

Ganzheitliche Filmbildung im Rahmen von Wahlpflichtunterricht – Chancen und Herausforderungen

Bachelorarbeit
Hochschule Merseburg
Fachbereich Soziale Arbeit, Medien, Kultur.



Angela Altendorfer

Erstprüfer: Professor Dr. phil. Johann Bischoff

Zweitprüfer: Dipl. Kulturpädagoge Kai Köhler-Terz

Rahmendaten:

Abgabedatum: 05.08.2016

Matr. Nr. 20222

Inhaltsverzeichnis

1.Einleitung.....	1
2.Institutionelle Rahmenbedingungen an der Schule.....	2
2.1 Unterrichtsorganisation.....	2
2.2 Kompetenzorientierter Unterricht.....	4
2.3 Medienkompetenz als Schlüsselkompetenz.....	6
3.Filmbildung – von den Anfängen bis zur Gegenwart.....	8
3.1 Filmbildung - eine Begriffsklärung.....	8
3.2 Anfänge und Entwicklung der Filmpädagogik.....	11
3.3 Aktuelle theoretische Ansätze in der Filmbildung.....	15
4.Praxisbeispiel „Wahlpflichtunterricht Foto & Film“.....	20
4.1 Beschreibung der Ausgangslage.....	20
4.2 Zielsetzungen.....	23
4.3 Verlaufsbeschreibung.....	26
4.4 Reflexion.....	28
5.Chancen und Herausforderungen ganzheitlicher Filmbildung im Unterricht..	29
5.1 Chancen.....	29
5.2 Herausforderungen.....	31
6.Schlusswort.....	33
7.Literaturverzeichnis.....	35
8.Anhang.....	37

1. Einleitung

Audiovisuelle Darstellungen, sei es im Internet, im Fernsehen, im Kino, in Computerspielen, auf dem Handydisplay oder im öffentlichen Raum, gehören als nicht mehr weg zu denkender Bestandteil zur Lebenswelt von Kindern und Jugendlichen. Unter ihrem maßgeblichen Einfluss suchen die jungen Generationen individuell nach Weltaneignung, Sinnstiftung, Meinungs- und Identitätsbildung und puzzeln sich eine eigene Konstruktion von Wirklichkeit zusammen. So besaßen laut JIM-Studie 2014 bereits 90% der Jugendlichen im Alter von 14/15 Jahren ein Smartphone (vgl. Müller-Hansen in: Lauffer/Röllecke Hrsg. 2015: S.64). Diese Zahl dürfte mittlerweile noch gestiegen sein. Jugendliche zwischen 10-19 Jahren und junge Erwachsene zwischen 20 und 29 Jahren sind mit 23 bzw. 24 Prozent auch am häufigsten im Kino. Streaming-Dienste werden zunehmend attraktiver: Der Streaming-Service gewann im Schlussquartal 2014 außerhalb der USA 2,43 Millionen Neukunden hinzu. Auch diese Zahl dürfte in den letzten zwei Jahren noch deutlich gestiegen sein. Aber nicht nur die Rezeption von Filmen spielt eine immer größere Rolle, sondern auch ihre Produktion. „Die Zahlen von Filmen, die z.B. auf YouTube hochgeladen werden, sind beeindruckend. Inzwischen laden Nutzer 300 Stunden Videomaterial pro Minute auf die Plattform hoch“ (ebd.: S.59).

Die Bedeutung der Rezeption und Produktion audiovisueller Medien steigt demnach stetig und unaufhaltsam – das kann von Eltern aber auch von Bildungseinrichtungen, beides wichtige Sozialisationsinstanzen, nicht gelehnet und verdrängt werden. Stattdessen gilt es, sich dieser Tatsache zu stellen und die lebensweltlichen Erfahrungen und Kenntnisse der Kinder und Jugendlichen ernst zu nehmen und sie auch in die Medienerziehungs – und Medienbildungsfragen eines Schulcurriculums miteinzubeziehen. Es geht darum, eine Bildlesefähigkeit zu entwickeln, um audiovisuelle Darstellungen zukünftig für sich im Positiven nutzen und genießen zu können aber diesen auch reflektiert und hinterfragend zu begegnen. Trotz dieses omnipräsenten Mediums „scheint die Vermittlung von Film in Deutschland bisher noch Neuland im Kanon filmpädagogischer und medienwissenschaftlicher Ansätze zu sein“ (Balugdzic/Brendler/Heimerl u.a. in: Eckert/Martin Hrsg. 2014: S.72). Um diesem Medium im Bereich Bildung angemessen begegnen zu können, müssen verschiedene Ansätze erarbeitet werden. Einige sehr innovative Konzepte werden in dieser Arbeit vorgestellt.

Anhand eines selbst entwickelten und durchgeführten einjährigen Wahlpflichtangebots namens „Foto und Film“ an der Clara-Schumann-Grundschule in Leipzig, das nach den historischen und theoretischen Betrachtungen zur Filmbildung unter Punkt 4 vorgestellt wird, sollen im Anschluss die Chancen und Herausforderungen, die sich aus der Praxis ergeben, herausgearbeitet werden, sodass ein realistisches Bild der anstehenden Aufgaben entstehen kann, die von der Schulpädagogik in Bezug auf audiovisuelle Medien in naher Zukunft angegangen und gemeistert werden müssen.

2. Institutionelle Rahmenbedingungen an der Schule

2.1 Unterrichtsorganisation

Schule als eine zentrale gesellschaftliche Einrichtung wird unterschiedlich wahrgenommen und beurteilt. Dies zeigen diverse Beschreibungen von Schule als einem Ort des Lernens und der persönlichen Entwicklung, als einem Ort des Wissenstransfers, als Erziehungseinrichtung, als Lebens- und Erfahrungsraum, als Sozialisations- oder Selektionsinstanz. Zugleich lassen sich in solchen Einschätzungen verschiedene Funktionen erkennen, die Schule innehat: Sie hat eine Qualifikationsfunktion (Sicherung der späteren Berufstüchtigkeit), eine Selektions- und Allokationsfunktion (Verteilung von Lebenschancen), eine Regenerations- und Reproduktionsfunktion (für die Enkulturation und kulturelle Partizipation), eine edukative Funktion (für die Wertorientierung und Identitätsentwicklung), eine Kontrollfunktion (Entlastung der Eltern und Jugendschutz), eine Schutzfunktion (Schule als kindgemäßer Lebensort zum Einüben von Lebenskompetenz) und nicht zuletzt eine Demokratisierungsfunktion. An der Vielzahl dieser Erwartungen, die an Schule gerichtet sind, wird deutlich, dass Schule auf der einen Seite eine gestaltete Institution mit starren Funktionen und Aufgaben ist, dass auf der anderen Seite viele Aspekte der Schule aber auch gestaltbar, das heißt veränderbar sind. Die Perspektive der Veränderung ist in den letzten Jahren unter dem Stichwort der Schulentwicklung immer intensiver thematisiert worden. Darin liegen große Veränderungschancen. Die Möglichkeit der Entwicklung schulinterner Curricula beispielsweise verknüpft pädagogische und institutionelle Schulentwicklung. Wenn auch von den Landesministerien für die Schulen Verordnungen und Vorschriften in Form von Lehrplänen und Curricula erlassen werden, so können und wollen diese staatlichen Vorgaben die Ziele und Inhalte konkreten Unterrichts und schulischer Aktivitäten vor Ort nicht mehr

vollständig beschreiben und im Detail festlegen. Dies bedeutet, dass Lehrerinnen und Lehrer bzw. die Schulen nicht nur bei methodischen Fragen, sondern auch in Ziel- und Inhaltsfragen bedeutende Spielräume haben. Diese Aspekte sind besonders bei der individuellen Profilbildung der Schulen von Interesse und ermöglichen eine besondere inhaltliche Schwerpunktsetzung wie zum Beispiel die Ausarbeitung eines schulinternen Filmcurriculums. Die mindestens neunjährige Schulpflicht in Deutschland verpflichtet alle Kinder und Jugendlichen zur regelmäßigen Teilnahme am Unterricht. Dies birgt sehr große pädagogische Chancen, da die regelmäßige Anwesenheit der Lernenden anders als bei freiwilligen Nachmittagsangeboten intensive und dauerhafte Lern- und Erfahrungsprozesse ermöglicht. Es gibt in der Schule neben den Pflichtfächern oft noch einen Wahlpflichtbereich. Dieser bietet verschiedene Vertiefungsfächer an, die von den SchülerInnen für die Dauer eines Schuljahres gewählt werden dürfen. Da die Lernenden nach Interesse gewählt haben, ist die Motivation in diesem Bereich oft besonders groß und nachhaltig. Im Rahmen der zunehmenden Etablierung von offenen Ganztagschulen gibt es häufig nachmittags Zusatzangebote in Form von AGs. Die freiwillige Teilnahme zieht meist nur interessierte Kinder und Jugendliche an und ermöglicht dadurch eine anspruchsvollere Vertiefung. Oft werden aber gerade bildungsfernere Familien das Angebot nicht in Anspruch nehmen und somit Bildungschancen verpassen. Dieses Argument spricht für die vorrangige Einrichtung von Zusatzkursen im Wahlpflichtbereich. Diese werden oft von Eltern und Schüler/innen ernster genommen, was sich auch in einer konzentrierteren Unterrichts Atmosphäre auswirkt.

Die Schule gibt einen straffen zeitlichen Rahmen vor und untergliedert den Unterrichtsalltag in Schulstunden. Filmbildung braucht aber Zeit, die nicht ständig von Fachlehrer- oder Klassenzimmerwechseln unterbrochen wird. Viele Schulen haben bereits auf 90-minütige Blöcke umgestellt, um eine größere Vertiefung als in den typischen 45-minütigen Einheiten zu erreichen. Wahlpflichtangebote liegen oft in den Randstunden, was kritisiert werden muss, da es eine unterschiedliche Wertigkeit in den Pflicht- und Wahlpflichtbereich bringt.

Aufgrund des Bildungsföderalismus in Deutschland haben die einzelnen Bundesländer eine relativ große Freiheit, ihre Schulsysteme eigenständig zu organisieren. Meist sind sie dreigliedrig organisiert. In Sachsen gibt es innerhalb der Oberschule einen Hauptschul- und einen Realschulzweig. Die Grundschule ist grundsätzlich eine Gesamtschule, da die Kinder erst nach der vierten Klasse in verschiedene Bildungsgänge selektiert werden. Sie lernen vier Jahre lang alle gemeinsam. Viele Grundschulen und weiterführende Schulen haben eine besondere inhaltliche Ausrichtung. So gibt es viele Schulen mit einem musischen, künstlerischen, sprachlichen, naturwissenschaftlichen oder sportlichen Profil. Besonders

private Schulen legen häufig Wert auf eine spezifisch ästhetisch-künstlerische Ausbildung und haben besondere Lehrpläne. Dort genießt Filmbildung oft einen höheren Stellenwert. Das liegt nicht zuletzt an deren größeren organisatorischen Flexibilität und einer größeren Bereitschaft, pädagogisch und inhaltlich neue Wege zu beschreiten und sich der Lebenswelt der jungen Generation konstruktiv zu widmen und diese zu begleiten.

„Kunst stiftet per definitionem Unruhe in der Institution“ (Bergala 2006 in: Eckert/Martin Hrsg. 2014: S.75). Dieser Gedanke von Bergala meint, dass das bewegte Bild eine Gefahr für die schulische Institution bedeutet und diese in ihrer Struktur bedroht, denn es lässt sich schwer als reine Wissensvermittlung in den Unterrichtsalltag einbetten sondern verlangt nach Austausch, nach Interpretation und nach erst noch zu schaffenden, undefinierten Zwischenräumen, in denen sinnliche und individuelle Wahrnehmung stattfinden kann. Die Medienpädagogik kann als nicht fest etabliertes Fach eine Sonderrolle einnehmen und durch externe Fachkräfte das eingefahrene Verhältnis zwischen SchülerInnen, Lehrkräften und Lehrplan kreativ in Frage stellen und bereichern (vgl. Henzler 2013: S.68). Viele Lehrkräfte haben zudem Vorbehalte gegenüber dem Medium Film, da er von ihnen als massenkulturelles und oft triviales Medium wahrgenommen wird und deshalb in der Schule eher als Lückenfüller oder Belohnung eingesetzt wird. Durch fehlendes filmpädagogisches und filmsprachliches Fachwissen seitens der Lehrerinnen und Lehrer wird diese Haltung noch verstärkt. Ein großes strukturelles Problem wird hierbei deutlich, da es in der Lehreraus- und Fortbildung an filmpädagogischen Angeboten mangelt und der Schwerpunkt beim Umgang mit neuen Medien liegt. Bislang wurden im Vergleich zu der Masse an Unterrichtskonzepten in anderen Fach- und Themenbereichen kaum komplexere alters- und schulartspezifische filmdidaktische Unterrichtskonzepte ausgearbeitet.

2.2 Kompetenzorientierter Unterricht

Die OECD forderte seit den 90er Jahren vermehrt, dass sogenannte »life skills« in der Schule gefördert werden, die es Jugendlichen ermöglichen sollen, mit gegenwärtigen und zukünftigen Anforderungen in ihrem alltäglichen privaten und beruflichen Leben, als StaatsbürgerInnen und beim lebenslangen Weiterlernen zurechtzukommen (vgl. Klieme 2004: S.10). Aufgrund dieser Forderungen nach einem internationalen Vergleich der Qualität der Schulsysteme und der allgemeinen Diskussion über notwendige „Schlüsselqualifikationen“ für das erfolgreiche Bestehen Heranwachsender in der Gesellschaft entstand die Idee des kompetenzorientierten Unterrichtens, welche die inhaltsorientierte Lehrplanfokussierung ab

dem Jahr 2003 schrittweise durch die Einführung von Bildungsstandards und kompetenzorientierten Bildungsplänen seitens der KMK (Kultusministerkonferenz) ablöste. Durch die Bildungsstandards konnte die Qualitätsentwicklung in den Schulen aller Bundesländer an einem gemeinsam vereinbarten Maßstab ausgerichtet und das Bildungssystem weiterentwickelt werden.

Kompetenz stellt die Verbindung von Wissen und Können her und ist als Befähigung zur Bewältigung unterschiedlicher Situationen zu sehen (vgl. ebd.: S.13). Standard ist die Ausprägung einer Kompetenz auf einem bestimmten, maßstabsorientierten Level. Häufig wird zwischen Mindest-, Regel- und Maximalstandard unterschieden. Es gibt vier basale Kompetenzbereiche: Die Sach-, Methoden-, Sozial- und Personalkompetenz. Alle vier Bereiche durchdringen sich gegenseitig im Unterricht.

Kompetenzorientierter Unterricht zielt darauf ab, was SchülerInnen nach einer bestimmten Zeit können sollen. Kompetenzorientierung ist demgemäß in gewisser Weise eine etwas andere Form der Zielorientierung im Unterricht, die den Fokus auf die Anwendung des Gelernten legt. Schülerorientierung, Prozessorientierung, kooperative Lernformen und selbständiges Arbeiten können als Grundpfeiler des kompetenzorientierten Unterrichts betrachtet werden. Dadurch ändert sich die Rolle der Lehrerin/des Lehrers weg von der Instruktion hin zu Moderation, Beratung und Organisation von Lernprozessen. „Im Mittelpunkt stehen die Lernprozesse der Lernenden, der Lehrende betrachtet den Erkenntnisgewinn und die Phasen der Problemlösung aus der Perspektive der Lernenden“ (Müller 2012: S.134). Das Konzept der Lehrkraft muss auf die Entwicklung von Kompetenzen über einen längeren Zeitraum angelegt sein. Diese bauen sich dann kumulativ bei den SchülerInnen auf. Gelernt wird an exemplarischen Inhalten. Jeder sinnvoll gewählte Inhalt berührt sicherlich nicht nur einen, sondern mehrere Kompetenzbereiche.

Das Spiralcurriculum ist dafür die passende didaktische Organisationsform.

„Spiralcurriculum bezeichnet ein didaktisches Konzept zur Anordnung des Lernstoffs. Ein Curriculum, das nicht allein innerfachlicher Logik folgt, sondern auch entwicklungs- und lernpsychologische Gesichtspunkte berücksichtigt, ordnet den Stoff nicht linear an, sondern in Form einer Spirale, so dass einzelne Themen im Laufe der Schuljahre mehrmals, auf jeweils höherem Niveau, wiederkehren“ (Wopperer 2006: S.30).

Die Bildungspläne der verschiedenen Bundesländer haben mittlerweile medienpädagogische Kompetenzen, nicht aber die explizite Auseinandersetzung mit Filmen, in ihre Bildungsstandards integriert, weil seit dem Kongress „Kino macht Schule“ im Jahr 2003 die

Forderung nach einer grundlegenden Filmbildung an der Schule laut wurde (vgl. Maurer in: Niesyto Hrsg. 2006: S.21). So erwähnt der baden-württembergische Bildungsplan von 2004 beispielsweise im Fach Deutsch, dass die SchülerInnen so zu stärken sind, „dass sie den medialen Welten nicht ausgeliefert sind“ (MFKJS 2004: S.57). Der Bereich „Literatur und andere Texte“ wurde zu „Umgang mit Texten und Medien“ abgeändert und damit erweitert. Insgesamt wird der aktive und kreative Umgang mit Medien betont: zum Beispiel das Experimentieren mit der digitalen Bilderwelt, projektorientiertes Arbeiten, Produktion von Videoclips und Filmmusik, u.a. (vgl. ebd.: S. 146).

Oft liegt der Fokus aber nicht auf dem Vermitteln einer Filmlesekompetenz oder einer handlungsorientierten Produktion von Medien, sondern es geht vor allem um eine informationstechnische Grundbildung bezüglich der neuen Medien, die vor allem in den Fächern Informatik und Technik angesiedelt ist. Zudem stellt Björn Maurer in seinem Text die These auf, dass viele Lehrkräfte gar nicht wissen, „was Filmbildung genau ist, welche Lerninhalte und Kompetenzbereiche damit abgedeckt werden, noch ist ihnen bewusst, welchen Nutzen Filmbildung in Bezug auf den reflektierten Umgang der Schüler mit dem Medium selbst, aber auch für pädagogische Lern- und Entwicklungsprozesse insgesamt haben kann“ (ebd.: S.22). Das Unwissen der Lehrenden sieht er als Hauptgrund für die Marginalisierung der Filmbildung im schulischen Kontext.

Im Bereich Filmbildung an der Schule geht es darum, langfristig ein Spiralcurriculum an Schulen zu etablieren, das an erlernte Kompetenzen aus den vorherigen Klassenstufen anknüpfen kann und von der Grundschule bis zur Oberstufe aufgebaut ist. Dazu ausführlicher in Punkt 5.2 in dieser Arbeit.

2.3 Medienkompetenz als Schlüsselkompetenz

Medienkompetenz ist das „selbst bestimmte, kreative, kritisch reflektierte und sozial verantwortliche Handeln mit Medien in einer von Medien bestimmten Welt“ (Tulodziecki 2015: S. 33). Medienkompetenz hat viele Bedeutungsebenen: neben den häufig genannten wie der kommunikativen, technologischen, kreativ-gestaltenden und politischen Dimension, gibt es aber auch noch andere Aspekte wie eine kulturell-ästhetische, philosophische und ethisch-moralische Dimension. Wenn man sich die vier im vorherigen Kapitel genannten allgemeinen vier Basiskompetenzbereiche (personale, soziale, fachliche und methodische Kompetenz) ansieht, lässt sich feststellen, dass die Medienkompetenz alle vier Bereiche tangiert. Sie findet sich in allen Bereichen wieder. Beispielsweise wird durch die Reflexion des eigenen

Mediengebrauchs oder beim Gebrauch von Medien zur gesellschaftlichen, politischen oder kulturellen Teilhabe die personale Kompetenz geschult. Bei rechtlichen Fragen des eigenen Medienhandelns oder dem kommunikativen Gebrauch von Medien und Technologien hingegen, wird die Sozialkompetenz gefördert. Die fachliche Kompetenz bildet sich in der Medienanalyse, dem Wissen um Gestaltung und Wirkung von Medien oder der Nutzung von Medien für Lernprozesse heraus. Durch die Gestaltung und den Einsatz multimedialer Präsentationen, die Nutzung von Medien bei der Lösung von Aufgaben oder die Produktion von Medien im weitesten Sinne wird die Methodenkompetenz gefördert.

Nach Dieter Baacke untergliedert sich die Medienkompetenz in vier Unterbereiche (vgl. Baacke in: Rein Hrsg. 1996: S.114f):

Die Medienkritik analysiert und bewertet die Rollen und Funktionen von Medien in der Gesellschaft, überträgt diese Erkenntnisse auf das eigene Handeln und bezieht die ethische Dimension der Mediennutzung in sozialer Verantwortung mit ein.

Die Medienkunde fördert das Wissen über Medien(systeme) und das Entschlüsseln von medialen Codes und schult den kompetenten Gebrauch von Medientechnologien.

Die Mediennutzung möchte ein aktives und interaktives Medienhandeln unterstützen und eine Orientierung bieten, die dann zu einem selbstbestimmten Auswählen führt.

Die Mediengestaltung vermittelt einen innovativen, kreativen, künstlerisch-ästhetischen und kommunikativen Gebrauch von Medien für den individuellen Ausdruck.

Baackes umfassender Blick auf den Begriff der Medienkompetenz „ist auch in Zeiten der Digitalisierung und von sozialen Netzwerken aktuell“ (Müller 2012: S.18).

Die Vermittlung und Aneignung von Medienkompetenz ist eine wesentliche Bildungsaufgabe, „damit Kinder in der heutigen „Medien- und Wissensgesellschaft“ ihr Leben verantwortlich meistern können“ (Cichlinski in: Niesyto Hrsg. 2006: S.117). Der besondere Fokus auf die produktive Videoarbeit, in der die Lernenden technische, gestalterische und methodische Aspekte in einem zusammenhängenden Projekt kennenlernen, wird als Gegengewicht zum bislang meist rezeptiven (im Unterricht) oder unterhaltungsorientierten (in der Freizeit) Mediengebrauch gewünscht. „Sie ermöglicht ein hohes Maß an Schüleraktivität und fördert fächerintegratives und –übergreifendes Lernen“ (ebd.: S.117).

Medienkompetenz ist zu einer gesellschaftlichen Schlüsselqualifikation geworden, „die als vierte Kulturtechnik in hohem Maße den Zugang zu Bildung und Wissen bestimmt“ (Müller 2012: S.18) und zur Grundlage für lebenslanges Lernen geworden ist. Medien sind wesentlich an der Urteils- und Meinungsbildung von Kindern und Jugendlichen beteiligt. Sie messen

Ereignissen und Themen besondere Bedeutung bei, haben Kritik- und Kontrollfunktion und geben Interpretationsanregungen. Im politischen Kontext können sie aber auch manipulierend wirken, indem sie Dinge verschweigen. Durch die allgegenwärtige Möglichkeit Jugendlicher, durch das Internet am Weltwissen teilzuhaben, werden Schule und Lehrende zukünftig eine eher strukturierende, problematisierende und helfende Rolle innehaben, denn das Monopol der Wissensvermittlung, das die Institution Schule jahrhundertlang besaß, gehört seit dem Internetzeitalter der Vergangenheit an.

Medien können von Kindern und Jugendlichen aber auch als kreative Methode zum Erarbeiten von Inhalten genutzt werden. „Zum einen knüpft die mediale Aufbereitung von Inhalten an ihre mediale Lebenswelt an, zum anderen erfordert jedes Medienprodukt eine Reduktion auf das Wesentliche, die dennoch verständlich für die Betrachtenden ist“ (Müller 2012: S19). Dafür müssen sich die SchülerInnen intensiv mit dem Thema beschäftigen und erfolgreich im Team gearbeitet haben. Dieses Beispiel wiederum zeigt, dass stets alle vier Basiskompetenzbereiche in der Medienarbeit involviert sind.

Auf die Schule kommt eine große Verantwortung zu, die von der Kultusministerkonferenz 2012 auch als solche erkannt und formuliert wurde: „Medienbildung gehört zum Bildungsauftrag der Schule, denn Medienkompetenz ist neben Lesen, Rechnen und Schreiben eine weitere wichtige Kulturtechnik geworden“ (Kultusministerkonferenz 2012: S.9). Daraufhin haben fast alle Bundesländer Herangehensweisen zur Vermittlung von Medienkompetenz in ihre Bildungspläne aufgenommen. Dabei wird davon ausgegangen, dass die Medienbildung als allgemeines Prinzip alle Schulfächer und Schulstufen durchdringt und in alle Themen mit einfließen sollte.

3 Filmbildung – von den Anfängen bis zur Gegenwart

3.1 Filmbildung – eine Begriffsklärung

Medien sind aus unserem alltäglichen Leben nicht mehr wegzudenken. Sie bestimmen die moderne Kommunikation, die Wahrnehmung und Deutung von Realität und den globalen Informationsfluss. „Jede Erfahrung, jede Empfindung, jede Vorstellung von Selbst und Welt, ist immer schon medialisiert beziehungsweise entsteht immer in Referenz zu medialen und medial vermittelten Inhalten“ (Balugdzic u.a. in: Eckert/Martin Hrsg. 2014: S.73). Die Wirklichkeit ist immer eine Konstruktion unserer Sinne, das Verständnis von Welt ist also mediale Konstruktion. Medien stellen aber auch selbst Wirklichkeiten her, die in der medialen

Brechung wahrgenommen werden, sodass es sich bei unserer Konstruktion von Wirklichkeit um eine doppelte Wirklichkeitskonstruktion handelt. Davon leitet sich der Gedanke ab, dass Film gegenwärtig nicht länger Realität repräsentiert sondern selbst zur Realität wird (vgl. ebd.: S.73).

Das omnipräsente Medium Film durchwirkt insbesondere bei Kindern und Jugendlichen den Alltag und die gesamte Lebensrealität. Dies gilt im Speziellen seit dem „Iconic Turn“ in den 90er Jahren, der eine Verschiebung der Deutungshoheit vom Wort zum Bild bezeichnet. Zwar hat es veränderte Bildwahrnehmungen und damit einhergehende gesellschaftliche Veränderungen schon immer gegeben. Beispielsweise hat die Erfindung des Buchdrucks dazu geführt, dass Bücher als Massenmedien verfügbar wurden, die Erfindung der Fotografie ermöglichte das Erscheinen von Fotos in Zeitungen und noch mehr ließ die Erfindung des Films die Menschen am augenblicklichen Weltgeschehen teilhaben. Weitreichende gesellschaftliche Veränderungen werden auch durch die Erfindung des Internets und die zunehmende Digitalisierung angestoßen. „Mit dem Begriff Iconic Turn ist zwangsläufig auch eine Sprachkritik verbunden, die das Sehen, das Denken in und über Bilder als erkenntnisrelevant für das Weltverstehen rehabilitiert und das Philosophieren über das Bild als eigenständige Instanz propagiert. Es geht dabei nicht darum, nun in umgekehrter Weise das Bild über die Schrift zu stellen, sondern um eine Neubestimmung des Verhältnisses von Schrift und Bild (vgl. Müller 2012: S.23). So haben sich aktuell die Bilder der Flüchtlingskrise und der Terroranschläge im kollektiven Bewusstsein der Allgemeinheit verewigt. Dabei handelt es sich nicht nur um statische Fotografien sondern um alle Ausdrucksformen bewegter Bilder, wie zum Beispiel die Angriffe auf das World Trade Center 2001.

Die folgenden Betrachtungen der Filmbildung beziehen sich, wenn vom Medium Film die Rede ist, nicht nur auf Kinofilme oder ähnliches, sondern auf das gesamte audiovisuelle Medienangebot, deren Nutzung und Eigenproduktion und meinen damit „Bewegtbilder“, wie sie überall verfügbar sind: im Kino, im Fernsehen und im Internet (auf dem Computer oder auf dem Handy) (vgl. Niesyto 2006: S.7f.). Durch die technischen Entwicklungen, die das Filmen heute einfach und preiswert machen, wächst die Anzahl Jugendlicher, die sich nicht nur für die Rezeption von Filmen sondern auch für die eigene Produktion begeistern, kontinuierlich an. Dabei spielt das Smartphone eine große Rolle bei der Produktion und Distribution und ermöglicht Jugendlichen eine ganz spezifische Form, ihre Umwelt gestaltend zu erleben und sich selbst auszudrücken. Die virtuellen Räume im Internet bieten den

Heranwachsenden informelle Lernräume, die neben der Rezeption medialer Inhalte auch die soziale Interaktion sowie die Präsentation eigener Inhalte ermöglichen. Sie treten damit an die Seite der klassischen Sozialisationsinstanzen Schule und Elternhaus (vgl. Demmler/Wagner in: Bockhorst/Reinwand/Zacharias Hrsg. 2012: S.158).

Leider hat die Institution Schule große Schwierigkeiten in dem Bereich Filmbildung an die Lebenswelt heutiger Kinder und Jugendlicher anzuknüpfen. So stellt Björn Maurer fest, dass Filmbildung in der Schule bislang vorwiegend auf die Funktion als Lückenfüller, als Belohnung und als Ergänzung im Literaturunterricht reduziert wird. Dabei stellt Filmbildung in dieser einseitigen Form ein schulisches Extremszenario dar, wie es eben nicht sein soll, weil viele Lern- und Erfahrungsprozesse, die dieses Medium bieten würde, so nicht ermöglicht werden. „Filmbildung in weit gefasstem Sinn bezeichnet Aneignungs- und Reflexionsprozesse im Umgang mit dem Medium Film, d.h. das gesamte Spektrum an geistigen, kulturellen und lebenspraktischen Fähigkeiten und Kompetenzen, das sich Kinder und Jugendliche (und auch Erwachsene bzw. Lehrer) im Umgang mit dem Medium Film potenziell aneignen können“ (Maurer in: Niesyto 2006: S.23). Folglich geht es in der Filmbildung um eine individuelle Wahrnehmung von Film und die Bildungsprozesse, die dadurch in Gang gesetzt werden. Dieses Verständnis von Bildung deckt sich mit dem Ansatz von Alexander von Humboldt, welcher unter Bildung eine intrinsisch motivierte Tätigkeit mit hoher Eigenaktivität versteht. Auch Max Horkheimer sieht einen engen Zusammenhang zwischen dem Bildungsbegriff und der eigenen Persönlichkeitsbildung. Ebenso betont Theodor W. Adorno die Dynamik des inneren Bildungstriebes, der im Gegensatz zur bloßen „zweckorientierten Informiertheit“ (Balugdzic u.a. in: Eckert/Martin Hrsg. 2014: S.76) steht. Daraus folgt, dass gute Filmbildung nicht im Frontalunterricht gelingen kann, sondern nur durch den Einsatz von handlungs- und subjektorientierten Methoden und die Kombination von Theorie und Praxis alle Aspekte ganzheitlicher Bildung in der Filmvermittlung vereint werden können. Ein besonderer Fokus liegt dabei auf folgenden didaktischen Prinzipien: Die Lehrenden haben eine beratende und partnerschaftliche Rolle, es herrscht eine spielerische und experimentierfreudige Lernatmosphäre, die Bereitschaft zur kritischen Auseinandersetzung in einem geschützten Rahmen wird gefördert und Fehler werden konstruktiv im Sinne der Prozesshaftigkeit gedeutet. Ein solches Vorgehen deckt sich mit dem Verständnis von Bildung in der aktuellen bildungstheoretischen Diskussion, die Bildung als transformatorischen Prozess versteht, im Zuge dessen sich die Sicht des Individuums auf sich selbst und die Welt aufgrund gemachter Erfahrungen grundlegend verändern kann und soll (vgl. Walberg 2011: S.104).

„Geschmack [ist] ein Ergebnis von Bildung“ (Henzler 2013: S.92). Das behaupten Pierre Bourdieu und Alain Bergala. Letzterer betont damit die Wichtigkeit der Geschmacks- und Persönlichkeitsbildung durch Medienrezeption. Für ihn bildet Kino eine alternative Bildungsinstanz gegenüber Familie und Schule und stellt somit eine Möglichkeit dar, den sozialen Determinismus, den Bourdieu in der Weitergabe des kulturellen Kapitals durch die Familie und die Bildungsinstanzen begründet sieht, zu durchbrechen. Bergala geht davon aus, dass jeder Einzelne seinen Geschmack auch aktiv je nach den gebotenen Möglichkeiten eigenständig weiterentwickeln kann. Dies gilt umso mehr in der heutigen Zeit, da zu dem Rezeptionskanal Kino diverse andere Formen des medialen und digitalen Zugangs hinzugekommen sind. Auch die von Bergala gesehene Gefahr der Konditionierung des Geschmacks von Kindern und Jugendlichen durch das Kino wird durch das aktuelle und breitgefächerte Angebot im Internet eher noch verstärkt. Er betont daher die Wichtigkeit der Filmerfahrung als Kunsterfahrung, die eine große Rolle beim Anregen von Bildungsprozessen haben kann und fordert in seinem Buch »Kino als Kunst. Filmvermittlung in der Schule und anderswo«: „Auch in der Bildung muss die Kunst eine Begegnung bleiben, die all unseren kulturellen Gewohnheiten in den Rücken fällt“ (Bergala 2006: S.72). Filmbildung im erweiterten hier gemeinten Sinne setzt also den transformatorischen Prozess, den die Begegnung des Einzelnen mit Film anregt, vor den Erwerb kanonisierten filmbezogenen Wissens und Könnens und bezieht die aktuellen Erkenntnisse aus bildungstheoretischen und filmtheoretischen Diskursen mit ein. Zusammenfassend lässt sich sagen, dass in unserer von Bildern dominierten Welt mit dem Leitmedium Film zu einer umfassenden Filmbildung die „Auseinandersetzung mit dem bewegten Bild in all seinen Erscheinungsformen und mit all seinen Distributionswegen“ (Müller 2012: S. 126) gehört.

3.2 Anfänge und Entwicklung der Filmpädagogik

Ausgangspunkt für filmpädagogische Überlegungen war häufig die Absicht, Handlungsoptionen zum Schutz oder zur Stärkung besonders Heranwachsender zu entwickeln (vgl. Spielmann 2011: S.14). Aus diesem Beweggrund heraus entstand die erste Phase der pädagogischen Auseinandersetzung mit dem Medium Film in Reaktion auf die erste öffentlichen Kinovorführung, die in einem Lichtspielhaus in Hamburg 1901 (ebd.: S.29) stattfand. Die Kinoreformbewegung von Anfang des 20. Jahrhunderts bis etwa 1920 war eine frühe bewahrpädagogische Bewegung, die eine Art Bedrohung vom neuen Medium Kino und

seiner vermeintlich charakterlichen Verbildung ausgehen sah. Das Kinowesen wurde von einem Mitglied dieser Bewegung, dem Kinokritiker C. H. Dannmeyer als eine „bedauernswerte Erscheinung des Großstadtlebens“ (ebd.: S.17) wahrgenommen. Kritisiert wurde vor allem der sogenannte „Schundfilm“ mit seiner Darstellung moralisch zweifelhaften Verhaltens, der durch „gute Filme“, welche sich durch eine wirklichkeitsgetreue Darstellung technischer Abläufe und naturwissenschaftlicher Phänomene kennzeichnete oder auch der Sicherung von gesellschaftlich akzeptierten Normen und Werten diene, ersetzt werden sollte (vgl. Spielmann 2011: S. 28ff). Jugendliche wurden als unmündige Objekte wahrgenommen, die den Wirkungen eines Films völlig ausgeliefert und hochgradig manipulierbar seien. Da die Manipulierbarkeit der jugendlichen Filmrezipienten als erwiesen galt, sollte sie wenigstens durch „gute“ Filme in ihrem Sinne zur Sicherung der gesellschaftlichen Verhältnisse erfolgen. Sowohl den als schädlich eingestuften „Schundfilmen“ als auch den pädagogisch wertvoll eingeschätzten Filmen wird von den Kinoreformern jeglicher Kunstanspruch mit dem Argument abgesprochen, Film ermögliche keine direkte Begegnung sondern immer nur eine medial vermittelte und sei deshalb nicht „echt“ und demzufolge defizitär. Die Forderungen der Kinoreformer nach einer staatlichen Regelung zum Jugendmedienschutz bereiteten schließlich den Weg für die Reform des Reichslichtspielgesetzes von 1920, welches erste staatliche Medienschutzregelungen ermöglichte. Dies zeigt, dass die gesamte Kinoreformbewegung mit ihren Überlegungen und als plausibel erscheinenden alltagsnahen Vorstellungen eine gesellschaftlich breite Akzeptanz fand und das, obwohl sie fern jeglicher Anbindung an zeitgemäße pädagogische Theorien argumentierte. Diese „kontramoderne“ (Hausmanniger 1993 in: Walberg 2011: S.26) Position der Kinoreformer befand sich sogar in einer widersprüchlichen Haltung gegenüber dem neuzeitlichen Bildungsideal seit Humboldt, welches von selbstständiger und freier Bildung eines autonomen Subjekts ausgeht, das seinen Verstand eigenständig gebraucht. Diese Haltung erscheint veraltet, dennoch treffen wir diesen kulturkritischen Impetus auch in der Gegenwart wieder, wenn beispielsweise nach einem Amoklauf wieder einmal ein Verbot von bestimmten gewaltverherrlichenden Computerspielen gefordert wird.

Mit der Einrichtung der „Bildstelle beim Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht“ in Berlin im Jahr 1919 etablierte sich der institutionelle staatliche Zugriff auf Unterrichtsfilme, welche dort amtlich zertifiziert wurden. Damit wurde erstmalig fördernd in die Entwicklung von speziell für den Unterricht geeigneten Filme eingegriffen und die Wende zur Schulfilmbewegung eingeleitet. Die völlige Instrumentalisierung des Mediums Film für Zwecke der Stoff- und Wissensvermittlung im schulischen Einsatz bedeutete eine komplette

Unterordnung unter didaktische Anliegen, die eine optimale Nutzung des Films im Unterricht forderten. Die Grundannahmen über die Filmwirkung waren dabei denen der Kinoreformer ähnlich und ebenso von der Vorstellung des Rezipienten als einem Objekt von filmpädagogischen Maßnahmen getragen, welche es nach Schorb ermöglichten, „die Schulfilmpädagogik nahtlos in der Pädagogik des NS-Regimes aufgehen zu lassen“ (Schorb 1995 in: Walberg 2011: S.37). Der Unterrichtsfilm erfuhr auch durch die 1934 gegründete »Reichsanstalt für Film und Bild in Wissenschaft und Unterricht« (RWU) eine Aufwertung zum gleichberechtigten Lehrmittel neben dem Buch, diente aber in jener Zeit ausschließlich zu Propagandazwecken. Erstaunlicherweise gelang es in diesem gleichgeschalteten Bildungssystem jedoch dem Filmpädagogen Adolf Reichwein mit seinem Konzept der „kritischen Seherziehung“ (Spielmann 2011: S.32) und seinem „produktiven Filmeinsatz“ (ebd.: S.32), bei den Jugendlichen Kompetenzen sowohl im Bereich der Mediennutzung als auch der Medienkritik zu entwickeln. Seine zahlreichen Publikationen blieben bei der RWU dank geschickter doppeldeutiger Formulierungskünste unbeanstandet und auch die Nachfolgeinstitution FWU „Institut für Film und Bild in Wissenschaft und Unterricht“ beachtete sie lange Zeit kaum.

Die konservative und moralisierende Haltung gegenüber Film und seine Wirkung auf jugendliche NutzerInnen, die schon bestimmend für die Kinoreformbewegung war, fand in der Filmerziehung der 50er und 60er Jahre eine Fortsetzung, die in Teilen der Bevölkerung in bewahrpädagogischen Kreisen bis heute Anklang findet. Eine Ausnahme bilden hier Margarete und Martin Keilhacker, beides PsychologInnen aus München. Sie beobachteten Kinder und Jugendliche während der Filmvorführung, fotografierten sie dabei und werteten die Ergebnisse ausdruckspsychologisch, wobei sie die jungen Rezipienten als aktiv wahrnahmen. Sie waren somit die Ersten, die ihren Blick darauf richteten, wie die jungen Menschen mit den Filmen umgingen und begründeten damit die subjektorientierte Filmpädagogik, wie sie heute von Björn Maurer vertreten wird (vgl. Walberg 2011: S.40ff). Ihre Annahme eines „linearen sittlichen Wachstums“ (Spielmann 2011: S.34) bei den Heranwachsenden bildete die Grundlage für die Klassifizierung der Filme nach Altersstufen, wie sie die »Freiwillige Selbstkontrolle der Filmwirtschaft« (FSK) vornimmt.

Mit der Verbreitung des Fernsehens als neuem Massenmedium und dem in der Folge durch den Sputnik-Schock gesteigerten Einsatz von technischen Medien auch im Bildungswesen zur Bekämpfung des vermeintlichen Bildungsrückstands gegenüber der Sowjetunion hatte die Medienpädagogik Hochkonjunktur. Filmpädagogik wurde nun als eine zwar wichtige aber untergeordnete Subkategorie der sich entwickelnden Medienpädagogik wahrgenommen. Das

Medium Film wurde innerhalb der Pädagogik weiterhin als defizitär nach dem Motto: „Wer in seinem Leben bereits etwas erlebt, den reizt das Kinoerlebnis weniger“ (Kerstiens 1961 in: Walbeg 2011: S.49) eingestuft und höchstens in der Rolle als Informationsträger für Bildungszwecke als nützlich empfunden. Eine Orientierung der Filmpädagogik an filmtheoretischen Positionen, wie sie beispielsweise André Bazin 1958 oder Siegfried Kracauer 1964 äußerten und die lebhaften Diskussionen über die Ausdrucksmöglichkeiten und Besonderheit des Mediums Film anregten, erfolgte zur damaligen Zeit ebenso wenig wie in den folgenden Phasen und stellt auch heutige FilmpädagogInnen vor eine große Herausforderung.

Die Film- und Medienpädagogik der 70er und 80er Jahre war von dem Ziel geleitet, Heranwachsende zu einem eigenständigen und kritischen Medienumgang zu befähigen und anders als früher wurde eine Veränderung der gesellschaftlichen Situation sogar befürwortet. Diese kritisch-emanzipatorische Richtung in der Pädagogik stellte einen Bruch mit der konservativ-normensetzenden Tradition in der Pädagogik dar und führte unter anderem zum Ansatz der „realistischen Filmarbeit“ (Walberg 2011: S.53), die an den Alltagserfahrungen der Jugendlichen anknüpfen möchte und die im Projekt „Schülerfernsehen“ umgesetzt wurde. Die Weiterentwicklung des kritisch-reflexiven und des emanzipatorisch-politischen Gedankens führte zum noch heute aktuellen „handlungs- und lebensweltorientierten“ Ansatz in der Medienpädagogik, wie er von Dieter Baacke 1992 proklamiert wurde (vgl. Spielmann 2011: S.35).

Die Verortung der Filmpädagogik innerhalb der Medienpädagogik, die in den 1980er Jahren ihren Schwerpunkt beim Medium Fernsehen hatte und sich in den 1990er Jahren mit dem Medium Computer und seinen vielfältigen Einsatzmöglichkeiten auseinanderzusetzen begann, ist nicht unproblematisch. Eine medienkritische Haltung ist zwar heutzutage aus keinem medienpädagogischen Konzept mehr wegzudenken und fester Bestandteil auch der Schulbildung. Während es jedoch der bildungstechnologische Ansatz der Medienpädagogik dahin gebracht hat, mit Fächern wie »Informationstechnische Grundbildung« (IT) in das Schulcurriculum aufgenommen zu werden, ist die Filmbildung als gedachtes Subgenre von Medienpädagogik lange Zeit nicht eigenständig behandelt worden und die Fokussierung von Medienpädagogik auf »neue Medien« in den letzten zwei Jahrzehnten hat den Blick auf das plötzlich alt gewordene Medium Film etwas verloren gehen lassen. Es finden sich zwar viele Hinweise zum Thema Film in den Curricula der unterschiedlichen Fächer, allerdings ergeben all diese Einzelbausteine kein geschlossenes Ganzes. Auch das fehlende Anknüpfen an die bildungs- und filmtheoretischen Diskussionen während aller Phasen der filmpädagogischen

Geschichte und Gegenwart machte die Entwicklung nachhaltiger und ganzheitlicher Vermittlungsperspektiven schwer (vgl. Walberg 2011: S.56).

3.3 Aktuelle theoretische Ansätze in der Filmbildung

Für die gesamte Entwicklung der Filmbildung von ihren ersten Anfängen ungefähr zehn Jahre nach der ersten öffentlichen Kinovorführung bis zur gegenwärtigen Diskussion, die im Kongress »Kino macht Schule« im Jahr 2003 ihren Anfang nahm, lässt sich zusammenfassend sagen, dass sie eine durchgängig konzeptionelle Ausrichtung hatte (vgl. Walberg 2011: S.60ff). So stellt beispielsweise die Bundeszentrale für politische Bildung fest, dass „Die Initiative Kino macht Schule [...] einem Versäumnis nach[kommt]“ (bpb in Walberg 2011: S.58) und somit ein Defizit im Bereich Film behoben werden soll. Um dies zu erreichen gab die Bundeszentrale auch einen »Filmkanon« heraus, welcher zusammen mit dem Kongress die Bedeutung von Filmkompetenz und ihrer institutionellen Förderung betont. Es werden die drei Tendenzen der Kompetenzorientierung, der Funktionalisierung von Film und der Vermittlungsorientierung in den Vordergrund gerückt (vgl. Walberg 2011: S.56ff). Letztgenannter Schwerpunkt wird besonders durch die Gründung des Netzwerks »VISION KINO« gestärkt, indem von dort aus eine Vielzahl von Arbeitsmaterialien und Praxistipps veröffentlicht werden, welche die Akteure beim »Machen« von Filmpädagogik unterstützen sollen. So beschäftigte sich der dritte Bildungskongress VISION KINO im Jahr 2008 in Zusammenarbeit mit dem länderübergreifenden »Arbeitskreis Filmbildung« (AKF) mit der Erstellung eines Filmcurriculums zur Orientierung für die Implementierung von Filmkompetenzen in die Rahmenlehrpläne auf Länderebene (vgl. Spielmann 2011: S.113). Die zentrale Frage bei allen neueren Konzepten lautet dabei immer, wie Filmvermittlung in der Schule gelingen kann, denn dass sie stattfinden muss und bisher zu wenig Beachtung gefunden hat, obwohl Film das zentrale Medium des 20. und 21. Jahrhunderts ist, steht außer Zweifel.

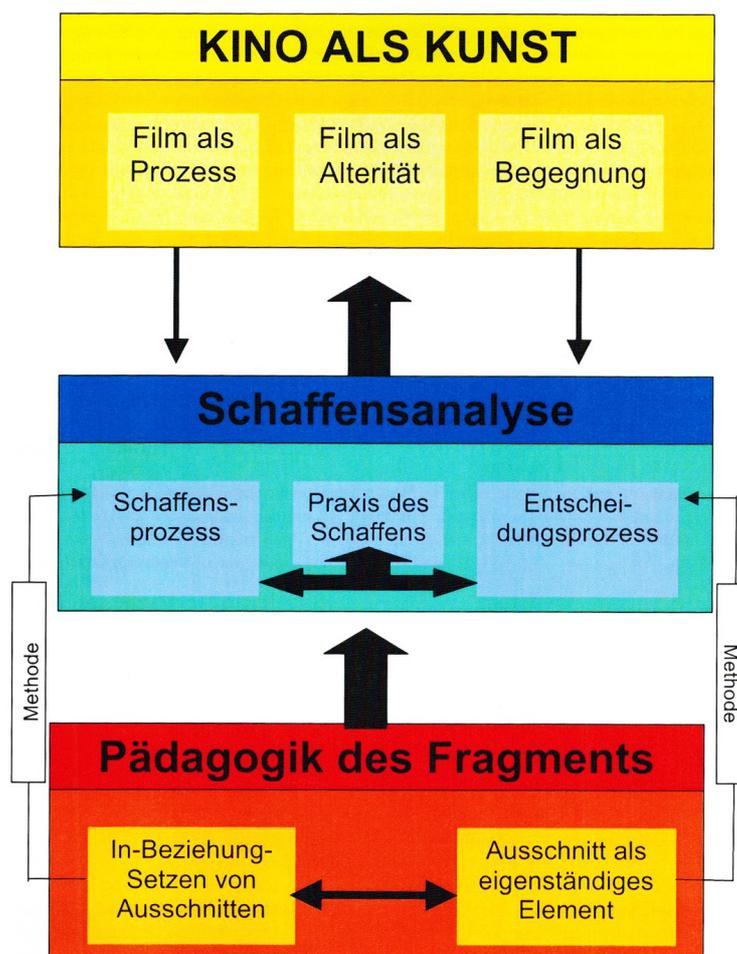
Bei den Konzepten lassen sich zwei Hauptrichtungen unterscheiden: einmal die mehr filmbezogenen Konzepte, welche ihren Ausgangspunkt in der Filmwissenschaft und Filmtheorie haben und deren Schwerpunkt in der „Vermittlung theoretischer, historischer, ästhetischer und analytischer Kenntnisse zum Medium (Kino-)Film“ liegt (Niesyto 2006: S.8). Wegweisend für diese Richtung war die Erscheinung des Bands „Kino als Kunst“ im Jahr 2006 von Alain Bergala, der nicht nur praxisrelevante Vorschläge, sondern auch den

theoretischen Rahmen für eine Filmvermittlung an der Schule liefert. Die traditionell angewandte Methode ist das Filmgespräch, um eine Sensibilisierung des Geschmacks und der Wahrnehmung bei Kindern und Jugendlichen zu erreichen. Ergänzend werden auch handlungsorientierte Methoden, bei denen das Filmschaffen als Prozess verstanden wird, eingesetzt (vgl. Bergala 2006: S.155ff).

Eine andere Richtung der Filmbildung, die ihren Ursprung mehr in der Medienpädagogik und kulturellen Bildung hat, nimmt die Erfahrungen der Kinder und Jugendlichen mit allen Formen audiovisueller Medien als Anknüpfungspunkt, um die Sozial- und Medienkompetenz in ihrer persönlichkeitsbildenden und filmästhetischen Dimension zu fördern. Bei diesen mehr subjektbezogenen Konzepten steht der handlungsorientierte Ansatz mit dem Erschaffen von filmischen Eigenproduktionen, wie er von Björn Maurer entwickelt wurde, im Vordergrund. Beide Ansätze lassen sich allerdings nicht klar voneinander trennen und finden in der Praxis zahlreiche Überschneidungen (vgl. Niesyto 2006: S.9).

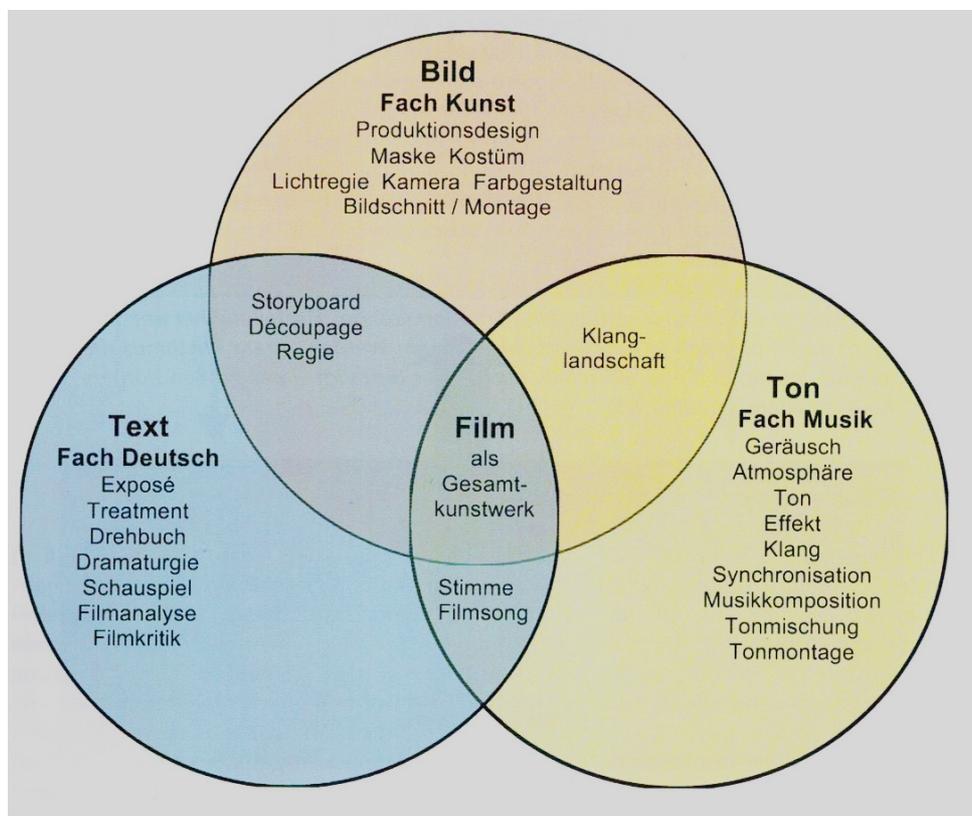
Alain Bergalas 2006 in deutscher Sprache erschienenes Werk »**Kino als Kunst**«, in welchem er seine jahrzehntelange Erfahrung als Filmwissenschaftler, Filmpädagoge und Autor filmpädagogischer Schriften unter anderem in den »Cahiers du cinéma«, deren Redakteur und Chefredakteur er ab 1972 war, einbrachte, beeinflusste maßgeblich die Diskussion um die Möglichkeiten der schulischen Filmbildung. „*Kino als Kunst* zeigt, dass man in Bildungskontexten *anders* über Film sprechen, ihn *anders* wahrnehmen kann: mit einem cinephilen statt medienkritischen Blick, der sich nicht allein auf aktuelle mediale Entwicklungen fokussiert, sondern die historisch gewachsene ästhetische Vielfalt des Mediums in Auge fasst“ (Henzler 2013: S.10). Einen sinnlichen Zugang zu Film zu finden gelingt nach Bergala nur, wenn man Film als Kunst betrachtet, wobei Kunst für ihn in der Begegnung mit der Alterität, also dem Anderen, Fremden in der Gesellschaft liegt. Die Stärke des Kinos liegt eben darin, dass es „uns Zugang zu anderen Erfahrungen als der unseren verschafft“, zitiert Alain Bergala Serge Daney (Bergala 2006: S.70). Kunst in diesem unruhestiftenden und Normen hinterfragenden Sinn lässt sich allerdings nicht in Lehrpläne pressen: „Kunst wird nicht unterrichtet, man begegnet ihr“ (Bergala 2006: S.30). Bergala weiß also um die Herausforderung für die Schule, dem Film als Kunst zu begegnen und fordert dennoch, damit Filmvermittlung nicht elitär bleibt, dass sie einen Ort der Begegnung ermöglichen muss. „Deshalb ist sie verpflichtet diese Arbeit zu tun, auch wenn ihre Mentalität und ihre Gewohnheiten dabei ein wenig erschüttert werden. Denn die Zivilgesellschaft bietet heute schon den meisten Schülern [...] nur noch schnell konsumierbare, schnell veraltete kulturelle Waren, die im gesellschaftlichen Umfeld als »Muss« gelten“ (Bergala 2006: S.31).

Eine weitere Forderung Bergalas besteht darin, den Film nicht alleine als fertiges Endprodukt zu betrachten, sondern auch den Prozess seiner Entstehung wahrzunehmen. Ihm „zufolge aktiviert der künstlerische Schaffensprozess, stärker als die sinnliche Wahrnehmung von Bildern oder Filmen, den individuellen Körper als Ort der Erkenntnis“ (Henzler 202013: S.317). Sein drittes Postulat bezieht sich auf das In-Beziehung-Setzen von Filmausschnitten, welches einen direkten Vergleich zwischen beispielsweise dem Original und seinem Remake oder weit auseinanderliegenden Details in einem Film ermöglicht und welche er „Pädagogik des Fragments“ nennt (vgl. Müller 2012: S.32). Diese Gegenüberstellung verdeutlicht sehr eindrucksvoll, warum diese oder jene Einstellung im Film oder eine bestimmte Anordnung im filmischen Raum gewählt wurde und fördert einen umfassenden Kompetenzerwerb hinsichtlich der Analysefähigkeit bei den Lernenden. Für Alain Bergala folgt aus seinen Beobachtungen, dass ein Paradigmenwechsel in der schulischen Filmbildung notwendig ist, um der Komplexität des Mediums Film gerecht zu werden (vgl. Müller 2012: S.33ff).



Schematische Darstellung der Filmvermittlung nach Bergala (Müller 2012: S.34)

2008 wurde mit dem Erscheinen des **Freiburger Filmcurriculums** der Versuch unternommen, Film, unterteilt in die Ebenen Bild, Text und Ton, schwerpunktmäßig den Fächern Kunst, Deutsch und Musik zuzuordnen, „da mit der Einrichtung eines eigenen Schulfachs »Film« in absehbarer Zeit nicht zu rechnen ist“ (Spielmann 2011: S.49). Diesen drei Fächern werden die einzelnen Bausteine wie beispielsweise Drehbuch (Text - Deutsch), Kamera (Bild - Kunst) und Geräusche (Ton - Musik) zugeordnet. Dabei darf nicht vergessen werden, dass die verschiedenen Aspekte auch zusammengefügt werden müssen, um den Lernenden auch ein Gefühl für den Film als Gesamtkunstwerk zu vermitteln. Sowohl rezeptionsorientierte wie auch produktionsorientierte Konzepte spielen bei der Umsetzung dieses in Spiralform aufgebauten Curriculums eine Rolle, wobei die Handlungs- und Produktionsorientierung einen größeren Stellenwert besitzt, da „[...] sie gerade in der Heranführung zur eigenen gestalterischen Filmarbeit eine entscheidende Rolle [spielt]“ (Spielmann 2011: S.96). Die anfängliche Beschränkung des Freiburger Filmcurriculums auf die drei Fächer Deutsch, Kunst und Musik wurde von Raphael Spielmann im Jahr 2011 um weitere »filmaffine« Fächer wie Englisch, Geschichte oder Darstellendes Spiel erweitert (vgl. Müller 2012: S.39).



Filmdidaktik nach dem Freiburger Filmcurriculum (Müller 2012: S.36)

„Das Lernen über Film möglichst systematisch zu beschreiben“ (Spielmann 2011: S.113) war das Ziel des dritten **Filmbildungskongresses »Film- Kompetenz- Bildung«**, der vom Arbeitskreis Filmbildung (AKF) und VISION KINO gemeinsam veranstaltet wurde und der mit der Erarbeitung eines kompetenzorientierten Konzepts, welches der Länderkonferenz MedienBildung vorgelegt wurde, beschäftigt war. Hierbei handelt es sich nicht um ein Curriculum, sondern um die Formulierung von Filmbildungsstandards für die Klassen vier, zehn und zwölf. Aus dem Bewusstsein heraus, dass Film für Kinder und Jugendliche das narrative Leitmedium darstellt, wurden die vier Kompetenzbereiche Filmanalyse, Filmnutzung, Filmproduktion und Film in der Mediengesellschaft definiert.

Die hohe persönlichkeitsbildende Kraft von Filmbildung betont **Björn Maurer**, der 2010 ein Konzept für **subjektorientierte Filmbildung** an der Hauptschule entworfen hat. „Maurers filmdidaktischer Ansatz zeigt, dass Filmbildung auf hohem Niveau auch in eher bildungsbenachteiligten Schichten möglich ist“ (Müller 2012: S. 51). Unter Einbeziehung der beiden Lernfelder »Audiovisuelle Bildung« und »Persönlichkeitsbildung« richtet er seine Bausteine aus Gründen der Motivation sehr praxisorientiert darauf aus, beispielsweise bei der filmischen Dokumentation des Betriebspraktikums die berufliche Perspektive der Jugendlichen in den Blick zu nehmen. Dabei ist trotz der hohen Praxisorientierung ein über die Klassenstufen fünf bis neun wachsender Anteil reflexiven Lernens rund um das Medium Film in seinem filmdidaktischen Curriculum vorhanden. Maurers Ansatz ermöglicht den Lernenden einen aktiven Zugang und individuelle Begegnung mit Film. Dennoch zeigen sich bei der Verteilung der verschiedenen Bausteine des Filmcurriculums auf das Kerncurriculum gewisse Schwierigkeiten, die verdeutlichen, wie komplex das Thema Filmbildung in der Schule ist (vgl. Müller 2012: S.44ff).

Die vier Ansätze von Alain Bergala, des Freiburger Filmcurriculums, des Kompetenzkonzepts der Länderkonferenz MedienBildung und der subjektorientierte von Björn Maurer zeigen die „Komplexität des Gegenstands Film und die damit verbundenen vielschichtigen Vermittlungsprozesse, will man Filmbildung in der Schule etablieren“ (Müller 2012: S.52). Dabei hat nur Bergala konsequent den Film als Ausgangspunkt seiner Überlegungen im Blick, da er sich von der kleinsten Filmeinheit, der Einstellung, dem Schaffensprozess des Filmemachens annähert, während die anderen den pädagogischen Blick als Ausgangspunkt nehmen und so dem Medium Film in seiner künstlerischen Dimension nicht gerecht werden. So sind auch die aktuellsten Forschungen zur Filmbildung ganz besonders von Bergala und

seinem »Kino als Kunst« inspiriert, wie bei Bettina Henzler, die ein Filmvermittlungsprinzip, das an die Kunstvermittlung angelehnt ist, entwirft und in welchem die Beziehung zwischen Lehrendem, Material und Lernenden entscheidend ist (vgl. Henzler in: Eckert/Martin Hrsg. 2014: S.19-45). Es gibt weitere interessante Konzepte von Winfried Pauleit, Wenke Wegner, Volker Pantenburg und Stefanie Schlüter, die in dieser Arbeit nicht näher betrachtet werden können.

Eine Synthese aus den vorher genannten vier Ansätzen bildet die Herangehensweise von Ines Müller, die aus deren Quintessenz eine eigene Filmdidaktik entwirft und ihre Überlegungen in ein spezifisches Filmcurriculum einfließen lässt (vgl. Müller 2012).

Wie kann Filmbildung im Unterricht aber konkret gestaltet werden? Welche Funktion kommt der/dem Vermittelnden zu? Diese Fragen werden bisher kaum in der Fachliteratur beantwortet. Im folgenden Kapitel gilt es anhand der Schilderung eines Beispiels aus der Praxis eine mögliche Herangehensweise aufzuzeigen. Dabei wird versucht, auf bereits bestehende Curricula und Konzepte Bezug zu nehmen.

4 Praxisbeispiel „Wahlpflichtunterricht Foto & Film“

4.1 Beschreibung der Ausgangslage

„Film ist die Sprache der Zukunft, wenn wir unsere Kinder mit der Fähigkeit ausstatten, Bilder zu dechiffrieren und selber bewußt Bilder zu produzieren, Bilderfolgen lesen und analysieren zu können, dann geben wir ihnen damit gleichzeitig die Möglichkeit, zu verstehen, was diese von Bildern dominierte Welt mit ihnen anstellt, und wie sie das verarbeiten und darauf reagieren können“ (Wenders 2010 in: Müller 2012 S.16).

An der Freien Grundschule Clara-Schumann in Leipzig, die ein humanistisch- künstlerisches Profil zur Grundlage hat, wurde mit Beginn des Schuljahres 2015/16 ein neues Wahlpflichtfach namens Foto & Film eingeführt. Der Hauptfokus der Bildung und Erziehung liegt an dieser Schule, die in privater Trägerschaft durch die Rahn-Dittrich-Group geführt wird und deren musikalisches Schulkonzept durch das Sächsische Staatsministerium für Kultus staatlich anerkannt ist, auf der Entwicklung der schöpferisch-kreativen und sozialen Wesenskräfte des Kindes. Neben dem traditionellen Fächerkanon besuchen alle Mädchen und Jungen konzeptionell bedingte künstlerische Unterrichtsfächer, wie Elementare

Musikpädagogik, Chor, Tanz, Sprechen und Darstellen sowie die künstlerischen Wahlpflichtfächer, zu denen auch das Angebot Foto & Film zählt. In diesen Fächern werden sowohl allgemeine Bildungsziele vertieft, ergänzt und erweitert als auch die Kompetenz- und Persönlichkeitsentwicklung der Kinder ganz individuell gefördert (vgl. Rahn-Dittrich-Group 2015: S.24). In einer altersgemischten Gruppe von zwölf SchülerInnen der dritten und vierten Klassen wird im Wahlpflichtunterricht Foto & Film ein Grundverständnis für die Entstehung von Fotografie und Film erarbeitet. Von Seiten der Schule gab es keinerlei Vorgaben oder Einschränkungen, weder in Bezug auf das methodische Vorgehen noch die Lerninhalte betreffend. Die einzige Forderung bestand in der Zielsetzung, ein oder mehrere Produkte mit der Gruppe zu erstellen, die für eine Präsentation bei der „Musenschau“ geeignet wären und die sowohl den hohen künstlerischen Standards der Schule sowie dem starken Erwartungsanspruch der Eltern entsprächen. Bei der Musenschau handelt es sich um eine große schulinterne Aufführung am Schuljahresende, bei der sich während einer ganzen Woche die einzelnen künstlerischen Fächer der gesamten Schüler- und Lehrerschaft sowie den Eltern präsentieren. Um sowohl diesem Wunsch nach präsentierbaren Ergebnissen gerecht zu werden als auch einen sowohl subjektorientierten als auch prozessorientierten Unterricht machen zu können, wurde folgende grobe Jahresplanung erarbeitet: Nach einigen fotografischen Übungen sollte im ersten Halbjahr ein größeres Stopmotionprojekt und im zweiten Halbjahr ein fiktionales Filmprojekt realisiert werden. Es herrschte also eine große inhaltliche Freiheit, da weder dem sächsischen Lehrplan noch einem schulinternen Filmcurriculum entsprochen werden musste. Diese Freiheit beinhaltet allerdings auch einen sehr hohen Grad an Verantwortung, da bei der Planung des Unterrichts auf keinerlei Vorgaben oder Erfahrungswerte anderer Lehrkräfte zurückgegriffen werden konnte und der gesamte Ablauf sowohl der einzelnen Unterrichtseinheiten als auch der Ablauf innerhalb des Schuljahres komplett eigenständig geplant werden musste.

Da das Fach Foto & Film mit Beginn des Schuljahres 2015 neu eingeführt wurde, konnte noch nicht mit einer altersgemischten Gruppe begonnen werden. So setzte sich die Lerngruppe aus acht Jungen und vier Mädchen unterschiedlicher Lernniveaus aus vier verschiedenen dritten Klassen der Clara-Schumann-Schule zusammen, was nicht der sonstigen Altersmischung in den anderen künstlerischen Fächern entspricht, in denen die Kinder etwa hälftig aus den dritten und vierten Klassen gemeinsam lernen und so immer schon ein Teil der Gruppe sein Vorwissen weitergeben kann. Im neuen Schuljahr wird sich das ändern, da neue SchülerInnen dazukommen werden, während andere die Gruppe verlassen. Im Laufe des Schuljahres zeigte sich bei manchen SchülerInnen, dass sie mit der

starken Teamorientierung, die ein Filmvorhaben mit sich bringt, überfordert sind und eventuell besser in Kursen, in denen sie mehr für sich arbeiten können, wie im Malkurs, aufgehoben wären. Insgesamt wollte aber niemand sofort freiwillig aus dem Angebot Foto & Film ausscheiden. Glücklicherweise wird zusätzlich ab dem neuen Schuljahr eine Stopmotion-AG in der Nachmittagsbetreuung angeboten, wodurch manche SchülerInnen für sich eine Alternative entdeckten und so Platz für neue Nachrückende aus den kommenden dritten Klassen geschaffen werden konnte.

Bei den Kindern war ganz allgemein zu spüren, dass an der Freien Grundschule Clara-Schumann eine Lernkultur gepflegt wird, die Selbstständigkeit, Lernlust, Wissbegier und ein hohes Maß an sozialer Kompetenz fördert und die Kreativität in dieser positiven Atmosphäre angeregt wird. Alle brachten sich mit vielen Ideen aktiv in die Ausgestaltung der Filmidee ein und kooperierten sehr gut, als es nur mittels Kompromissen möglich war, aus allen anfänglichen Ideen eine Geschichte zu entwickeln, in der möglichst viele möglichst gleichberechtigt vor der Kamera schauspielerisch tätig sein konnten. Auch beim Zeichnen der Charaktere oder des Storyboards machten sie sich voller Eifer an die Arbeit und keines der Kinder war der Meinung, nicht zeichnen zu können. Die künstlerische Vorbildung der Kinder, die auf dem bildungs-ästhetischen Konzept der »Lernenden Schule« beruht, war bei allen geplanten Vorhaben spürbar. Es ruft die PädagogInnen, KünstlerInnen, Eltern sowie alle an Bildung und Erziehung Beteiligten zu einer produktiven Zusammenarbeit auf (vgl. Rahn-Dittrich-Group 2015: S.25). Dieser Aufruf fällt bei den meisten der als sehr engagiert zu bezeichnenden Eltern sicherlich auf fruchtbaren Boden, was sich auch darin zeigt, dass wiederholt Hilfe und Unterstützung aus diesem Kreis angeboten wurde.

Der zeitliche Rahmen für den Wahlpflichtunterricht umfasst eine Doppelstunde von 90 Minuten Dauer und findet einmal wöchentlich donnerstags in der 6. und 7. Unterrichtsstunde statt. Da an der Schule akuter Raummangel herrscht, war es nicht möglich, einen eigenen Raum für diese Zeit zu finden, so dass der Unterricht in einem der Klassenräume stattfinden muss. Die technische Ausstattung mit Foto- und Filmequipment ist bis auf fünf digitale Kompaktfotoapparate und ein Whiteboard im Klassenzimmer nicht vorhanden. Die gesamte Filmtechnik wie Camcorder, Videostativ, Mikrophon und Laptop mit Schnitt- und Bildbearbeitungsprogramm wird gegen geringes Entgelt gemietet. Da die Wahlpflichtfächer grundsätzlich nicht benotet werden, konnte jede und jeder sich in diesem Projekt ohne Leistungsdruck frei entfalten. Es war bei allen SchülerInnen eine überdurchschnittlich hohe Motivation zu beobachten, sich positiv in den Gesamtverlauf einzubringen und das Vorhaben

durch entsprechende Eigeninitiative, wie zum Beispiel dem Organisieren und regelmäßigen Mitbringen von Kostümen und Requisiten, zu unterstützen.

4.2 Zielsetzungen

„Das wichtigste Ziel jeder Realisierung in der Schule ist nicht der fertige Film, sondern die unersetzliche Erfahrung eines künstlerischen Schaffensaktes, und sei er noch so bescheiden.

In der Geste des Machens liegt eine Erkenntniskraft, die nur so zu erlangen ist“

(Bergala 2006: S.117).

Aufgrund der in dieser Arbeit vorgenannten Überlegungen zur Geschichte und Entwicklung der Filmbildung zeigt sich, dass egal, wo und wie Filmbildung realisiert wird, zunächst die Frage nach dem Lernen an sich gestellt werden muss und darauf aufbauend eine Didaktik entwickelt werden muss, die vom Medium Film ausgeht. „Setzt man einen aktiven Lernenden voraus, der in seinem kulturellen Kontext lernt und seine Lernprozesse, wenn auch mit Unterstützung, selbst organisiert, bieten die Ansätze des Konstruktivismus sinnvolle Rahmenbedingungen für eine Didaktik, die das Zusammenspiel von Lernen und Lehren in institutionalisierten Bildungseinrichtungen beschreibt“ (Müller 2012: S.127). Eine konstruktivistische Didaktik bezieht immer mit ein, dass alles, was die Lernenden erfahren und wahrnehmen, auf ihr Vorwissen und ihre Gefühle trifft und mit Altem und Bekanntem verknüpft wird. Dabei sind Prozesse der Dekonstruktion und Rekonstruktion ebenso notwendig wie das Ausprobieren und Interagieren mit Anderen, um Konstruktionsleistungen unter Abhängigkeit von der Umgebung und der Gruppe vollziehen zu können. Ein Beispiel für notwendige De- und Rekonstruktionsprozesse stellt die gerne stereotype Rollendarstellung im Film dar. So musste auch in dieser Lerngruppe erst die Frage in den Raum gestellt werden, ob der Held immer männlich sein muss, um ein Umdenken und eine alternative Rollenverteilung vorstellbar zu machen. Es ist auf eine abwechslungsreiche Methodenvielfalt und kooperative Lernformen zu achten (vgl. Müller 2012: S.128ff).

Bei der Unterrichtskonzeption spielen aber nicht nur die Überlegungen, die die Lernenden und ihre Situation im Blick haben, eine große Rolle, sondern auch das Bewusstsein, dass Film ein komplexes und eigenständiges Medium ist. Das filmische Denken zu fördern ist das Hauptziel und um dies auch schon bei jüngeren Kindern zu erreichen, ist der Schaffensprozess der Filmproduktion mit all seinen Schritten der Prä- und Postproduktion ein geeignetes Mittel.

Filmisches Denken beinhaltet laut Ines Müller vier Dimensionen: Denken in Bildern, Denken in Bewegung, Denken in Blicken und Denken in Inszenierung. Beim Denken in Bildern geht es um die Frage, wie sich nicht Sichtbares wie Gedanken und Gefühle in einem Bild darstellen lassen und eine geeignete Übung hierfür stellt das Zeichnen eines Storyboards dar. Denken in Bewegung bedeutet, sich darüber bewusst zu werden, dass sich Bewegung aus einer schnellen Abfolge von Einzelbildern zusammensetzt. Dies konnten die SchülerInnen bei ihren Stopmotionprojekten, die im ersten Halbjahr umgesetzt wurden, intensiv und nachvollziehbar erleben. Eine andere Variante, die noch mehr auf filmgestaltende Mittel eingeht, wäre die cutframing-Methode. Hierfür werden aufeinanderfolgende Einzelbilder aus einem Film extrahiert. Nimmt man dabei die End- und Anfangsbilder zweier aufeinanderfolgenden Einstellungen, lassen sich die Schnittübergänge in Bezug auf Wechsel der Einstellungsgrößen und Kameraperspektive oder Blickwechsel analysieren. Für das Denken in Blicken muss man sich vergegenwärtigen, dass der Kamerablick zum Einen bestimmt, welchen Bildausschnitt die ZuschauerInnen sehen und zum Anderen auch, wie sie sich die Fortsetzung des Raumes außerhalb vorstellen. Mit einer Übung zum Schuss-Gegenschuss-Prinzip lässt sich das Denken in Blicken gut erfahren. Zum Denken in Inszenierung gehört das in Szene setzen von Situationen und Handlungen, wobei es nicht entscheidend ist, ob eine Situation real ist, sondern, ob etwas real scheint. Für eine komplexe Filmhandlung bedeutet dies, dass die Zeitspanne, die in einem Film erzählt werden soll, zugunsten der Dauer des Films durch zahlreiche Auslassungen verdichtet werden muss. Dieser Unterschied zwischen der Erzählzeit und der erzählten Zeit lässt sich gut mittels eines Missing-Shots-Storyboards vermitteln, bei dem gerade die Bilder, die in einer Szene nicht gezeigt werden, aber in der Vorstellung der ZuschauerInnen vorhanden sind, gezeichnet werden. Zeitraffungen lassen sich auch gut mit dem Inszenierungsverfahren der Mini-Work-Basic nachziehen, bei dem mit Miniaturfiguren wie Lego oder Playmobil kleine Szenen nachgebaut werden (vgl. Müller in: Lauffer/Röllecke 2015: S.59ff). Neben einer Erfahrung der filmischen Gestaltungsmittel mittels diverser Übungen soll allerdings niemals vergessen werden, deren dienende Funktion für die Erzählung eines Inhalts und seiner Dramaturgie aufzuzeigen. All diese Übungen und Betrachtungen verfolgen jedoch vor allem das Ziel, den Entstehungsprozess »Film« und seinen Bildraum erlebbar zu machen. Dabei ist es wichtig, stets auch das nicht Sichtbare im Blick zu haben. Anders als im Theater, bei dem sich eine Handlung in einem tiefengestaffelten Bühnenraum entwickelt, ruft das Filmbild in unserer Phantasie immer auch eine Vorstellung dessen hervor, was außerhalb der Kadrange geschieht und nicht mehr im Bild, sondern nur noch in unseren Köpfen zu sehen ist. Dieser Wandel weg

von einem vom Theater her gedachten »mise-en-scène« zu einem filmischen »mise-en-images« stellt tatsächlich einen Paradigmenwechsel in der Filmbildung dar (vgl. Müller 2012: S.88ff).

Als weitere Grundsäule in der Dreiecksbeziehung Didaktik – Filmbildung – Menschenbild steht die Person, die Filmbildung vermitteln will. Alain Bergala nennt sie „Passeur“, was im Französischen Fährmann bedeutet, und will damit ausdrücken, dass diese Person die SchülerInnen auf ihrem Bildungsweg begleitet und ihnen dabei hilft, ihren eigenen Horizont zu überschreiten (vgl. Henzler 2013: S.286f). Dabei soll sich die Lehrperson nicht als Experte gerieren, sondern sich als BeraterIn sehen, der durch eine Reduzierung von Komplexität gut verständliche Lernarrangements aufbereitet.



Schematische Darstellung der Merkmale einer Filmdidaktik (Müller 2012: S.128)

4.3 Verlaufsbeschreibung

Da der Wunsch bei den Kindern sehr groß war, einmal ein „richtiges“ Spielfilmprojekt umzusetzen, wurde im Januar 2016 nach den Weihnachtsferien gemeinsam mit der Planung eines solchen Vorhabens begonnen. Inspiriert von einer Ideenschatzkiste wurden zunächst die Charaktere, die in unserem Film eine Rolle spielen sollten, entworfen. Dazu fertigten die Kinder eigene Rollenbiographien (siehe Abb.1) an, in denen die Identifizierung mit ihrer gewählten Rolle zum Ausdruck kam. Nach dem Schema „Menschen-Orte-Sachen-Ereignisse“ (MOSE) entspann sich dann die Geschichte, die erst mit fortschreitender Entwicklung vor allem aufgrund des Wunsches nach dem Einsatz von Spezialeffekten zur Science-Fiction-Story wurde. Dass dieser Wunsch sich zunächst in unerfüllbaren Erwartungen nach Explosionen oder Verfolgungsjagden mit schnellen Autos äußerte, verwunderte aufgrund der heutigen Sehgewohnheiten von GrundschülerInnen nicht. Gerne wurde dieser Wunsch aufgegriffen und auf das machbare Maß reduziert: Verschwindetricks à-la Méliès und Greenscreeneffekte beeindruckten ob ihrer gleichzeitig relativ einfachen Durchführbarkeit ebenso wie durch ihre verblüffende Wirkung und veränderten nachhaltig die weitere Rezeption und die Auseinandersetzung mit dem Gesehenen. „Wer Filmtricks aktiv und mit Erfolg ausprobiert hat, wird nicht länger passiv fernsehen“ (Maurer 2006: S.25).

Nach der ersten Phase, die bis Anfang Februar dauerte und die vorrangig die Entwicklung der Dramaturgie zum Ziel hatte, schloss sich eine zweite Phase an, die dem Kennenlernen und Erproben der filmgestalterischen Mittel gewidmet war. Anhand eines selbstentwickelten Memorys, das die Unterschiede und Wirkungsweise der diversen Einstellungsgrößen verdeutlicht und das für Gruppenarbeit geeignet war, erarbeiteten sich die SchülerInnen die daran anschließende Übung, bei der sie in Teams kurze Sequenzen filmen sollten. Zur Verdeutlichung der Kamerabewegungen wurden erklärende Videos, die zum Teil von der Leiterin selbst angefertigt wurden, herangezogen und besprochen. Danach sollten die SchülerInnen das Gelernte in Kleingruppen praktisch mit der Kamera umsetzen. Diese Übungen waren für ein grundlegendes Filmverständnis Voraussetzung und befähigten die Kinder im weiteren Verlauf der Filmproduktion, untereinander abwechselnd bei den Dreharbeiten die Kamera zu bedienen (siehe Abb.2). Das Wissen um die Einstellungsgrößen wurde im Anschluss bei der Storyboard-Übung weiter vertieft. Hierbei sollte jedes Kind eine andere Einstellung filmisch auflösen. Diese Aufgabe bereitete erwartungsgemäß für diese Altersstufe (8-9 Jahre) noch einige Probleme. Diese Verständnisschwierigkeiten konnten sich allerdings im Laufe der Dreharbeiten, bei denen allen Kindern der elementare Unterschied

zwischen Theateraufführung und Filmproduktion erlebbar wurde, auflösen. Da alle Filmaufnahmen, die mit dem Stativ gemacht wurden, von den Kindern selbst gefilmt werden sollten, waren sowohl einfache Übungen notwendig, um die technische Handhabung der Kamera sowie des Tons einzuüben. Ebenso waren grundlegende Überlegungen zum Bildaufbau und der Wichtigkeit des Kamerablicks als Basis für den dreifachen Blick erforderlich: zunächst gleitet der Blick der Kameraperson über die Szene, daraufhin fällt der Blick durch den Sucher bzw. das Display und wählt einen Ausschnitt, welcher dann schließlich dem Blick des Betrachters dargeboten wird.

Nach diesen umfangreichen Vorbereitungsarbeiten konnte Ende März, kurz vor den Osterferien, mit dem Dreh begonnen werden. Durch eine chronologische Abfolge des Drehs war es den Kindern leichter möglich, sich in ihre Rollen einzufühlen. Auch die Entwicklung ihrer Charaktere im Laufe der Story war für sie leichter darstellbar. Das Verdichten der Erzählzeit durch die Auslassung vieler für die Dramaturgie nicht notwendiger Elemente war für sie ein wichtiger Lernschritt um den Kindern Film als gemachtes Konstrukt erlebbar zu machen und so seiner Entmystifizierung beizutragen. Insgesamt wurden sechs Doppelstunden für die reine Drehzeit benötigt. Der gesamte Aufwand für Prä- und Postproduktion betrug etwa doppelt so viele Stunden (siehe Abb.4/5). Dass so viele Unterrichtsstunden notwendig waren, um dann einen Kurzfilm von nur circa zehn Minuten Dauer zu erstellen, erstaunte die Kinder sehr und das Wissen, dass dieses Verhältnis für eine professionelle Filmproduktion noch viel extremer ausfallen würde, beeindruckte sie nachhaltig. Ende April konnten die Dreharbeiten abgeschlossen werden und die Vorpremiere im Klassenzimmer am 19. Mai unter großem Beifall stattfinden. In den folgenden Unterrichtseinheiten wurde der gesamte Prozess der Filmproduktion mit den Kindern im Gespräch reflektiert (vgl. Abb.6) und anhand der Zielscheibenmethode evaluiert. Um das erworbene Wissen nachhaltig zu festigen, wurde gemeinsam erarbeitet, welche wichtigen Schritte für eine Filmproduktion notwendig sind und welche besonderen Herausforderungen für jede und jeden einzelnen darin lag. Eine kurze Zusammenfassung dieser Ergebnisse wurde von drei SchülerInnen bei der Musenschau vor der Filmpräsentation vorgestellt.

Insgesamt wurde die große Geduld aller Beteiligten durch ein schönes Ergebnis belohnt, mit dem alle zufrieden waren und das sie stolz auf der Musenschau der Clara-Schumann-Schule am 14.6.16 vor der gesamten Schüler- und Elternschaft präsentieren durften.

4.4 Reflexion

Manche Parameter, die durch die spezifischen Rahmenbedingungen des Wahlpflichtunterrichts vorgegeben waren, wirkten sich erheblich auf das Gelingen des Unterrichtsvorhabens aus. Dabei erwies sich die fehlende inhaltliche Vorgabe bezüglich Lernziele, Methoden und zu vermittelnde Kompetenzen besonders in den ersten Wochen als schwierig, da es nicht immer einfach war und auch nicht immer gelang, einen roten Faden zu finden, der sich von Einheit zu Einheit weiterentwickelt. Sehr viel einfacher wurde dies, als die großen Vorhaben wie die Produktion eines Stopmotionfilmes und anschließend die Eigenproduktion eines fiktionalen Kurzspielfilms klar waren. In diesem Stadium wurde es als sehr hilfreich erlebt, dass die Schule nicht kontrollierend oder wertend auf den Prozess einwirkte. Dadurch wurde eine starke Subjektorientierung ermöglicht. Die Wünsche und Anregungen und auch die filmischen Vorerfahrungen der SchülerInnen konnten so in hohem Maße aufgegriffen und in partizipativer Weise weiterentwickelt werden. Da gegenwärtig aufwachsende GrundschülerInnen bereits über eine beachtliche mediale Konsumgeschichte verfügen, ist die kindliche Wahrnehmung heute nur noch selten völlig unvoreingenommen und oft auf die Ästhetik gewisser filmischer Vorlieben beschränkt, wie sie Star Wars und andere bieten. Deshalb ist ein »da abholen, wo sie stehen« sicher nicht ausreichend, um einen individuellen ästhetischen Bildungsprozess in Gang zu setzen. Vielmehr erscheint es gewinnbringender, sie ohne Umschweife dahin zu bringen, wo sie noch nie gewesen sind, nämlich mit den ihnen zur Verfügung stehenden Mitteln einen eigenen schöpferischen Prozess zu durchlaufen und mit dem selbst erreichten filmischen Ergebnis zufrieden zu sein (vgl. Pantenburg/Schlüter in: Eckert/Martin 2014: S.49).

Insgesamt hat das Projekt bei den SchülerInnen zum Einen ein erstes Verständnis für die Entstehung aber auch die Wirkungsweise des Mediums Film bewirkt und für dessen Manipulationsmöglichkeiten, beispielsweise durch den Einsatz von Effekten, sensibilisiert. Andererseits haben die Kinder aber auch individuelle Kompetenzen im Medieumgang erweitern und ihre Teamfähigkeit weiter stärken können. Unterschiedliche Vorstellungen Einzelner mussten in den Gesamt Ablauf integriert werden und besonders die Dreharbeiten verlangten von allen Beteiligten immer wieder ein hohes Maß an Konzentration und Aufmerksamkeit. Für mich als Gruppenleiterin stellte die Gruppengröße eine Herausforderung dar, da alle einen Part vor der Kamera haben wollten, andererseits selten mehr als drei Kinder gleichzeitig schauspielerisch tätig waren. Das größte Problem stellte jedoch der Drehort Schule sowie die Unterrichtsstruktur der Doppelstunde dar. Bis eine

Kulisse dekoriert war und alle drehfertig in ihren Kostümen am Set erschienen, war schon ein guter Teil der Unterrichtszeit verstrichen. Zudem war das Geschehen auf den Gängen nicht kontrollierbar, so dass einige Szenen sehr oft wiederholt werden mussten, weil Türen sich öffneten und andere Gruppen den Ort wechseln wollten.

5 Chancen und Herausforderungen ganzheitlicher Filmbildung im Unterricht

5.1 Chancen

Verschiedene Fachleute haben sich bereits mit der Entwicklung eines spezifischen Filmcurriculums befasst und für verschiedene Schularten, Jahrgangsstufen und mithilfe der Bildungspläne einzelner Bundesländer beispielhafte Curricula ausgearbeitet. Diese gilt es aufzugreifen und Schritt für Schritt im Rahmen der Schulprofilbildung umzusetzen. Dabei wird es immer Leuchtturmschulen geben, die diesbezüglich innovativere und nachhaltigere Entscheidungen treffen und anderen Schulen ein Vorbild sein können.

Im Folgenden sollen einige anregende Konzeptideen und Filmcurricula kurz skizziert werden. **Ines Müller** entwickelte auf der Grundlage des konstruktivistischen Ansatzes ein „Filmcurriculum Grundschule“, das sich für alle Bundesländer anwenden lässt, da es den kompetenzorientierten Unterricht als Basis hat und sich auf einer Didaktik des kooperativen und selbständigen Lernens gründet, das mittlerweile durch die KMK in den Bildungsstandards und Bildungsplänen aller Bundesländer verankert ist. Müller entwirft ein Spiralcurriculum, das nach Jahrgangsstufen (immer zwei Jahre zusammengefasst von Klasse 1/2 bis 11/12), Themenbereichen, zu erreichenden Kompetenzen, Inhalten, Verfahren und möglichen Lernprodukten aufgeschlüsselt ist (vgl. Müller 2012: S.138ff.). Dadurch ist es sehr praxisorientiert und gut im Unterrichtsalltag handhabbar. Es bietet aufgrund der konkreten Verfahrens- und Produktvorschläge viele kreative Anregungen, die von Lehrkräften gut umgesetzt werden können.

Björn Maurer entwirft ein Filmcurriculum, das in ein Kerncurriculum, das sich an den Bildungsstandards des baden-württembergischen Bildungsplans aus dem Jahr 2004 orientiert, und in ein individuelles Schulcurriculum untergliedert ist. Letzteres hat einen Anteil von 30% und ist „auf die regionalen, kulturellen, personellen und institutionellen Rahmenbedingungen einer Schule zugeschnitten“ (Maurer 2010: S. 9ff.). Das Curriculum umfasst die Klassen fünf bis neun und ist in Monate unterteilt, die dem schulischen Jahreslauf angepasst sind. Es ist

fächerübergreifend angelegt und macht sich das Klassenlehrerprinzip der Hauptschule zu Nutze, da es immer wieder Abweichungen der alltäglichen Stundenplanstruktur notwendig macht, die bei Klassenlehrerprinzip leichter zu organisieren sind. Dieses Curriculum ist besonders offen gehalten und dient der Ideenförderung. „Die Verteilung der Bausteine auf die fünf Jahrgangsstufen basiert nicht etwa primär auf entwicklungspsychologischen Erkenntnissen. Vielmehr waren Kriterien wie das Interesse für bestimmte Formate/Genres, die zunehmende reflexiv-diskursive Anforderung und das Einbeziehen altersgemäßer Thematiken ausschlaggebend“ (ebd.: S.12). Dieses Curriculum ist ebenfalls sehr interessant gestaltet, weist auch spiralcurriculare Züge auf, lässt aber mehr Freiraum für Abwandlungen. Ihm geht es nicht nur um die Übernahme des Gesamtkonzeptes im Rahmen der Schulprofilbildung sondern auch darum, dass eventuell nur einzelne Bausteine ausgewählt und umgesetzt werden oder nur in bestimmten Jahrgangsstufen auf Kompetenzfelder des Curriculums zurückgegriffen werden.

Björn Maurer fordert zudem Unterrichts – Handreichungen und Materialkisten mit Beispielfilmen, die für Lehrkräfte frei zugänglich und ausleihbar sind, damit sie langsam an filmpädagogischen Kompetenzen hinzugewinnen können und nicht von vornherein mit der Aufgabe der Einbeziehung von Filmen in ihren Unterricht überfordert sind (vgl. Maurer in: Niesyto Hrsg. 2006: S.23).

Daniel Trüby entwickelte ein hochaktuelles Konzept mobilen Lernens an der Schnittstelle von Filmbildung und Sprachförderung. Damit richtet er sich an Jugendliche und junge Erwachsene mit Migrationshintergrund, die sich im aktiven Sprachlernprozess befinden. An der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg widmete er sich mit Studierenden der Ausarbeitung eines Konzeptes zur Sprachförderung, das im Rahmen eines Sprachfördercamps mit dem Namen „Film Sprache Begegnung“ in Rumänien 2014 bereits zum dritten Mal angewendet wurde (vgl. Trüby in: Niesyto Hrsg. 2016: S.13ff.).

An dieser Stelle ließen sich noch weitere Konzepte und Curricula wie beispielsweise das „Freiburger Filmcurriculum“ zur konkreten Umsetzung von Filmbildung in der Schule zusammentragen, was aber aus Platzgründen nicht geschieht.

Stattdessen soll der Aspekt aufgegriffen werden, dass sich die Lehrerzusammensetzung in den letzten Jahren stark verändert hat. Sehr viele Lehrkräfte, die nie eine medien- und filmpädagogische Grundbildung genossen haben und medial kaum sozialisiert wurden, gehen momentan in Rente. Diese demzufolge auch in den nächsten Jahren noch anhaltend hohe Zahl von Lehrerneueinstellungen, die medial anders sozialisiert sind, wird zu einer zunehmenden Aufgeschlossenheit gegenüber dem Medium Film innerhalb des schulischen und

unterrichtlichen Kontext führen (vgl. Maurer in: Niesyto Hrsg. 2006: S.22). Man kann von einem sich vollziehenden Generationenwechsel sprechen, der viele Chancen für pädagogische Herangehensweisen und (neue) Medien in sich birgt. Dieser muss im Rahmen der Lehrerbildung und –fortbildung aber unbedingt inhaltlich begleitet werden, damit langfristig flächendeckend qualitativ hochwertige Filmbildung an Schulen umgesetzt werden kann.

5.2 Herausforderungen

Verbesserung der Lehreraus- und fortbildung

Im Jahr 2006 beschwerte sich Horst Niesyto in seinem Text „Filmverstehen als Bestandteil des Pädagogik-Studiums“ darüber, dass „Filmbildung in Seminaren der Lehrerbildung und an Schulen immer noch nicht fest verankert [ist]“ (vgl. Niesyto in: Barg/Niesyto/Schmolling Hrsg. 2006: S. 117ff.), obwohl audiovisuelle Medien, insbesondere Filme, zur alltäglichen Lebensrealität von Kindern und Jugendlichen (und ebenso vielen Erwachsenen) gehören. Es gibt vereinzelte Kurse, die explizit die Filmbildung thematisieren, aber die bewahrpädagogische Haltung in der Filmerziehung (siehe Kapitel 3.2) hat nach wie vor großen Einfluss auf die Einstellung vieler Pädagoginnen und Pädagogen.

Um Lehrkräfte adäquat auf die Herausforderung vorzubereiten, zeitgemäße Filmbildung in ihren Unterricht zu integrieren, müssen Konzepte entwickelt werden, „die pädagogisch relevante Themen mit der Aneignung von filmsprachlichem Grundlagenwissen verknüpfen“ (ebd.: S.117). Dabei sollte der inhaltliche Umfang für die Lehrerbildung stark auf das notwendige didaktische Instrumentarium und von den Lehrkräften zwingend mitzubringende Vorwissen reduziert werden, sodass sie nicht auf dem Niveau von Filmhochschulen oder kommunikationswissenschaftlichen Instituten studieren müssen, was unrealistisch und zum Scheitern verurteilt wäre. Ein wesentlicher Punkt in der Lehrerbildung sollte sich auf das Filmverstehen beziehen, denn es umfasst unterschiedliche audiovisuelle Medienangebote (nicht nur Kinofilme) wie Werbefilme, Dokumentarfilme, Medienformate im Fernsehen aber auch Videoclips. Lehrkräfte müssen erkennen, dass Filme nicht nur Unterrichtsmittel sondern „Ausdrucksmittel mit spezifischen ästhetischen, symbolischen und kommunikativen Möglichkeiten [sind]“ (ebd.: S.117). Nur dadurch können sie ihren SchülerInnen nahebringen, dass mediale Darstellungen Konstrukte sind und sie handlungsorientiert lernen, diese reflektierend zu durchschauen und damit zu entmystifizieren. Lehrkräfte müssen selbst adressatenbezogene Filmbildung „am eigenen Leib erfahren“, um diese dann auch anwenden

zu können. Die Pädagogische Hochschule Ludwigsburg testete Seminarkonzepte, die diesen Ansatz verfolgen. So entwickelten Horst Niesyto, Björn Maurer und Karl-Heinz Roller Seminare, die neben filmhistorischem, filmsprachlichem und filmanalytischem Wissen vor allem einen Lebensweltbezug herstellen, der als Vorbild für die in der Schule praktizierenden Lehrkräfte fungiert. Die Titel der Seminare sind zum Beispiel: „Jugend damals – Jugend heute. Jugendkulturen und Jugendbilder in ausgewählten Spielfilmen“ oder „Jugendliche und populäre Kinofilme“, dieses Seminar mündet in einem eigenen kleinen selbst produzierten Spielfilm, in dem die filmischen Rezeptionserfahrungen von Jugendlichen verarbeitet werden. Aber auch das Seminar „Film- und Videowerkstatt“ ermöglicht eine adressatenbezogene Herangehensweise, indem es „in praktischer und experimenteller Weise Grundlagen der audiovisuellen Gestaltung und die Produktion eines kurzen Videofilms [vermittelt]“ (ebd.: S.118f.).

Natürlich darf es nicht nur um die Lehrerausbildung an den Universitäten gehen, auch die bereits unterrichtenden Lehrkräfte sollten die Chance haben, ihre pädagogischen Handlungsspielräume über Fortbildungen zum Thema Filmbildung zu erweitern.

Filmbildung ins Schulleben integrieren

Um einen authentischen Umgang mit Film im Schulalltag zu etablieren, braucht es neben medienpädagogisch gut ausgebildeten Lehrkräften viele natürliche Anlässe, in denen das Medium Film herangezogen und genutzt werden kann. Dabei geht es um viel mehr als um den vorrangigen Einsatz im Unterricht und bei ausgewählten Projekttagen. Es sollte die Möglichkeit geschaffen werden, im gesamten Kontext Schule die neuen Medien und im Speziellen audiovisuelle Medien gewinnbringend einzusetzen. Björn Maurer macht diesbezüglich viele konkrete Praxisvorschläge, von denen einige nun kurz vorgestellt werden (vgl. Maurer 2010: S. 113ff.).

Er schlägt eine **jährliche Erhebung der Schülerfilmpräferenzen** vor, um den Lehrkräften das subjektorientierte Lernen zu erleichtern, indem sie beispielsweise bei der Veranschaulichung filmspezifischer Aspekte gezielt auf Filme zurückgreifen, die den Jugendlichen vertraut sind. Durch Onlineplattformen wie „Moodle“ oder „ILIAS“ könnten sich derartige Umfragen innerhalb der Schülerschaft leicht organisieren lassen.

Die regelmäßige Teilnahme von Klassen an den **Schulkinowochen**, die mittlerweile in fast jedem Bundesland angeboten werden und die ein sehr großes und interessantes Programm anbieten, müsste zu einer Selbstverständlichkeit werden.

Die Tatsache, dass über 90% der Jugendlichen ein Handy mit Videofunktion besitzen, sollte im Schulalltag mehr zur **Dokumentation** genutzt werden. So könnten Arbeitsprozesse oder Experimente selbständig audiovisuell dokumentiert und anschließend per Beamer im Plenum präsentiert und besprochen werden.

Ein weiterer sehr interessanter Vorschlag ist, dass es eine wöchentliche **YouTube-Vorschau** geben könnte, in der von SchülerInnen auf Grundlage eines vereinbarten ethischen Schulkodexes Onlinevideos ausgewählt werden, die der Schulöffentlichkeit empfohlen werden. Davon würden viele Kinder und Jugendliche profitieren und es gäbe auch den Lehrkräften einen Einblick in aktuelle Clips, die thematisch eventuell auch im Unterricht aufgegriffen werden könnten.

Auch die Idee des **Schulvideomagazins** ist eine praktikable Idee. Das Schulleben würde per Videokamera dokumentiert werden und in Form eines Magazins könnten regelmäßige Beiträge über Geschehnisse und besondere Aktionen innerhalb der Schule zusammengestellt und auf eine Homepage gestellt werden. Dieses Projekt ließe sich gut als AG –Angebot organisieren.

Die größte Herausforderung liegt darin, Schule in Zukunft flexibler, kreativer und lebensnaher zu gestalten, sodass die eben vorgestellten Ideen auch von den Verantwortlichen aufgegriffen und umgesetzt werden. Es liegt ein sehr großes Potential darin, Schule über den vorgeschriebenen Bildungsplan hinaus weiter zu denken und durchlässiger zu gestalten, sodass sie als positiver Lebensort viele Bildungsbiografien nachhaltig gestalten kann.

6. Schlusswort

In dieser Arbeit wurde der Versuch unternommen, historische Entwicklungslinien, die für das Verständnis der aktuellen Situation der Filmbildung unabdingbar sind, zahlreiche filmpädagogische Ansätze und ein von mir durchgeführtes Praxisbeispiel zusammenzubringen und zu begründen, warum Filmbildung nach wie vor hochaktuell ist und von Schulen aufgegriffen werden sollte, auch wenn sie von vielen digitalen Neuerungen scheinbar überholt wurde und man meinen könnte, sie sei dadurch unnötig geworden.

Das große Interesse vieler junger Menschen, sich mit dem Medium Film auseinanderzusetzen und es als Ausdrucksmittel ihres Lebensgefühls und ihrer Kreativität zu nutzen, bietet für die schulische (aber auch für die außerschulische) Bildungsarbeit viele Ansatzpunkte. Dabei geht es nicht nur um die Förderung ästhetischen Verhaltens, sondern es geht darum, „sie dabei zu

unterstützen, ihr Deutungs-, Urteils- und Ausdruckspotential zu erweitern, indem ihnen filmisches Denken vermittelt und die medienspezifischen Eigenschaften des Mediums nahegebracht werden“ (Müller-Hansen in: Lauffer/Röllecke Hrsg. 2015: S.64).

7. Literaturverzeichnis

- Barg, Werner; Niesyto, Horst; Schmolling, Jan (Hg.)** (2006): Jugend, Film, Kultur. Grundlagen und Praxishilfen für die Filmbildung ; München: Kopaed..
- Bergala, Alain** (2006): Kino als Kunst. Filmvermittlung an der Schule und anderswo. // Kino als Kunst. Band 553 der Schriftenreihe der Bundeszentrale für politische Bildung, Bonn.
- Bockhorst, Hildegard (Hg.)** (2012): Handbuch Kulturelle Bildung. München: Kopaed.
- Debatin, Bernhard** (2016): Welche Werte vermitteln digitale Medien Heranwachsenden? Ethische und empirische Erkenntnisse. In: *merz* 60. Jahrgang (1), S. 53–58.
- Eckert, Lena; Martin, Silke** (2014): FilmBildung. Marburg: Schüren.
- Fuchs, Max** (2012): Die Kulturschule. Konzept und theoretische Grundlagen. München: Kopaed.
- Henzler, Bettina** (2013): Filmästhetik und Vermittlung. Zum Ansatz von Alain Bergala: Kontexte, Theorie und Praxis. Marburg: Schüren.
- Kelb, Viola; Becker, Helle (Hg.)** (2007): Kultur macht Schule. Innovative Bildungsallianzen - neue Lernqualitäten. München: Kopaed.
- Klieme, Eckhard** (2004): Was sind Kompetenzen und wie lassen sie sich messen? In: *Pädagogik* 56 (6), S. 10–13, zuletzt geprüft am 30.07.2016.
- Lauffer, Jürgen; Röllecke, Renate (Hg.)** (2015): Bewegte Bilder – Bewegende Pädagogik. Visuelle Medienkulturen in der Jugendmedienarbeit; München: Kopaed.
- Maurer, Björn** (2010): Schulische Filmbildung in der Praxis. Ein Curriculum für die aktive und rezeptive Filmarbeit in der Sekundarstufe I. München: Kopaed.
- Ministerium für Kultus, Jugend und Schule** (2004): Bildungsplan Gymnasium Baden-Württemberg; zuletzt geprüft am 30.07.2016.
- Müller, Ines** (2012): Filmbildung in der Schule. Ein filmdidaktisches Konzept für den Unterricht und die Lehrerbildung. München: Kopaed.
- Niesyto, Horst (Hg.)** (2006): Film kreativ. Aktuelle Beiträge zur Filmbildung. München: Kopaed.

Peters, Jan Marie (1963): Grundlagen der Filmerziehung. München: Juventa.

Rahn Dittrich Group (Hg.) (2015): Bildungsorte in Deutschland. Leipzig: Brandung.

Rein, Antje von (Hg.) (1996): Medienkompetenz als Schlüsselbegriff. Deutsches Institut für Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Spielmann, Raphael (2011): Filmbildung! Traditionen-Modelle-Perspektiven. München: Kopaed.

Trüby, Daniel (2016): Mobiles Lernen an der Schnittstelle von Filmbildung und Sprachförderung. München: Kopaed.

Walberg, Hanne (2011): Film-Bildung im Zeichen des Fremden. Ein bildungstheoretischer Beitrag zur Filmpädagogik. Bielefeld: Transcript.

Wopperer, Monika (2006): Bibliothek und Schule. Spiralcurriculum für Grund- und Hauptschulen - ein Brückenschlag zwischen Lehrplan und Bibliotheksangebot. In: *ÖBiB Fachbeiträge* (1), zuletzt geprüft am 30.07.2016.

8. Anhang

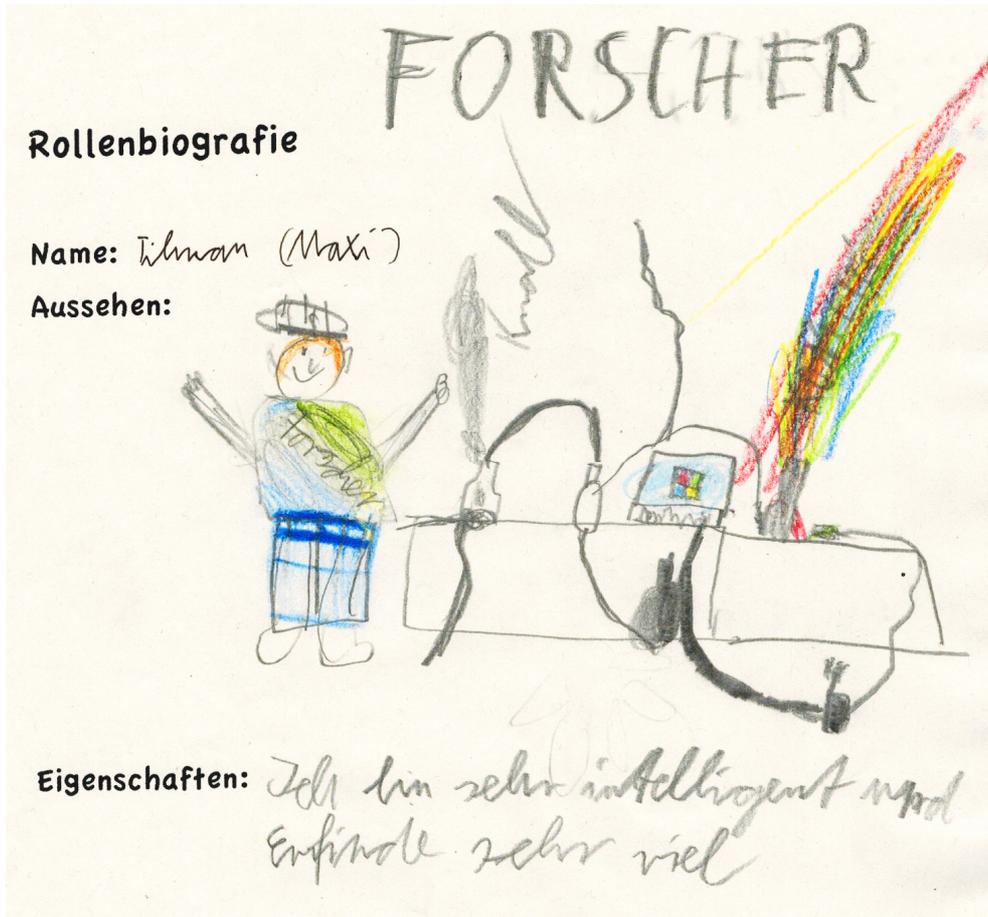


Abb.1



Abb.2

Storyboard

Name: Benjamin

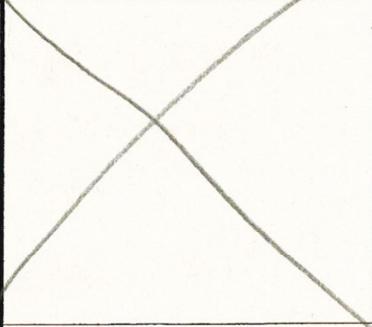
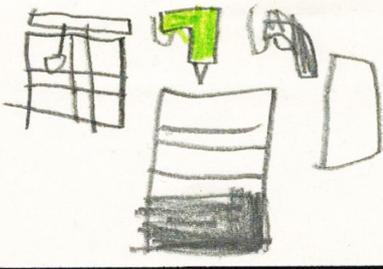
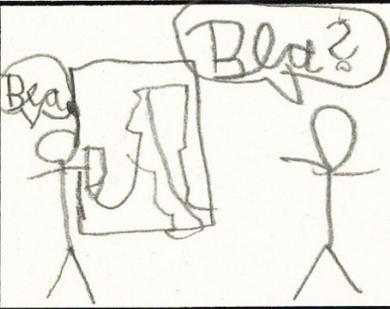
Nr.	Einstellungsskizze	Was passiert/ Text / Geräusche	Kamerabewegung/ Einstellungsgröße/ Anmerkungen
			<p>Panorama</p>
		<p>Wien kommt Rein</p>	<p>Totale</p>
		<p>Wien Beantw.</p>	<p>Totale</p>
		<p>Wien freuen uns</p>	<p>Halle- nah</p>

Abb. 3

Drehplan

Datum	Was?	Besonderheit
07.01.	Memory Einstellungsgrößen	
14.01.	Kameraübung Einstellungsgrößen	
21.01.	Ideenschatzkiste	
28.01.	Storyentwicklung M-O-S-E	
04.02.	Rollenbiografien	
-		Winterferien
25.02.	Filmische Auflösung der Szenen	
03.03.	Storyboardentwicklung	
10.03.	Requisitencheck & Drehvorbereitung	
17.03.	Drehtag 1: 1. Szene	
24.03.	-	Pädagogischer Arbeitstag
-		Osterferien
07.04.	Drehtag 2: 2. Szene	
14.04.	Drehtag 3: 3. Szene	
21.04.	Drehtag 4: 5. und 6. Szene	
28.04.	Drehtag 5: 4. / 7. / 8. Szene	Blockunterricht für WPU (4 Stunden)
-		Feiertag
12.05.	Sichten des Materials	Klassenfahrt (9 Kinder)
19.05.	Filmpremiere und Nachbesprechung	
26.05.	Plakatgestaltung zur Premiere des Films	
02.06.	Erarbeiten der Filmpräsentation: Erfahrungsbericht der Schüler*Innen	
09.06.	Probentag Musenschau	
14.06.	Filmpremiere auf der Musenschau der Clara-Schumann-Schule	
-		Sommerferien

Abb. 4

Unsere Filmszenen

1

Szene	Was passiert?	Wer ist dabei?	Drehort/ Requisiten
1	Schule im Jahr 2061: wie es früher wohl war? Da gab es noch echte Tiere! Der Unterricht wird mit Virtual-Reality-Brillen gehalten. Prof. bringt Schülern Bücher! Mit, beamt sich weg und vergisst seine Lupe	Professor & Klasse	Klassenzimmer
2	Im chaotischen Labor des Professors ist sein Team gerade dabei, an den seltsamsten Dingen zu schrauben, anscheinend wird ein Hund gebaut. Der Strahl der Zeitmaschine trifft das Cover eines Buches, auf dem zwei Spione abgebildet sind.	Forscher	Forscherkabinett
3	Zwei, die wie aus einer anderen Zeit scheinen, stehen plötzlich auf dem Gang. Es sind die Spione vom Buch. Sie wollen das Labor auskundschaften. Dazu filmen sie alles durch die Glastür mit einer Kamera	Spione	Gang vor dem Labor
4	Die Forscher beamen sich in ihre Mittagspause Die Spione klauen den Hund	Professor Forscher Spione	Forscherkabinett
5	Währenddessen hat die Schulklasse bemerkt, dass der Professor seine Lupe im Klassenzimmer vergessen hat. Sie beschließen, sie ihm ins Kabinett zu bringen.	Klasse	Klassenzimmer Treppenhaus
6	Die Einbrecher werden von den Kindern entdeckt. Eine wilde Verfolgungsjagd beginnt.	Klasse Einbrecher	Forscherkabinett Treppenhaus
7	Die Kinder jagen die Einbrecher durchs ganze Schulhaus. Am Ende laufen sie genau dem Professor in die Arme, der seine Pause gerade beendet hat.	Klasse Einbrecher	Treppenhaus
8	Als der Professor herausfindet, dass die Spione aus dem Jahr 2016 sind, werden sie zurückgeschickt. Gerührt von der Aktion schenkt er den Kindern den Hund.	Professor Forscherteam Klasse Einbrecher	Treppenhaus

Abb. 5

Feedback

Ich denke über den Film das er gut gelaufen ist.

Manche haben in die Kamera a geguckt!

Unser Film dauert 11 min und 35s.

Es gab coole rollen. Ich war vorher.

Die Musik war recht super!

Es hat sehr viel Spaß gemacht

Es gab 5 Szenen.

Wir hatten auch ein Ton-gerät

Ich denke, dass ~~das~~ die Töne zu doll geräuselt hat!

Viele Techniken
wurden be-

nutzt, wir

hatten Kleidung

für alle. Wir

haben Materi-

el selber gemacht

Abb. 6

Selbstständigkeitserklärung:

Hiermit bestätige ich, dass ich die vorliegende Arbeit selbständig angefertigt habe. Ich versichere, dass ich ausschließlich die angegebenen Quellen und Hilfen genutzt und alle wörtlich oder dem Sinn gemäß entnommenen Stellen gekennzeichnet habe.

Leipzig, den 05.08.2016