeidlichen *Stereotypen* der musterhaften Genregestaltung. Eine semantisch-syntaktische Relation (vgl. Altman 1999, 216-226), die eine im didaktischen Feld orientierende *Urszene* zu erfüllen hat.

7 Begriff nach Heckhausens Spielpsychologie (vgl. Heckhausen 1974).

1.2.2. Personalisierung – Autor: Hitchcock

Der speziellen Signatur eines auteurs im Genrefeld ist der zweite exemplarische Fokus verpflichtet. Die Thematisierung einer genrebeugenden Personalinstanz ist ein Rekurs auf die *politiques des auteurs* und die daraus resultierenden Auto-rentheorie (vgl. Felix 2002, 13-57; Nitsche 2002, 13-54) und ist zudem am noch immer (eigentlich fortwährend) äußerst lebhaft geführten populären Diskurs über so genannte Meister- und Kultregisseure orientiert.⁸ Diese Künstlerfiguren, die ihren *poststrukturalistischen Tod* überlebt haben und häufig als eigene Textsorte gehandelt werden, interessieren hier besonders in ihrer Funktion als textsortensystematische Beugeinstanz. Und die in jedem Genre vorkommende zeitlich begrenzte *Verschmelzung* mit einem besonders prägenden Autor⁹ ist aufgrund der dabei entstehenden Verbindung zweier Intertexte eine besondere Herausforderung textsortensystematischer Analyse. Da der personal-poetische Autorencode den Genreintertext nachhaltig prägt, ist die *Hand-Schrift* des Autors innerhalb der Textsorte zu entlarven, d.h. neben der (eher untergeordneten) historisch-biographischen Kontextuierung ist insbesondere die ästhetisch-stilistische Werkgestaltung des Autors im Genrefeld zu betrachten. Die *cultural agency* der auteur-Persona fordert zudem die Integration und kritische Analyse von Paratexten, jenen Grundlagen der (industriellen) Image-Kontrolle, die erheblich die *intertextuelle Enzyklopädie* des Rezipienten, demnach seine Textrezeption bestimmen.

Bezogen auf das Genre des Thrillers ist die Auswahl des *auteurs* beinahe vorgegeben. Der auch schon mal als ‚Erfinder des Genres‘ (Monaco ⁶2005, 307) bezeichnete Alfred Hitchcock ist eben längst zur Ikone, zum Synonym des Thrillergenres geworden. Die von ihm entwickelten regelhaften Strukturen gelten heute noch als grundlegende Blaupausen für Regisseure bei Beschäftigung mit dem Genre. Auch offeriert Hitchcocks Werk die wesentlichen Genresujets häufig in erstmaliger und stilbildender Ausgestaltung und gilt wohl auch deshalb als gern gewählte (weil *sichere*) Zitierfolie aktueller Produktionen. Stilistische Handschrift, erzähldramaturgisches „Gesetz des Suspense“ (Hitchcock in: Truffaut ²⁰1998, 194), Motive, Handlungskonstellationen und stereotype Figuren – Hitchcocks Gestaltungsformen und seine dahinter erkennbare *vision du monde* sind noch immer im Thrillergenre präsent. Eine *Urszene* hat diese Handschrift wider-spiegeln.

8 Die andere wichtige Autoreninstanz, der Schauspieler und Star, wird aufgrund seiner fehlenden Verantwortung für die Gesamtkonzeption hier ausgeschlossen.

9 Um einige Beispiele zu nennen: John Ford für den Western bis in die 60er Jahre, Sergio Leone für die zynische und extrem stilisierte Variante des Italo-Westerns, Ernst Lubitsch, Frank Capra und Howard Hawks für die Komödienart der Screwball-Comedy, Douglas Sirk und R.W. Fassbinder für das Melodram.

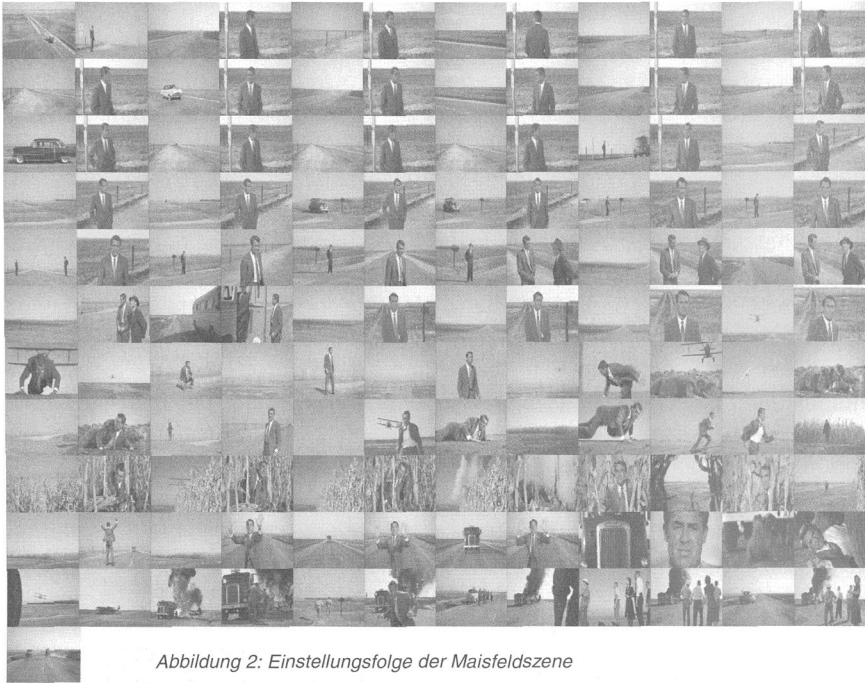


Abbildung 2: Einstellungsfolge der Maisfeldszene

1.2.3. Exemplarischer Textzugriff – ‚Urszene‘: Maisfeldszene

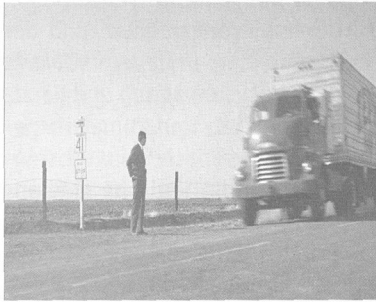
Die archaische und auch ein wenig pathetische (dennoch didaktisch brauchbare) Bezeichnung einer *Urszene* bedeutet in diesem didaktischen Kontext, dass alle wesentlichen Bedingungsfaktoren (Autorenhandschrift im Genrefeld) in einem Textauszug vorliegen und dementsprechend fortwährend mit diesem generischen Mikrotext im Unterricht gearbeitet werden kann. *Urszenen* ermöglichen somit eine poetisch verdichtete Gesamtschau auf das jeweilige Genre und den darin wirksamen Autor, sie werden Elemente exemplarischer Orientierung im generischen Zugriff und nicht zuletzt auch bestimmende Organisationsfaktoren des Lehr-Lern-Arrangements.

In der Maisfeldszene (vgl. Abb. 2) aus *NORTH BY NORTHWEST* (Alfred Hitchcock, USA 1959, dt.: *Der unsichtbare Dritte*) sind denn auch all jene textsortensystematischen Strukturelemente einer auteur-gebeugten Thrillerpoetik enthalten, weshalb ein repetitiver didaktischer Einsatz dieser Szene vielfältigen Ertrag ermöglicht (zur Analyse der Maisfeldszene vgl. z.B. Borrigo 1980, 123-167; Wulff 1999, 203-222; Kreimeier 2004, 17-28.).

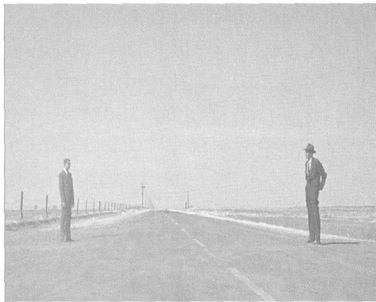
Die prototypische *Innocent-on-the-Run*-Szene hetzt den *ambivalent gezeichneten Protagonisten* auf der Suche nach seiner *Identität* durch eine *Suspensesitu-*



1



33



49

Abbildung 3:
Einstellungen der Zuschauerdistanzierung

ation, die aus Warten, Flucht und (reichlich unwahrscheinlicher) Rettung besteht. Alle Register *narrativer Suspensegestaltung* und rezeptiver Wissensvermittlung werden gezogen. Der Rezipient, vorinformiert über ein schreckliches Ende seiner Identifikationsfigur, wird durch alternierende *Point-of-View-Montage* an den defizitär informierten Protagonisten gebunden und erhält durch Cary Grants *negatives Spiel* eine wirkungsvolle (zugleich widersprüchliche) Projektionsfläche für die eigene Anspannung. Sämtliche semantischen Details der Szene (*Kameracodes, Ton-Bild-Relation, mysteriöser Antagonist, ...*) ordnen sich dieser syntaktischen Sinnstiftung unter.

Dennoch, auch weil das Hybrid einer Thrillerkomödie Entlastungsforderungen stellt, hat Hitchcock ironische Brechungen und Zuschauerdistanzierungsmöglichkeiten in die Inszenierung integriert.¹⁰

Im Wesentlichen unterbrechen drei Einstellungen (vgl. Abb. 3) das personale Erzählprinzip mit unterschiedlicher Absicht. Während Einstellung 1 als *establishing shot* noch durchaus konventionell einführt (und als auktorialer Überblick suspensebedingende Notwendigkeit darstellt), erfüllen die Distanzierungen der Einstellungen 33 (LKW wirbelt Staub auf Grant) und 49 (Genrezitat: *Showdown* des Westerns) eine andere Funktion: Beide fungieren als humoristische Brechungen des Spannungs-

raumes und machen den augenzwinkernden Manipulateur, der die Künstlichkeit der Genrekonventionen konterkariert, hinter den Bildern sichtbar.

Die Maisfeldszene ist demnach aufgrund ihrer genrespezifischen Musterhaftigkeit und der vereinzelt angelegten Spuren metadiskursiver Genrereflexion stim-

10 Schon der räumlich-situative Klischeebrechung der Inszenierung einer *murder scene* (vgl. Tuffaut 201998, 250) kann in diesem Zusammenhang rezipiert werden.

miges Beispiel exemplarischer Verdeutlichung der Thrillerstrukturen und -funktionen im didaktischen Feld. Sie vollendet als didaktisch strukturierende *Urszene* die angelegte (doppelte) textsortensystematische Exemplarität der folgend vorzustellenden filmdidaktischen Konzeption, fungiert als exemplarischer Text der filmdidaktischen Orientierung und als konkrete materielle Bezugsgrundlage der beiden erkenntnisleitenden Kategorien: Textsorte und Autor.

2. Konzept einer projektorientierten Filmwerkstatt für den Deutschunterricht

Ausgehend vom oben vorgestellten inhaltlichen Orientierungsrahmen und der die Organisation des Unterrichts weitläufig bestimmenden *Urszenen-Didaktik*, wird nun die filmdidaktische Konzeption einer textsortensystematisch und handlungsorientiert ausgerichteten *Werkstatt* skizziert. Dem Ziel, Handlungskompetenz im genrespezifischen Medienfeld zu erwerben (und demnach bei wechselnden Gattungen und Genres im Verlauf des Schullebens eine filmische Medienkompetenz zu erhalten), dient die methodische Überzeugung, dass sowohl sachbezogen-inhaltliche, analytische als auch kreativ-gestalterische Kompetenzen den handlungsfähigen Mediennutzer kennzeichnen. Demzufolge bestimmen drei *Module* (resp. Kompetenzbereiche, Erfahrungs- und Vermittlungsziele) das Lehr-Lern-Arrangement der Werkstatt: *Information*, *Analyse* und *Produktion* (siehe Abb. 4).

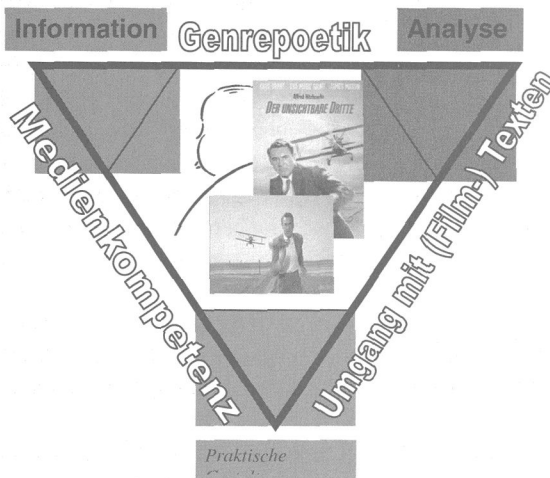


Abbildung 4: Triaden des intentionalen, inhaltlichen und modularen Werkstattzugriffs

Die verschiedenen, um diese *zweite Triade* eingerichteten Aufgaben und Methoden dienen dem Werkstattziel der Vermittlung von *Medienkompetenz im genrepoetischen Zugriff*. Demnach medienpädagogischen (vgl. Tulodziecki u.a. 1995, 23-26; Baackes Konzept der Medienkompetenz in: Baacke 1999, 11f. und Wermkes Erweiterung in: Wermke 1997, 135-145) und deutschdidaktisch relevanten Aufgabenbereichen (vgl. Tulodziecki 1997, 44; Lecke 2003, 36; Abraham/ Kepser 2005, 150f.; Josting 2005, 77-83). Die dabei eingesetzten Konzepte und Methoden des Umgangs mit Texten entsprechen fachdidaktisch geäußerten Inhalten und methodischen Strukturen (Lesen – Schreiben – Sprechen, Analyse/Interpretation, Handlungs-, Produktionsorientierung, Spiel-, Theaterpädagogik, fachinterne und fachübergreifende Integration).

Eine weitere Besonderheit des Ansatzes ist die Behandlung *filmgeschichtlicher Themen*. Der verschiedentlich monierte Umstand der didaktischen Vernachlässigung filmhistorischer Themen wird in der Werkstatt in zweifacher Weise vermieden. Schon die Auswahl eines Klassikers als *Urszene* trägt der Forderung nach Behandlung Rechnung. Zusätzlich zu diesem generellen szenischen Bezugsfeld wird im Handlungsraum *Vertiefung* (s.u.) ein weiterer filmgeschichtlicher Inhaltsbereich im Kontext des jeweiligen Arbeitsschritts angeboten. Mit Kern (2004, 226f.) und Abraham/ Kepser (2005, 152) ist die Bedeutsamkeit von großen Werken der Filmgeschichte für das heutige Bilderrepertoire hervorzuheben und auf die damit in Verbindung stehende „effektive Sehschule“ (Kern 2004, 226f.) zu verweisen, die dem filmhistorisch geschulten Rezipienten eben mehr Sinnschichten öffnet, ihn somit auch mehr *lesen*, mehr erkennen lässt.

Die Integration filmgeschichtlicher Bereiche hat nicht zur Folge, dass Gegenwartszüge und aktuelle Texte aus der Werkstatt ausgeklammert blieben: Transfers zu, Vergleiche und Konfrontationen mit aktuellen Texten kommen im Werkstattbereich ständig zum Zuge. Der Ausgang von historischen Texten und die konkrete Thematisierung dieser Historie berücksichtigen eher die (ökonomische, technische, genrespezifische) Entwicklung des Mediums in der Zeit, werfen Seitenblicke auf besondere Werke und Formen und ermöglichen so den Schülern die Erkenntnis der kulturell geprägten historischen Kunstform Film.

2.1. Grundkonzeption

Die Werkstatt als projektorientierter Handlungsraum gliedert sich idealtypisch in drei Abteilungen unterschiedlicher Gewichtung von Schülerelbstständigkeit (vgl. Abb. 5).

Dem ersten Bereich der noch zu erwerbenden *Grundlagenvermittlung* (erste Ebene) schließt sich die vierteilige Offerte der *Spezialisierung* (zweite Ebene) an. Bereits hier kommt es zur weitgehend selbstständigen Kooperation (auf so genannten *Kooperationsinseln* – KI) der Funktionsgruppen (*Filmsprache*, Drehbuch, Filmmusik, Dar-

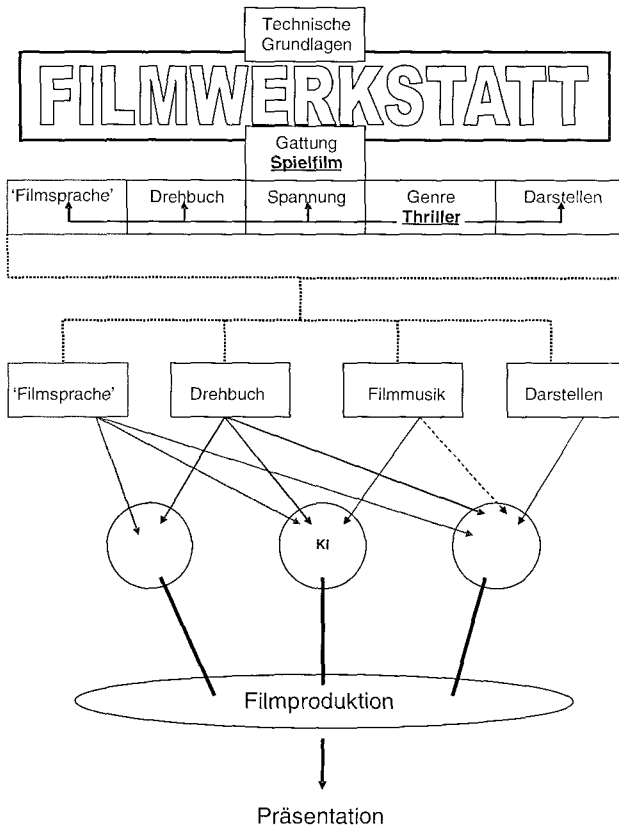


Abbildung 5: Struktur des didaktischen Vorgehens

stellung) mit dem Ziel der gemeinsamen Erstellung eines Drehbuchs und -plans sowie ersten intentionalen Versuchen und Vorübungen in Sachen Filmmusik und Schauspiel. Gänzlich selbständig agieren die Werkstattteilnehmer dann auf der dritten Ebene der *Produktion* und *Postproduktion*, die abschließend zu *präsentieren* ist. Während die erste Ebene der notwendigen medien- und genrespezifischen Grundlagenvermittlung nachkommt (man kann auch von der generisch-filmischen *Alphabetisierung* sprechen) und dementsprechend diachron von jedem Teilnehmer durchlaufen wird, kommt es auf der folgenden Ebene zum synchronen Angebot wesentlicher Teilbereiche der letztlich komplett von den Teilnehmern zu verantwortenden Filmproduktion. Die Entscheidungskompetenz wird sukzessive vom Werkstatteleiter auf die Teilnehmer übertragen, welche auf der Ebene der Spezialisierung mehr und mehr Selbständigkeit erlangen und schließlich kooperierend einen Film produzieren.

Die Teilnehmer werden somit über die kognitiv-analytische und kreativ-gestalterische Auseinandersetzung mit (Film-) Texten in die Lage versetzt, wesentliche Produzentenfunktionen eigenverantwortlich zu übernehmen und in medienpezifischer Teamarbeit ein gemeinsames Endprodukt zu erstellen und zu publizieren. So erfüllt die projektorientierte Werkstattkonzeption auf allen Ebenen didaktische Prinzipien, die beim Umgang mit Film im Deutschunterricht zu berücksichtigen sind. Neben einer durchgehenden inhaltlichen und methodischen *Zielorientierung* (in den inhaltlichen Bausteinen, den dortigen Arbeitsschritten und der, auf ein Endprodukt zusteuernenden Werkstatt selbst) ist die *Produkt-* und zugleich *Prozessorientierung* Grundsatz der anvisierten Ermöglichung von genrespezifischer Medienkompetenz. Die dabei wirksame *Handlungsorientierung* wird zur wichtigen methodischen Grundlage der Werkstatt und ermöglicht Entscheidungen des einzelnen Teilnehmers, seinen Fortgang, seine Gestaltung und Produktpräsentation betreffend (*Individualisierung*). Zum *exemplarischen* Zugriff im Vorfeld und in der Werkstatt kommt schließlich die fachinterne, methodisch-interdisziplinäre und fachübergreifende (vornehmlich mit Musik und Bildender Kunst) *Integration* als medienpezifische und fachdidaktische Bedingung und notwendige Vernetzung beim Umgang mit multimedialen Texten.

2.2. Inhalte und Arbeitsschritte

Die oben skizzierte Ebene der Grundlagenvermittlung (1. Ebene) ist das qualifizierende Fundament der nachfolgenden selbständigen Werkstattarbeit. Hier gelegte Spuren medien- und genrespezifischer Kompetenz sind wichtige Voraussetzungen für die folgende eigenverantwortliche Entscheidungs- und Organisationsfähigkeit der Schüler; außerdem ist diese Ebene im Fall der Umgehung der doch recht zeitaufwändigen Projektvollendung (2. und 3. Ebene) das didaktische Minimum filmgenerischer Thematisierung im Deutschunterricht. Demnach werden im *Alphabetisierungsbereich* der Grundlagenvermittlung medien- und genrespezifische (Haupt-) *Inhalte* in einzelnen *Arbeitsschritten* diachron-additiv an die Werkstattteilnehmer weitergegeben. D.h. das besondere technisch-ästhetische Feld filmischer Zeichen- und Bedeutungsstrukturen (*Filmsprache*), erzähl-dramaturgische Bedingungen filmischer Textentwicklung in Form der schriftlichen Vorproduktion (*Drehbuch*), genrespezifische Bereiche der effizienten narrativen Informationsvergabe und musterhaften poetischen Gestaltung (*Spannung, Genre*) und schließlich Besonderheiten des Schauspiels im Feld des Mediums und der ausgewählten Textsorte (*Darstellen*); diese *Werkstattinhalte* gilt es, im Musterfeld der jeweiligen Gattungs- und Genreentscheidung in gehbare *Arbeitsschritte* der sukzessiven Kompetenzanhäufung zu untergliedern.

Für die Thrillersystematik bedeutet dies: Kategorien der Medientechnik und -gestaltung – *Kameracodes: Einstellungsgröße, Perspektive, Achsenverhältnisse,*

Kamerabewegungen; Ton-Bild-Verknüpfungen; Montage – sind in ihrer genrespezifischen Bedeutsamkeit zu untersuchen und zu erproben (**Filmsprache**). (Vor-) Strukturierende Inhalte der erzähl-dramaturgischen Texterstellung – *Paradigma: stereotype Struktur von Unterhaltungsfilmen; Konfliktgestaltung; Entwicklung von Charakteren; Adaptionsverfahren* – genrespezifisch (**Drehbuch**) kennenzulernen, zu reflektieren und anzuwenden. Besonders wirksame narrative Genremuster – *Mystery, Suspense, Surprise* – der Information des Publikums (**Spannung**) und Formen der poetischen Ausgestaltung des Genrerahmens – z.B. *Handlungsmotiv wird Perspektive: Identitätsverlust; Sujet: Auf der Flucht; Stereotype: z.B. Figurengestaltung; ...* – und ihre Rezeptionswirksamkeit (**Genre**) erfahren, erkennen und selbst gezielt gestalten. Letztlich schauspielerisches Grundwissen – *Mimik, Körpersprache; expressionistisches, sachliches, ‚negatives‘ Spiel* – im Bezugsfeld des medien-spezifischen Agierens vor der Kamera (**Darstellen**), auch unter Gesichtspunkten der generischen Effizienz und Teilnahme des Rezipienten verstehen und aktiv erkunden.

In jedem inhaltlich gebundenen Arbeitsschritt werden somit am exemplarischen Text der *Urszene* und an anderen filmischen und schriftlichen (Parallel-) Texten wichtige mediale und genrespezifische Erkenntnisse erarbeitet und lebensweltlich geprägte Erfahrungen ermöglicht. Die demnach beabsichtigte Befähigung des Lernenden zum medien- und genrekompetenten Werkstattteilnehmer gilt als kognitiv-emotionale Voraussetzung für die (mögliche) folgende Öffnung hin zur weitgehend selbständigen Planung und Organisation der folgenden Ebenen. D.h. der Teilnehmer sollte hier nicht nur grundlegende Informationen, Analyse- und Gestaltungskompetenz erfahren, sondern zudem die Chance erhalten, persönlich verantwortete Lernwege der Erkenntnisgewinnung zu beschreiten, seinen Bedürfnissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten gemäß am Zustandekommen seiner Qualifikation beteiligt zu werden. Dies ermöglicht das Konzept der *didaktisch-methodischen Grundfolie*, das nun abschließend vorgestellt wird.

2.3. Handlungsräume der didaktisch-methodischen Grundfolie

Mit der didaktisch-methodischen Grundfolie (vgl. Abb. 6), die jeden der oben beschriebenen Arbeitsschritte inhaltlich strukturiert, wird eine didaktische Verlaufsform des Werkstattarrangements vorgegeben, in der Schüler anhand unterschiedlich gewichteter modularer Schwerpunktsetzung der jeweiligen *Handlungsräume* wesentliche Bereiche genrespezifischen Umgangs mit (Film-) Texten eigenständig auswählen, erfahren und erproben können. Die Strukturierung in Handlungsräume ist als Format didaktischer (Unterrichtsverlaufsform, strukturierter Erkenntnisgewinn, rezeptives und selbstbestimmt handelndes Lehren und Lernen), thematischer (verschiedene Teilbereiche des Erwerbs von Medienkompetenz, theoretische, historische, interdisziplinäre Bezüge) und inhaltlicher (Inhalte und Arbeitsschritte der Werkstatt, modulare Potenzierung im Genre-Text-

Zeichen:

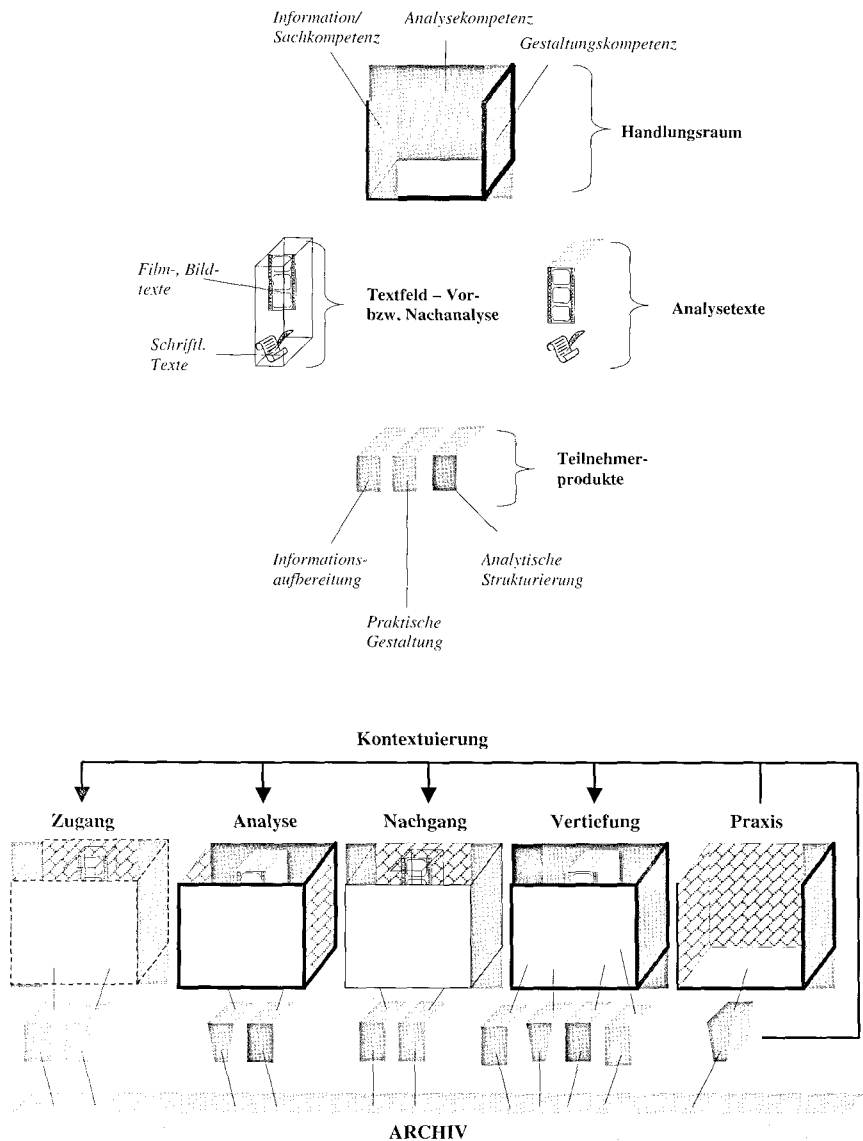


Abbildung 6: Didaktisch-methodische Grundfolie der Arbeitsschritte

feld) Überlegungen zum Unterrichtsgegenstand zu betrachten und ermöglicht dem Schüler die Chance, individuelle Lernentscheidungen zu treffen und -wege zu gehen. Zur Anschluss- und Abschlussdiskussion stehen letztlich immer zwei Bereiche: didaktisch-methodische und inhaltlich-thematische Erkenntnisse und Erfahrungen des Werkstatteilnehmers und -gestalters.

Inhaltlich lassen sich die Handlungsräume folgendermaßen differenzieren. Der erste Raum **Zugang** bietet einen variablen Weg der Erkenntnisgewinnung. In Form deduktiver oder induktiver Themenkonfrontation¹¹ erarbeitet sich der Schüler einen (ersten) Einblick in das jeweilige Arbeitsfeld.

Der folgende Handlungsraum **Analyse** bietet mit Vor-, Haupt- und Nachanalyse drei Möglichkeiten intensiver Textarbeit an. Dabei werden der rezeptiven, angeleiteten oder materiell fokussierten Hauptanalyse von Texten (durchgängig zwingend ist die Thematisierung der *Urszene*) handlungs- und produktionsorientierte Verfahren der Antizipation und Restauration fragmentierter Texte (Voranalyse) und der Transformation des Originals (Vor- und Nachanalyse) zur Seite gestellt.

Folgend ermöglicht der **Nachgang** erste Chancen der Neuorientierung und -gestaltung und kann als *Raum der Sammlung* bezeichnet werden. Erneut können deduktive und induktive Zugänge erprobt bzw. bisherige Ergebnisse verbessert, Lektüre vertieft, alte Produkte überarbeitet und neue erstellt werden.

In den nächsten fakultativen Handlungsraum **Vertiefung** sind alle didaktisch relevanten Module in annähernd gleicher Gewichtung integriert. Grundsätzlich sollen hier drei Kategorien der Neuinformation (mit deutlichem Textbezug zur *Urszene*) den Schülern vertiefende Texterkenntnis ermöglichen: (paratextuelle) Produzenteninformationen und Produktästhetik, historische und theoretische Kontexte, mediale und intermediale Korrespondenztexte. Offeriert werden drei Themenfelder (1. Form, Inhalt, Zitat/ 2. Historisches/ 3. Andere Medien), die im jeweiligen Arbeitsschritt zusätzliche Informationen, analytische Zugriffe und eigenverantwortliche Textproduktionen ermöglichen und vom Schüler je nach Interessenlage auszuwählen und zu bearbeiten sind.

Im **Praxis**-Raum folgt die abschließende Hauptproduktion des Arbeitsbereiches, in welche die erworbenen spezifischen Erfahrungen und Erkenntnisse einfließen (obgleich der didaktische Gang des Teilnehmers hier auch beginnen könnte). Die Werkstatteilnehmer wählen sich entweder ihr praktisches Thema selbst oder greifen auf vorliegende Themenangebote zurück, produzieren und präsentieren Produziertes.

Die endlich folgende (immer als Abschluss des Arbeitsschritts fixierte) **Kontextuierung** ermöglicht, ausgehend vom konkret präsentierten und rezipierten

11 Wobei hier auch Bereiche propädeutischer Übungen (i.S.v. hypothetischen Probestrukturierungen) vorausgehen können.

Praxisprodukt, letztlich einen Erfahrungs- und Meinungs austausch formal-inhaltlicher, medien- und genrespezifischer Sachorientierung sowie eine didaktisch-methodische Reflexion eigener *Wegerlebnisse*.

Indem verschiedene konstitutive Inhalte in vernetzte Schrittfolgen unterteilt und diese dann im modular differenzierenden Zugriff der Handlungsräume unterschiedliche didaktisch-methodische Wege der Vermittlung bzw. des Erwerbs ermöglichen, erfahren die Schüler genrespezifische Medienkompetenz in Handlungsetappen. Jeder Handlungsraum ist dabei auf die Erstellung von Schülerprodukten ausgerichtet. Diese *Teilnehmerprodukte* der Informationsaufarbeitung, analytischen Strukturierung und praktischen Gestaltung werden schließlich im *Werkstattarchiv* abgelegt. Das Archiv selbst (der PC als belastbares Speichermedium) erfüllt in der Werkstattkonzeption eine wichtige Doppelfunktion. Zum einen orientiert es den Schüler über bereits erarbeitete, gelegentlich zu rekapitulierende Erfahrungen (Memorierungsfunktion) und gibt konkrete Hinweise auf defizitäre bzw. erweiterbare *Zwischenleistungen*, die im Verlauf der Werkstatt um Variantenbildung bzw. Neugestaltungen angereichert werden können (erweiterbare Materialbasis). Zum anderen ist das Archiv der Wissens- und Materialspeicher der Schülerleistungen und demnach geeignet zur Orientierung des Lehrers, der auch auf diesem Weg Rückmeldung über den Leistungsstand der Lerngruppe erhält und didaktisch-methodische Folgerungen für den weiteren Arbeitsverlauf ziehen kann (Speicher der Werkstattgenese, des Lernstands).

3. Fazit

Filmididaktische Überlegungen für den Deutschunterricht können die Textsortensystematik des Films nicht ignorieren. Es ist (auch fachdidaktisch) nahe liegend, die Gattungs- bzw. Genrespezifik der audiovisuellen Texte als inhaltliches Fundament didaktischer Überlegungen anzuvisieren und durch qualifizierende exemplarische Vorauswahl für den Unterricht praktikabel zu machen. Die hier vorgestellte Trias *Genre – Autor – Urszene* verspricht den Lernenden dabei fruchtbare Orientierungs- und Qualifizierungsmöglichkeiten und löst dieses Versprechen auch ein, wie konkrete praktische Umsetzungen der Konzeption an Schule und Hochschule unter Beweis gestellt haben.

Daraus abzuleitende (wie hier skizziert) filmididaktische und -methodische Überlegungen, die sich zum Ziel setzen, ihren Gegenstand in seiner medialen Besonderheit ernst zu nehmen, und die zugleich den Schülern handlungsorientierte Erfahrungsmöglichkeiten und individuelle Lern- und Erkenntniswege offerieren wollen, müssen der medialen Mixtur oder interdisziplinären Vielschichtigkeit des Films entsprechen. Demzufolge neben grundlegender integrativer Ausrichtung der Vermittlung unter Federführung deutschdidaktisch relevanter Inhalte auch *neue*

Formen der Unterrichtsorganisation und -gestaltung angehen, wobei der Einsatz hypermedialer Lehr-Lern-Medien eine medienspezifische Bedingung sein wird.

Literatur

- Abraham, Ulf/ Matthis Kepser 2005: Literaturdidaktik Deutsch. Eine Einführung. Berlin
- Altman, Rick 1999: Film/ Genre. London
- Baacke, Dieter 1999: „Medienkompetenz“: theoretisch erschließend und praktisch folgenreich. In: medien + erziehung, Jg. 43, H. 1, S. 7-12
- Balint, Michael ⁵1999: Angstlust und Regression. 5. Aufl. Stuttgart
- Borringo, Heinz-Lothar 1980: Spannung in Text und Film. Spannung und Suspense als Textverarbeitungs-kategorien. Düsseldorf
- Casetti, Francesco 2001: Filmgenres, Verständigungsvorgänge und kommunikativer Vertrag. In: Montage/AV, Jg. 10, H. 2, S. 155-173
- Descourvières, Benedikt 2002: Kriegs-Schnitte. „Wege zum Ruhm“, „Full Metal Jacket“ und „Independence Day“ im Deutschunterricht. Sankt Augustin
- Eco, Umberto 1988: Die Innovation im Seriellen. In: ders.: Über Spiegel und andere Phänomene. München, S. 155-180
- Esser, Michael 1999: Bange machen gilt – Spannung, Suspense und Schicksal. In: Lars-Olav Beier/ Georg Seeßlen: Alfred Hitchcock. Berlin, S. 75-92
- Faulstich, Werner 2002: Grundkurs Filmanalyse. München
- Felix, Jürgen 2002: Autorenkino. In: ders. (Hg.): Moderne Film Theorie. Mainz, S. 13-57
- Fischer, Jens Malte 1983: Der Zuschauer als Komplize. Beobachtungen zu den Thrillern Alfred Hitchcocks. In: ders. (Hg.): Filmwissenschaft – Filmgeschichte. Studien zu Welles, Hitchcock, Polanski, Pasolini und Max Steiner. Tübingen
- Gast, Wolfgang/ Gudrun Marci-Boehncke 1996: Medienpädagogik in der Schule. Plädoyer für ein fachspezifisches Curriculum – jetzt. In: medien praktisch, Jg. 23, H. 3, S. 47-51
- Heckhausen, Heinz 1974: Entwurf einer Psychologie des Spielens. In: derselbe: Motivationsanalysen. Berlin, S. 81-100
- Hickethier, Knut ³2001: Film- und Fernsehanalyse. 3., überarb. Aufl. Stuttgart
- Hickethier, Knut 2002: Genretheorie und Genreanalyse. In: Jürgen Felix (Hg.): Moderne Film Theorie. Mainz, S. 62-96
- Josting, Petra 2005: Medienkompetenz im Literaturunterricht. In: Heidi Rösch (Hg.): Kompetenzen im Deutschunterricht. Frankfurt a.M., S. 71-90
- Kern, Peter Christoph ³2004: Film. In: Klaus-Michael Bogdal/ Hermann Korte (Hgg.): Grundzüge der Literaturdidaktik. 3. Aufl. München, S. 217-229

- Kreimeier*, Klaus 2004: Extension bis zum Nullpunkt. Die stillgestellte Zeit im Bewegungsbild. In: Christine Ruffert [u.a.] (Hgg.): Zeitsprünge. Wie Filme Geschichte(n) erzählen. Berlin, S. 17-28
- Lecke*, Bodo 1999: Literatur im „Medienverbund“? Zur Integration von Literaturdidaktik und Medienpädagogik im Deutschunterricht. In: ders. (Hg.): Literatur und Medien in Studium und Deutschunterricht. Frankfurt a.M., S. 11-40
- Lecke*, Bodo 2003: Medienpädagogik, Literaturdidaktik und Deutschunterricht. In: Michael Kämper-van den Boogaart (Hg.): Deutschdidaktik. Leitfaden für die Sekundarstufe I und II. Berlin, S. 34-45
- Monaco*, James 2005: Film verstehen. Kunst – Technik – Sprache – Geschichte und Theorie des Films und der neuen Medien. Mit einer Einführung in Multimedia. 6. Aufl. Reinbek
- Nitsche*, Lutz 2002: Hitchcock – Greenaway – Tarantino. Paratextuelle Attraktionen des Autorenkinos. Stuttgart
- Schweinitz*, Jörg 2002: Von Filmgenres, Hybridformen und goldenen Nägeln. In: Jan Sellmer/ Hans J. Wulff (Hgg.): Film und Psychologie – nach der kognitiven Phase? Marburg, S. 79-92
- Seeßlen*, Georg 1995: Thriller. Kino der Angst. Marburg
- Truffaut*, Francois 1998: Mr. Hitchcock, wie haben Sie das gemacht? 20. Aufl. München
- Tulodziecki*, Gerhard/ Andrea Schlingmann/ Katja Mose/ Christa Mütze/ Bardo Herzig/ Annemarie Hauf-Tulodziecki 1995: Handlungsorientierte Medienpädagogik in Beispielen. Projekte und Unterrichtseinheiten für Grundschulen und weiterführende Schulen. Bad Heilbrunn
- Tulodziecki*, Gerhard 1997: Medienerziehung als Aufgabe des Deutschunterrichts. In: Hans Dieter Erlinger (Hg.): Neue Medien – Edutainment – Medienkompetenz. Deutschunterricht im Wandel. München, S. 39-51
- Wermke*, Jutta 1997: Integrierte Medienerziehung im Fachunterricht. Schwerpunkt: Deutsch. München
- Wierth-Heining*, Mathias 2002: Vor, während und nach der Rezeption: Empirische Rezeptionen und kommunikative Kontrakte. In: Montage/AV, Jg. 11, H. 2, S. 147-158
- Wulff*, Hans J. 1999: Darstellen und Mitteilen. Elemente der Pragmasemiotik des Films. Tübingen
- Wuss*, Peter 1999: Filmanalyse und Psychologie. Strukturen des Films im Wahrnehmungsprozeß. 2., durchges. u. erw. Aufl. Berlin

Filmverzeichnis

Hitchcock, Alfred (Regie) 1959: North by Northwest (dt.: Der unsichtbare Dritte). USA