



universität
wien

DIPLOMARBEIT

Titel der Diplomarbeit

„Philosophie und Film –
der Einsatz von Filmen als Medium im Philosophie-
und Ethikunterricht“

Verfasserin

Maike Fischer

angestrebter akademischer Grad

Magistra der Philosophie (Mag. phil.)

Wien, im Dezember 2011

Studienkennzahl lt. Studienblatt:

A 190 299 344

Studienrichtung lt. Studienblatt:

Lehramtsstudium Psychologie und Philosophie, Englisch

Betreuerin / Betreuer:

Doz. Mag. Dr. Georg Cavallar

Eidesstattliche Erklärung

Ich erkläre hiermit an Eides Statt, dass ich die vorliegende Arbeit selbstständig und ohne Benutzung anderer als der angegebenen Hilfsmittel angefertigt habe.

Die aus fremden Quellen direkt oder indirekt übernommenen Gedanken sind als solche kenntlich gemacht.

Die Arbeit wurde bisher in gleicher oder ähnlicher Form keiner anderen Prüfungsbehörde vorgelegt und auch noch nicht veröffentlicht.

Wien, am

Unterschrift:

Danksagung

An dieser Stelle möchte ich mich bei den Menschen bedanken, die mich bei der Erstellung dieser Arbeit in besonderem Maße unterstützt haben. Darunter danke ich vornehmlich

meinen Eltern, Carin und Peter Fischer und meiner Schwester Mona, die mich bereits mein ganzes Leben hindurch liebevoll begleiten und mir auch in Stunden des Zweifels Halt und Sicherheit gaben.

meinen Großeltern, Ingeborg und Karl Abfalg, die mich nach dem Abitur zum Studium in Wien ermutigten und mir ein Leben in Eigenständigkeit ermöglichten.

Doz. Mag. Dr. Georg Cavallar, für die kompetente Betreuung meiner Diplomarbeit. Seine hilfsbereite und motivierende Art haben mir dabei geholfen, mein Bestmögliches zu geben.

Nicht zuletzt danke ich auch denjenigen, die sich dazu bereit erklärten, sich von mir interviewen zu lassen und meine Arbeit mit ihren Erfahrungen und ihrem Wissen zu bereichern.

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung	9
2. Begriffsklärung	13
2.1 <i>Philosophie</i> und <i>Philosophieunterricht</i>	13
2.2 <i>Ethikunterricht</i>	17
2.3 <i>Medienpädagogik</i> und <i>Mediendidaktik</i>	20
2.4 <i>Film</i>	23
2.5 <i>Filmphilosophie</i>	27
3. Das Verhältnis von Philosophie und Film im Wandel der Zeit	30
3.1 Die Bedeutung des Films für die Philosophie und die Etablierung der <i>Filmphilosophie</i>	30
3.1.1 Die Entwicklung der Filmphilosophie als Ergänzung zur Filmtheorie: Definitionsversuche.....	31
3.1.2 <i>Film als Philosophie</i> versus <i>Philosophie des Films</i> – Eine Unterscheidung	35
3.2 Hervorgehobene Positionen	37
3.2.1 Filmphilosophie im Sinne des genitivus subiectivus: Merleau-Ponty, Cavell und Deleuze	37
3.2.2 Filmphilosophie im Sinne des genitivus obiectivus: Münsterberg, Cohen-Séat und Carroll	41
3.3 Die visuelle Zeitenwende – Implikationen für den Philosophie- und Ethikunterricht	45
4. Anschaulich philosophieren als wichtige Technik im Philosophie- und Ethikunterricht	48
4.1 <i>Anschaulich philosophieren</i> – Was ist das eigentlich?	48
4.2 Die Gegenüberstellung von textgebundenem und textfreiem Unterricht: Die Frage nach der richtigen Methode	50
4.3 Die Einführung textfreier Medien in den Philosophieunterricht – Ein schwieriges Unterfangen.....	53
4.4 Die Bedeutung visueller Medien für den Philosophie- und Ethikunterricht	56
4.5 Einsatzmöglichkeiten von Bildern im Philosophie- und Ethikunterricht.....	59
5. Der Einsatz von Filmen im Philosophie- und Ethikunterricht	62
5.1 Das besondere didaktische Potenzial des Films	64

5.1.1	Die Verbindung von Emotion und Denken und ihre Rolle bei der Vermittlung	64
5.1.2	Die Rolle des Films in Bezug auf den Lehrplan	68
5.2	Methoden der Eingliederung von Filmen im Philosophie- und Ethikunterricht	70
5.2.1	Die Vorbereitung auf den Filmeinsatz	71
5.2.2	Methodische Aspekte während des Filmeinsatzes	80
5.2.3	Methodische Aspekte nach dem Filmeinsatz	83
5.3	Die Problematik des Filmeinsatzes im Unterricht	85
6.	ExpertInnen über mögliche Methoden und die Problematik des Filmeinsatzes im Philosophie- und Ethikunterricht	91
6.1	Gründe für eine qualitative Forschungskomponente und Beschreibung der Vorgehensweise.....	91
6.1.1	Das Experteninterview als Möglichkeit der qualitativen Erhebung.....	91
6.1.2	Fragestellung und Hypothese bezüglich des erwarteten Ergebnis der Untersuchung.....	96
6.1.3	Erläuterung der Vorbereitung auf die Interviews.....	97
6.2	Zusammenfassung des Interviewgeschehens	101
6.3	Auswertung und Interpretation des erhobenen Materials	103
6.3.1	Das Prinzip der qualitativen Inhaltsanalyse als Basis der Interviewauswertung	103
6.3.2	Interpretation der Interviewergebnisse anhand der qualitativen Inhaltsanalyse	105
7.	Erstellung eines Leitfadens zum gezielten Einsatzes von Filmen im Philosophie- und Ethikunterricht	116
7.1	Gründe für die Erstellung eines Leitfadens	116
7.2	Beschreibung der Vorgehensweise und Problematik.....	118
7.3	Muster des Leitfadens zum Einsatz von Filmen im Philosophie- und Ethikunterricht.....	119
7.4	Beispielhafte Anwendung des Leitfadens.....	131
8.	Zusammenfassung und Schlussfolgerung	140
9.	Literaturverzeichnis	145
10.	Anhang	155

1. Einleitung

“Film is made for philosophy; it shifts or puts different light on whatever philosophy has said about appearance and reality, about actors and characters, about skepticism and dogmatism, about presence and absence.” (Cavell zitiert in Nagl 2007: 194)

Diese von dem weltbekannten amerikanischen Filmphilosophen Stanley Cavell so natürlich beschriebene intrinsische Verbindung von Philosophie und Film ist wider Erwarten ein Phänomen, welches sich im Sinne von philosophischer Anerkennung erst relativ spät herauskristallisierte. Nach einer anfänglichen Phase der Skepsis gegenüber der sogenannten *Filmphilosophie*, welche durch die kritischen Stimmen Heideggers und Adornos besonders im deutschsprachigen Raum äußerst ausgeprägt war, kam dem Verhältnis von Philosophie und Film erst im Laufe der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts vermehrte Aufmerksamkeit von Seiten der Philosophen zu und verschaffte sich allmählich den Status einer eigenen Wissenschaft: „Seitens der Philosophie ist ein spürbar größer werdendes Interesse am Film, nicht nur als Illustrationsmöglichkeit philosophischer Themen- und Problemstellungen, sondern als Gegenstand der Reflexion und als Herausforderung der Theoriebildung, zu verzeichnen“ (Leitner, Engell 2007: 4). Die Philosophie erkannte dabei unter anderem die filmische Eigenschaft, Menschen in ihren Bann zu ziehen – sie reflektierte die durch bewegte Bilder entstehende Möglichkeit, Gezeigtes an persönliche Erinnerungen der Zuschauer anzuknüpfen und so einen nachhaltigen Eindruck zu hinterlassen: „Unsere Lebensformen, unsere private Ethik und unsere öffentliche, politisch-institutionelle Fantasie sind durchsetzt von denjenigen Bildern, die uns jene Filme vermittelt haben, die wir lieben oder hassen“ (Nagl 2004: 34).

Genau diese Eigenschaft ist es auch, die visuelle Medien für den Philosophie- und Ethikunterricht so interessant erscheinen lässt. Wie Pfister (2010: 17) in seinem erst vor kurzem erschienenen Buch *Fachdidaktik Philosophie* anknüpfend an die didaktischen Überlegungen Kants beschreibt, ist das grundsätzliche und primäre Ziel des Philosophieunterrichts, SchülerInnen philosophisches Wissen zu vermitteln und ihnen beizubringen, wie man *philosophiert*. Aufgrund der oft sehr komplexen Inhalte, die der

allgemeine Lehrplan der AHS-Oberstufe¹ für den Unterricht vorsieht, stehen Lehrpersonen von Zeit zu Zeit vor dem Problem, welche didaktische Möglichkeit gewählt werden soll, um Inhalte schülerInnengerecht zu vermitteln, die Begeisterung am Philosophieren zu wecken und für nachhaltiges Verständnis zu sorgen. In Verbindung mit der steigenden Wertigkeit des *anschaulichen Philosophierens* lässt sich ein Trend ablesen, theoretische Inhalte des Philosophieunterrichts an die Lebenswelt der SchülerInnen anzulehnen und sie durch den Einsatz moderner Medien an ihrem eigenen Standpunkt „abzuholen“, anstatt auf die strikte Abhandlung philosophischer Problemstellungen anhand klassischer Originaltexte zu pochen. Dies bedeutet allerdings keinesfalls, dass das neue Ideal des Philosophie- und Ethikunterrichts auf ausschließlich textfreier Arbeit beruht. Vielmehr bietet der Einsatz visueller Medien eine willkommene Abwechslung und Bereicherung bei der Vermittlung komplexer philosophischer Inhalte. Im Zuge dieser Bewegung wird gerade der Film immer bedeutender und dient aufgrund seines besonderen didaktischen Potenzials vermehrt als bevorzugtes Medium der textfreien Unterrichtsgestaltung.

Diese wachsende Beliebtheit visueller Medien rührt letztendlich auch daher, dass Lehrpersonen nach wie vor oftmals vor dem Problem der mangelnden Motivation der SchülerInnenseite in Bezug auf philosophische Inhalte stehen. Beklagt wird eine fehlende Realitätsnähe beziehungsweise ein mangelnder Bezug zum eigenen Leben, was dann in Folge in Form eines bedrückenden Unterrichtsklimas oder fehlender SchülerInnenbeteiligung zum Ausdruck kommen kann. Heute ist bekannt, dass theoretische Inhalte, welche durch die Beteiligung der rechten, der emotionalen Hirnhälfte verarbeitet werden, nachhaltiger im Gedächtnis und Verständnis des Menschen haften bleiben, als rein theoretisch vermittelte (vgl. Pfister 2010: 88). Die empirische Forschungsarbeit des bekannten Hirnforschers António Damásio (1994, 2000) zeigte bereits, dass Lernen immer dann geschieht, wenn das limbische System – also der Ort, an dem die Emotionen des Menschen verankert sind – am Denkprozess beteiligt ist. In diesem Kontext erscheint die Tatsache, dass Filme mitunter dazu gemacht sind, menschliche Emotionen hervorzurufen und außerdem im Gegensatz zum schriftlichen Text gleich mehrere Sinnesbereiche des Menschen ansprechen (Hören, Sehen) als entscheidender Grund, den Film als philosophisches Unterrichtswerkzeug

¹ siehe http://www.bmukk.gv.at/medienpool/11865/lp_neu_ahs_13.pdf.

näher zu betrachten. In Hinblick auf die didaktischen Vorzüge visueller Medien lautet meine Forschungsfrage daher:

Wie lassen sich Filme in den Philosophie- und Ethikunterricht inkorporieren, um philosophische Inhalte für SchülerInnen greifbarer zu machen?

Dieser Fragestellung werde ich mich im Rahmen dieser Arbeit sowohl nach den Prinzipien des hermeneutischen als auch nach denen des empirischen Forschens annähern:

Zu Beginn werde ich versuchen, das besonders in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts intensiv ausgeprägte Verhältnis zwischen Philosophie und Film zu beleuchten, indem ich näher auf verschiedene Philosophen und Filmtheoretiker eingehen und ihre Positionen miteinander vergleichen werde. Die Basis für diesen ersten theoretischen Teil bilden sowohl Originaltexte von Filmphilosophen als auch Kommentare von ExpertInnen, die sich dem Bereich der Filmphilosophie versprochen und filmphilosophische Ansichten kritisch reflektiert haben. Um eine Brücke zu schlagen zwischen der Filmphilosophie und dem Einsatz von Filmen als Medium im Philosophie- und Ethikunterricht werde ich anschließend näher auf die fachdidaktischen Hintergründe visueller Medien eingehen und ihre wachsende Bedeutung für den Philosophie- und Ethikunterricht hervorheben. Auf Basis der ersten theoretischen Teile werde ich dann versuchen, die besondere Rolle des Films als visuelles Medium herauszuarbeiten, indem ich sein didaktisches Potenzial und infolge dessen seine hohe Wertigkeit als Unterrichtswerkzeug beschreiben werde.

Aufgrund der stark ausgeprägten Praxisnähe meines Themas habe ich mich dazu entschieden, die theoretische Herausarbeitung des Bereichs der Filmphilosophie und ihrer Bedeutung für den Unterricht um empirische Forschungsarbeit in einem beschränkten Ausmaß zu ergänzen. Obwohl die Menge an Literatur zum Thema *Medieneinsatz im Unterricht* im Bereich der Fachdidaktik heute bereits sehr ausgeprägt ist gibt es erstaunlicherweise wenige Ausführungen zu konkretem methodisch-didaktischen Vorgehen bezüglich des Einsatzes von Filmen im Philosophie- und Ethikunterricht. Neben fachdidaktischen Ratgebern zum Filmeinsatz im Unterricht allgemein (wie etwa *Film: Ratgeber für Lehrer* von J. Hildebrand aus dem Jahre 2001) bin ich im Zuge meiner Recherche ebenso auf Peters, Peters und Rolfs Sammelband

Philosophie und Film (2006) gestoßen, der neben einer kurzen theoretischen Einführung eine große Bandbreite an Beispielfilmen mit zugehörigen Unterrichtsmaterialien beinhaltet. Detaillierte Erläuterungen bezüglich didaktischer Methoden und Prinzipien zum Filmeinsatz in den Fächern Philosophie und Ethik suchte ich jedoch vergeblich. Aufgrund des im heutigen Multimedialzeitalters sowohl in der Unterrichtspraxis als auch im Lehrplan² des Faches Philosophie verankerten Einsatzes audiovisueller Medien möchte ich im Rahmen dieser Arbeit versuchen die genannte Lücke zu schließen. Ausgehend sowohl von theoretisch erarbeiteten Aspekten als auch von qualitativ erhobenen Interviews und deren Auswertung entstand ein Leitfaden, der LehrerInnen in unterstützender Weise helfen soll, Filme auf eine Weise auszuwählen und aufzuarbeiten, die es ermöglicht, sie als adäquates Vermittlungswerkzeug im Unterricht verwenden zu können. Um die Anwendbarkeit des Leitfadens zu verdeutlichen habe ich eine beispielhafte Ausarbeitung eines erst kürzlich erschienenen Spielfilms vorgenommen, der anhand des Lehrstoffes für die gymnasiale Obertufe im Fach Philosophie ausgewählt wurde. Den Abschluss meiner Arbeit bildet eine Zusammenfassung der wesentlichen fachlichen Inhalte, die sich sowohl aus der hermeneutisch orientierten Recherche als auch aus der qualitativen Erhebungsarbeit ergeben haben. Ein Ausblick auf etwaige Vertiefungsmöglichkeiten von Theorie und Praxis soll das Ergebnis der Arbeit abrunden.

² Vgl. http://www.bmukk.gv.at/medienpool/11865/lp_neu_ahs_13.pdf S. 2.

2. Begriffsklärung

Bevor näher auf das Verhältnis von Philosophie und Film in theoretischer und didaktischer Hinsicht eingegangen werden kann, möchte ich zunächst aufzeigen, in welchem Sinne die für diesen Themenbereich so zentralen Begriffe *Philosophie* und *Philosophieunterricht*, *Ethikunterricht*, *Medienpädagogik* und *Mediendidaktik*, *Film* und *Filmphilosophie* im Rahmen dieser Arbeit verwendet werden.

2.1 Philosophie und Philosophieunterricht

Obwohl die Philosophie heute zu den populärsten Geisteswissenschaften gehört fällt es den meisten schwer, die Frage „Was ist Philosophie?“ mit nur einem Satz zu beantworten, denn meist ist es ganz individuell und subjektiv, welche Inhalte und Methoden von dieser Disziplin erwartet werden. Überhaupt gilt der Versuch der Beschreibung der Philosophie an sich bei näherer Betrachtung bereits als philosophisch und führt nicht selten zu uneindeutigen Antworten (vgl. Falzon 2007: 8f. oder Martens 2009: 15). Die Schwierigkeit der Konstruktion einer einheitlichen Definition gründet schlussendlich darin, dass sich die Philosophie im Gegensatz zu anderen Wissenschaften nicht auf einen bestimmten Themenbereich fokussiert, sondern auf Gebiete unterschiedlichster Richtungen Bezug nimmt: „Other disciplines have a clear subject area. Physics asks questions about matter and energy; sociology asks questions about society; history asks questions about the past. [...] The problem is that philosophy asks its questions about a wide range of topics“ (Falzon 2007: 10). Hinzu kommt, dass sich die Philosophie zusätzlich andere Wissenschaften zum eigenen Gegenstand macht und diese auf einer Metaebene methodisch betrachtet. Auf diese Weise entstanden im Laufe der Zeit unzählbare Subdisziplinen (wie etwa die Philosophie der Religion oder die Philosophie der Wissenschaft), die sich heute mit den Ursprüngen und Problemstellungen der jeweiligen Fachrichtung beschäftigen (ebd.).

Einigkeit besteht in Bezug auf eine Definition lediglich in Bezug auf den etymologischen Ursprung der Wissenschaft: *Philosophie* setzt sich aus den griechischen Begriffen „philein“ (zu Deutsch „lieben“) und „sophía“ (zu Deutsch etwa „das höhere Wissen“) zusammen. Somit lässt sich *Philosophie* als „Liebe zur Weisheit“ bezeichnen und deutet gleichzeitig indirekt auf eine unlösbare Verbindung von Begeisterung an der kritischen Reflexion und dem Wunsch nach Wissenserweiterung hin – Charakteristiken, die letztendlich unabdingbare Bestandteile des philosophischen Denkens sind (vgl. Anzenbacher 2002: 16).

Doch worin besteht die Tätigkeit des *Philosophierens* und von wem wird sie ausgeübt? Oftmals lässt sich die Meinung vernehmen, Philosophie ließe sich nur im Rahmen einer höheren Ausbildung beziehungsweise eines Universitätsstudiums betreiben - die Liebe zur Weisheit auszuleben wäre demnach erst nach der Aneignung bestimmter Inhalte und Methoden möglich und somit für SchülerInnen ein sehr schwer zu erreichendes Ziel: „Vielfach wird der Ethik- und Philosophieunterricht mit der Auffassung konfrontiert, dass die meisten Schülerinnen und Schüler zum Philosophieren überhaupt nicht fähig oder daran nicht interessiert seien, erst recht die jüngeren und leistungsschwächeren nicht“ (Martens 2009: 20). Heute wird allerdings vermehrt angenommen, dass der Anfang des Philosophierens schon viel früher und viel grundlegender, nämlich bereits in der Kindheit des Menschen, anzusetzen ist: „Philosophie beginnt mit Fragen, die sich stellen, wenn die vertraute, alltägliche Welt plötzlich ihre Selbstverständlichkeit verliert und zum Problem wird“ (Anzenbacher 2002: 15). Ausgelöst wird dieses kindliche Fragen vor allem durch Ausnahmezustände, die sich von der bisher gewohnten Lebenswelt abheben und Mechanismen des Staunens und des Zweifels hervorrufen (vgl. ebd. S. 19). Brüning (2003: 20) ist ebenso davon überzeugt, dass die Philosophie neben ihrer Existenz als systematisch-analytische Wissenschaft auch eine zweite, jedem Menschen zugängliche Seite aufweist: Die Fähigkeit des Staunens und des Zweifels befähigt uns dazu, „etwas als ungewöhnlich einzuschätzen, das wir als selbstverständlich angenommen haben und das von dem abweicht, was wir bisher wussten oder zu wissen meinten“ (ebd.). Während es meist der Mechanismus des Staunens ist, der uns zu Wissbegierde und in Folge dessen zu Fragen nach dem Ursprung eines Phänomens treibt, ist es der Mechanismus des Zweifels, der als *Motor für das Weiterdenken* (vgl. ebd. S. 23) und resultierend daraus für das Umdenken gelernter Inhalte bezeichnet werden kann. Da der Prozess des Weiterdenkens unendlich ist, kann im Umkehrschluss gleichsam eine philosophische Frage nie vollständig beantwortet werden und bedarf immer neuer Reflexion und Einschätzung. Dieser *Motor* hängt schließlich vor allem mit jenen Fragen zusammen, die grundlegend für unser Dasein sind und nach den Ursprüngen unserer Existenz forschen.

Auch für Falzon (2007: 10) stellt gerade die Kindheitsphase des Menschen die ideale Voraussetzung für philosophische Ergründungen bereit: die Freiheit von alltäglichen Belastungen und Einschränkungen, die mit dem Dasein als Erwachsener zwangsläufig einhergehen. Im Gegensatz zu den oft durch Routine und Voreingenommenheit beeinflussten Fragen Erwachsener beziehen sich kindliche Fragen unbeschwert auf den

eigentlichen Kern eines wahrgenommenen Problems: “They are questions that arise out of a sense of wonderment at the world in which one finds oneself, the amazement that comes with viewing the world through fresh eyes, without the baggage of accumulated preconceptions and habitual patterns of thought” (ebd.).

Problematisch ist nur, dass die Fähigkeit des kindlichen Fragens mit jedem Lebensjahr mehr zu verblassen scheint und gerade SchülerInnen der Oberstufe in ihrem Frageverhalten immer 'erwachsener' werden: „[Das kindliche Fragen] ist ihnen so wenig selbstverständlich wie den Gesprächspartnern des Sokrates, die ihre Begriffe meist richtig anwenden können, aber unfähig sind, sie angemessen zu bestimmen, da sie selbst diese Was-Fragen nie gestellt haben“ (Engels 2000: 54). Die traditionellen sokratischen Fragen nach dem „Was?“ scheinen immer mehr in den Hintergrund zu rücken, während Unsicherheiten und Diskussionsunlust ihren Platz einnehmen. Es ist nach Engels (vgl. ebd.) die Aufgabe der Lehrpersonen, SchülerInnen dazu zu motivieren, ihre Scheu zu überwinden und nach Begriffsbestimmungen zu verlangen, um die das Textverständnis gefährdenden Unsicherheiten ausschalten zu können. Neben der daraus ansteigenden Sicherheit im Umgang mit philosophischen Texten wird außerdem ein Kreislauf in Gang gesetzt, der immer mehr Fragen aufwirft, die förderlich für philosophisches Interesse sein können: „Die Antworten auf Was-Fragen erzeugen weitere Fragen, sie haben also eine generative Wirkung“ (Engels 2000: 55).

Nicht zuletzt ist es genau dieser Bereich der Philosophie, der in dieser Arbeit eine tragende Rolle spielen wird: die Anregung zu frühzeitigem Fragen nach Sinnhaftigkeit und die Entwicklung reflektierten Problembewusstseins. Auch wenn es so ist, dass kindliches Fragen bereits als philosophisch gesehen werden kann, so ist es dennoch zusätzlich möglich und notwendig, philosophieren zu *lernen* (Anzenbacher 2002: 16). Genau hier liegt auch der in diesem Rahmen besonders wichtige Anknüpfungspunkt der Philosophie als Wissenschaft mit dem Bereich des Philosophieunterrichts: Kant (1787) und später auch Pfister zufolge (2010: 17) war und ist das wesentliche Ziel des Philosophieunterrichts, jungen Erwachsenen beizubringen, wie man *philosophiert*. Dieses Ziel kann auf verschiedene Arten und anhand verschiedener Techniken erreicht werden. Lehrende finden sich heute vor der Wahl wieder, philosophische Inhalte entweder mittels textgebundenem oder textfreiem Unterricht beziehungsweise einer Kombination beider zu vermitteln (vgl. Pfister 2010: 165).

Der Kern *dieser* Arbeit dreht sich vordergründig um die Vermittlung philosophischer Inhalte durch den Einsatz von Filmen im Unterricht, wobei festgestellt werden soll, dass

der Film als Medium der textfreien Unterrichtsgestaltung aufgrund seines besonderen didaktischen Potenzials zur Vermittlung philosophischer Inhalte beitragen kann. Der vor allem von Seiten der SchülerInnen beklagte Grad der Abstraktheit klassischer philosophischer Texte könnte somit durch eine gezielte Nutzung reduziert werden und sich durch Veranschaulichung mit der Lebenswelt der SchülerInnen verbinden. Dies schließt aus methodischer Sicht vor allem ein, „[...] nach solchen Mitteln zu suchen, die [...] auch die *Vermittlung* im Sinne von Übergängen zwischen alltäglicher bzw. wissenschaftlicher Erkenntnis zur philosophischen Theoriebildung ermöglichen“ (Rohbeck (1986: 117).

Die Fähigkeit des Films, Menschen in seinen Bann zu ziehen, sie staunend von gewohnten Umständen zu entfernen und in Folge zu klärenden Fragen anzuregen ist es letztlich, die den Film gerade für das Fach Philosophie als wertvolles Unterrichtswerk erscheinen lässt: “And in the end, however abstract and impractical philosophy might seem to be, it begins with this wonderment at the world in which we find ourselves” (Falzon 2007: 11).

2.2 Ethikunterricht

Anders als das Fach Philosophie, welches im Rahmen der AHS in der Oberstufe mindestens ein Jahr verpflichtend ist und als Wahlpflichtfach zusätzlich vertiefend gewählt werden kann, wurde das Unterrichtsfach Ethik trotz des steigenden Bedarfs noch immer nicht als Regelschulfach an österreichischen Schulen anerkannt. Als sogenannter „Ersatzpflichtgegenstand“ für das Fach Religion wurde es nicht in den Regelschulbetrieb aufgenommen, sondern steht Kindern und Jugendlichen bislang nur an jenen Schulen zur Verfügung, die an dem 1996 ins Leben gerufenen *Schulversuch Ethik* beteiligt sind³. Aufgrund der allgemeinen Knappheit finanzieller Mittel wurde die Einführung des Pflichtfaches Ethik nun vorerst auf das Jahr 2014 verlegt und die Anzahl der am Schulversuch teilnehmenden Schulen in Wien auf einundzwanzig reduziert. Aufgrund der sich trotzdem stetig klarer herauskristallisierenden Wichtigkeit des Faches, der sich teilweise überlappenden oder aneinander angrenzenden Themengebiete des Lehrplanes der AHS Oberstufe für Philosophie mit denen des durch die Pädagogische Hochschule Salzburg konstruierten Lehrplanes für Ethik und der Präsentation ethischer Problemstellungen als beliebtes Element in Spielfilmen habe ich mich dazu entschlossen, neben dem Philosophieunterricht als Hauptbestandteil ebenso das Unterrichtsfach Ethik sowohl in den Titel als auch in die inhaltlichen Überlegungen dieser Arbeit miteinzubeziehen.

Doch welche erzieherischen Konzepte stecken hinter der Idee des neuen Unterrichtsfaches?

Ethik wird in der existierenden Literatur auch in dem Sinne mit der Philosophie in Verbindung gebracht, als dass beide aufgrund ihrer Weitläufigkeit nur in bestimmtem Maße schulisch aufbereitet werden können. Anders als beispielsweise die Mathematik berühren die Disziplinen mehrere Gegenstände auf einmal und sind in Folge dessen nur schwer fachlich eingrenzbar (vgl. Jäggle, Anzengruber 1999: 7). Diese Vielschichtigkeit scheint mitunter auch der Grund für die vagen Beschreibungen des Schulorganisationsgesetzes hinsichtlich der für die Fächer relevanten Erziehungs- und Lehrziele zu sein: Nach Paragraph 2 besteht für die österreichische Schule die Aufgabe, „an der Entwicklung der Anlagen der Jugend nach den sittlichen, religiösen und

³ Die hier präsentierten Zahlen und Fakten wurden folgenden Artikeln entnommen:
<http://diepresse.com/home/bildung/bildungallgemein/338429/Wir-sind-das-einzige-EULand-ohne-Ethikunterricht>
<http://wiev1.orf.at/stories/493891>.

sozialen Werten sowie nach den Werten des Wahren, Guten und Schönen durch einen ihrer Entwicklungsstufe und ihrem Bildungsweg entsprechenden Unterricht mitzuwirken“ (vgl. Schulorganisationsgesetz §2 Abs. 1). Jedoch gilt diese Aufgabe offiziell nicht nur für das Fach Ethik oder das Fach Philosophie, sondern für alle geisteswissenschaftlichen Fächer, die an Schulen unterrichtet werden.

Also wodurch zeichnet sich diese Art der Wertevermittlung in Bezug auf den Ethikunterricht aus?

Hinsichtlich unserer von moralischen Normen und Werten bestimmten Gesellschaft bedürfen gerade Jugendliche der Chance zur kritischen Auseinandersetzung mit eben diesen in Form der Diskussion ethischer Fragestellungen: „Ethikunterricht wird in seinem Profil offensichtlich weitgehend dahingehend konzipiert, ein Ort der Kommunikation zu sein mit dem Ziel der Entwicklung von ethischer Urteilskompetenz für die eigene Identität, für den Umgang und das Zusammensein mit anderen sowie für die Bewältigung gegenwärtiger und zukünftiger Aufgaben der Verantwortung“ (Adam 1999: 23). Anders als andere Fächer bietet der Ethikunterricht die Chance, moralische Fragen anhand menschlicher Handlungsbeispiele zu thematisieren und so die Aufmerksamkeit der SchülerInnen auf die Frage nach der eigenen Verantwortung zu lenken (vgl. Rekus 1999: 263). Allerdings geht es dabei weniger um die Vermittlung normativer Vorstellungen und fixer Konzepte, sondern eher um die Hinführung einer kritischen Reflexion und Hinterfragung ethischer Urteile und moralischer Konzepte (vgl. Gerber 1999: 17). Ethikunterricht ist phänomenorientiert und richtet sich im Sinne der Entwicklung einer moralischen Urteilskompetenz oft weniger nach der Erörterung bereits existenter Normen, sondern nach der Reflexion jener Situationen, in denen die jeweiligen Normen praktisch greifen. Konkrete Themenfelder solcher Begegnungssituationen wären beispielsweise die der Medizinethik, deren Problemstellungen im Rahmen kritischer Reflexionen besonders plastisch und realitätsnah aufgezeigt werden können (vgl. ebd. S. 19f.).

Auch Bucher (2001), der im Zuge seines umfangreichen Berichts zur unmittelbar vor dessen Publikation groß angelegten Evaluation der Schulversuche unter anderem über die Potenziale des Ethikunterrichts an Schulen Österreichs reflektiert, beschreibt die Erwartungen, die an das Fach gestellt werden können weniger in Hinblick auf die Aufdrängung bestimmter für *gut* befundener Werte, als vielmehr in Hinblick auf die Diskussion ethischer Überlegungen: „Realistisch ist, vom Ethikunterricht zu erwarten, die Kompetenzen ethischer Reflexion zu erhöhen, relevantes Sachwissen zu vermitteln

und Diskurs einzuüben; ob daraus auch im außerschulischen Alltag das richtige Handeln folgt, bleibt der Freiheit der SchülerInnen anheim gestellt“ (Bucher 2001: 23f.).

Ausgehend von der Fähigkeit, komplexe Themen zu visualisieren stellt der Film als Bildmedium nicht nur eine wertvolle Variante des textfreien Unterrichts für das Fach Philosophie dar, sondern könnte durch die gerade in Bezug auf Spielfilme so beliebte Darstellung ethischer Problemstellungen auch für das Unterrichtsfach Ethik von großem Nutzen sein. Die im Lehrplan des Landes Salzburg für den Ethikunterricht festgehaltenen didaktischen Ziele⁴ beinhalten unter anderem das Experimentieren mit Gedanken oder die Diskussion moralischer Fragen anhand lebenspraktischer Beispiele und entsprechen somit der filmischen Eigenschaft, abstrakte Inhalte emotionsgebunden zu präsentieren und gleichzeitig einen Identifikationsprozess der ZuschauerInnen in Gang setzen. Resultierend daraus könnte im besten Fall eine intrinsisch motivierte Beschäftigung und Reflexion der gezeigten ethischen Inhalte initiiert werden, wodurch neben der Fähigkeit zur Diskussion ebenso die Entwicklung einer moralischen Urteilskompetenz gefördert werden könnte.

⁴ Vgl. <http://schule.salzburg.at/faecher/ethik/Ethiklehrplan.pdf> S. 2.

2.3 Medienpädagogik und Mediendidaktik

Die sich seit seiner Etablierung exponentiell steigende Popularität des Films führte letztlich nicht nur zu einer vermehrten Aufmerksamkeit der Philosophie und der Entwicklung der Filmphilosophie, sondern trug gleichsam maßgeblich zu der Entwicklung einer für den Schulbereich heute unabdingbaren Wissenschaft bei: die der *Medienpädagogik*.

Wie der Begriff bereits erahnen lässt, thematisieren VertreterInnen dieser pädagogischen Teildisziplin primär Fragen und Probleme, die mit der Nutzung von Medien einhergehen. Die Bezeichnung *Medium* ist im Rahmen der Medienpädagogik allerdings sehr weit gefasst und schließt all jene Informationsträger mit ein, die es Menschen ermöglichen, sich im Sinne der Kommunikation auszudrücken (Schill 1992: 8). Traditionell wird in der Fachliteratur im Bereich der Pädagogik zwischen drei verschiedenen Arten von Medien unterschieden, deren Bezeichnung auf dem durch das jeweilige Medium angesprochenen Sinneskanal beruht (vgl. Weidenmann 1994: 10). Generell lassen sich Medien unterteilen in:

- **visuelle Medien** (den Sehsinn ansprechend)
- **auditive Medien** (den Hörsinn ansprechend) und
- **audiovisuelle Medien** (den Seh- und Hörsinn ansprechend)

Da das Thema dieser Arbeit primär mit dem Medium Film verankert ist, werden audiovisuelle Medien in diesem Rahmen im Zentrum der Beschreibung und der Forschungsarbeit stehen. Jedoch werden alle drei Typen indirekt im Sinne der kritischen Beleuchtung textfreier Unterrichtsformen von Interesse sein (vgl. Kapitel 4).

Für die Wissenschaft der Medienpädagogik spielt nicht nur die Unterscheidung der verschiedenen Arten von Medien im Sinne ihrer Werthaftigkeit für Lern- und Vermittlungsprozesse eine Rolle, sondern ebenso die pädagogisch-kritische Hinterfragung der den Arten zugehörigen Medien: „So können Medien mit pädagogischen Vorstellungen über wünschenswerte Formen des Lehrens und Lernens übereinstimmen oder mit ihnen in Konflikt geraten“ (Weidenmann 1994: 18). Gerade die Einführung der sogenannten *neuen Medien* (wie etwa das Video oder das Fernsehen) haben insbesondere unter Medienpädagogen, Pädagogen und Eltern für Aufruhr und Besorgnis gesorgt, bis sich in Folge vieler Studien Mitte der achtziger

Jahre allmählich eine gewisse Wertschätzung hinsichtlich des didaktischen Potenzials der Veranschaulichung und der Freisetzung kreativer Prozesse durchsetzte (vgl. Binder 1992: 17). Als wohl umstrittenstes Medium seit seiner Einführung in den privaten Bereich gilt unter den *neuen Medien* wohl nach wie vor der Computer, dem einerseits im Falle des gezielten Einsatzes ein hohes Vermittlungspotenzial verschrieben wird, der aber andererseits in Diskursen genauso häufig mit negativ konnotierten Begriffen wie *Vereinsamung* und *Suchtgefahr* einhergeht.

Neben der theoretischen Reflexion der Werthaftigkeit von Medien im Bereich der Erziehung steht im Bereich des Schulunterrichts vor allem die Frage nach sinnvollem medienpädagogischen Handeln im Vordergrund: „Medienpädagogisches Handeln ist bewusstes, absichtsvolles und auf Wirkung zielendes Handeln“ (Schill 1992: 8). Dieses Handeln bedeutet im Kontext der Schule daher vor allem *nicht* von einer durch ständigen Medieneinfluss bereits voll ausgebildeten Medienkompetenz der SchülerInnen auszugehen, sondern an ihren bisherigen Erfahrungsstand anzuknüpfen und einen gezielten Umgang mit Medien zu fördern. Dabei geht es vor allem darum, SchülerInnen die Vielschichtigkeit jener Inhalte zu demonstrieren, von denen sie bislang glaubten, sie problemlos auf eine bestimmte Art verstanden zu haben. Das Bewusstsein hinsichtlich der Identität von Film und Fernsehen als *Kulturtechnik* kann und soll durch gezielte Medienerziehung geschärft werden – die Aufgabe der Alphabetisierung gilt hinsichtlich der stetig zunehmenden Multi-Medialität unseres Alltags nicht nur für Texte, sondern gleichsam auch für die neuen Medien (vgl. Doelker 1992: 108f.).

Die Betonung auf die Förderung eines „gezielten“ Umgangs mit Medien könnte aus heutiger Sicht abermals ein Ableger der bis in die frühen Achtzigerjahre anhaltenden Tendenz sein, Kinder- und Jugendliche vor dem angeblich schadhaften Einfluss moderner Medien zu schützen. Die Schule sollte bis zu diesem Zeitpunkt das staatliche Vorhaben der Bewahrung jugendlicher Unschuld insofern unterstützen, als dass sie durch die Unterstreichung des Jugendschutzes oder der Erziehung zur „Filmselbstkontrolle“ den angenommenen negativen Einfluss der neuen Medien eindämmen sollte (vgl. ebd. S. 23). Heute, rund dreißig Jahre später, bilden visuelle Medien einen wesentlichen Bestandteil des schulischen Alltags und werden aufgrund ihres Potenzials zur anschaulichen Vermittlung vermehrt von Lehrpersonen akzeptiert und in das Unterrichtsgeschehen miteinbezogen. Ebenso feststellbar ist die beschriebene

Akzeptanz auch in schriftlicher Form: Lehrpläne beinhalten heute explizite Hinweise auf die Verpflichtung zur zielgerichteten Medienerziehung.

Nach Rehfuß (1986: 315) fällt die konkrete Einbindung von Medien in den Schulunterricht allerdings eher in den Bereich einer weit verbreiteten Subdisziplin der Medienpädagogik: der *Mediendidaktik*. Während VertreterInnen der Medienpädagogik Fragen und Probleme in Bezug auf Medien vornehmlich auf einer Art Metaebene beschreiben und thematisieren suchen die der Mediendidaktik nach Wegen, wie Medien sinnvoll und praxisnah in den (Schul-) Unterricht eingebracht werden können. Dabei spielt neben der Fähigkeit zur Veranschaulichung vor allem die Vermittlung von Information eine große Rolle, da vermehrt von der Möglichkeit ausgegangen wird, Medien primär als das Verständnis anregende und die inhaltliche Aufnahme erleichternde Informationsträger zu betrachten: „Folglich, so die Meinung, müsse sich derjenige, der seine Information erfolgreich anbringen möchte, solcher Medien bedienen, die besonders geeignet sind, die Aufnahme der Information leicht zu machen“ (ebd.).

Im Rahmen dieser Arbeit werden sowohl die Inhalte der Medienpädagogik als auch die der Mediendidaktik von Bedeutung sein. Bei genauerer Betrachtung der im Bereich der Philosophie besonders kritisch ausgeprägten Grundhaltung, die den sogenannten *neuen Medien* gegenübergebracht wird, ist es die reflektierte Beleuchtung der *Medienpädagogik*, die das Medium Film letztlich hinterfragen und gleichzeitig aufgrund seines didaktischen Potenzials unter den existierenden visuellen Medien hervorheben wird. Hinsichtlich des Ziels des Philosophieunterrichts, SchülerInnen zu eigenständigem Denken zu bewegen, zeichnet sich der Film nach einer längeren Episode des Misstrauens von Seiten der Philosophie und der allgemeinen Didaktik heute als ein Medium aus, das eine Brücke zu schlagen vermag zwischen der Abstraktion philosophischer Problemstellungen und der Lebenswelt von SchülerInnen. Die *Mediendidaktik* wird insofern eine tragende Rolle für diese Arbeit spielen, als dass neben Ausführungen zum pädagogischen Wert des Films ebenso die konkrete Einarbeitung des Mediums in den Philosophie- und Ethikunterricht einen wesentlichen Bestandteil der Forschungsarbeit darstellte.

2.4 Film

Die Grundfrage *Was ist Film?* beschäftigte seit der Etablierung des Lichtspiels durch die Gebrüder Lumière Filmtheoretiker des französischen, des anglo-amerikanischen und nicht zuletzt auch die des deutschsprachigen Wirkungsraumes und führte aus heutiger Sicht zu unzähligen Abhandlungen und darin enthaltenen Definitionsversuchen, die nur schwer auf einen gemeinsamen Nenner zu bringen sind:

“The term *motion pictures* (also *film*, *cinema*, *moving pictures*, or *movies*) generally refers to the projection of a succession of still photographic images [...], mounted on a flexible, translucent celluloid strip, at such a speed that they yield the impression of movement to the normal viewer” (Kelly 1998: 185). Die in seiner *Enzyklopädie der Ästhetik* zu findende Definition Kellys verweist zunächst einmal auf eine rein technische Seite des Films. Seine Fähigkeit, dem Publikum bewegte, anstelle von statischen Bildern zu präsentieren wird heute sowohl im Bereich der Kunst als auch im Bereich der populären Unterhaltung für selbstverständlich gehalten, versetzte die Zuschauer allerdings noch im letzten Jahrzehnt des 19. Jahrhunderts in Staunen und Verwunderung. Heute stellt das Kino nicht nur eine fest in den kulturellen Bereich eingebundene Institution und ein über alle Maßen beliebtes Unterhaltungsmedium dar, sondern trägt als eine der führenden Industrien maßgeblich zum wirtschaftlichen Wohlstand der westlichen Welt bei (vgl. Harms 2009: 32).

Auch die Gesellschaft selbst wurde durch die Etablierung des Films verändert: Die Vorstellung von horrenden Honoraren und einem schauspielerischen Leben in Glanz und Gloria spornt nach wie vor junge Menschen dazu an, ein Leben *wie im Film* erreichen und ihre Karrierepläne in entsprechende Richtungen aufbauen zu wollen. Neben dem Beruf des Schauspielers schließt die Filmindustrie viele andere ertragreiche Berufssparten mit ein: „Direkt, soweit er seine vielen technischen, künstlerischen und kaufmännischen Mitarbeiter umfasst, indirekt durch Hereinbeziehen von Kunsthandwerk, Modekunst, Architektur, Malerei, Beleuchtungs-, Glas-, Eisen- und Postkartenindustrie, Optik, Feinmechanik, Chemie und anderes“ (ebd. S. 33).

Die Begeisterung für dieses Medium lässt sich aus heutiger Sicht wohl schon zu Beginn der Filmära festmachen – die Betrachtung realitätsnaher, künstlich erzeugter Bewegungen wurde zur Zeit der Etablierung des Films als revolutionär empfunden. Erreicht wird der Effekt der Bewegung noch immer besonders im Rahmen einer

Kinovorstellung durch die Projektion vieler rasch aufeinander folgender Bilder auf eine Leinwand, die sich mit einigem Abstand zum Publikum in dunkler Umgebung befindet. Obwohl innerhalb der ersten Jahrzehnten nach der Etablierung des Films der Stummfilm weit verbreitet war, gab der bald einsetzende Zusatz von musikalischer und sprachlicher Begleitung dem Erfolg des Unterhaltungsmediums recht und sorgte schließlich neben vielen weiteren Faktoren dafür, dass der Film nun sowohl in kultureller, industrieller als auch in künstlerischer Sicht zu den wichtigsten Medien unseres heutigen Multi- Medialzeitalters gezählt werden kann.

Obwohl der technische Fortschritt, den die Gebrüder Lumière durch die Erfindung des Kinematographen erreichten bis heute unbestritten blieb, sorgt die Frage, welche Eigenschaften den Film als bewegtes Bild denn inhaltlich genau ausmachen nach wie vor für Diskussionsstoff.

Eine Charakteristik, welche in Zusammenhang mit den typischen Merkmalen des Films sehr häufig zur Sprache kommt ist beispielsweise seine angebliche Nähe zur Photographie. So ermöglichen sowohl photographische als auch cinématographische Bilder die Wahrnehmung von Dingen, die unter normalen Umständen möglicherweise nicht (mehr) zu sehen wären. Ähnlich wie eine Brille oder ein Teleskop schaffen sie eine erweiterte Möglichkeit des Sehens: “Photography and cinematography are prosthetic devices” (Carroll 1996: 119).

Wie die Bezeichnung *moving image* bereits erahnen lässt, ist die Bewegung der zusammengestellten Bilder ebenso ein Phänomen, das den Film von anderen Textsorten unterscheidet. In Anbetracht jener Filme, die völlig oder zum Großteil *ohne* bildliche Bewegung auskommen⁵ ist es allerdings weniger die tatsächliche Wahrnehmung sich bewegender Bilder, als vielmehr die Erwartung, jeden Moment eventuell eine Bewegung sehen zu können (vgl. ebd. S. 125). Während man bei der Betrachtung eines Gemäldes oder Fotos aus rein logischen Gründen die Statik des gezeigten Abbildes für selbstverständlich hält, ist die Erwartung einer Beweglichkeit im Falle des Films bis zur letzten Sekunde durchaus angemessen und formal logisch begründet.

Die Versuche, den Film als bewegtes Bild zu definieren mündeten letztendlich oft in der Infragestellung eines künstlerischen Status, der das vergleichsweise junge Medium Film

⁵ Carroll (1996: 125) führt in diesem Kontext beispielsweise japanische Filme (Oshima’s *Band of Ninjas*) oder photographische Filme (Michael Snows *One Second in Montreal*) an.

mit länger währenden Künsten wie etwa der Malerei oder dem Theater gleichstellen würde. Eines der Hauptargumente, das besonders im Laufe des 20. Jahrhunderts immer wieder gegen die Anerkennung des Films als Kunst auftauchte, wäre etwa die angeblich zu geringe Anzahl an individuellen Charakteristiken, die den Film von anderen visuellen Künsten abheben würde: Gleichsam dem Vorwurf, die Photographie könne nicht als eigene Kunstform gelten, weil sie eine neuartige Reproduktion der Malerei sei, wurde lange behauptet, der Film würde sich von der sich bereits seit Jahrhunderten bewährenden Tradition des Theaters zu wenig unterscheiden: “Motion pictures were said to be involved in nothing more than the mechanical recording of plays. Motion pictures [...] were not artworks in their own right” (Kelly 1998: 185). Nicht zuletzt waren es vor allem die technischen Innovationen, die mit der Etablierung des Kinofilms einhergingen, welche die genannten Vorwürfe der Nähe zum Theater allmählich zerstreuten und in die Argumentation der ersten Filmtheoretiker aufgenommen wurden (vgl. ebd.). In diesem Sinne spricht auch Münsterberg (1915) von einer Einzigartigkeit des Films, die ihn als Kunstform *per se* und nicht als schlechte Kopie des Theaters präsentiert. Die angebliche Mangelhaftigkeit des Films ergäbe sich letztendlich nur durch die Engstirnigkeit, die Charakteristiken des Theaters in denen des Films (vergeblich) zu suchen (vgl. Münsterberg 1915: 28 f.) Die Anerkennung des Mediums Film entsteht demnach nur durch die Verabschiedung des Gedankens der Nachahmung und die Annahme der dem Film eigenen Art der Darstellung.

Die Ausführungen diverser Filmtheoretiker und Ästhetiker haben letztlich gezeigt, dass das Medium Film sich durch seine außergewöhnlichen und neuartigen Charakteristiken aus heutiger Sicht als eine Kunstform betrachten lässt, die sich eindeutig von anderen Formen abgrenzt. Im Gegenteil: Ausgehend von der dem Film innewohnenden Fähigkeit, die menschlichen Sinne des Hörens, des Sehens und des Fühlens zu vereinen (vgl. Strittmatter 2000: 94), erscheint der Film vielmehr als eine andere Künste umfassende Kunst – er ist quasi *universal* und übertrifft rein auditive oder visuelle Medien im Sinne einer bei weitem höheren Sinnestätigkeit: „Stärker als alle anderen Künste vermag [der Film] die Illusion unmittelbaren sinnlichen Erlebens zu erwecken“ (Peters und Rolf 2003: 158).

Neben der künstlerischen Komponente des Mediums wird vor allem die seit der Entwicklung der *Filmphilosophie* relevante Verbindung von Film und Philosophie im Rahmen dieser Arbeit einen zentralen Bezugspunkt darstellen. Die Tatsache, dass

philosophische Inhalte durch filmische Handlungen oder fiktive Charaktere transportiert werden können werden ebenso beschreiben werden, wie die durch Filmphilosophen angenommene Fähigkeit des Films, *selbst* zu philosophieren: “[F]ilms can be seen to engage in systematic and sophisticated thinking about their themes and about themselves – [...] films can philosophize“ (Mulhall 2008: 8). Die Entwicklung dieser Subdisziplin der Ästhetik bildet weniger den Gegensatz, als vielmehr die logische Erweiterung der von Filmtheoretikern verfassten Gedankengängen und bestätigt die Annahme der hohen Wertigkeit des Films als Unterrichtswerkzeug der Fächer Philosophie und Ethik.

2.5 Filmphilosophie

Die Symbiose von Philosophie und Film, welche heute im Sinne der *Filmphilosophie* als fest integrierte Teildisziplin der Philosophie beziehungsweise der Ästhetik gilt, war bis vor einigen wenigen Jahren geprägt von äußeren Vorbehalten und Instabilität und befand sich zum Zeitpunkt ihrer Entstehung in einer denkbar ungünstigen Ausgangssituation. Die Gründe hierfür liegen vor allem in den traditionsreichen und lange währenden Vorbehalten der Philosophie gegenüber der bildlichen Darstellung, die eine philosophische Betrachtung des Films über lange Zeit unmöglich machte: „Bei der ältesten Facette im Verhältnis zwischen Philosophie und Film handelt es sich vermutlich um die Missachtung, die dem Film von der Philosophie im 20. Jahrhundert über weite Strecken und mit nur wenigen Ausnahmen entgegengebracht worden ist“ (Liebsch 2007: 37). Auf ähnliche Weise beschreibt auch Beuthan (2007: 19) den Film als ein Medium, welches über einen sehr langen Zeitraum als Gegenstand philosophischer Betrachtung komplett außer Acht gelassen wurde: „Weit davon entfernt, eine anerkannte Teildisziplin zu sein, finden sich im 20. Jahrhundert auffällig wenige und bis auf wenige Ausnahmen nur sporadische philosophische Auseinandersetzungen mit dem Film.“ Ebenso erwähnt auch Currie (1995) die über lange Zeit unmögliche Abtrennung des Films von dem Bereich der Ästhetik, mit der er auch aus Sicht der Philosophen einherzugehen schien. Abgesehen von der Filmtheorie, welche den Film erstmals als Gegenstand an sich betrachtete, wurde das Medium lediglich als peripherer Betrachtungsgegenstand von Vertretern derjenigen Disziplinen zu Rate gezogen, die *anhand* des Films bestimmte Sachverhalte erläutern wollten: „[F]ilm has become almost exclusively the theoretical province of those who take their inspiration from other schools: semiotics, psychoanalysis and Marxism“ (ebd. xiii). Dieser Umstand ist vor allem deshalb teilweise nur schwer zu begreifen, als es doch mit Platon einer der größten Philosophen der Geschichte war, der sich zu seiner Zeit bereits indirekt mit dem Verhältnis der beiden Gegenstände beschäftigt hat: im Zuge seines Höhlengleichnisses (vgl. Platon: 1989: 269 f.) thematisiert er schlussendlich die Gegenüberstellung des Imaginären und des Realen und reflektiert kritisch über Schattenwürfe und ihren Einfluss auf die menschliche Wahrnehmung, weshalb Platons Höhle auch scherzhaft als erstes Kino bezeichnet wird (vgl. Peters, Peters und Rolf 2006: 5).

Neben der misstrauischen Einstellung, die dem Film von Seiten der Philosophie entgegengebracht wurde war es außerdem die *Filmtheorie*, die die Etablierung der

Filmphilosophie als unabhängigen Gegenstand maßgeblich erschwerte. Einige Methoden und Themengebiete teilend, gestaltete sich die Abgrenzung von der weitaus länger währenden Disziplin der Ästhetik als besonders schwierig und gelang erst ab der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts durch das steigende Interesse der Philosophie am Film und die immer unterschiedlicheren Betrachtungsweisen der beiden Denkrichtungen: “In the last century it might be said that philosophy became filmic and film became philosophical” (Frampton 2006: 183). Trotzdem lassen sich auch heute einige methodische Überschneidungen und Themenverwandtschaften feststellen, die einen Dialog beider Disziplinen trotz der mittlerweile erlangten Selbstständigkeit der Filmphilosophie möglich und notwendig machen.

Doch durch welche Charakteristiken zeichnet sich die Filmphilosophie im Endeffekt aus? Aus diversen Gründen fällt es ExpertInnen schwer, eine explizite Definition der philosophischen Teildisziplin zu liefern. So ist die Ähnlichkeit zur Filmtheorie ebenso ein Grund wie diverse regionale Differenzen⁶ warum bislang eher Beschreibungen als prägnante Definitionen der Teildisziplin veröffentlicht wurden. Neben vielen weiteren Aspekten und Beschäftigungsfeldern der Filmphilosophie wird im Rahmen dieser Arbeit vor allem die Filmen zugeschriebene Fähigkeit, Menschen auf emotionaler Ebene zu berühren und ihnen so zur Verinnerlichung und zum Verständnis philosophischer Probleme zu verhelfen, eine entscheidende Rolle spielen. Diese Art der philosophischen Betrachtung des Films im Sinne des *genitivus subjectivus* bildet heute das inhaltliche Gegenstück zu der zweiten groben Denkrichtung innerhalb der Disziplin: die Betrachtung des Films als philosophischen Gegenstand an sich im Sinne des *genitivus obiectivus* (vgl. Liebsch 2010: 14). In Hinblick auf die didaktisch orientierte Forschungsfrage dieser Arbeit wird zwar dem Film als Träger und Vermittler philosophischer Inhalte besondere Aufmerksamkeit zukommen, gleichzeitig aber auch sein philosophischer Gehalt an sich beschrieben werden.

Heute, etwa ein halbes Jahrhundert nach ihrer Etablierung und Abgrenzung von der Filmtheorie präsentiert sich die Filmphilosophie als eine philosophische Teildisziplin von ungeahntem Facettenreichtum. Unterschiedlichste Herangehensweisen von Filmphilosophen verschiedener philosophischer Hintergründe bilden letztlich ein ungleiches Ganzes, das die Betrachtung des Films sowohl als Thematisierungswerkzeug philosophischer Problemstellungen als auch als philosophischen

⁶ Ich beziehe mich hier auf die lange Zeit währende gegenseitige Missachtung der anglo-amerikanischen und französischen Filmphilosophie-Tradition, die in Kapitel 2.2.1 ausführlicher beschrieben wird.

Betrachtungsgegenstand *per se* erlaubt. Somit wird der Begriff der *Filmphilosophie* im Rahmen dieser Arbeit im Sinne einer philosophischen Teildisziplin verstanden, die trotz ihrer schwierigen Ausgangslage eine differenzierte Betrachtung des Films möglich machte und so auf unterschiedlichste Art zur philosophisch-reflektierenden Thematisierung des Mediums beitrug: “In den 1980er-Jahren [...] beginnend, hat sich die Filmphilosophie zuletzt vielmehr als ein vielfältiges Unterfangen verschiedener philosophischer und kinematographischer Schwerpunktsetzungen, Strömungen, Herangehensweisen, angrenzender Fachgebiete und Fragestellungen dargestellt” (Leitner, Engell 2007: 6f.).

3. Das Verhältnis von Philosophie und Film im Wandel der Zeit

3.1 Die Bedeutung des Films für die Philosophie und die Etablierung der *Filmphilosophie*

Hinsichtlich des uns im alltäglichen Leben im Rahmen des Kinos, diversen Fernsehformaten oder Internetportalen wie selbstverständlich begleitende Phänomen des Films erscheint die Tatsache, dass der Beginn der Geschichte dieses Mediums nur etwa hundert Jahre zurückzudatieren ist geradezu surreal. ExpertInnen sind sich einig – der Anfang des Kinofilms lässt sich auf die Erfindung des Kinematographen durch die Gebrüder Lumière im Jahre 1895 zurückführen, die unter anderem durch die Errungenschaft des elektrischen Lichts durch Thomas Edison realisierbar wurde (vgl. Liebsch 2010: 7). Heute lässt sich kaum eine Wissenschaft nennen, die sich nicht zu einem bestimmten Zeitpunkt in irgendeiner Form bereits mit der Technik, der Kapazität, der Wirkungsweise oder der Popularität des Films beschäftigt hat.

Im Rückblick war es allerdings gerade die Philosophie beziehungsweise die Ästhetik, die sich bereits einige Jahre nach der Einführung des Kinofilms als eine der ersten Wissenschaften genauer mit dem Thema Film auseinandersetzte. Theoretisch gesehen lassen sich die Anfänge der philosophischen Auseinandersetzung allerdings schon Jahrhunderte vor der Erfindung des Films erahnen. Leitner und Engel (2007: 5f.) nennen hier beispielsweise antike Texte wie das Höhlengleichnis Platons oder auch die Theorien zu Blickstrategien in der Renaissance, „die als Präfiguration der Möglichkeiten des Kinos vorstellbar sind.“ Die sogenannte *Filmphilosophie* wird heute als Subdisziplin des Gebiets der Ästhetik als zum festen Kern der philosophischen Tradition des Abendlandes angesehen.

Betrachtet man einmal die nun beinahe unüberschaubare Menge an literarischen Auseinandersetzungen und philosophischen Debatten, die sich in Form von Büchern, Fachzeitschriften, Internetplattformen oder Diskussionsrunden zum Thema gebildet haben ist es umso interessanter zu erkennen, welcher steinigere Schaffensweg dieser Disziplin besonders im deutschsprachigen Raum vorbestimmt war, ehe sie gegen Ende des 20. Jahrhunderts zu ihrer vollen Blüte heranwuchs.

3.1.1 Die Entwicklung der Filmphilosophie als Ergänzung zur Filmtheorie:

Definitionsversuche

Bei näherer Beschäftigung mit den Veröffentlichungen von Philosophen und Nicht-Philosophen, welche sich im Laufe ihrer Schaffensbahn mit dem Thema Film und in Folge dessen mit der Philosophie des Films auseinandergesetzt haben, wird schnell deutlich, dass eine universelle Betrachtung dieser Teildisziplin beziehungsweise die Beschreibung ihrer Entstehungsgeschichte in einem Zug nur sehr schwer möglich ist. Dies hat mehrere Gründe:

Zunächst einmal besteht Uneinigkeit der Filmphilosophen darüber, auf welchen Zeitpunkt der Beginn der Filmphilosophie zu datieren ist. Besonders im deutschsprachigen Raum wird aufgrund des zu dieser Zeit vergrößerten Interesses am Film als philosophisch relevantes Medium oftmals auf die letzten Jahrzehnte des 20. Jahrhunderts verwiesen, während auf viel früher erschienene filmphilosophische Auseinandersetzungen entweder nur spärlich oder überhaupt nicht eingegangen wird (vgl. Liebsch 2010: 8). Tatsache ist allerdings, dass es sowohl innerhalb der französischen Philosophieschulen als auch unter anglo-amerikanischen Philosophen bereits wenige Jahre nach der Erfindung des Films zu regelmäßigen Veröffentlichungen von Texten kam, die sich philosophisch mit dem *neuen Medium* auseinandersetzten. Allerdings galten die Überlegungen damals zunächst weniger dem philosophischen Gehalt des Films, sondern eher der Technik, die ihn möglich machte: „Zu Beginn des 20. Jahrhunderts motiviert und grundiert der Film als technisches Medium die philosophische Frage nach dem Status der Technik in der Kunst und im Weltverhältnis des Menschen überhaupt“ (Leitner, Engell 2007: 6).

Von der Filmphilosophie als eigenständige Disziplin wurde trotz einiger sowohl französisch- als auch englischsprachiger Veröffentlichungen offiziell erst zur zweiten Hälfte des neuen Jahrhunderts durch den Filmphilosophen Gilbert Cohen-Séat gesprochen, auf den in einem späteren Teil der Arbeit genauer eingegangen werden wird. Als Grund für diese verspätete Anerkennung könnte mitunter die gegenseitige Ignoranz der französischen und der anglo-amerikanischen filmphilosophischen Traditionen genannt werden, die die Beschreibung eines einheitlichen Beginns nahezu unmöglich macht (vgl. Liebsch 2010: 8). Das in Deutschland und Österreich vergleichsweise erst viel später eingesetzte Interesse an Filmtheorie und Filmphilosophie wird zum einen mit einem damals sehr ausgeprägten Mangel an deutschen Übersetzungen der filmtheoretischen Abhandlungen (vgl. Albersmeier 1984:

3f.), zum anderen aber auch mit kulturellen und politischen Gegebenheiten in Verbindung gebracht: „Wenn man für dieses Gefälle außer dem massiven Niedergang der Filmkultur, den der Nationalsozialismus zu verantworten hatte, auch Gründe in der hiesigen Philosophie sucht, so lassen sie sich bei zweien der einflußreichsten deutschen Ästhetiker finden, nämlich bei Martin Heidegger und Theodor Adorno“ (Liebsch 2010: 7). Dies deutet darauf hin, dass es zum einen die Auswirkungen des Zweiten Weltkriegs auf Kunst und Kultur, und zum anderen die Verurteilung des Films als Medium der Volksmanipulation ohne künstlerischen Gehalt gewesen sein müssen, die es innerhalb des deutschsprachigen Raums durch die anwachsende kulturelle Wichtigkeit des Films erst wieder in den siebziger Jahren möglich machte, von einer existenten Tradition der Filmphilosophie zu sprechen. Ab diesem Zeitpunkt und unter Einwirkung der zunehmenden kulturellen Wichtigkeit des Films kann auch hierzulande von einer etablierten Filmphilosophie gesprochen werden.

Ein weiterer Grund, der die Festsetzung des tatsächlichen Etablierungsbeginns der Filmphilosophie erschwert, ist die in der Fachliteratur vielfach beschriebene weiche Grenze zwischen dem Konzept der *Filmphilosophie* und dem der *Filmtheorie*, die in weiterer Folge mit der Frage nach der Existenzberechtigung dieser Subdisziplin verbunden ist: „Das hat zur Folge, daß eine Definition des Films, die sich *ausschließlich* an den tatsächlich oder vermeintlich von ihr behandelten Themenfeldern orientiert, unbefriedigend bleibt“ (Liebsch 2010: 9). So geht beispielsweise Wartenberg (2008) von einer signifikanten Überschneidung beider Disziplinen aus, die die Frage aufwirft, ob die anglo-amerikanisch geprägte Filmphilosophie angesichts der bis in die späten sechziger Jahre wirkenden Filmtheorie überhaupt den Anspruch einer eigenen Disziplin stellen sollte: “Is there any need for a separate philosophic discipline devoted to film in addition to more empirical studies of film undertaken under the aegis of film studies itself?” (Wartenberg 2008). Weitere Bedenken bezüglich der Existenzberechtigung der Filmphilosophie wurden vor allem in Hinblick auf die Gefahr geäußert, die philosophische Betrachtung des Films führe zu einer Entfremdung des Mediums: “In making use of cinematic images to tell us about philosophy, it might be argued, don’t we run the risk of distorting the films in which they figure, of failing to treat films as films but instead reducing them to mere examples or illustrations for philosophy?” (Falzon 2007: 6). Befürchtet wurde schlichtweg, der Film würde unter philosophischer Betrachtung seinen eigentlichen Zweck – der Existenz als künstlerisches Medium an sich – verlieren und so zu einem bloßen Veranschaulichungsinstrument philosophischer

Problemstellungen degradiert werden.

Schlussendlich konnten Verfechter der Filmphilosophie aber ihren Anspruch durch mehrere Gründe geltend machen: Zunächst einmal lässt sich der Vorwurf, die Philosophie würde kinematographische Bilder zweckentfremden insofern entkräften, als dass sich das Medium Film aus sehr gehaltvollen Texten zusammensetzt und dadurch eine Reihe verschiedener Lesarten zulässt. Die so entstehenden Auseinandersetzungen reichen oft in Richtungen, die durch die rein filmtheoretische Betrachtung nicht berührt werden könnten. Daraus ergibt sich die Tatsache, dass die philosophische Betrachtung des Films weniger eine Entfremdung, als vielmehr eine Bereicherung der durch Filmtheoretiker ohnehin vorgenommenen Überlegungen darstellt (vgl. ebd.). Des Weiteren galt das Interesse an der intensiven Betrachtung *aller* Kunstformen schon immer als Bestandteil der philosophischen Wissenschaft und führte unter anderem zur Entstehung von einigen, zur heutigen Zeit sehr bekannten und bedeutsamen philosophischen Teildisziplinen wie zum Beispiel der Musikphilosophie oder der Theaterphilosophie.

Zusätzlich ergibt sich die Existenzberechtigung der Filmphilosophie aber vor allem durch die teilweise sehr unterschiedlichen theoretischen Konzeptionen der Filmtheoretiker, welche sich mit denen der Filmphilosophen nicht vereinbaren ließen: „For this reason, as well as the earlier-cited view of film as a legitimate topic within aesthetics, they have felt it important to develop a philosophically informed mode of thinking about film” (vgl. Wartenberg 2008). Letztlich dienen diejenigen Charakteristiken, die die Filmphilosophie von der Filmtheorie abgrenzen als Basis, die den Versuch einer differenzierten Beschreibung der Disziplinen möglich macht. So bezieht sich Liebsch (2010:10) dabei beispielsweise auf die Tatsache, dass sich die Intensität der philosophischen Betrachtung einzelner filmischer Genres zwischen den Disziplinen stark unterscheidet (das Genre des Dokumentarfilms wird beispielsweise von der Filmphilosophie bis heute nur am Rande betrachtet), und zum anderen auf die sich zwischen Filmtheorie und Filmphilosophie stark unterscheidende Anlehnung an verschiedene philosophische Traditionen.

Resultierend aus den unterschiedlichen Herangehensweisen und methodischen Schwerpunkten beider Disziplinen ist es nach Koch (2004: 51) außerdem wichtig, stets konstant bei einer Disziplin zu bleiben und im Zuge einer philosophischen Argumentationslinie keine Misch-Analyse vorzunehmen: „Man sollte also eher Vorsicht walten lassen, wenn man Erklärungen und Erläuterungen von einem Feld auf

das andere überträgt, auch wenn große Teile der Wissenschaft ohne [...] Vernetzung von Metaphern und Erklärungen über Disziplinengrenzen hinweg kaum vorstellbar sind.“

Letztendlich waren es gerade diese lokalen, inhaltlichen und zeitlichen Aufspaltungen, die eine alle Traditionen umfassende Entstehungsgeschichte unmöglich machte. So spricht Liebsch (2010: 8) von „separatistischen Neigungen, die dazu geführt haben, dass etwa französische Philosophen ihre analytischen Kollegen in den USA oft gar nicht und diese wiederum jene häufig mit einer unübersehbaren Reserve vor dem sogenannten >> kontinentalen Denken << zur Kenntnis genommen haben“. Abgesehen von der bestehenden Schwierigkeit, eine klare Definition zu formulieren, lässt sich heute dennoch eine fest etablierte philosophische Tradition mit Namen *Filmphilosophie* erkennen, die die intensive Reflexion der Verbindung von Film und Philosophie möglich und notwendig macht. Dabei geht es weniger darum, jegliche Veröffentlichungen aus dem Bereich Film und Philosophie trotz der genannten Differenzen zu homogenisieren, sondern sie im Gegenteil gleichwertig nebeneinander bestehen zu lassen. Aus dieser Sicht scheint der Verlust an Einheitlichkeit vermehrt als gewinnbringender Vorteil der philosophischen Subdisziplin gewertet zu werden: „In diesem Sinne gehen die Autoren [der Filmphilosophie] davon aus, dass derlei Unvermessbarkeiten und Uneinheitlichkeiten eben genau die Stärke und die Produktivität des filmphilosophischen Feldes ausmachen“ (Leitner, Engell 2007: 5).

Durch diese Denkweise ist es nun möglich, interdisziplinäre und interregionale Vergleiche zu ziehen und die veröffentlichten Texte individuell zu betrachten, ohne sie zwangsläufig einer bestimmten Kategorie zuordnen zu müssen. Die Filmphilosophie, wie sie seit Beginn des 21. Jahrhunderts existiert, erfordert daher eine Vertrautheit mit Texten von verschieden orientierten Autoren, um filmische Sequenzen differenziert betrachten zu können. Die Heterogenität dieser Subdisziplin geht Hand in Hand mit der Akzeptanz einer gewissen Unvereinbarkeit und dem Verlangen nach Individualität: „Daher ist das Feld der Ansätze nur in seiner fundamentalen – und auch wissenschaftspolitisch wünschenswerten – Heterogenität und Zerklüftung überhaupt beschreibbar. Sie ist sogar die Bedingung dafür, dass es bei ihnen zu Überschneidungen, Unterbrechungen und Überkreuzungen kommen kann und so zur [...] Herausbildung von Orientierungspunkten“ (Leitner, Engell 2007: 7).

3.1.2 Film als Philosophie versus Philosophie des Films – Eine Unterscheidung

Neben der Notwendigkeit der Abgrenzung von der Filmtheorie sprechen ExpertInnen außerdem von der Notwendigkeit der Beachtung zweierlei Lesarten des Begriffs der Filmphilosophie: der des *Films als Philosophie* und der der *Philosophie des Films*.

So beschreibt beispielsweise Liebsch (2010: 11) den Unterschied wie folgt: „Versteht man den Ausdruck als *genitivus subiectivus*, so ist damit die Philosophie bezeichnet, die der Film selber vertritt [...]. Begreift man ihn hingegen als *genitivus obiectivus*, so ist die Philosophie als ein Verfahren aufzufassen und der Film als dessen Gegenstand.“ In anderen Worten geht es also um eine Unterscheidung zwischen der philosophischen Auseinandersetzung mit dem Medium Film als solches (*Philosophie des Films* oder *genitivus obiectivus*) und der philosophischen Thematik des Filmes selbst (*Film als Philosophie* oder *genitivus subiectivus*). Auf beinahe identische Weise wird diese Unterscheidung auch von Wartenberg (2008) vorgenommen: “Philosophers have concentrated both on aesthetic issues about film as an artistic medium – the philosophy of film – and questions about the philosophical content of films – films as philosophy.“ Ebenso unterscheidet Falzon (2007: 6f.) zwischen der Idee des Films als philosophischer Gegenstand der Betrachtung und philosophischen Problemen, die durch das Medium Film verdeutlicht werden.

So logisch die vorgenommene Unterscheidung zwischen den beiden Lesarten der *Filmphilosophie* auch klingen mag, so unterschiedlich sind doch die Einstellungen von ExpertInnen bezüglich des Wertes der jeweiligen Richtung. So beschreibt etwa Frampton (2006) den Trend, Filmen philosophischen Gehalt zuzuschreiben und sie quasi als Visualisierungsmöglichkeit komplexer Problemstellungen, sie also als *genitivus obiectivus* zu betrachten, als zu eng gefasst und dem Medium nicht gerecht werdend: “[...] [C]inema is more than a handy catalogue of philosophical problems, and to say that film can only present ideas in terms of story and dialogue is a narrow, literary view of film’s possible force and impact“ (ebd. S. 9). Anstelle der bloßen Suche nach philosophischen Inhalten, die sich in der Handlung bestimmter Filme verbergen und anschließend die Formulierung von Gedanken durch Veranschaulichung erleichtern soll, geht es Frampton eher um ein Denken, das von Filmen *selbst* vorgenommen wird. Daraus ersichtlich wird eine Wertschätzung des Films, die durch die weit verbreitete Instrumentalisierung des Mediums als Mittel zum Zweck verloren zu gehen schien.

Anstelle danach zu fragen, in welcher Form der Film die Philosophie unterstützen kann, sollte demnach eher gefragt werden, welche Eigenschaften des Films die Philosophie bereichern können (vgl. ebd.).

In Zusammenhang mit der allgemeinen Aufwertung des Films als „denkendes Medium“ führt Frampton so schließlich den Begriff der *Filmosophy* ein, der das klare Gegenstück zur bislang von der Philosophie bestimmten und von dem Film unterstützten Konzept der *Filmphilosophie* bilden soll: “Filmosophy is the study of film as thinking [...]” (ebd. S. 183). Ausgehend von der Fähigkeit, Menschen auf ihrer affektiven, der emotionalen Ebene zu berühren und somit auch ihr Denken zu beeinflussen, macht den Film demnach zu einem selbst vermittelnden Medium: “[R]econceptuaising film as thinking will hopefully allow a more poetic entry to the intelligence of film” (ebd. S. 6).

Andere Autoren sehen das Verhältnis der beiden Lesarten hingegen weniger schadhaft für den Film und förderlich für die Philosophie, sondern vielmehr als ausbalancierender Mediator beider Gegenstände. So beschreibt Liebsch (2007: 49) eine gegenseitige Dependenz der Lesarten: „Ohne eine Philosophie des Films im Sinne des *genitivus obiectivus* gibt es keine im Sinne des *genitivus subiectivus*, ohne eine Philosophie/Theorie, die Aussagen über den Gegenstand Film macht, macht ein Film oder der Film auch keine Aussagen über sich selbst.“ Liebsch zu Folge sollte der Film keineswegs nur als Träger oder Illustrationswerkzeug philosophischer Themen fungieren, bedarf aber, um philosophische Gedanken auszudrücken, der Philosophie selbst: “[O]hne eine Philosophie/Theorie, die Aussagen über den Gegenstand Film macht, macht ein Film oder der Film auch keine Aussagen über sich selbst” (ebd.). In diesem Sinne zeichnet sich die philosophische Auseinandersetzung mit dem Medium Film also weniger als Beanspruchung einer übergeordneten Position aus, als dass sie vielmehr die theoretischen und methodischen Voraussetzungen für eine dem Film mögliche Art die Dinge selbst zu thematisieren bereitstellt.

3.2 Hervorgehobene Positionen

Die genannte Unterscheidung zwischen den Lesarten der Filmphilosophie führte letztlich auch zu einer themenspezifischen Verteilung ihrer VertreterInnen. Im Folgenden soll auf die inhaltlichen Positionen ausgewählter Autoren näher eingegangen werden. Orientierung für die Zuordnung der gewählten VertreterInnen bot hierbei das Sammelwerk *Philosophie des Films – Grundlagentexte* von Dimitri Liebsch (2010).

3.2.1 Filmphilosophie im Sinne des genitivus subiectivus: Merleau-Ponty, Cavell und Deleuze

Neben dem Phänomen der direkten Thematisierung philosophischer Fragestellungen im Rahmen der Handlung und der Charaktere bestimmter Filme (wie zum Beispiel die Präsentation der Existenzfrage im Film *The Matrix*), geht es im Falle des *genitivus subiectivus* vor allem um die Verkörperung der Philosophie durch das Medium Film als solches: „So kann nicht nur ein einzelner Film Philosophie *präsentieren*, sondern auch die Form des Films allgemein Philosophie *verkörpern*“ (Liebsch 2010:11).

Einer der Hauptvertreter dieser Betrachtungsweise des Films wäre Maurice Merleau-Ponty, der in seinem Vortrag „Le cinéma et la nouvelle psychologie“ im Jahre 1945 die moderne Wahrnehmungsforschung mit der Ästhetik des Films verbindet. Er bezeichnet den Film als eigene Form oder eigenen Körper und weniger als eine bloße Anhäufung von Bildern, die durch eine vorbestimmte Reihenfolge letztlich eine Handlung ergibt. Die Wahrnehmung und das Verständnis eines Filmbildes sei allerdings trotzdem immer davon abhängig, welche Bilder dem gerade gesehenen Bild hervorgegangen sind, ebenso wie die Wahrnehmung und Einschätzung von real gesehenen Gegenständen durch kognitive Faktoren beeinflusst und in hohem Maße subjektiv ist (vgl. Merleau-Ponty 1947: 77). In Bezug auf die Philosophie betont er vor allem die dem Film innewohnende Fähigkeit, sich auf die persönliche Wahrnehmung des Menschen beziehen und an seine Vorstellungswelt anknüpfen zu können. Der Vorteil gegenüber philosophischen Texten ergäbe sich für den Film durch seine Möglichkeit, bestimmte Sachverhalte nicht nur zu erläutern, sondern sie aktiv sehen und empfinden zu lassen – der Film ermögliche die Wahrnehmung philosophischer Inhalte: „Nun ist das Kino besonders geeignet, die Verbindung von Geist und Körper, von Geist und Welt und den Ausdruck des einen im anderen hervortreten zu lassen“ (ebd. S. 82).

Aus heutiger Sicht war es insbesondere der Filmphilosoph Stanley Cavell, welcher

dieser Überzeugung Ausdruck verlieh, wobei sich die Annäherung Cavells an das Thema Film in vielerlei Hinsicht von derjenigen seiner Zeitgenossen unterscheiden lässt. Dies zeigt sich bereits in seiner Charakterisierung eines dem Medium Film gerecht werdenden Filmphilosophen: Entgegen der zu seiner Zeit vorherrschenden und von der Sprachanalyse geprägten Tendenz, das Medium Film auf objektiv-deskriptive Art und Weise zu untersuchen, setzte Cavell auf die Bewahrung von Authentizität des Analysierenden, der sich im besten Fall *nicht* von den Anforderungen der zeitgenössischen Traditionen oder der Marktsituation beeinflussen lässt: „Wer mit reflexartigem Geschick flink der Öffentlichkeit gibt, was sie verlangt, hat das Projekt, philosophisch [...] zu schreiben, man kann nicht sagen: verraten – schlimmer: er hat es, selbst wenn er publik als Philosoph firmiert, nie gekannt“ (Cavell zitiert in Nagl 2004: 32). Cavells Ablehnung gegenüber dem Festhalten an Traditionen einer jeweiligen Zeit rühren also von dem der Philosophie im Weg stehenden und scheinbar unstillbaren Bedürfnis nach öffentlicher Anerkennung. Der nicht-authentische Analytiker sei aufgrund seiner Bindung an gegebene Traditionen also weniger an den Ursachen, als an der Beschreibung eines zeitgenössischen Phänomens interessiert: „Er ist selbst bloßes Symptom seiner Zeit, nicht aber - was die Aufgabe des Denkenden wäre, deren Arzt“ (ebd.).

Cavell sah in eben dieser von jeglicher Instrumentalisierung befreiten Annäherung an den Film auch eine Möglichkeit zur Subjektreflexion und einer kritischen Auseinandersetzung mit dem eigenen Selbst (vgl. ebd. S. 33). Möglich macht diese Selbstreflexion erst der starke emotionale Einfluss, den Filme auf den Menschen ausüben und sie so zu (Selbst-) Erkenntnis führen könne. Cavell beschränkt diesen jedoch nicht wie andere Filmphilosophen ausschließlich auf das Erlebnis *während* einer Kinovorstellung, sondern verweist auf die Kraft der Bilder die, ausgelöst und abgespeichert durch Filme, auch im Alltag Einfluss auf den Menschen nehmen: „Unsere Lebensformen, unsere private Ethik und unsere öffentliche, politisch-institutionelle Fantasie sind durchsetzt von denjenigen Bildern, die uns jene Filme vermittelt haben, die wir (weil sie uns berührten) lieben oder hassen“ (ebd. S. 43). Letztendlich erklärt sich Cavell die anscheinend universal vorfindbare Popularität des Films durch den in jedem Menschen tief verwobenen Wunsch, einen Einblick in bestimmte Geschehnisse zu bekommen, ohne aktiv daran beteiligt zu sein (vgl. Nagl 2004: 36). Obwohl ZuschauerInnen eines Films indirekt am Handlungsverlauf des Gezeigten teilhaben können, bleibt es letztendlich doch immer bei einer unbemerkten Betrachtung von

außen, die ohne jegliche Konsequenzen für den Betrachter vonstattengeht: „Der Zuschauer bleibt im Film und im Kino wie die Kamera, die den Film aufgenommen hat, immer draußen vor“ (Koch 2004: 58). Die Popularität gründet aus dieser Perspektive also aus der reizvollen Vorstellung der konsequenzlosen indirekten Teilhabe an einem fiktiven Handlungsverlauf: dem *ungesehenen Sehen* (vgl. Korschil 2004: 47), in der Literatur auch oft *God's Eye View* genannt.

Im Sinne des *genitivus subiectivus* versteht Cavell (1971) den Film weniger als didaktisches Hilfsmittel zur Vermittlung philosophischer Inhalte, sondern thematisiert das Medium als philosophischen Gegenstand an sich. Der ästhetische Wert des Mediums Film, den Cavell in seinen Ausführungen immer wieder erläutert, ergibt sich seiner Meinung nach nur durch den Film selbst – eine Tatsache, die ihm zufolge für den Wert aller Künste gilt: “Only the art itself can discover its possibilities, and the discovery of a new possibility is the discovery of a new medium” (Cavell 1971: 73). Demnach ergibt sich nicht nur der ästhetische Wert eines Mediums, sondern auch seine eigene Existenz und Anerkennung erst aus der Beschäftigung mit sich selbst. Gleichzeitig bietet die Aufnahme eines bestimmten Ausschnitts der Realität dem Zuschauer aber ebenso die Chance der Formulierung eigener Überlegungen. Resultierend aus der Tatsache, dass wir während einer Filmvorstellung niemals die gesamte Szenerie, sondern immer nur einen Teil des zum Zeitpunkt der Aufnahme Vorhandenen zu sehen bekommen, lässt Raum für ein Denken, das über das momentan Gesehene hinausreicht und die natürliche Vorstellungskraft des Menschen mit einschließt: “The camera has been praised for extending the senses; it may, as the world goes, deserve more praise for confining them, leaving room for thought” (ebd. S. 70).

Ebenso beschreibt Deleuze (1993) die filmische Fähigkeit, Menschen durch die „Freischaltung“ bestimmter Gehirnbahnen zum Denken anzuregen: „Der Film als ganzer ist nur etwas wert durch die zerebralen Bahnungen, die er schafft [...]. Zerebral heißt nicht intellektuell. Es gibt ein emotionales, leidenschaftliches Gehirn“ (ebd. S. 153). Diese emotionale Reaktion und in Folge dessen die innerliche Reflexion des Gezeigten hängt nach Deleuze mit einer Art *Erkenntnisschock* zusammen, der aus automatischen Wahrnehmung des bewegten Bildes resultiert: „Das kinematographische Bild muß einen Schock auf das Denken ausüben und das Denken zum Sich-selbst-Denken und zum Denken des Ganzen zwingen“ (Deleuze 1991: 208). Zu erwarten ist dieses Beiprodukt des Filmgenusses allerdings nicht von jeder Art Film. Vielmehr

spricht Deleuze von einem verschwindend kleinen Anteil der als ästhetisch wertvoll zu beschreiben ist und weniger zur Einengung als zur Erweiterung menschlicher Sichtweisen beitragen kann. Ähnlich wie Merlau-Ponty geht auch Deleuze davon aus, dass die Wahrnehmung des gezeigten Bildes zwar das Bild wiedergibt, jedoch immer eine von bereits Gesehenem beeinflusste Version der Realität bildet. Vorhergehende Bilder bestimmen also unseren Eindruck von aktuell wahrgenommenen Dingen: „Die Wahrnehmung des Dings ist das gleiche Bild, aber bezogen auf ein bestimmtes anderes Bild, von dem es begrenzt wird, dessen Wirkung es nur in begrenztem Maße aufnimmt“ (Deleuze 1989: 93). Die filmische Wahrnehmung funktioniert demnach wie ein Filter, der die für das Subjekt relevanten und interessanten Dinge von denen trennt, die keinen Grund zur Aufmerksamkeit widerspiegeln – das Gesehene wird hinsichtlich der gerade subjektiv wichtigen Aspekte verarbeitet. Deleuze schließt ausgehend von der subjektivierten Art der Aufnahme von Bildern ebenso auf die dem Film tatsächlich innewohnende Natur. So bleibt der Film gerade aufgrund seiner Fähigkeit, mit ein und demselben Inhalt an die Einstellungen unterschiedlichster Menschen anknüpfen zu können, letztendlich eine Kunst der Masse: [F]ür das Kino ist nicht das Individuum Subjekt; es behandelt die Individuation der Masse und nicht die einer Person“ (Deleuze 1991: 212). Die vielfach zitierte Ähnlichkeit zum bewegten Bild des Theaters wird auf diesem Wege ebenso zerstreut, denn anders als eine Theateraufführung vermag es der Film die Masse individuell anzusprechen, ohne dabei den Inhalt des Gezeigten ändern zu müssen (vgl. ebd. S. 212f.).

3.2.2 Filmphilosophie im Sinne des *genitivus obiectivus*: Münsterberg, Cohen-Séat und Carroll

Während es bei der Filmphilosophie im Sinne des *genitivus subiectivus* meist um die Beschreibung der durch den Film direkt oder indirekt behandelten philosophischen Themenbereiche geht, dreht sich das Konzept der Filmphilosophie als *genitivus obiectivus* um das Medium Film als philosophisch betrachteten Gegenstand an sich: „[Die Philosophie des Films] untersucht so die Spezifika des Films auf einer allgemeinen Ebene und vermag damit wichtige Orientierungspunkte für die Auseinandersetzung mit einzelnen Filmen zu liefern“ (Liebsch 2010: 12). Dabei scheint ein Dreh- und Angelpunkt der philosophischen Diskussion die Frage nach dem Wesen des Films beziehungsweise die Beschäftigung mit denjenigen Charakteristiken zu sein, die das visuelle Medium als solches auszeichnen:

Münsterberg (1915: 29) spricht in diesem Sinne beispielsweise von einem *Zauber der stummen Welt*, der sich ganz automatisch ergibt, obwohl die Filmproduktion zu seiner Zeit sowohl ohne Farbe als auch ohne Ton auskommen musste. Neben der Begeisterung der Massen und den scheinbar grenzenlosen Möglichkeiten der Unterhaltung steht der Film für Münsterberg aber vor allem für künstlerische Ausdrucksfähigkeit. Anders als das Theater, das sich auf die Bühne beschränkt, scheint das Kino weiter zu greifen, Dinge in raschem Tempo aufeinanderfolgen zu lassen und den Zuschauern eine wahre Phantasiereise zu ermöglichen, die über das real Mögliche hinausgeht: „[U]nd während auf der Bühne jedes Märchen unbeholfen wirkt und kaum fähig ist, eine Illusion zu schaffen, sehen wir im Film tatsächlich, wie ein Mann sich in eine Bestie oder ein Mädchen in eine Blume verwandelt“ (ebd. S. 31).

Neben technischen Revolutionen wie der Großaufnahme zeichne sich der Film aber vor allem durch die Fähigkeit aus, innere Gefühle und Emotionen äußerlich zum Ausdruck zu bringen und sie so zu übertragen: „Ein Mädchen in seiner glücklichen ersten Liebe sieht die ganze Welt im neuen Glanz und in neuer strahlender Schönheit. Der Dichter kann sie das zwar sagen lassen, aber nur das Lichtspiel kann sie in dieser neuen strahlenden Welt zeigen“ (ebd. S. 33). Aus dieser Sicht scheint die Möglichkeit, Menschen auf emotionaler Ebene zu berühren und nicht nur Handlungen des Körpers, sondern auch Vorgänge des Geistes auszudrücken, letztendlich zu einer interdisziplinären Verbindung des Films, der Psychologie und der Philosophie zu führen. Die Aufsätze Münsterbergs und später vor allem sein 1916 erschienenes Werk *Das Lichtspiel. Eine psychologische Studie* dienten letztlich als Inspirationsquelle einer

neuen Welle philosophischer Auseinandersetzungen mit dem Film im Sinne des *genitivus obiectivus*.

Trotz vieler wissenschaftlicher Auseinandersetzungen mit dem Thema Film kam der Begriff der Filmphilosophie im heutigen Sinn erst rund dreißig Jahre später zur Sprache. Abermals war vor allem die Begeisterung, die der Film im Menschen auszulösen vermag, ein beliebtes Diskussionsthema und wurde zu diesem Zeitpunkt auf prägnante Art von Gilbert Cohen-Séat beschrieben, der den Film in diesem Sinne als sogenannte *kinematographische Tatsache* beschrieb – der Film als Diener des Publikums. Das Komplement dieser Auffassung bilde nach Cohen-Séat die Betrachtung des Films als *filmische Tatsache* im Sinne der Zusammenstellung verschiedener Bilder (vgl. Cohen-Séat 1962: 39). Zusammen ergäben beide Komponenten (also die soziale und die technische Seite des Films) die notwendigen Voraussetzungen für die Entstehung eines Kinofilms. Obwohl in den ersten Jahren nach der Etablierung des Films vor allem technische und wirtschaftliche Dinge im Zentrum der wissenschaftlichen Aufmerksamkeit befanden, spricht Cohen-Séat hier bereits von einer gewissen philosophischen Ebene, die sich durch die Diskussion filmrelevanter Begriffe und den allgemeinen Auswirkungen des Mediums quasi *automatisch* ergab: „Obwohl [das Kino] keine wirkliche Forschung betrieben hat, so hat es doch Begriffe erworben und wertvolle Materialien gesammelt, die später ihren Platz und ihre Bedeutung in einer Kinematographie finden werden“ (ebd. S. 42).

Die so entstandenen Arbeiten und Diskussionen rund um den Film, die sich aus allen möglichen wissenschaftlichen Disziplinen zu einem unübersichtlichen Fleckenteppich angesammelt haben, führten aus heutiger Sicht zu dem, was wir jetzt *Filmphilosophie* nennen. Daraus ergab sich unter anderem auch die für die Filmforschung unentbehrliche Zusammenarbeit verschiedener Wissenschaften, die nicht nur profitabel für philosophische Auseinandersetzungen mit dem Medium Film ist, sondern umgekehrt auch den Film zur Bezugsquelle anderer Disziplinen macht: „Man kann im übrigen vermuten, dass die Filmforschung ihrerseits einen Beitrag zur Ästhetik, zur Soziologie, zur Psychologie, zur Sprachwissenschaft leisten wird – ein Beitrag, der angesichts der Leistung und der Universalität dieses enormen Vergrößerungsglases von nicht geringem Nutzen sein dürfte“ (ebd. S. 44). Den Zauber, den das Kino auf den Menschen ausübt und der Erfolg, der das Medium seit seiner Entstehung begleitet, gründe letztlich nicht nur auf der Genialität der technischen Entwicklungen und Fortschritte, sondern rühre

auch von der gegenseitigen *Beziehung* des Films und des Menschen. Der Film erhalte seine Bedeutung durch den Menschen, während der Mensch durch den Film in seinem Denken und Fühlen beeinflusst würde (vgl. ebd. S.45).

Gefühle wie Freude, Hass oder Angst gehen auch für Carroll (2004) mit dem Filmerlebnis einher und wirken sich unmittelbar auf die Erlebniswelt der ZuschauerInnen aus: “Undoubtedly, the degree to which our experience of movies is emotional is so extensive that we may lose sight of it” (2004: 163). Während des Films werden wir in unseren Empfindungen demnach von den gezeigten Handlungen geleitet und richten unsere Gefühle und Einstellungen so beispielsweise für oder gegen die der Filmcharaktere. Vermutungen werden im Laufe der Spielzeit entweder bestätigt oder widerlegt – das Ende des Films löst nicht nur unter den dargestellten Charakteren, sondern auch in uns selbst ein Gefühl der Erlösung aus: Filme beeinflussen unsere Wahrnehmung, indem sie auf unsere Gefühlswelt abzielen.

In seinem Essay „Auf dem Weg zu einer Ontologie des bewegten Bildes“ geht Carroll (1995) außerdem auf diejenigen Charakteristiken des Films ein, die alle Filme gemeinsam haben und die das Medium von anderen Künsten abgrenzt. Auf den ersten Blick sei es zunächst die den Film von anderen Künsten unterscheidende Fähigkeit zur exakten und realistischen Repräsentation die den Film so besonders macht. Ausgehend von seiner photographischen Basis gelänge es dem Film, ähnlich wie das menschliche Sehvermögen die Dinge so zu zeigen, wie sie die Realität erscheinen lässt. Andere Künste wie beispielsweise die Malerei würden es hingegen nur vermögen, die gesehenen Dinge in *ähnlicher* Weise darzustellen: „Ein Gemälde bietet uns eine Darstellung eines Objekts, während ein photographisches Bild und damit auch ein filmisches Bild uns einen Zugang zu demjenigen Objekt verschafft, das das photographische oder filmische Bild hervorgerufen hat, und zwar in derselben Weise, in der ein Fernrohr unser Sehvermögen verstärkt“ (Carroll 1995: 158). Allerdings handle es sich bei dieser Art des „Sehens“ durch das photographische Bild nicht um ein Erlebnis im authentisch realen Sinn, sondern vielmehr die Aufnahme von *Darstellungen*, wie sie uns durch die vorhandene Technik präsentiert werden (vgl. ebd. 159f.). Für Carroll besteht demzufolge trotz aller Transparenz ein nach wie vor bestehender Unterschied zwischen dem menschlichen Sehvermögen und dem Auge der Filmkamera. Der Film vermag es zwar, uns in fremde Welten zu entführen und uns Dinge zu zeigen, die wir sonst nie zu Gesicht bekämen, schafft es aber letztlich nicht,

die gezeigten Handlungen real und greifbar erscheinen zu lassen.

Zu den Merkmalen, die das Medium Film ausmachen gehört für Carroll außerdem die *Bewegung* der Bilder, aus denen sich ein Film zusammensetzt. Allerdings sei es nicht die eigentliche Wahrnehmung der bewegten Bilder, sondern die Erwartungshaltung des Menschen, die den Filmgenuss mit Bewegung in Verbindung bringt: „Selbst wenn der Film anscheinend eine Photographie zeigt – solange man weiß, dass man einen Film anschaut, ist die Erwartung, dass sich das Bild bewegen *könnte*, immer gerechtfertigt“ (ebd. S. 162). So wäre es im Falle der Betrachtung eines statischen Bildes wie dem Gemälde schlicht unlogisch zu erwarten, dass sich die gezeigten Dinge irgendwann wie von Zauberhand bewegen könnten.

Die vielfach diskutierte Ähnlichkeit zwischen dem Theater und dem Film und die daraus resultierende Diskussion um den künstlerischen Wert des Films wird durch Carroll ebenfalls aufgegriffen, jedoch lenkt er die künstlerische Aufmerksamkeit weg von der *Produktion* eines Theaterstücks oder eines Kinofilms hin zur *Präsentation* des Erstellten. Aus diesem Blickwinkel könne die Aufführung eines Stücks selbst ein wahres Kunststück sein, während die Vorführung eines Films in einem Kinosaal oder zu Hause weniger kunstvoll sei (vgl. ebd. S. 168). Dies habe vor allem mit der Tatsache zu tun, dass der Film in ein und derselben Form beliebig oft kopiert und verbreitet werden kann, während eine Theatervorstellung jedes Mal nach erneutem Geschick der Beteiligten verlangt. Denn das Gelingen einer Theatervorstellung hinge in wesentlichem Maße von der Leistung der Darsteller ab, während das Gelingen einer Kinovorstellung allein durch die Instandhaltung und Bedienfähigkeit des Abspielgerätes bedingt sei. Dabei handle es sich außerdem nicht wie im Falle des Filmes um eine Replikation, sondern um eine Interpretation: „Während also Filmvorführungen kontrafaktisch von bestimmten elektrischen, chemischen, mechanischen und sonstigen Routineprozessen abhängen, hängen Theatervorführungen kontrafaktisch von den Überzeugungen, Absichten und Urteilen von Menschen ab [...]“ (ebd. S. 170). Die genannten Bedingungen zur Unterscheidung des Films von anderen darstellenden Medien symbolisieren letztlich für Carroll gleichzeitig die Rechtfertigung der Filmphilosophie vor der Filmtheorie. Denn die Philosophie vermag es offensichtlich Charakteristiken aufzustellen, die für alle Filme gültig sind, aber anders als es Filmtheoretiker oftmals tun, es dennoch zu vermeiden, Handlungsanweisungen für die im Rahmen des Films Beschäftigten zu erzwingen (vgl. ebd. S. 174).

3.3 Die visuelle Zeitenwende – Implikationen für den Philosophie- und Ethikunterricht

Die Entstehung der seit über einem halben Jahrhundert so populären philosophischen Diskurse rund um das Thema Film und die daraus resultierende Entwicklung der Filmphilosophie könnten letztlich als Ausläufer der enormen Macht des Bildes gesehen werden, die sich durch die Etablierung von Film und Fernsehen in unserer Gesellschaft in vielerlei Hinsicht bemerkbar machte und noch immer macht. Ausgehend von immer neuen Entwicklungen im Bereich des bewegten Bildes lässt sich vermehrt ein Trend erkennen, der das Audiovisuelle als immer wichtiger für unsere Gesellschaft erscheinen lässt – ein Phänomen, welches heute als *pictorial turn* bekannt ist (vgl. Frey 1999: 9). Mit dem Begriff, der im Deutschen etwa so viel wie *visuelle Zeitenwende* bedeutet, sind die Auswirkungen der explosionsartigen Entwicklung audiovisueller Medien auf die genannten Sektoren unserer Gesellschaft gemeint, die sich seit der Etablierung von Film und Fernsehen stets verstärkten. Es scheint als käme es allmählich zu einer *Macht der Bilder*, die alle bisher aufgestellten Dimensionen sowohl in wirtschaftlicher, politischer und sozialer Hinsicht sprengen könnte.

Obwohl das wirtschaftliche Potenzial des Films unangezweifelt bleibt lassen sich noch heute Stimmen wahrnehmen, die auf diejenigen Aspekte hinweisen, die zwar förderlich für den Geldgewinn sind, jedoch für die Entwicklung des Menschen selbst eher hinderlich werden könnten. So flammten beispielsweise speziell gegen Ende des zwanzigsten Jahrhunderts – also der Zeit, in der Film und Fernsehen auch von Seiten der Philosophie verstärktes Interesse zukam – Bedenken auf, die Macht des Bildes würde sich negativ auf die Freiheit des menschlichen Denkens auswirken. Durch ihre zunehmende Präsenz und die rasend schnelle Verbreitung bewegter Bilder wurde befürchtet, es könnte zu einer Art Homogenisierung der gesellschaftlichen Meinung kommen. Frey (1999: 18) beschreibt die Wirkung des Bildes in diesem Fall in Hinblick auf das psychologische Konzept des Vorurteils von Lippman (1998), der auf die Gefahr hinwies, die Verbreitung bewegter Bilder könne zu einer Bündelung der öffentlichen Meinung und in Folge dessen zu einer undifferenzierten Betrachtungsweise der gezeigten Dinge führen.

Ebenso in Kritik geriet die speziell von Filmphilosophen so häufig angesprochene Fähigkeit audiovisueller Medien, die Zuseher auf einer persönlichen und emotional-affektiven Ebene zu berühren und sie so gedanklich in eine gewisse Richtung zu lenken.

Der Grund hierfür lässt sich abermals in der durch den Konsum von Film und Fernsehen angelegten Tendenz zur Vorurteilsbildung finden: „Denn im Zuge der gedanklichen Verarbeitung der vom Sender übermittelten Information bilde sich im Empfänger eine gefühlsmäßige Stellungnahme aus, die dessen emotionales Engagement für oder gegen eine bestimmte Position maßgeblich bestimme“ (ebd.). Die angebliche Schaffung von Stereotypen und plakative Beeinflussung der Gefühlswelt des Menschen mündeten außerdem letztlich in dem Glauben, Film und Fernsehen trüge weniger zu einer Erweiterung, als zu einer Verarmung des humanen Denkens an: „Und es sei eben gerade das Bewegtbild, das der unreflektierten, stereotypisierten Art der Informationsverarbeitung Vorschub leiste, indem es wie kein anderes Kommunikationsmedium den Rezipienten zu geistiger Passivität verleite“ (Frey 1999: 21).

Obwohl nicht anzuzweifeln ist, dass das sich in technischer und kreativer Hinsicht rasant weiterentwickelnde Medium Film besonders in der westlichen Welt zu einer kaum zu überblickenden Popularität und Einflusskraft führte und so bestimmt zur Meinungsbildung der Konsumenten beiträgt, steht der Vorwurf der Denkeinschränkung dennoch im Gegensatz zu den Erkenntnissen der Philosophie und Didaktik: Wartenberg (2008) beispielsweise sieht das besondere Potenzial des Films *gerade* in der emotionalen Teilnahme des Publikums an den Schicksalen der dargestellten Charaktere. Die dadurch veränderte Gefühlswelt der Zuschauer entstehe durch die Gedanken, die während der Vorführung in ihnen wach werden und führen in weiterer Folge zu neuen, eigens initiierten Gedankengängen: „Even those who deny that films can actually do philosophy have to acknowledge that films provide audiences with access to philosophical questions and issues“ (ebd.). Die Begeisterung, die sich in den letzten Jahrzehnten für das Medium Film von Seiten der Philosophie entwickelte und der emotionale Einfluss, den Filme auf ihre Zuschauer verüben und sie damit in eine fremde Welt *hineinfühlen* lassen, könnte also dafür genutzt werden, philosophische Fragestellungen zu entwickeln und so Denkprozesse der Zuseher anzukurbeln. Wie bereits angesprochen sind es außerdem die Vertreter der Lesart des Films im Sinne des *genitivus subiectivus*, die von der Fähigkeit des Films zur Vermittlung philosophischer Inhalte und zum Verständnis philosophischer Problemstellungen überzeugt sind. So betont beispielsweise Cavell (1971: 24) das Potenzial des Films darin, verschiedene Sinne des Menschen gleichzeitig anzusprechen und so Raum für weiterführende Überlegungen zu schaffen.

Obwohl der ungeheure Einfluss, den Filme besonders auf junge Zuschauer ausüben können keinesfalls außer Acht gelassen werden darf, sollten die didaktischen Potenziale (bewegter) Bilder für den Unterricht nicht ignoriert werden. Ausgehend von ihrer Fähigkeit, SchülerInnen auf emotionaler Ebene zu berühren und ihnen die Chance zur Identifikation zu bieten, stellen Bilder ein wertvolles Unterrichtswerkzeug für den heutigen Philosophie- und Ethikunterricht dar, welches im folgenden Teil näher beschrieben werden soll.

4. Anschaulich philosophieren als wichtige Technik im Philosophie- und Ethikunterricht

4.1 Anschaulich philosophieren – Was ist das eigentlich?

„Bilder erschließen die Welt und bieten durch ihre mehrdeutigen Symbole viel Raum zum Philosophieren. Deshalb stellen sie besonders für den Ethik- und Philosophieunterricht ein unerlässliches Medium philosophischen Nachdenkens dar“ (Brüning 2007: 7).

Trotz einigen oftmals gegenüber jeglicher didaktischen Rechtfertigung renitenten Vorurteilen, welche in den beiden folgenden Unterkapiteln näher beschrieben werden sollen, gelten veranschaulichende Methoden und Medien im Philosophie- und Ethikunterricht heute als eine willkommene Bereicherung im Umgang mit philosophischen Inhalten und Problemstellungen. Vereinfacht ausgedrückt bedeutet *anschaulich philosophieren* nichts anderes als der den Unterricht unterstützende Einsatz von Bildern, wodurch komplexe Themenbereiche plastischer und möglicherweise verständlicher dargestellt werden können. Gleichsam ist neben der methodisch-didaktischen Eingliederung von Darstellungen auch das seit Sokrates immer wieder betonte *Denken in Bildern* vermehrt in den Fokus der Aufmerksamkeit gerückt und gilt längst nicht mehr als ausschließlich für denkschwächere oder besonders junge SchülerInnen relevant (vgl. Martens 2009: 136). Die Auswahl geeigneter Materialien besteht dabei für Lehrkräfte im Rahmen des anschaulichen Philosophierens zum einen in Bezug auf die *Art* des Bildes (also der Wahl zwischen sprachlichen Bildern wie Märchen oder Fabeln und nicht-sprachlichen Bildern wie Collagen oder Zeichnungen) und zum anderen in Bezug auf die *Methode* des Bildeinsatzes. Beispielsweise können Bilder lediglich als Denkanstoß oder als erster Input zu einem neuen Thema dienen, in anderen Stunden dagegen Hauptgegenstand einer Diskussion sein (vgl. Martens 2007: 9).

Die Rechtfertigung und Sinnhaftigkeit der über lange Zeit verpönten Arbeit mit Bildern ergibt sich für Martens (2007) angelehnt an Husserl (1965) durch die Natur der Philosophie selbst. Die Wahrnehmung der Dinge begleitet immer auch den Weg der Erkenntnis – die subjektive Einschätzung von Phänomenen bildet einen fundamentalen

Baustein unserer Lösung eines Problems. Somit wäre der angeblich existente Gegensatz von „verkopfter Denkerei“ und dem unreflektierten Verlass auf äußere oder erste Eindrücke (vgl. Martens 2007: 9) ablösbar durch einen beide Seiten einschließenden Mittelweg, der anschauliches Philosophieren miteinbindet: „Philosophieren ist daher kein bloß innerpsychischer Vorgang, aber auch kein Erfassen eines bewusstseinsunabhängigen Gegenübers, sondern ein Aufdecken dessen, womit wir es in unserer Welt zu tun haben oder was sich uns als Phänomen zeigt“ (ebd. S. 10). Anstelle einer abstrakten Definition oder einer von reinem Bauchgefühl geprägten Einschätzung besteht *anschauliches Philosophieren* in der Betrachtung eines (Problem-) Gegenstandes als Ganzes, wobei Bilder die entscheidende Initialzündung eines solchen Denkprozesses bilden können.

Obwohl sich *anschauliches philosophieren* in mannigfacher Form ausdrücken lässt sprechen ExpertInnen dennoch von Grundsätzen, die den Einsatz von Bildern besonders lohnend für den Unterricht machen. So beschreibt Martens (2007: 11) beispielsweise die vorurteilsfreie und unvoreingenommene erste Begegnung mit Bildern als aus kognitiver Sicht besonders vorteilhaft für SchülerInnen. Ohne das Gesehene in bereits angelegte und von bestimmten Annahmen geprägte Kategorien einzugliedern bietet sich dem Betrachtenden auf diese Art möglicherweise eine bislang unbekannte Sichtweise. Zugleich spielen eigene Einstellungen und bereits gemachte Erfahrungen eine unterschwellige, nicht zu unterschätzende Rolle bei der auf den ersten Eindruck folgenden Betrachtung eines Gegenstands: „Etwas als etwas verstehen wir nicht in seiner ganzen Fülle, wenn wir es lediglich als von uns getrenntes Gegenüber auffassen, sondern nur, wenn wir es zugleich in seinem Bezug zu unserem Leibsein oder in seinen sinnlichen Qualitäten wahrnehmen“ (ebd.). Aus dieser Sicht verlangt die Tätigkeit des anschaulichen Philosophierens zum einen nach einer von Prinzipien oder Denkrichtungen unbeeinflussten Betrachtung und zum anderen nach der Einbindung persönlicher Erfahrungen und Einstellungen.

4.2 Die Gegenüberstellung von textgebundenem und textfreiem Unterricht: Die Frage nach der richtigen Methode

Heute, rund zweihundert Jahre nach der humanistischen Wende und der Einführung des philosophischen Gymnasialunterrichts im modernen Sinn wird das Bildungsziel des Faches Philosophie an österreichischen höheren Schulen wie folgt beschrieben:

Der *Philosophieunterricht* soll den Schülerinnen und Schülern in exemplarischer Form Einblick in die wesentlichen Strömungen der abendländischen Philosophie geben. Die Auseinandersetzung mit der Wirklichkeit und ihrer Erkenntnis, der Wahrheitsfrage, den Werten, mit der Sinnfrage sowie der Legitimation von gesellschaftlichen Ordnungen soll die Schülerinnen und Schüler auffordern, sich auf das Philosophieren als Prozess einzulassen.

Abbildung 1: Lehrplan Psychologie und Philosophie S. 1

Aus diesem Abschnitt geht ein zweifaches allgemeines Ziel hervor: Auf der einen Seite sollen Schülerinnen einen umfassenden theoretischen Einblick in die philosophische Tradition des Abendlandes und dessen Vertreter bekommen, um eine Grundlage für die Beschäftigung mit philosophischen Problemstellungen zu erhalten. Gleichzeitig sollen sie aber auch lernen, sich *selbst* praktisch auf die Tätigkeit des Philosophierens einzulassen. Für Lehrpersonen stellt sich angesichts dieser Zweischneidigkeit neben der Frage der Themenauswahl besonders die nach der Methode, sprich *wie* Philosophie gelehrt und gelernt werden soll: „Wer Schülerinnen und Schülern in einem Einführungskurs mitteilen will, was Philosophie denn eigentlich sei, wird weniger von den Inhalten sprechen, die ja den anderen Schulfächern weitgehend ähneln, als vielmehr die spezifische Methode des Philosophierens zu erläutern versuchen“ (Rohbeck 2000: 146). Heute unterscheiden ExpertInnen zwischen zwei Hauptmethoden des Philosophieunterrichts, welche sich in weiterer Folge noch in viele weitere Untergruppierungen ausdifferenzieren: zwischen dem *textgebundenen* und dem *textfreien* Unterricht (vgl. Pfister 2010: 166 ff.).

Wie der Name bereits vermuten lässt, bezieht sich der maßgebliche Unterschied dieser beiden Unterrichtsformen auf die Eingliederung beziehungsweise Nicht-Eingliederung von Texten als tragende Unterrichtswerkzeuge. Im Falle des *textgebundenen* Unterrichts wird die traditionelle und systematische Arbeit am Text als unerlässlich für das Verständnis eines philosophischen Problems angesehen. SchülerInnen werden somit entweder mit einem Text konfrontiert, den es in Hinblick auf eine philosophische Frage

zu interpretieren gilt (*historischer Zugang*) oder mit einer Frage, die anhand eines oder mehrerer Texte beantwortet werden soll (*problembezogener Zugang*) (vgl. ebd. S. 166). Da die Interpretation eines philosophischen Textes meist ein ausgeprägtes Verständnis der philosophiegeschichtlichen Hintergründe erfordert, benötigen SchülerInnen für die Arbeit am Text Zusatzinformationen, um sich ein gewisses, dem für das Verständnis des Textes grundlegendes Vorwissen aufbauen zu können. Die Auswahl der im Unterricht zu behandelnden Texte sollte daher auch dahingehend ausgewählt werden welches Ausmaß an kontextueller Information nötig sein wird, um SchülerInnen den Weg des Textverständnisses zu erleichtern (vgl. Rohbeck 2000: 150). Dieses Zusatzwissen wird in den meisten Fällen von der Lehrperson vermittelt, kann aber auch durch weitere (einführende) Texte angeboten werden.

Der textfreie Unterricht ist hingegen nicht an schriftlich formulierte Texte gebunden und erfordert daher meist Kenntnisse in geringerem Ausmaß. Er lädt SchülerInnen dazu ein, sich einem philosophischen Problem *sofort* anzunähern: „Da der textfreie Unterricht weniger Fähigkeiten und Kenntnisse als der textgebundene Unterricht voraussetzt, kann man behaupten, dass der textfreie Unterricht gegenüber dem textgebundenen Unterricht grundlegender ist“ (Pfister 2010: 169). Textfreier Unterricht besteht meist zu einem großen Teil aus der philosophischen Diskussion, welche entweder expertengeleitet stattfindet (*inhaltlich geleitete Diskussion*) oder von den SchülerInnen eigenständig und ohne direkten Eingriff durch die Lehrperson geführt wird (*neo-sokratisches Gespräch*) (vgl. ebd.). Die Impulse für die textfreie Unterrichtsgestaltung sind vielseitig: Neben der traditionellen Methode des Lehrervortrags als Vermittlungsbasis stehen nun vermehrt vor allem visuelle Medien wie Bilder oder Filme im Vordergrund. Diese sollen SchülerInnen dazu anregen, sich selbstständig mit einem bestimmten Thema auseinandersetzen, um in Folge dessen philosophische Fragestellungen diskutieren zu können. Neben der selbstständigen Herstellung von philosophischem Diskussionsstoff erleben SchülerInnen beispielsweise bei der Anfertigung eines Sekundartextes außerdem ein Gefühl der Selbstbestätigung, was in weitere Folge zu vermehrter Motivation im Unterricht führen kann: „Die Schüler erleben schreibend, wie viel sie aus Eigenem [...] schöpfen können, und sie erfahren, wie viel sie, ganz auf sich gestellt, zu leisten imstande sind“ (Engels 2000: 69).

Häufig stellt sich dem Einsatz von textfreien Medien im Unterricht allerdings ein

altbekanntes Vorurteil entgegen. Nach wie vor scheint „richtiges“ Philosophieren auf der konkreten Arbeit am Text zu beruhen und wird dem Experimentieren mit textfreien und vermeintlich schülerInnenbezogenen Medien eindeutig vorgezogen: „Anschaulich philosophieren, so scheint es, ist aus Rücksicht für Denkschwache zwar faktisch unvermeidbar, für richtige, denkstarke Philosophen aber ein unnötiger, vielleicht sogar schädlicher Umweg, weil es den reinen Gedanken verdunkelt“ (Brüning 2007: 9).

Hinsichtlich der Vorurteile, welche mit textfreiem Philosophieunterricht einhergehen, kristallisiert sich zudem ein methodisches Schwarz-Weiß-Denken heraus, welches LehrerInnen dazu zu veranlassen scheint, sich entweder der Ausschweifung in abstrakte Diskussionen *oder* der konkreten Textarbeit zu verschreiben: „In dem einen Fall bleibt man in unreflektierten Anschauungen oder Bildern stecken [...]. In dem anderen Fall dagegen philosophiert man *verkopft*“ (Brüning 2007: 9). Vielmehr sieht die Realität des Philosophieunterrichts allerdings Raum für eine Kombination von textbezogenen und textfreien Elementen vor, die es Lehrenden ermöglicht, ihre Arbeit am Abstrakten durch die Arbeit am Konkreten zu ergänzen. So stellen gerade Bilder eine wertvolle Ergänzung zu textbezogenen Unterrichtsgegenständen dar, anhand derer es im Falle einer gezielten Anwendung möglich ist, komplexe Inhalte vereinfacht zu präsentieren. Die den Text unterstützende Wirkung bezieht sich hier vor allem auf Visualisierung und Konkretisierung des Gelesenen (vgl. Weidenmann 1994: 37). Anstelle einer Konkurrenzsituation zwischen textfreien und textbasierten Unterrichtsgegenständen tritt aus dieser Sicht also eine Komplementarität zweier scheinbar gegensätzlicher didaktischer Prinzipien hervor, die im Falle einer entsprechenden Handhabung förderlich für Lern- und Vermittlungsprozesse im Unterricht sein kann.

Aufgrund der oft eher abstrakten Inhalte, die der allgemeine Lehrplan für das Fach Philosophie vorsieht, erscheint diese Kombination als Weg hin zu einer real umsetzbaren Möglichkeit der Konkretisierung: *Anschauliches Philosophieren* steht gerade im Zeitalter der neuen Medien für wichtige Methoden, SchülerInnen zu eigenständigem Denken anzuregen indem an ihre eigene Lebenswelt angeknüpft wird. Obwohl gerade die Verwendung textfreier (visueller) Medien heute zum Standardprogramm des Philosophie- und Ethikunterricht zählt und oftmals mit der traditionellen Textarbeit kombiniert wird, bedurfte es erst einiger Zeit bis sich diese Didaktik der Anschaulichkeit etablieren konnte.

4.3 Die Einführung textfreier Medien in den Philosophieunterricht – Ein schwieriges Unterfangen

Texte, nicht Bilder gehören in den Philosophieunterricht! Noch vor nicht allzu langer Zeit hafteten Aussagen dieser Art fest an dem gesellschaftlich konstruierten Bild von zielführendem Philosophie- und Ethikunterricht: „Gemäß der traditionellen Auffassung besteht der Philosophieunterricht in der Lektüre und Auslegung philosophischer Texte und im Lehrervortrag“ (Pfister 2010: 114). Die Arbeit am Text selbst wurde beispielsweise dem heute sehr beliebten textfreien sokratischen Gespräch vorgezogen und bildete die Basis des Unterrichtsfachs Philosophie: „Denn traditionell stand der gedruckte *Text* eines Klassikers im Mittelpunkt des Philosophieunterrichts“ (Rohbeck 2000: 149). Anschauliche Unterrichtsbeiträge und textfreie Methoden wurden allenfalls als Zugabe und in einer die Textarbeit unterstützenden Rolle gesehen, nicht als anerkanntes Medium oder Hauptbestandteil einer Unterrichtsstunde (siehe auch Brüning 2007: 9).

Die Ansätze hierfür sind neben den traditionellen Philosophieschulen Platons, Aristoteles' oder Epikurs vor allem auch in den Anfängen des Philosophieunterrichts im heutigen Sinn zu suchen, welche sich zur Zeit des *fin de siècle*, dem Übergang des 19. zum 20. Jahrhunderts, vollzogen. Durch die zu dieser Zeit einsetzenden „neuhumanistischen Reformen“, die in bildungstechnischer Hinsicht maßgeblich von Friedrich Immanuel Niethammer und seinem Reformprogramm geprägt wurden, galt der Philosophieunterricht primär als Möglichkeit, SchülerInnen durch die Technik des spekulativen Denkens auf ein Universitätsstudium vorzubereiten (vgl. Pfister 2010: 120). Die Basis hierfür wurde in Form philosophischer Texte geboten, welche in Kombination mit Lehrvorträgen systematisch bearbeitet wurden. Rückblickend lässt sich vor allem Georg Wilhelm Friedrich Hegel, ein enger Freund Niethammers, mit dem bis in einige zeitgenössische Ansätze hineinreichenden Fokus auf dem Abstrakten in Verbindung bringen: „Was den Vortrag der Philosophie auf Gymnasien betrifft, so ist erstens die *abstrakte* Form zunächst die Hauptsache. Der Jugend muß zuerst das Sehen und Hören vergehen“ (Hegel 1970: 79). Gestärkt wurde dieser didaktische Vorbehalt letztendlich durch Vorurteile, die innerhalb der Philosophie selbst gegen visuelle Elemente verbreitet wurden und werden.

Als didaktisch prägend galt lange Zeit vor allem die verbreitete Meinung, veranschaulichte Philosophie sei lediglich eine Zugangsart für diejenigen, die der

abstrakten Annäherung nicht gewachsen sind: “Philosophers have often portrayed the use of visual images as indicative of a more childlike form of thought, remote from the austere world of conceptual understanding, only appropriate for those who do not have access to more sophisticated means of expression“ (Falzon 2007: 3). In weiterer Folge entstand so allmählich der Gegensatz des Konkreten (ausgedrückt durch Bilder) und des Abstrakten (ausgedrückt durch die Philosophie), was eine Kombination beider Elemente scheinbar unmöglich machte: “In essence, it is thought that images are concrete and particular, whereas philosophy is concerned with the abstract and the universal” (Falzon 2002: 3). Eine ähnliche Differenzierung nimmt auch Witzleben (2000: 133f.) vor, indem er eine die Philosophie seit jeher durchziehende Unterscheidung zwischen dem Prozess des Denkens und dem der (Sinnes-)Erfahrung beschreibt. Vergessen wird allerdings oft, dass sich die einander angeblich gegenüberstehenden Begriffe in Wirklichkeit hervorgehen: Komplexe Gedankengänge werden durch bereits gemachte Erfahrungen erleichtert, während Sinneserfahrungen meist so erlebt werden, wie sie der Geist interpretiert (vgl. ebd. S. 134).

Als grundlegend für die Herausbildung dieses Gegensatzes gilt heute unter anderem der Höhlenmythos Platons (vgl. Platon: 1989: 269 f.), der bei genauerer Betrachtung die genannte Opposition plastisch darstellt: Laut Platon ist es nur denjenigen möglich, philosophische Erkenntnisse zu erzielen, die sich aus der Höhle hinaus in die Realität begeben, während denjenigen, die wie paralysiert an den Schattenwürfen der Höhlenwände festhalten, jegliche Einsicht und jegliches Verständnis verwehrt bleibt. Übertragen auf unsere heutige Situation würde dies bedeuten, dass der Genuss von Filmen im meist abgedunkelten Kinosaal – dem heutigen Äquivalent der Höhle – im Gegensatz zur erhellenden Erkenntnis philosophischer Probleme steht: “So as cinema-goers we seem to be once again like Plato’s captives, and it might seem that films would be no help whatsoever for an understanding of philosophy” (Falzon 2007: 4).

Dem angeblichen Gegensatz philosophischer Erkenntnis und dem Genuss visueller Medien steht allerdings die Tatsache entgegen, dass es im Laufe der Geschichte vor allem Bilder waren, die im Rahmen philosophischer Überlegungen herangezogen wurden, um komplexe Sachverhalte verständlicher erscheinen zu lassen: “[P]hilosophers have always resorted to a multitude of arresting images and imaginative visions to illustrate or clarify their position, to help formulate a problem, or to provide some basis for discussion” (ebd.). Aus dieser Sicht könnte der Höhlenmythos Platons

zugleich als Chancensteigerung und Chancenverminderung des Gewinns
philosophischer Erkenntnis anhand von Bildern betrachtet werden.

4.4 Die Bedeutung visueller Medien für den Philosophie- und Ethikunterricht

„Lange Zeit begnügten sich die Lehrer mit Tafel, Kreide und Schwamm. Doch die Technik machte auch vor dem Klassenzimmer nicht halt“ (Rehfus 1986: 315). Nach einer anfänglichen Phase der Skepsis bilden visuelle Medien heute einen festen Bestandteil des Philosophie- und Ethikunterrichts an österreichischen Schulen. Vorbei sind die Zeiten des ausschließlich auf Textarbeit basierenden Unterrichts, die Auswirkungen des immer prägnanteren Multi-Medialzeitalters sind auch in Bezug auf die Planung und Gestaltung von Unterricht deutlich spürbar: „Dem Geisteswissenschaftler und dabei besonders dem Philosophen ist der Begriff das Höchste – diese philosophische Tradition wird heute aufgebrochen. Die Gesellschaft und auch die Wissenschaft werden in einem hohen Maße von Visualisierungen geprägt“ (Wiesen 2007: 90). Die Integration von Computer, Fernsehen, Film oder Zeitschrift in den schulischen Alltag ist zudem keine momentane Laune der philosophischen Didaktik, sondern mittlerweile schriftlich im Lehrplan der AHS-Oberstufe verankert:

Zur Förderung des kreativen Potentials sind – im Sinne der Methodenvielfalt - Rollenspiele, Fantasiereisen, Gedankenexperimente, Zeichnungen und andere künstlerische Darstellungen, meditative Betrachtungen von Kunstwerken, Arbeiten mit audio-visuellen Impulsen und den Informationstechnologien einzusetzen.

Abbildung 2: Lehrplan Psychologie und Philosophie S. 2

Das Ziel des eigenverantwortlichen Arbeitens und der Methodenvielfalt immer vor Augen, bilden visuelle Medien Lehrkräften die Möglichkeit der interaktiven Vermittlung philosophischer Inhalte und Problemstellungen.

Die bereits in Kapitel 4.3 angesprochene über einen sehr langen Zeitraum währende Skepsis der Philosophie gegenüber visuellen Medien rührt nach Rehfus (1986: 316f.) letztendlich nicht ausschließlich von dem durch Hegel so deutlich hervorgehobenen Vorzug der Abstraktion gegenüber der Konkretisierung, sondern vor allem auch von der Natur der Philosophie selbst. Denn anders als empirisch gestützte und leicht zu visualisierende Wissenschaften wie die der Mathematik oder der Physik, beruht die Philosophie hauptsächlich auf Argumentation und lehnt sich nur in Ausnahmefällen an empirische Erkenntnisse an. Hinzu kommt, dass philosophische Texte meistens auf sogenannten *Begründungszusammenhängen* aufbauen, die Leser an bereits vollendeten Gedanken teilhaben lassen, anstatt sie in den dem Endprodukt hervorgehenden *Erkenntniszusammenhang* einzuweihen (ebd. S. 117). Genau an diesem Punkt arbeitet

die Philosophie sozusagen gegen die didaktischen Prinzipien des Philosophieunterrichts: „Die Schüler sollen [...] nicht nur Begründungen verstehen, sondern auch lernen, selbst philosophisch zu denken, das heißt nicht nur Begründungs-, sondern auch Entdeckungszusammenhänge herzustellen“ (ebd.). Unbedingt notwendig für die Herstellung von Entdeckungszusammenhängen ist der Einblick in Problemlöseverfahren und die Veranschaulichung von Gedankengängen. Aufgrund der Betonung auf Begründungszusammenhänge in schulisch-relevanten Originaltexten liegt es nach Engels (2000: 61) in der Hand der Lehrperson, SchülerInnen auf die Herstellung von Entdeckungszusammenhängen vorzubereiten: „[D]er Lehrer ist gezwungen, mit mehr oder weniger Glück selbst die Fragen und Probleme zu erschließen, vor denen die Philosophen gestanden haben.“ Es müssen in Folge Methoden und Medien gewählt werden, die diese Aufgabe erleichtern. Eine gute Veranschaulichung dieser These bietet der *Erfahrungskegel* von Weidenmann (1994: 75), der Auskunft darüber gibt, inwiefern sich eine bestimmte Methode auf Lernende im Sinne des Lernerfolgs auswirkt:

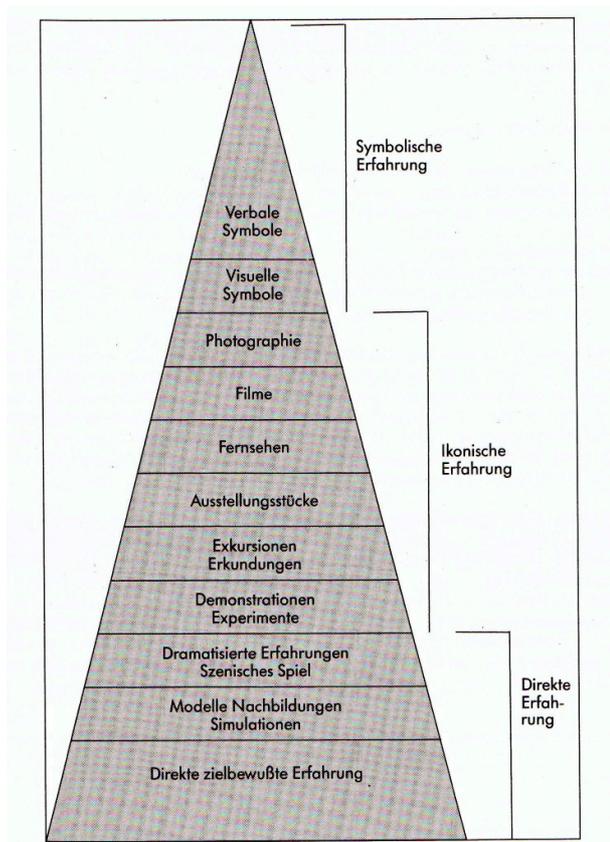


Abbildung 3: *Erfahrungskegel* Weidenmann (1994)

Ersichtlich aus dieser Abbildung ist, dass visuelle Medien (*Ikonische Erfahrung*) wesentlich näher an dem für Lernprozesse idealen Ausgangspunkt der *direkten Erfahrung* liegen, als beispielsweise jene Medien, die rein auf verbalen Symbolen beruhen. Im Unterschied zur rein symbolischen Erfahrung bieten direkte und ikonische Sinneserfahrungen die Möglichkeit, Lernende auf mehreren Sinnesebenen zu erreichen und sie so Lerngegenstände auf unterschiedliche Art und Weise erschließen lassen. So stellt der Film zwar keinen Ersatz für real gemachte Erfahrung dar, vermittelt aber dennoch das Gefühl, das Gesehene hautnah miterleben zu dürfen und hebt sich so unter anderen visuellen Medien hervor: „Besonders (...) die Bewegungsinformationen machen Film und Video zur derzeit effektivsten Visualisierung, die als Realitätsersatz zur Verfügung steht“ (Weidenmann 1994: 76).

Ausgehend von ihrer Fähigkeit, SchülerInnen zu eigenständigem Denken anzuregen, stellen visuelle Medien und ihr Einsatz im Philosophie- und Ethikunterricht gleichzeitig die logische Konsequenz und Lösung des Problems der Abstraktheit dar. Die Hauptschwierigkeit liegt hierbei darin, das Interesse auf Seiten der SchülerInnen so weit zu steigern, sie nicht nur passiv am Unterrichtsgeschehen teilhaben zu lassen, sondern sie vielmehr dazu zu bewegen, sich aktiv und eigenständig um das sie konfrontierende Problem Gedanken zu machen. Sekundärmedien, sprich diejenigen Medien, die Primärmedien (meistens Texte) unterstützen, scheinen hierfür bestens geeignet: „Aufgabe der Sekundärmedien ist es, den Schülern ein Problem so dringlich zu machen, dass es zum Problem der Schüler selbst wird. Der daraus entstehende Problemdruck [...] setzt bei dem einen oder anderen Schüler ein Denken in Gang, dass [...] „eigenständig“ genannt werden kann“. Der durch Rehfus (1986: 318) beschriebene Problemdruck soll allerdings weniger den Einsatz von Primärmedien reduzieren, als die Arbeit mit diesen erleichtern, indem sie SchülerInnen die mögliche Scheu vor Auseinandersetzungen mit philosophischen Texten nehmen und sie dazu motivieren können, sich mit den darin vorkommenden Problemen vertraut zu machen: „Die Sekundärmedien führen unterrichtspraktisch hin zu den Primärmedien. Sie eröffnen Fragestellungen, ohne die philosophische Werke unverständlich sind“ (ebd. S. 320).

4.5 Einsatzmöglichkeiten von Bildern im Philosophie- und Ethikunterricht

Ausgehend von der genannten didaktischen und methodischen Daseinsberechtigung von Bildern im Philosophie- und Ethikunterricht tragen sowohl die verschiedenen Arten von Bildern als auch die mit ihnen einhergehenden unterschiedlichen Arten des Einsatzes dazu bei, Lehrenden einen von traditioneller Textarbeit abweichenden Zugang zu oft sehr komplexen, aber schulrelevanten Themengebieten zu ermöglichen: der Zugang des *anschaulichen Philosophierens*. Generell unterscheidet Pfister (2010: 89f.) drei grundlegende Zwecke, zu denen Bilder im Philosophieunterricht eingesetzt werden können:

- *Zur Visualisierung.* Der Einsatz von Bildern kann zur Veranschaulichung und zum besseren Verständnis jener Inhalte beitragen, die in reiner Textform möglicherweise zu inhaltsreich oder zu komplex hinsichtlich der zur Verfügung stehenden Unterrichtszeit erscheinen würden. Ein berühmtes Beispiel wäre etwa die bildliche Veranschaulichung des Höhlengleichnisses Platons in Form von Comics oder Bleistiftzeichnungen. Die Visualisierung kann ebenso – besonders als Einstieg in ein bisher unbekanntes Thema – zum Interesse der SchülerInnen beitragen und ihre natürliche Neugier im Sinne weiterführender Fragen zum behandelten Gegenstand wecken (etwa durch die Vorführung einer Bilderreihe als Vorbereitung auf die darauf folgende theoretische Einführung).
- *Zur Auflockerung.* Besonders nach oder während einer besonders langen theoretischen Diskussion oder der theoretischen Einführung in einen bislang unbekanntes Themenbereich durch die Lehrperson können Bilder die dadurch angespannte Atmosphäre im Klassenzimmer auflockern und so für neue Motivation sorgen.
- *Als Ausgangspunkt für eine Diskussion über ein Thema.* Neben dem Lehrervortrag, der SchülerInnen mit dem für ein bislang unbehandeltes Thema notwendigen Hintergrundwissen ausstatten soll, eignen sich auch Bilder als Ausgangspunkt für philosophische Diskussionen. Nach Pfister (2010: 46, 90) empfiehlt sich der Einsatz von Bildern als Diskussionsanregung vor allem im Falle relativ offenen Diskussionsthemen. So ließe sich die Frage *Was ist Schönheit?* beispielweise durch eine Reihe unterschiedlicher Abbildungen von Dingen einleiten, die SchülerInnen zur aktiven Suche nach einer eigens erstellten Definition von Schönheit und somit zu selbst formulierten philosophischen Fragen anregen sollen.

Die oben genannten Einsatzmöglichkeiten lassen sich im Philosophie- und Ethikunterricht sowohl anhand sprachlicher als auch anhand nicht-sprachlicher Bilder realisieren. Als besonders geeignet für den Einsatz sprachlicher Bilder nennt Barbara Brüning (2007: 20f.) beispielsweise Märchen, die sich sowohl durch ihre seit Jahrhunderten währende Beliebtheit bei Kindern und Jugendlichen als auch durch ihre anschauliche Art der Problembehandlung auszeichnen. Häufig lassen sich die zentralen Konflikte in denen sich Märchenfiguren wiederfinden nahtlos in den Philosophie- und Ethikunterricht einbinden und können sowohl als Einstieg, Hauptteil oder Ausklang einer Einheit dienen: „Denn philosophische Probleme wie Gut und Böse, Gerechtigkeit oder Glück ziehen sich wie ein roter Faden durch die verschiedensten Märchen aus allen Kontinenten der Welt“ (ebd. S. 20).

Obwohl ihr im Bereich der Fachdidaktik der Fächer Philosophie und Ethik bislang nur wenig Aufmerksamkeit geschenkt wurde bietet sich auch die *Fabel* für den Einsatz sprachlicher Bilder im Unterricht an. Durch ihre kurze Form und ihre prägnante Art der Belehrung in Form von moralischen Botschaften bilden sie die ideale Ausgangsplattform für eine philosophisch-ethische Diskussion: „Die Fabel wendet sich an die ratio und will überzeugen. Dabei ist sie nicht eindimensional, sondern lässt mehrere Deutungen zu“ (Viole 2007: 67). Resultierend aus den teilweise sehr provokativen Äußerungen die durch Fabeln transportiert werden eignet sich dies Art des sprachliche Bildes beispielsweise zur Textinterpretation und zur Infragestellung scheinbar bereits fixierter Aussagen beziehungsweise der kritischen Reflexion gesellschaftlicher Normen und Werte (vgl. Viole 2007: 69).

Neben sprachlichen Bildern finden heute vermehrt auch nicht-sprachliche Möglichkeiten der Veranschaulichung ihren Weg in den Philosophie- und Ethikunterricht. Beispielsweise könnte die Erstellung von Collagen dazu dienen, bestimmte Themenbereiche greifbarer zu machen, indem SchülerInnen den Auftrag bekommen, aktiv nach Materialien zu suchen, die ihre eigenen Gedanken zu einem besprochenen oder gerade angeschnittenen Thema verdeutlichen sollen. Neben der Förderung von Selbstständigkeit und der Entwicklung einer Einschätzung der eigenen Fähigkeiten hat die Einsatzmöglichkeit der Collage aber auch den Vorteil, SchülerInnen spielerisch zu einer besonders intensiven Beschäftigung mit einem philosophischen Thema zu bewegen: „Durch die Neuordnung unterschiedlichster Materialien, durch Variieren, Suchen und Verwerfen können [SchülerInnen] zu völlig neuen Aussagen und Einsichten kommen“ (Grünberg 2007: 109).

Zusätzlich zu der Variante des *theatralen Philosophierens*, die SchülerInnen philosophische Inhalte durch körperliche Ausdrucksformen näher bringen soll (vgl. Gefert 2003), lässt sich heute im Bereich des Einsatzes nicht-sprachlicher Bilder im Unterricht vor allem ein vermehrtes Interesse hinsichtlich des (Spiel-) Films beobachten, dessen besonderes didaktisches Potenzial im folgenden Teil näher beschrieben werden soll.

5. Der Einsatz von Filmen im Philosophie- und Ethikunterricht

“Movies can and do have tremendous influence in shaping young lives in the realm of entertainment towards the ideals and objectives of normal adulthood.” – Walt Disney⁸.

Dieses Zitat des weltbekannten Filmregisseurs soll die emotionale Wirkungskraft von Filmen auf ihr Publikum verdeutlichen. Es passiert nicht selten, dass man während oder nach einer Kinovorstellung Menschen beobachtet, die ausgelöst durch eine bestimmte Szene Tränen der Freude oder Tränen der Trauer weinen, sich lachend unterhalten oder wütend aus dem Gebäude stürmen. Ihre Stimmung spiegelt beim Verlassen des Saals oft die der Hauptcharaktere wieder – die gesehenen Inhalte werden anschließend zu Hause oder in einer Bar meist angeregt diskutiert. Für Gilmore (2005: ix) ist es genau diese an den Film und die gezeigten Dinge anknüpfende Diskussion, die sich bereits als *Philosophie* beziehungsweise *Philosophie betreiben* bezeichnen lässt: “Philosophy is all about trying to figure out what is really going on. To talk about a movie, to try to understand what went on in it, to try to interpret it, is to do philosophy.”

Erstaunlicherweise bezieht sich das von Filmphilosophen vielfach beschriebene philosophische Potenzial des Films nicht ausschließlich auf Filme mit direkt thematisierten philosophischen Inhalten, wie es beispielsweise bei bestimmten Dokumentationen oder biographischen Verfilmungen von Philosophen der Fall wäre. Im Gegenteil: Die filmphilosophische Diskussion dreht sich vermehrt gerade um diejenigen Filme, die wir heute als *kommerziell* bezeichnen würden - Filme also, die nicht nur von philosophisch-Interessierten, sondern vor allem von Filmliebhabern und Kinogängern geschätzt werden (vgl. Livingston 2009: 1). Die Fähigkeit des Films, philosophische Inhalte näher zu bringen, aber auch gleichzeitig ZuschauerInnen dazu zu veranlassen *selbst* zu philosophieren ist es letztlich, die den Film so wichtig für die Vermittlung philosophischer Inhalte macht. Pfister (vgl. 2010: 17) zu Folge ist das wesentliche Ziel des Philosophieunterrichts, jungen Erwachsenen beizubringen wie man *philosophiert* – sie zu eigenständigem Denken und zur Auseinandersetzung mit Problemstellungen anzuleiten. Ausgehend von der unter anderem durch Gilmore

⁸ Zitat entnommen aus: http://www.justdisney.com/walt_disney/quotes/ (Zugang 17.08.2011).

beschriebenen Möglichkeit, Menschen zum philosophieren zu bewegen, erscheint der Film als äußerst wertvolles Vermittlungswerkzeug im Philosophie- und Ethikunterricht. Im Folgenden werde ich näher auf diejenigen Aspekte eingehen, die das besondere didaktische Potenzial des Mediums ausmachen.

5.1 Das besondere didaktische Potenzial des Films

5.1.1 Die Verbindung von Emotion und Denken und ihre Rolle bei der Vermittlung

“A nasty, largish beast rushes at the camera, backed by a pounding score and crushing sound effects, and the audience flinches. The villain abuses the innocent heroine and our jaws clench in anger; our longing for revenge keeps us pinned to the screen, awaiting the moment when the loutish brute is dealt his due. The young lovers are separated by the callous vagaries of fate, or the child dies long before his time, and we weep” Nagl (2004: 161).

Ludwig Nagl beschreibt in diesem Textabschnitt die Filmen innewohnende Macht, Menschen auf der Ebene ihrer Gefühle zu berühren und sie in bestimmte emotionale Zustände zu versetzen. Filmphilosophen sind sich einig: Das Medium Film vermag es, ZuschauerInnen in seinen Bann zu ziehen und sie emotional auf gezeigte Elemente reagieren zu lassen (vgl. Wartenberg 2008 oder Peters, Peters und Rolf 2006). Trotz der im Rahmen von Platons *Der Staat* vorgeschlagenen Verbannung von Dichtern und der daraus resultierenden, scheinbar ewig feindschaftlichen Haltung der Philosophie gegenüber der Kunst (vgl. Wartenberg 2008), sprechen Filmphilosophen dem Medium Film heute das große Potenzial zu, einen wertvollen Beitrag zur Philosophie zu leisten und vor allem: Philosophie zu *vermitteln*. Zusätzlich wird dem Film außerdem die Möglichkeit zugesprochen, philosophische Problemstellungen voranzutreiben und Fragestellungen aufzuwerfen: “[J]ust as images in philosophy can go beyond illustration and play a role in the argument itself, the kinds of concrete scenarios that are portrayed in film can serve to raise general philosophical issues and questions within the film” (Falzon 2007: 7). Filmen ist es also möglich, ZuschauerInnen auf einer persönlichen Ebene zu berühren und an ihre subjektive Lebenswelt anzuknüpfen. Doch worin besteht die genannte Verbindung der emotionalen Beteiligung mit der Anregung von Denkprozessen?

Durch die mit der Realitätsnähe von Spielfilmen einhergehende emotionale Anbindung an ZuschauerInnen des Films können Fragen entstehen, die aus eigenem Antrieb und eigenem Interesse gestellt werden, also *intrinsisch motiviert* sind. Die kognitive Forschung hat auf empirischer Basis mehrfach gezeigt, dass sich emotional verankerte Erlebnisse und Eindrücke sehr lange im Gedächtnis des Menschen einprägen und unter

anderem auch beim Lernen und Denken unterstützend wirken. Dieses Phänomen wurde zum Beispiel durch den weltbekannten Hirnforscher Antonio R. Damasio festgehalten: „Beispielsweise haben Arbeiten in meinem Labor gezeigt, dass die Emotion unter günstigen wie ungünstigen Bedingungen ein integraler Bestandteil von Denk- und Entscheidungsprozessen ist“ (Damasio 2000: 55f.). Forscher gehen also von einer engen Verbindung zwischen Emotionalität und Denken aus, die auf kognitiver Ebene unter anderem dazu führt, gelernte Dinge nachhaltiger im Gedächtnis verankern zu können: „Offenbar ist vernünftiges Denken ohne den Einfluss der Emotion nicht möglich. Wahrscheinlich leistet die Emotion einen wesentlichen Beitrag zum Denken“ (ebd. S. 57).

Die beschriebene Fähigkeit des Films, Menschen in einen bestimmten emotionalen Zustand zu befördern erscheint aus diesem Blickwinkel nicht nur für die Filmphilosophie an sich, sondern gerade auch für den Schulunterricht äußerst wichtig, denn die Vermittlung komplexer Inhalte kann durch die emotionale Verankerung filmischer Inhalte maßgeblich erleichtert werden: [D]ie mit der Lebensnähe des Mediums verbundene stärkere Ansprache von Emotionen im Vergleich zu abstrakten Texten wirkt sich förderlich auf Lernprozesse aus“ (Peters, Peters und Rolf 2006: 6). Resultierend aus der filmisch teilweise sehr ausgeprägten Nähe zur Realität sind es besonders SchülerInnen, welche sich mit Leichtigkeit in bestimmte Charaktere hineinfühlen, sich in Folge dessen mit dem gezeigten Handlungsablauf identifizieren und so die gezeigten Inhalte verinnerlichen können. Die beschriebene Authentizität des Gezeigten ist in vielen Fällen auch der Grund, warum die Ankündigung eines Films in einer Klasse rege Freude aufkommen lässt: Besonders Spielfilme bieten ZuschauerInnen aufgrund ihrer nachvollziehbaren Handlungsabläufe und der oft sehr real wirkenden Lebenssituation die Chance, sich ganz und gar auf das Gezeigte einzulassen und mit den Charakteren mitzufühlen – ihr Schicksal zu teilen und sich mit den dargelegten Sachverhalten und Problemstellungen auseinanderzusetzen.

Ein weiterer Grund für den Einsatz von Filmen im Unterricht ist daher die aus Realitätsnähe und Identifikation resultierende gesteigerte Motivation innerhalb der Klasse, die sich genau wie die Anbindung an Emotionen positiv auf die Vermittlung philosophischer Inhalte und das Lernverhalten allgemein auswirken kann. Um den normalerweise unmittelbar nach der Ankündigung einer Filmsequenz folgenden Enthusiasmus nicht zu trüben ist es allerdings wichtig, SchülerInnen von vorn herein zu

verdeutlichen, dass das Medium Film zwar zum Einsatz kommen wird, es allerdings als ein Werkzeug zur Vermittlung von Lerninhalten und nicht als Belohnungsmittel zu betrachten ist: „Damit Schüler hier nicht in ein Motivationsloch fallen, muss ihnen vom ersten Moment der Reihe an klar sein, dass die Beschäftigung mit einem Film *Unterricht* bleiben soll“ (Hildebrand 2001: 271). Die teilweise durch Desinteresse am gerade behandelten Themenbereich oder durch allgemeine Unsicherheit hervorgerufene mangelnde SchülerInnenmotivation ist ein wichtiger Bestandteil der Lehrtätigkeit und entscheidet auf lange Sicht über Vermittlung und Nicht-Vermittlung der geplanten Inhalte. Entscheidend für das Interesse an und die Beschäftigung mit Fragestellungen der Philosophie und Ethik ist daher die Herangehensweise des Lehrenden, um die Motivation der SchülerInnen zu steigern: „Ob sich ein Schüler überhaupt [...] der Möglichkeit aussetzt, philosophisch motiviert zu sein, hängt wesentlich davon ab, was für ein (Philosophie-) Lehrer man ist“ (Wittschier 1986: 345).

Letztendlich bietet der Filmeinsatz LehrerInnen zusätzlich die Möglichkeit, mehr über ihre SchülerInnen als Lerntypen zu erfahren (vgl. Hildebrand 2001: 271). So könnte sich herausstellen, dass die Wahrnehmung und Weiterverarbeitung gezeigter Inhalte unter SchülerInnen auf sehr unterschiedliche Art und Weise zum Ausdruck kommt. Dies zeigt sich zum einen anhand der (emotionalen) Reaktionen auf gezeigte Inhalte während des Films, zum anderen aber auch anhand der auf die Vorführung folgenden Interpretationen und Diskussionen. Ebenso unterschiedlich könnte auch der Umgang mit verschiedenen Aufgabentypen sein, die sich auf den Film beziehen. Während manche SchülerInnen gerne (film-) analytisch arbeiten und eher vor kreativen Aufgaben zurückschrecken, könnte es einem anderen Teil der Klasse gerade umgekehrt ergehen.

Zusammengefasst ist ein nicht unwesentlicher Bestandteil des Filmeinsatzes im Unterricht also die oft schwierige Aufgabe der Einhaltung einer Balance zwischen einer Motivations- und Interessessteigerung und der Forderung, trotz aller Freude immer noch Unterricht stattfinden lassen zu können. Denn die freiwillige, aber ernsthafte Auseinandersetzung mit einem Thema ist es letztlich, die zu Lernerfolg führt: „Intrinsisch motiviertes Lernen, also Lernen aus dem Spaß an der Sache heraus, hat – wie häufig nachgewiesen – deutlich bessere Lernleistungen zur Folge“ (Bundschuh 2003: 128). ExpertInnen sind sich einig: Der Schlüssel zu nachhaltigem Lernen und der erfolgreichen Vermittlung von Unterrichtsgegenständen kann auf lange Sicht nicht durch den bloßen Nachvollzug von bereits unternommenen Überlegungen geschehen

(wie etwa bei der Protokollierung während des Frontalunterrichts oder der Tätigkeit des Auswendiglernens), sondern beruht auf selbstständiger Denkarbeit (vgl. Peters, Peters und Rolf 2006: 7). Resultierend aus der Leichtigkeit, die mit dem Filmgenuss einhergeht, ist es möglich, selbst komplexe Inhalte des Lehrplans anhand der entsprechenden Filmwahl anschaulich zu präsentieren und somit die Grundlage für weitere abstrakte Überlegungen zu liefern:

„Filme haben einen Einfluss auf die Vorstellungskraft gewonnen, wie sie zuvor das gedruckte Wort hatte, und fungieren wie ehemals die Mythen als Weltdeutung und Sinnstiftung. Zu kaum einem anderen Medium haben junge Menschen einen unbefangeneren und leichteren Zugang“
(Peters, Peters und Rolf 2006: 4).

In Hinblick auf seine methodisch-didaktischen Vorteile lassen sich anlehndend an Kittelberger (1994: 20f.) letztendlich fünf Hauptfunktionen des Films im Unterricht erkennen:

1. Der Einsatz des Filmes zur Motivation

Mit dem Ziel der Einstimmung auf einen neuen Themenbereich können offen gehaltene Filmszenen zur Konfrontation mit einer Problemstellung und in Folge dessen zur Aktivierung der SchülerInnen dienen.

2. Der Einsatz zur Informationsvermittlung

In diesem Falle dient der Film weniger zur Hinführung, sondern vielmehr zur eigentlichen Thematisierung eines Unterrichtsgegenstandes.

3. Der Einsatz als Übung

Neben der Demonstration eines neuen Lerninhalts kann der Film ebenso zum Training bestimmter Abläufe und Denkprozesse genutzt werden.

4. Der Einsatz zur Vertiefung und Zusammenfassung

Aufgrund der filmischen Eigenschaft, komplexe Inhalte auf konkrete Weise zu veranschaulichen vermag es der Film, Dinge in einem größeren Zusammenhang zu präsentieren und gelernte Inhalte zu festigen.

5. Der Einsatz zur Erfolgskontrolle

Filme können aufgrund ihrer emotionalen Anbindung eine unterstützende Wirkung beim Abruf bereits aufgenommener Information haben.

5.1.2 Die Rolle des Films in Bezug auf den Lehrplan

In Hinblick auf den immer größer werdenden Einfluss visueller Medien auf Kunst, Kultur, Wirtschaft und Gesellschaft erscheint der Filmeinsatz im Unterricht als die logische Konsequenz einer Entwicklung, die gerade jungen Erwachsenen nicht verwehrt bleiben sollte. Der (angemessene) Umgang mit Medien ist in Zeiten der Bilderflut durch Werbung, Fernsehen und Kino nicht nur Sache des Elternhauses, sondern auch eine im Lehrplan unter dem Stichwort *Medienkompetenz* explizit beschriebene Erziehungsaufgabe für LehrerInnen: „Lehrerinnen und Lehrer *müssen* also audiovisuelle Medien – speziell den Film und das Fernsehen – in der einen oder anderen Weise in den Unterricht einbeziehen“ (Kamp 1998: 7).

Bezug zu nehmen. Weiters ist der gesellschaftsverändernde Einfluss der Medien zu berücksichtigen. Die Schülerinnen und Schüler sollen zu einer sachlichen Auseinandersetzung mit den Möglichkeiten verschiedener Medien angeregt werden und lernen, Daten zu selektieren und zu interpretieren. Durch weltweite

Zur Förderung des kreativen Potentials sind – im Sinne der Methodenvielfalt - Rollenspiele, Fantasiereisen, Gedankenexperimente, Zeichnungen und andere künstlerische Darstellungen, meditative Betrachtungen von Kunstwerken, Arbeiten mit audio-visuellen Impulsen und den Informationstechnologien einzusetzen.

anzustreben. Bei der Bearbeitung der Themen ist auf eine altersgemäße Darstellung und die Relevanz für die Lebenssituation der Schülerinnen und Schüler zu achten. Dabei ist an persönliche Erfahrungen und an die Vorkenntnisse aus anderen Unterrichtsgegenständen anzuknüpfen. Der Beitrag österreichischer Forscherinnen

Abbildung 4: Auszug Lehrplan Psychologie und Philosophie S. 2

Aus diesen Abschnitten des Lehrplans gehen mehrere Aspekte hervor, die durch den Filmeinsatz realisiert werden könnten. Zunächst wird auf die Einflusskraft des Bildlichen im heutigen Multimedialzeitalters verwiesen. SchülerInnen sollen durch die Anleitung zu einem angemessenen Umgang mit Medien vor möglichen negativen Auswirkungen (Reizüberflutung, Überkonsum, Verlust des Realitätssinns etc.) geschützt werden. Der Filmeinsatz im Unterricht bietet LehrerInnen neben den genannten Faktoren der Lebensnähe und des emotionalen Bezuges außerdem die Möglichkeit, SchülerInnen einen Einblick in die gezielte *Filmauswahl* und in beschränktem Ausmaß auch in die *Filmanalyse* zu geben. Bezogen auf ein bestimmtes Themengebiet aus dem Bereich der Philosophie wird ein Film ausgewählt und im Unterricht mittels Seh- und Arbeitsaufträgen verarbeitet.

Das mittlerweile auch durch den Lehrplan festgesetzte Unterrichtsziel der Methodenvielfalt kann durch den Filmeinsatz ebenfalls unterstützt werden. Angesichts der traditionellen Textarbeit im Philosophie- und Ethikunterricht bildet der Einsatz

visueller Medien eine willkommene Abwechslung in Hinblick auf den Umgang mit komplexen Themengebieten. Aus dem Lehrplan tritt außerdem hervor, dass die Gestaltung des Unterrichts und der methodische Umgang mit Themen möglichst immer in Beziehung zur Lebens- und Erfahrungswelt der SchülerInnen gesetzt werden sollte. Obwohl dies beispielsweise durch die Herstellung eines Alltagsbezugs oder der offenen Diskussion auch im Falle des Texteingesetzes möglich ist, bietet der Film durch seine lebensnahe Darstellung und seine emotionale Wirkung eine für SchülerInnen motivierende Alternative zum textgebundenen Unterricht.

Ausgehend von seiner der Fähigkeit, Menschen in seinen Bann zu ziehen und sie durch emotionale Anbindung zum Weiterdenken zu bewegen und der durch seine sich stetig steigernde Beliebtheit verbundenen Begeisterung unter Jugendlichen stellt der Film eine wertvolle Ergänzung des Unterrichts dieser Zeit dar. Seine zahlreichen Einsatzmöglichkeiten und inhaltliche Vielfalt machen ihn zu einem Medium, dass gerade für SchülerInnen ungeahnte Möglichkeiten der Vorstellung bietet: „Denn gegenüber der einfachen Geschichte, die im Film erzählt wird, ist ein Filmbild geradezu aufgeladen mit Bedeutung“ (Kamp 1998: 8).

5.2 Methoden der Eingliederung von Filmen im Philosophie- und Ethikunterricht

“In the cinema we have a galaxy of representations of characters, events, and situations in which philosophical ideas, themes and concerns find concrete illustration, and to which we can turn in order to illuminate and explore philosophical thinking” (Falzon 2007: 6).

Das sowohl im vorherigen Unterkapitel als auch durch das angeführte Zitat Falzons beschriebene und besonders in philosophischer Hinsicht hohe didaktische Potenzial des Films kann nur dann genutzt werden, wenn der Einsatz von Filmen im Unterricht gezielt geschieht und einem aus didaktischer Hinsicht wertvollen Zweck dient. *Filme schauen* im Sinne eines Belohnungsmittels oder als Stundenfüller am Ende des Schuljahres führt letztlich bei SchülerInnen vermutlich weniger zu selbst angetriebenem Denken, sondern eher zu passiver Rezeption: „Je seltener Filme im Unterricht Verwendung finden, und je weniger ernsthaft dies geschieht, desto mehr freuen sich die Schüler, wenn endlich einmal der Fernseher im Klassenraum flimmert – und desto schwieriger fällt es, tatsächlich in die Filmanalyse einzusteigen“ (Hildebrand 2001: 45). Um dem Ziel des aktiven Filmgenusses und der Erweiterung philosophischer Kenntnisse näherzukommen, bedarf es einer gezielten Planung und Methodik des Filmeinsatzes, die es SchülerInnen im besten Fall ermöglichen soll, den Film als Vermittlungshilfe und Denk-Katalysator anzunehmen. In Anbetracht der zahlreichen Möglichkeiten zur Eingliederung visueller Medien im Unterricht möchte ich mich der Frage nach der richtigen Methode anlehnend an die Grobunterteilung von Kittelberger (1994: 28) anhand einer Unterteilung in drei Phasen des Filmeinsatzes annähern:

- a) Die **V**orbereitung auf den Filmeinsatz
- b) Methodische Aspekte **w**ährend des Filmeinsatzes
- c) Methodische Aspekte **n**ach dem Filmeinsatz

5.2.1 Die Vorbereitung auf den Filmeinsatz

Bevor ein Film oder eine Filmsequenz im Unterricht eingesetzt werden kann müssen einige Aspekte berücksichtigt werden:

Die Wahl geeigneten Bildmaterials

Die wohl grundlegendste Entscheidung und zugleich erste Hürde, die sich Lehrenden vor dem Einsatz eines Filmes stellt, ist die Auswahl eines für den schulischen Rahmen geeigneten Films. Oft scheint sich eine Szene oder ein ganzer Film besonders gut für eine Unterrichtsstunde zu eignen, stellt sich aber letztendlich aufgrund der Länge oder mangelnden Aussagekraft als ungeeignet heraus. Zunächst sollte festgestellt werden, ob der ausgewählte Film zu dem gerade behandelten Unterrichtsgegenstand inhaltlich und gestalterisch passt. Um diese Prämisse erfüllen zu können, bedarf es zum einen einer fundierten Kenntnis der Inhalte und Hauptaussagen des gewählten Films und zum anderen der Fähigkeit zur Verbindung mit den im Lehrplan verankerten Themengebieten. Nur wer sich im Klaren über die genauen Handlungsabläufe, die Eigenschaften und Motive der Charaktere und vor allem über den Aufbau eines Films ist, ist auch fähig darüber zu urteilen ob ein Film für ein bestimmtes Themengebiet zu einem bestimmten Zeitpunkt geeignet wäre. Dieser Aspekt wurde auch in den Experteninterviews als wichtige Voraussetzung und Kriterium für die Filmwahl angegeben:

103	#00:07:13-0# LmD1: Es ist auf jeden Fall spezifisch. Also** - also ich würd' nicht sagen jeder Film eignet sich, aber im Prinzip kann man ja alles so
104	hinbiegen, dass es dann noch, dann noch dazu passt. Ahm* aber* [I: Aber genre-technisch: <i>Matrix</i> wäre Action**] (2 SEK. UNV.) Ich mein, ein
105	Film, in dem das schon angelegt is' macht's natürlich schon einfacher, also <i>Matrix</i> ist ja schon angelegt auch als, als, als philosophisches Werk wenn
106	man so will. Also es muss schon... Also ich würd' schon eher zu Filmen tendieren, die ein gewisses Niveau haben. Ja. Also...

Abbildung 5: Interviewauszug LmD1

Da das unmittelbare Ziel des Einsatz von Filmen im Philosophie- und Ethikunterricht primär in Richtung des *selber Denkens* und der Auseinandersetzung mit dem gerade behandelten Thema geht, sollte die Filmauswahl bis zu einem gewissen Grad auch in Hinblick auf jene Filme beschränken, die für die Zielgruppe interessant sein könnten: „Filme leben von Spannung, also hat es wenig Sinn, im Unterricht Langweiler einzusetzen, auch wenn die Beschäftigung mit Filmen nicht zur Spaßshow werden und Unterricht bleiben soll“ (Hildebrand 2001: 274). Mit Spannung ist in diesem Fall weniger eine möglichst actionreiche Aneinanderreihung von ohnehin vorhersehbaren

Ereignissen, sondern eher die Präsentation von Dingen gemeint, die für SchülerInnen ungewöhnlich oder paradox erscheinen, um sie so zu einer intrinsisch motivierten Beschäftigung mit den gezeigten Problemstellungen anzuregen (vgl. Kittelberger 1994: 20). Im besten Fall sollte der ausgewählte Film thematisch zu dem gerade aktuellen Thema der Klasse passen und gleichzeitig interessant für die SchülerInnen sein, sodass dem Genuss der Filmszenen Diskussionen und weiterführende Fragen entspringen können.

Ein wichtiges Kriterium für die Wahl eines geeigneten Films wäre außerdem die Angemessenheit der im Film gezeigten Inhalte für SchülerInnen. Obwohl TeilnehmerInnen des Philosophieunterrichts an österreichischen Schulen das achtzehnte Lebensjahr oft bereits erreicht haben und somit an die Erfüllung der FSK-Freigaben nicht mehr gebunden wären, gilt es trotzdem Filme zu vermeiden, die sich auf SchülerInnen in psychischer Hinsicht in einer Weise belastend auswirken könnten: „Zu heiklen Elementen zählen Gewaltverherrlichung, Diskriminierung, Drogenkonsum oder auf ‚ein reines Instrumentarium der Triebbefriedigung‘ reduzierte Sexualität“ (Hildebrand 2001: 287). In den Experteninterviews wurden dabei vor allem Aspekte der körperlichen Gewalt und Sexualisierung erwähnt, aber auch auf Filme hingewiesen, die psychische Gewalt demonstrieren (wie beispielsweise *Das Experiment* (2001)):

285	#00:24:49-4# LmD1: Also ich würd' jetzt keine Sexszenen zeigen. Außer es geht darum, sie dient irgendwie der Handlung. Ja, das natürlich. Also
286	Sexszenen zu zeigen ist natürlich heikel. Das merkt man ja auch in jedem anderen Kino, die Schluckgeräusche dann und alle werden dann ein
287	bisschen kleiner und man spürt förmlich, wie die Temperatur ansteigt. Aber dem muss man Kinder ja nicht aussetzen.

Abbildung 6: Interviewauszug LmD1

Allerdings stellte sich in den Interviews gleichermaßen heraus, dass Filme der genannten kritischen Kategorien durchaus eingesetzt werden können, sofern zum einen eine entsprechende Vorbereitung der SchülerInnen auf die zu erwartenden Bilder durch die Lehrkraft vorgenommen wird und die verwendeten Szenen zur Demonstration von *nicht* angemessenem Sozialverhalten oder physischen und psychischen Problemen dienen. Wichtig ist in diesem Fall vor dem Filmeinsatz abzuklären, welche SchülerInnen möglicherweise Probleme mit den geplanten Bildern hätten und diesen die Möglichkeit anzubieten, das Zimmer während der Vorführung zu verlassen:

278	das heißt, das weiß ich nicht, ob es die auch als Buch gibt. Na... <i>Lost Children</i> , da geht's um Kindersoldaten in Uganda. Der Filmemacher heißt
279	Sahadi, Ali Sahadi, weiß ich nicht genau. <i>Lost Children</i> , da geht's um Kindersoldaten. Und dann bereit' ich sie so drauf vor, dass, ähm, dass ich
280	sage: "Es gibt in dem Film Sequenzen, die sind sehr, sehr, sehr brutal, weil also sehr brutale Ereignisse, Erlebnisse durch die Kinder geschildert
281	werden und ich möchte nicht, dass sich das jemand angucken <u>muss</u> . Wenn ihr wisst, dass ihr ganz zart besaitet seid, dann könnt ihr jetzt schon
282	rausgehen, oder ihr könnt dann, wenn ihr merkt, dass es euch zuviel wird dann rausgehen."

Abbildung 7: Interviewauszug LmDI

Die Bestimmung des Umfangs, in dem ein Film gezeigt werden soll

Ist der zu zeigende Film einmal ausgewählt, stehen Lehrpersonen oftmals vor der Frage, wie viel von dem gefundenen Material dann auch tatsächlich verwendet werden soll. Aufgrund der vielfach zitierten Zeitproblematik, die nicht nur in Bezug auf den Philosophie- und Ethikunterricht, sondern für die Schule allgemein gilt, wird im Allgemeinen empfohlen, sich eher auf einzelne Szenen oder Kapitel zu beschränken und auf die Präsentation des Films in voller Länge zu verzichten. Da die Fächer Philosophie und Ethik meist in Form von Doppelstunden oder gar Einzelstunden angeboten werden ist es aufgrund der sehr langen Spielzeit für LehrerInnen unmöglich, die gezeigten Inhalte noch in derselben Unterrichtseinheit zu besprechen, was sie dazu zwingt, den Filmeinsatz auf mehrere Stunden zu verlagern. Da dies zum einen wertvolle Unterrichtszeit kostet und zum anderen zu Beginn jeder Folgestunde eine zeitraubende Auffrischung der Handlungselemente des Films bedeutet, erscheint die detaillierte Besprechung einzelner Szenen als durchaus praktikablere Variante (vgl. Kamp 1998: 53).

Für die Vorbereitung bedeutet dies mehrere Dinge: Zunächst muss der gewählte Film auf verwendbare Szenen geprüft werden. Wichtig ist dabei vor allem, dass die Szenen Problemstellungen zeigen, die in direkter Verbindung mit dem aktuellen Themenbereich der Klasse stehen. Abhängig davon, ob die Szene als Einleitung, als Mittelteil oder als Abrundung einer Sequenz zum Einsatz kommt muss auch der die Szene umrahmende Kontext auf die gezeigte Problemstellung abgestimmt werden. Dient die Szene lediglich als Denkanstoß, ist weniger Kontext notwendig, als beispielsweise bei der Verwendung der Szene als Darlegung einer konkreten philosophischen Problemstellung. Sind die Stellen einmal ausgewählt, gilt es sie für die geplante Unterrichtssequenz aufzubereiten, sodass SchülerInnen die gezeigten Inhalte unmittelbar nach dem Filmgenuss weiterverarbeiten können. Dazu gehört beispielsweise die Formulierung von Schaufrägen und Interpretationsfragen, die anschließend anhand von Einzel- oder Gruppenarbeit bearbeitet und dann im besten Fall im Plenum besprochen werden können (vgl. Peters und Rolf 2003: 160). Ebenso ist es

möglich, SchülerInnen im Falle der Präsentation einzelner Szenen nicht nur zu interpretativer, sondern auch filmanalytischer Arbeit anzuleiten. Durch die relativ kurze Dauer des Gesehenen ist eine gezielte bildliche Analyse möglich und führt möglicherweise zu Einsichten und Fragestellungen, die durch ein rein interpretatives Unterrichtsgespräch nicht zustande gekommen wären (vgl. Ruprecht 1970: 84).

Die Beachtung unterrichtspraktischer Aspekte

Nicht zuletzt gilt es auch einige praktische, auf den ersten Blick banal erscheinende Aspekte zu bedenken, die neben der gezielten Filmauswahl vor der Vorführung einer Szene wichtig sind. Zunächst einmal muss die Verfügbarkeit des Films im Sinne des Filmerwerbs geklärt werden. Neben dem privaten Erwerb steht LehrerInnen hier die Möglichkeit des Video- und DVD Verleihs im Rahmen städtischer Bibliotheken und Videotheken zur Verfügung (vgl. Kamp 1998: 9). Ebenso ist es möglich, Filme über die *Landesbildstelle Österreich* für den Unterricht zu leihen. Neben der Begleitung von Projekten mit filmischem Inhalt bietet beispielsweise die *Landesbildstelle Wien* außerdem die kostenfreie Nutzung verschiedener medialer Geräte wie Recordern und Abspielgeräten an. Zusätzlich werden in regelmäßigen Abständen Kino-Vormittage für Schulklassen organisiert, die zu einem außerschulischen Filmerlebnis einladen. Zusätzlich besteht die Möglichkeit, Filme über den Medienservice des Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur (bm:ukk) zu beziehen. Auf einer internen Plattform werden hier über 2000 audiovisuelle Medien inklusive Arbeitsmaterial für den Unterricht bereitgestellt.⁹

Rein rechtlich gesehen dürfen Filme nur im Rahmen privater Vorführungen gezeigt werden, da ansonsten das Urheberrecht greifen könnte und rechtliche Konsequenzen eingeleitet werden müssten. Daher empfiehlt es sich insbesondere im Falle der Schule, die per Gesetz als öffentlicher Ort klassifiziert wird, Filme möglichst ausschließlich über Schul-Medienstellen wie die des bm:ukk zu beziehen. Seit dem Jahre 2003 ist es durch ein Abkommen des Bundes mit dem bm:ukk allerdings möglich, Filme, die

⁹ Informationen bezüglich der Landesbildstelle Wien und des bm: ukk Medienservice sind über das Internet beziehbar:

URL der Landesbildstelle Wien: <http://www.schulen.wien.at/labi/schule/>.

URL des bm: ukk Medienservice: <http://www.bmukk.gv.at/schulen/service/mes/index.xml>.

URL des Medienkataloges für das Jahr 2011:

http://www.bmukk.gv.at/medienpool/21334/bildungsmedien_11.pdf.

URL des bm:ukk Internetportals für den Einsatz von Filmen im Unterricht:

<http://www.bildungsmedien.tv/>.

ursprünglich nicht für den Unterricht konzipiert waren (wie zum Beispiel Spielfilme) an Bundesschulen vorzuführen: „Hinsichtlich der Quelle gilt dies für alle von den Schulen selbst hergestellten Fernsehmitschnitte, aber auch für Filme, die am Markt nur für die private Nutzung zu erwerben oder über Videotheken zu entleihen sind oder auch für Filme, die über das Internet wie z.B. Youtube abrufbar sind“ (Olensky 2010). Nach Paragraph 56c des Urheberrechtsgesetzes gilt folgende Verordnung:

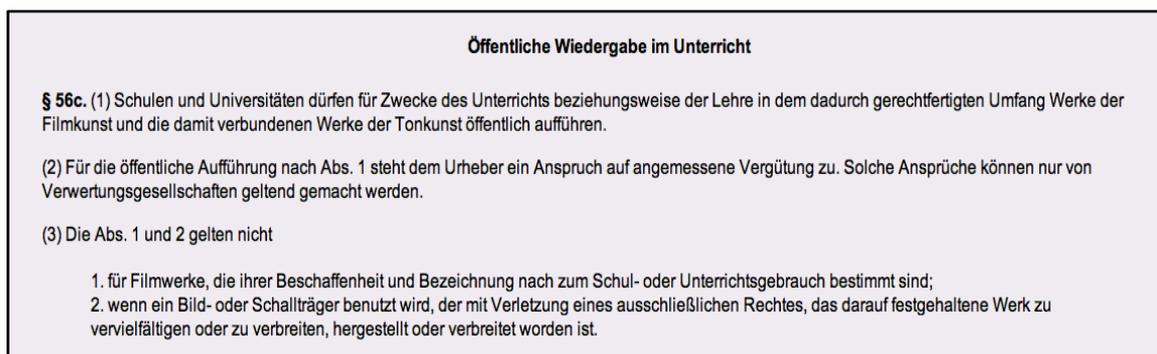


Abbildung 8: §56c des Urheberrechtes für das Land Österreich

Neben der Bereithaltung des Films und des passenden Equipments sollte außerdem der souveräne Umgang mit dem Abspielgerät sichergestellt sein, um ohnehin kaum vermeidbare technische Probleme und zeitliche Verzögerungen nicht zusätzlich zu provozieren.

Die Bestimmung der Funktion, die das Filmmaterial erfüllen soll

Das Ausmaß der eigentlichen Vor- und Aufbereitung der geplanten Sequenzen hängt letztendlich ganz von dem Zweck ab, zu dem der Film in einer bestimmten Unterrichtsstunde zum Einsatz kommen soll. Nach Peters und Rolf (2003: 160 f.) lassen sich drei Hauptzwecke des Filmeinsatzes im Unterricht aufzählen, die allesamt eine unterschiedliche Art der Vorbereitung bedürfen:

- a) Ein Film oder ein Filmausschnitt am Anfang einer Unterrichtsreihe
- b) Ein Film oder ein Filmausschnitt in der Mitte einer Unterrichtsreihe
- c) Ein Film oder ein Filmausschnitt am Ende einer Unterrichtsreihe

Ad a)

Ein Film, der für den Anfang einer Unterrichtssequenz geplant ist, sollte vor allem solche Szenen beinhalten, die grundsätzliche Fragestellungen aufwerfen und in Folge wenig bis keiner thematischen Vorbereitung bedürfen. Dies gilt vor allem dann, wenn er den Einstieg in ein noch nicht behandeltes Thema bezwecken soll, da der Film oder die gewählte Szene in diesem Fall primär als Denkanstoß und zur Förderung des schulischen Interesses dient. Da der Hauptzweck des Films in diesem Fall durch die Erstellung einer Arbeitsgrundlage für intensivere Betrachtungen des angeschnittenen Themas charakterisiert ist, ist aus Motivationsgründen in jedem Fall ein Film zu wählen, der neben der thematischen Anlehnung an das gerade behandelte Thema auch mit der Lebens- und Interessenswelt der SchülerInnen verknüpft ist. Die Bedingungen, unter denen Filmmaterial als geeignet für den Anfang einer Sequenz gilt, wurden von Peters und Rolf (2003: 160) in Form von fünf Prämissen aufgestellt:

„Will man für den Einstieg in eine Unterrichtsreihe einen Film einsetzen, so sollte dieser gleichsam als Gedankenexperiment, Dilemma oder als Ersatz für einen philosophischen Text fungieren, um 1. ein Problem aufzugreifen, das 2. die Schüler benennen und beschreiben können, wodurch 3. Fragen entstehen, die sich- wenn überhaupt- nicht „einfach“ beantworten lassen, und auf diese Weise 4. zum eigentlichen Thema der Unterrichtsreihe hinführen, sodass man 5. im Anschluss an die Besprechung des Films oder der Ausschnitte tiefer in das Thema eindringen kann.“

Ad b)

Im Gegensatz zum Verwendungszweck des Filmes als Einstiegsmöglichkeit zu Beginn einer Stunde fungiert der Film in der Mitte meist als Hauptträger einer Unterrichtssequenz und erfordert eine gezielte Vor- und Aufbereitung. So benötigt es einiges Geschick darüber zu entscheiden, ob und wie SchülerInnen während und nach der Sequenz eingebunden werden sollen und welche Art und Menge an Schaufrägen sich im Rahmen welcher Szene anbietet. Da der Film oder die Szene nun weniger zur Veranschaulichung und Einstimmung, als vielmehr zur detaillierten Untersuchung beziehungsweise Filmanalyse verwendet wird, eignen sich besonders jene Darstellungen, die ein Thema nicht nur erahnen, sondern konkret analysieren lassen. Für die Vorbereitung bedeutet dies neben der Bereitstellung von

Hintergrundinformationen in Form einer Inhaltsübersicht, einer Einführung in die Thematik in Form eines Lehrervortrags oder einer einstimmenden Diskussionen, vor allem die Anfertigung von Seh- und Arbeitsaufträgen, die SchülerInnen eine schrittweise Annäherung an die Thematik ermöglichen. Laut einer Studie von Strittmatter und Dörr aus dem Jahre 1991 spielt dabei das Vorwissen eine nicht zu unterschätzende Rolle für die Effektivität der geplanten Filmarbeit und sollte daher im Vorhinein besonders intensiv bedacht werden. SchülerInnen, die von Anfang an mit für das Verständnis des Films relevanten Informationen versorgt wurden, zeigten signifikant bessere Lernleistungen (vgl. Strittmatter 2000: 95). Neben der Frage nach den Inhalten der Aufgabenstellungen spielt außerdem die Zeiteinteilung der Stunde eine große Rolle. Nur durch einen groben Zeitplan ist es möglich, SchülerInnen eine Ergebnissicherung in Form der Besprechung der Arbeitsaufträge zu ermöglichen.

Ad c)

Nach Peters und Rolf (2003: 161 f.) kann ein Film am Ende einer Unterrichtsreihe zu zwei unterschiedlichen Zwecken eingesetzt werden: Zum einen kann eine gezielt ausgewählte Filmsequenz am Ende einer Stunde zur Vertiefung des während der vergangenen Stunde(n) bearbeiteten Themas dienen. Der Film bietet in diesem Fall eine praktische Form der Veranschaulichung, die besonders bei eher komplexen und abstrakten Themenbereichen für SchülerInnen eine willkommene Abrundung des Gelernten darstellen kann. Zweitens bietet der Film die Möglichkeit, SchülerInnen durch die Thematisierung weiterführender Problembereiche zu veranschaulichen, wie weit das gerade besprochene Gebiet reichen kann: „Besonders die Videotechnik ermöglicht ein Vertiefen der Lehrinhalte durch das Aufzeigen konkreter Beispiele, realer Situationen und Praxisanwendungen sowie durch die Darstellung größerer Zusammenhänge“ (Kittelberger 1994: 21). Der Film als *Ausblick* kann so eine Ahnung davon verleihen, welche praktischen Konsequenzen und Handlungsmöglichkeiten sich hinter theoretischen Konzepten verborgen halten. Peters und Rolf (2003: 162) führen in diesem Kontext beispielsweise Filme an, die die zukünftigen (ethischen) Konsequenzen der sich rasant entwickelnden medizinischen Forschung thematisieren.

Zur Vorbereitung auf den Filmeinsatz zählt natürlich auch die Heranführung der SchülerInnen an die geplanten Sequenzen. Während es bei der Nutzung des Films als Denkanstoß, als Impuls oder als Abrundung wahrscheinlich wenig bis gar keine

Erläuterungen von Seiten der Lehrkraft bedarf, ist eine Heranführung an den Film und das beinhaltete Thema im Falle der Nutzung als Hauptbestandteil der Stunde besonders wichtig. Wie sich auch in den Interviews herausgestellt hat ist dabei es entscheidend, das bereits vorhandene Wissen der Klasse adäquat einschätzen zu können, um Erläuterungen und Vorarbeit im Sinne der Lehrer-Schüler-Diskussion oder des Lehrervortrags genau abstimmen zu können. Dabei ist es hilfreich, sich mit KollegInnen derjenigen Fächer kurzzuschließen, die sich in der Behandlung des Themas decken (wie im Falle der Philosophie häufig das Fach Geschichte und im Falle der Ethik häufig das Fach Biologie).

Die Wahl an Aufgabentypen

Die gewählte Funktion der Filmsequenz in einer Unterrichtseinheit ist letztenendes ebenso für die Wahl passender Begleitmaterialien von großer Bedeutung. Um SchülerInnen vor passiver Rezeption zu bewahren, bieten im Vorhinein konstruierte Aufgaben die Möglichkeit, Filmsequenzen auf aktivierende Art einzubinden und die Ver- und Aufarbeitung des Gezeigten zu erleichtern. Nach Kittelberger (1994: 34) erfüllen Begleitmaterialien die folgenden für die Arbeit mit Filmen wichtigen Funktionen und sollten daher bei der Wahl der entsprechenden Aufgabentypen berücksichtigt werden:

- Die Hinführung des Lernenden zum aktiven Umgang mit filmischen Inhalten.
- Die Umleitung bestimmter Lernhalte auf eine andere Abstraktionsebene.
- Die Herstellung von inhaltlichen Zusammenhängen.
- Die Herstellung eines Transfers vom Film auf die Adressaten.
- Die Weiterführung angeschnittener Themenbereiche.

Im Falle der Nutzung des Filmmaterials zur Einstimmung oder Abrundung eines bestimmten Themenbereichs erscheinen jene Aufgabentypen besonders sinnvoll, die sich direkt an die gezeigte Szene anbinden lassen. Beispielsweise könnte eine Filmsequenz am Anfang einer Unterrichtseinheit zum Einsatz kommt unterbrochen werden um SchülerInnen daraufhin spekulieren zu lassen, wie sie wohl fortgeführt werden wird. Dagegen könnte im Falle des Einsatzes einer Szene als Abrundung im Anschluss darüber diskutiert werden, welche Gefühle der Film ausgelöst hat und welche Botschaft damit erkennbar werden könnte (vgl. Weidenmann 1994: 94).

Steht der Film allerdings als Hauptgegenstand einer Unterrichtseinheit zur Diskussion könnte die Bereitstellung interpretativer oder bildanalytischer Aufgaben zu thematisch interessanten Einsichten führen. Dabei ist es möglich, SchülerInnen sowohl durch theoretische Reflexionen als auch durch praktische Anwendung und Weiterführung des Gezeigten aktiv einzubinden (vgl. Kittelberger 1994: 33 f.):

Theoretische Ver- und Aufarbeitung	Praktische Ver- und Aufarbeitung
Erfüllung und Vergleich von Beobachtungsaufträgen	Szenische Rekonstruktion des Gezeigten
Formulierung einer Stellungnahme im Rahmen von Diskussionen	Fortführung der Filmhandlung durch Rollenspiel mit anschließender Echtheitskontrolle
Verknüpfung der gezeigten Inhalte mit dem aktuellen Themenbereich des Unterrichtsfaches	Erstellung von Notizen bezüglich freien Assoziationen mit und offenen Fragen zum Film

5.2.2 Methodische Aspekte während des Filmeinsatzes

Sofern eine Filmszene als didaktisches Vermittlungswerkzeug beziehungsweise als Veranschaulichung eines bestimmten Themengebietes zum Einsatz kommen sollte, wird in der Fachliteratur eine schrittweise Annäherung an das Gezeigte und die damit einhergehenden Inhalte empfohlen. Hildebrand (2001: 62) beispielsweise präsentiert ein Sieben-Phasen-Modell, das in den folgenden Erläuterungen als Orientierungspunkt dienen wird:

- 1. **Einleitung** durch Rückgriff auf bisheriges Geschehen, Bewusstmachung bereits erarbeiteter Leitmotive, Charakterisierungen etc.*
- 2. **Vorführen** der Filmsequenz: Schüler machen Notizen*
- 3. **Sammeln** erster Beobachtungen, Entwicklung von Leitlinien für die Detailanalyse*
- 4. **erneutes Vorführen** der Sequenz bzw. Sequenzteile*
- 5. **Detailanalyse** mit Sammeln der Ergebnisse [...]*
- 6. **Zusammenfassen** der Ergebnisse*
- 7. **Weiterverarbeitung** der Ergebnisse [...]*

Abbildung 9: Sieben-Phasen-Modell des Filmeinsatzes erstellt nach Hildebrand (2001)

Falls der Film nicht nur als Impulsmittel, sondern als fester Bestandteil einer Unterrichtsstunde eingesetzt wird, bietet sich in Hinblick auf die *Einleitung* neben dem Lehrervortrag vor allem eine Diskussion an, die der inhaltlichen und formalen Analyse des Films vorausgeht (vgl. ebd. S. 52). Gegenstand dieser Diskussion könnte beispielsweise der erwartete Inhalt der Sequenz sein oder sich auch auf den möglichen Zusammenhang zum gerade behandelten Unterrichtsgegenstandes beziehen. Die Diskussion hat dabei vor allem den Vorteil, SchülerInnen von Beginn an aktiv in den Filmeinsatz einzubinden und ihr Bewusstsein für die Aufnahme der gewählten Sequenz schon vor der ersten Präsentation zu schärfen. Dabei gilt es vor allem zu versuchen, die Diskussion in Richtung des bereits erworbenen Wissens der SchülerInnen zu lenken, um die auf die Diskussion folgenden filmischen Inhalte gezielter anbinden zu können (vgl. Kittelberger 1994: 28). Sind dagegen nur einzelne Szenen eines Films zur Veranschaulichung einer bestimmten Problemstellung geplant, kann ein grober Kontext

der Handlungsabläufe und Thematiken auch durch eine Inhaltsübersicht geliefert werden. Dieser die Szene einrahmende *Plot* kann sowohl durch die Lehrperson oder mit dem Film vertraute SchülerInnen vorgenommen als auch über Filmlexika oder Filmplattformen¹⁰ im Internet bezogen werden können (vgl. Peters und Rolf 2003: 159).

Die Präsentation einer Filmszene ist meist nicht mit einem Durchgang beendet. Hildebrand (2001: 54) empfiehlt beispielweise eine Szene mindestens zwei, eher drei Mal abzuspielen. Dies hat den Vorteil, dass SchülerInnen während der ersten Präsentation die Gelegenheit haben, die gezeigten Bilder ganz frei auf sich wirken zu lassen und sich dann im Rahmen der Wiederholungen auf die verteilten Seh- und Arbeitsaufträge zu konzentrieren. Dabei dient die erstmalige Vorführung einer Szene meistens einer holistischen Wahrnehmung des Gezeigten, die rein subjektiv und noch unbeeinflusst von bestimmten Wahrnehmungslenkungen von statten geht: „Oft bietet sich ein erstes unstrukturiertes Ansehen des Films in einem Stück an. Der Lerner findet sich dadurch in die dargestellte Thematik ein“ (Kittelberger 1994: 32). Falls Schaufräge bereits vor dem ersten Abspielen verteilt wurden, sind kurze Notizen in Hinblick auf die Aufgabenstellungen sinnvoll und erleichtern die an die erste Präsentation anschließende *Sammlung* der bisher gewonnenen Erkenntnisse. SchülerInnen könnten nun beispielsweise im offenen Gespräch nach ihren ersten Eindrücken der Szene und nach ihrer Einschätzung des weiteren Verlaufs des Films gefragt werden. Da vorbereitete Schaufräge spätestens jetzt verteilt werden, bahnt die zweite Präsentation der Szene den Weg hin zur Detailanalyse des Filminhalts und zur Interpretation des Gezeigten in Hinblick auf das aktuell besprochene Thema.

Um die auf die meist auf die zweite Präsentation folgende Diskussion der Szene möglichst aktiv und lebhaft gestalten zu können ist es beispielsweise möglich, im Vorhinein formulierte Schaufräge an verschiedene SchülerInnen beziehungsweise an verschiedene SchülerInnengruppen zu verteilen (vgl. Kamp 1998: 128). So müssten sich SchülerInnen nach der gemeinsamen Bearbeitung der Schaufräge mit anderen SchülerInnen austauschen, um auch Einblicke in ihre Schaufräge zu bekommen, was neben der Komplettierung der Ergebnisse auch förderlich für die soziale Kommunikation sein kann. Im besten Fall entsteht so entweder ein ausgiebiges und offen geführtes Gespräch im Plenum oder ein Kleingruppenaustausch im Rotiersystem.

¹⁰ Beispiele für Film- Online- Datenbanken befinden sich im Literaturverzeichnis.

Für ebenso sinnvoll werden jene Aufgabenstellungen betrachtet, die SchülerInnen davor bewahren, in der Detailflut eines Filmausschnitts unterzugehen. Durch sogenannte *elaborative Prozesse* (vgl. Strittmatter 2000: 95) (wie zum Beispiel die Aufforderung zur Wiedergabe des Gesehenen in eigenen Worten) kann in maßgeblichem Sinn dazu beigetragen werden, SchülerInnen zu strukturierter Arbeit am Film anzuleiten.

Die noch immer beliebte und die Präsentation begleitende Aufgabe der Erstellung eines Filmprotokolls stößt allerdings aus didaktischer Hinsicht vermehrt auf Ablehnung. Die teilweise durch vorgefertigte Raster gelenkte und sehr detailreiche Beschreibung einer oder mehrerer Szenen mag dem Filmeinsatz zwar einen Rahmen geben, ist aber nach Meinung von ExpertInnen durch die meist bevorzugte sequentielle Präsentation der Inhalte größtenteils überflüssig. Das Verweilen in einem so eng gefassten Rahmen fördert nicht nur die passive Rezeption der SchülerInnen, sondern hindert sie auch in Hinblick auf kreatives Denken und die freie Interpretation der Dinge. Hildebrand (2001: 169) zu Folge wäre es für SchülerInnen eindeutig sinnvoller, sich auf die Dokumentation der Beobachtungs- und Interpretationsergebnisse zu konzentrieren, da so zum einen eine freiere Beobachtung und zum anderen eine nachhaltige Ergebnissicherung möglich ist. Wenn der Arbeitsauftrag zum Filmeinsatz allerdings gezielte Schaufträge zu einer Szene enthält kann es hilfreich sein, SchülerInnen auf die Aufzeichnung entsprechender Details aufmerksam zu machen. Da Filmsequenzen in dem Fall meist mehr als nur einmal abgespielt werden, erhalten sie so die Chance, ihre Aufzeichnungen nach jedem Mal mit Details zu ergänzen, die ihrer subjektiven Einschätzung nach wichtig für die Beantwortung der gestellten Frage oder für die Erledigung des Schauftrags wichtig sind (vgl. ebd. S. 270).

Als didaktisch sinnvoll gilt das Filmprotokoll allerdings in jedem Fall, wenn nicht nur einzelne Szenen, sondern der Film in seiner vollen Länge gezeigt wird. Da die an den Filmgenuss anschließende Besprechung in diesem Fall meist nicht am selben Tag, sondern im Rahmen der Folgestunde(n) erfolgen wird, werden während dem Film gemachte Notizen für SchülerInnen durchaus als wertvolle Erinnerungs- und Orientierungshilfe betrachtet: „Auf diese Weise ist ihnen in der auf den Film folgenden Unterrichtsstunde schnell präsent, welche Probleme im Zentrum der Aufmerksamkeit stehen sollen“ (Peters und Rolf 2003: 159).

5.2.3 Methodische Aspekte nach dem Filmeinsatz

Die Arbeit nach der Präsentation einer oder mehrerer Szenen dreht sich vor allem um die Verarbeitung und Besprechung der gesammelten Beobachtungen und Interpretationen im Sinne der Ergebnissicherung: „Die Nachbereitung muß deutlich machen, was durch den Film erkannt bzw. gelernt werden konnte, in welchem Zusammenhang zu vorangegangenen oder nachfolgenden Lerninhalten die Aussagen stehen und welche Forderungen sich für den Lerner daraus ergeben“ (Kittelberger 1994: 33).

Sicherung bereits erarbeiteter Erkenntnisse

Im Sinne der Ergebnissicherung ist es daher wichtig, die durch Diskussion und durch Bearbeitung der Arbeitsaufträge gewonnenen Einblicke und Interpretationen festzuhalten. Dies kann beispielsweise durch die Besprechung der während oder nach dem Film erledigten Seh- und Interpretationsaufgaben im Plenum geschehen, wodurch in Folge eine Art Sammlung von unterschiedlichsten Zugangsweisen entstehen kann (vgl. ebd.). Anstelle eines Filmprotokolls während des Films ist es in Hinblick auf die Verarbeitung der gewonnenen Einsichten für SchülerInnen wichtiger, die Analyseergebnisse später griffbereit zu haben (vgl. Hildebrand 2001: 269). Dokumentiert werden sollten also eher jene Ergebnisse, die durch Diskussionen und die verteilten Arbeitsaufträge während und nach dem Filmgenuss gefunden wurden. Dies ist vor allem für schriftliche Tests am Ende einer Unterrichtseinheit von Bedeutung, die im Falle der Bereitstellung von Fragen zu behandelten Filmsequenzen ebenso zu den Formen der Ergebnissicherung gezählt werden können (vgl. Hildebrand 2001: 270).

Weiterführende Arbeitsaufträge

Auch im Anschluss an die Arbeit an Inhalt, Form und Auslegung einer Filmsequenz in Form von Zusammenfassungen oder szenischen Darstellungen bieten sich Möglichkeiten der Ver- und Aufbereitung des Gezeigten. Obwohl sie stets für Diskussion um ihre Sinnhaftigkeit und universelle Anwendbarkeit durch SchülerInnen sorgte, wird in der Fachliteratur immer wieder auf die Methode der kreativen Schreibarbeit hingewiesen, die sich besonders im Falle der visuellen Medien anbieten soll. Im Falle des Films stehen dabei meist jene Aufgabentypen im Fokus der Aufmerksamkeit, die die Identifikationsfähigkeit der SchülerInnen in Bezug auf dargestellte Charaktere auf die Probe stellen. Als typische kreative Schreibaufgabe gilt

beispielsweise das Verfassen eines Tagebucheintrags, der etwa ein Erlebnis beinhalten soll, wie es aus der Sicht des Filmcharakters subjektiv empfunden wurde. Ebenfalls in diese Kategorie würde neben der Erstellung eines fiktiven Dialogs zweier Charaktere außerdem das Schreiben eines Briefes fallen. Dieser könnte zum Beispiel ein Bericht eines Charakters über ein bestimmtes Ereignis sein, der an eine bestimmte fiktive Bezugsperson gerichtet ist (vgl. Hildebrand 2001: 53). Zu den genannten Text-Transformationsaufgaben würde beispielsweise auch die Anfertigung eines an den Film oder die Szene anknüpfendes Drehbuch gehören, was für die Fächer Philosophie- und Ethik aufgrund des sehr starken Fokus auf die traditionelle Filmanalyse jedoch weniger von Belang sein wird (vgl. Kamp (1998: 129).

Im Rahmen der Experteninterviews hat sich allerdings herausgestellt, dass die Methode der kreativen Schreibeitarbeit in Anschluss an die Arbeit am Film nicht nur von Vorteil ist. Zunächst einmal ist kreatives Schreiben ein Prozess, der zwar bei manchen SchülerInnen wahre Begeisterung auslöst, für andere aber eher eine Qual und Überwindung darstellt, da die meist sehr persönliche Identifikation mit einem fiktiven Charakter für viele nicht einfach ist. Weiters wurde auf bestimmte filmische Thematiken verwiesen, die so weit entfernt von der Lebens- und Erfahrungswelt der siebzehn- bis achtzehnjährigen SchülerInnen liegen, dass es zu viel verlangt wäre, sie dazu zu drängen, sich in derart unrealistische Situationen hineinzusetzen. Als Beispiel nannte LmD1 beispielsweise das Thema des Nationalsozialismus:

349	#00:30:15-8# LmD1: Also es sind ganz viele Themen, die man da jeweils lang bereden kann. Ist 'ne super Methode. ich halt' mittlerweile nicht mehr
350	so viel von, von diesen Tagebucheinträgen "Stell dir vor, du bist ein KZ-Häftling." Also, sowas kann sich niemand vorstellen. Das sind Kinder...
351	Ahm... Jungs sind keine Mädchen, Mädchen sind keine Jungs... Ahm, wir können <u>höchstens</u> ganz, ganz, ganz entfernt in die Nähe von dem geraten,
352	emotional, was da durch- was da erlebt wurde. Ich mach's trotzdem noch, weil ich weiß, dass manche Schüler sehr stark sind im kreativen Schreiben
353	und die möchte ich eben auch bedienen. Und die möchte ich auch abholen... Zum Thema Kindersoldaten hatte ich diese Aufgabe (HUSTET). <u>oft</u>
354	dabei* (...) Ahm, aber da geht's eben um was anderes. Da geht's jetzt nicht darum, dass die, dass die das spüren, wie's ist, sondern es geht eher drum,
355	dass ich da einen Kanal bedien', der für manche leichter zugänglich ist, also das Kognitive beispielsweise.

Abbildung 10: Interviewauszug LmD1

5.3 Die Problematik des Filmeinsatzes im Unterricht

Trotz der methodisch-didaktischen Vorteile und der schülerInnenfreundlichen Anwendbarkeit, die der Film für den Philosophie- und Ethikunterricht bereithält, lassen sich einige Probleme nennen, die den Einsatz von Filmen für LehrerInnen unter Umständen zum Hindernis machen.

Die Begegnung mit Vorbehalten gegenüber dem Film als Unterrichtswerkzeug

Neben der Frage nach dem für ein gelungenes Filmerlebnis notwendigen technischen Know-Hows sehen sich LehrerInnen die dazu bereit wären, Filme in ihren Unterricht zu integrieren, oftmals mit gesellschaftlich und beruflich verankerten Vorurteilen zum Thema konfrontiert: „'Filme zeigen' gehört nach allgemeinem Urteil zu den didaktisch eher minderwertigen Veranstaltungen“ (Peters, Peters und Rolf 2006: 7). Die Verbindung von Film und Schule scheint nach der Meinung von Eltern und auch von bislang film-unerfahrenen KollegInnen weniger eine Bereicherung und Veranschaulichungsmöglichkeit, als vielmehr eine vorbereitungsarme Alternative zur sachgemäßen Unterrichtsplanung darzustellen. Zusätzlich wird die Bereitschaft, Filme für den Unterricht zu verwenden durch das in den Köpfen vieler vorherrschende Bild inaktiver SchülerInnen, die ihre Zeit lediglich vor dem gezeigten Film absitzen und auf den Verzicht einer anschließenden Filmbesprechung hoffen, gehemmt. Da die genannten Vorurteile leider oftmals nicht nur utopisch, sondern durch mangelnde Kenntnis und der daraus resultierenden unsachgemäßen Einbindung von Filmen gerechtfertigt zu sein scheinen, ist es umso wichtiger, einen wohlbedachten Einsatz von Filmen zu fördern, um so unter SchülerInnen, Eltern und KollegInnen vermehrt auf Verständnis und Respekt zu stoßen.

In Bezug auf SchülerInnen geht es hierbei vor allem darum, ihre womöglich gewohnt passive Aufnahme des Gezeigten zu beenden: „Wichtig ist, die rezeptive Haltung der Schülerinnen und Schüler aufzubrechen, sie zu aktivieren“ (ebd.). Erstaunlich ist, dass sich die genannten Vorurteile nicht auf Filme jeglicher Art beziehen, sondern eher in Richtung derjenigen Filme gerichtet sind, die primär aus kommerziellen Gründen produziert wurden. So genießt das Genre der Dokumentation und Biographieverfilmung allgemein und auch unter Pädagogen ein weitaus höheres Ansehen als beispielsweise der Spielfilm. Resultierend daraus und aus einem Mangel an methodischer Anleitung bezüglich der schultauglichen Filmanalyse kennen SchülerInnen Filme häufig entweder

als Belohnung für die Erreichung eines bestimmten Ziels zu Semesterende oder als die Textarbeit unterstreichende Zugabe in Form der Lektürefilmung: „Wenn nur die (selten befriedigende) Verfilmung des gerade gelesenen Romans angeschaut wird, empfinden die Schüler dies meist als „Gimmick“ und lassen es an der (im Grunde erschlichenen) Motivation meist schnell vermissen“ (Hildebrand 2001: 8).

Die nicht-zielführende Nutzung des Films im Unterricht

Ein weiteres Problem des Filmeinsatzes betrifft die Art des methodischen Umgangs mit dem Medium. Denn immer noch scheint der Film bedingt durch nicht sinngemäße Handhabung auch im Unterricht seinem Ruf als Genussmittel und Unterhaltungsmedium gerecht zu werden und eher als motivierendes Lock- und Belohnungssystem, weniger aber als Kunst oder gar als philosophisches Werk betrachtet zu werden. Bedingt durch diese Art des Einsatzes verstärkt sich in weiterer Folge die Gegenüberstellung des Films als textfreies Medium mit dem angeblich im Schulkontext ertragreicheren textbezogenen Unterricht: „Während man im Unterricht mit größter Selbstverständlichkeit gedruckte Erzähltexte auf ihre Bedeutung, Gestaltung und Wirkung hin untersucht, sieht man den Film nur selten als das, was er ist: eine Kunstform“ (ebd.). Diese Neigung könnte unter anderem auch stark mit einer unbedachten Filmauswahl zusammenhängen. Und obwohl auch kommerziell produzierte wertvolle Inhalte aufweisen können fällt es in Anbetracht der Menge an zum Erwerb zur Verfügung stehenden Filmen oftmals schwer abzuwägen, welcher Film denn nun für eine bestimmte Unterrichtssituation geeignet wäre und welcher nicht (vgl. Peters und Rolf 2003: 159).

Das gerade in Hinblick auf die Vermittlung philosophischer Inhalte so wertvolle Potenzial des Spielfilms muss sich durch die sachgemäße Anwendung des Mediums im Unterricht erst etablieren – ein Ziel, welches unmittelbar mit der Überwindung der passiven *Popcornhaltung* von SchülerInnen verbunden ist. Lehrende stehen vor der Aufgabe, SchülerInnen mittels der genannten Methoden an die zielgerichtete Betrachtung filmischer Bilder heranzuführen und sie in Hinblick auf die Veranschaulichung philosophischer Themenstellungen zu sensibilisieren. Umgekehrt besteht allerdings ebenso die Gefahr der Überinterpretation und Detailvernarrtheit, die SchülerInnen sowohl den Spaß am Film als auch die Motivation für selbstständig erdachte und weiterreichende Fragen nehmen kann (Hildebrand 2001: 9).

Die Wahl geeigneten Filmmaterials

Gerade die Filmauswahl kann sich aus dieser Sicht in vielen Fällen als komplizierter als gedacht herausstellen. Die gezeigten Inhalte sollen zwar Reaktionen des Staunens und in Folge dessen Interesse und Motivation für die Bearbeitung eines Themas hervorrufen, jedoch gleichzeitig auf keinen Fall in Verunsicherung oder gar Angst ausarten (vgl. ebd. S. 43). Die konkrete Herausforderung besteht hierbei für die Lehrperson in der Einschätzung der eigenen Wahrnehmung und derjenigen der SchülerInnen, die zwar als circa Achtzehnjährige möglicherweise mit mehr Filmen vertraut sind, als sie selbst, jedoch trotzdem unter keinen Umständen durch Filme im Unterricht beunruhigt oder bedrängt werden dürfen.

Nach Kittelberger (1994: 22 ff.) darf jenes Filmmaterial als geeignet für eine Unterrichtseinheit angesehen werden, das die folgenden Punkte erfüllt:

- Der Film trägt zur Erfüllung der für die Einheit relevanten Lehrziele bei.
- Die Zielsetzung des Films stimmt mit der Zielsetzung der Unterrichtseinheit überein.
- Der Film trägt zur Förderung von Lernzielen bei, die nicht explizit für die aktuelle Unterrichtseinheit erdacht wurden.
- Inhalt und Darstellungsform sind für SchülerInnen verständlich.
- Die Struktur der Darstellung unterstützt das Verständnis der SchülerInnen altersgemäß.
- Nicht-relevante Informationen halten sich in Grenzen.
- Die Informationsdichte entspricht der Aufnahmefähigkeit der SchülerInnen.
- Lehrenden ist es möglich, die gezeigten Inhalte im Anschluss vertiefen zu können.
- Der Film gibt Denkanstöße und motiviert.
- Die Inhalte des Films lassen Raum für Identifikationsprozesse der SchülerInnen.

Der Zeitfaktor

Ein weiteres Problem des Filmeinsatzes betrifft die zeitliche Planung. Da die Dauer von Spielfilmen oft weit mehr als neunzig Minuten beträgt stellt sich die Frage, ob und wenn ja wie der gewählte Film aufgeteilt werden soll, sodass er als Unterrichtswerk und nicht als reines Unterhaltungsmedium genutzt werden kann.

Auf den ersten Blick bietet die komplette Präsentation eines Films sowohl für SchüerInnen als auch für LehrerInnen einige Vorteile. Ganz vorne steht dabei meist das Argument der ungestörten Aufnahme, die es SchülerInnen ermöglichen soll, dass Gezeigte nachzufühlen, um sich ganz auf den Film einlassen zu können. Auch wenn der Filmgenuss so ungetrübt bliebe, stünden Lehrpersonen nach dem Film vor dem Problem, wie die Masse an gewonnenen Eindrücken strukturiert verarbeitet und in Hinblick auf themenspezifische Arbeitsaufträge genützt werden kann. Um Sehaufträge erfüllen zu können und gefundene Ergebnisse noch innerhalb der begonnenen Unterrichtsstunde besprechen zu können, wird letztendlich kein Weg an der sequentiellen Präsentation des Films vorbeiführen (vgl. Hildebrand 2001: 269). Ebenso erfordert die aufmerksame Betrachtung eines Films in voller Länge die detailgenaue Erinnerung einzelner Szenen eine große kognitive Anstrengung, die im Endeffekt weniger als motivierend, sondern vielmehr als anstrengend empfunden wird: „Zwar könnte man argumentieren, dass sich die Schüler nach vollständiger Rezeption des Films im Folgenden ganz auf die Analyse konzentrieren können [...]. Andererseits wirkt es recht ermüdend und künstlich, die Wirkung eines Films zu untersuchen, dessen Ausgang man kennt“ (vgl. ebd. S.43) Wie auch bei dem Filmeinsatz als Belohnung für bereits erbrachte Leistungen kann also auch die Präsentation des Films an einem Stück mehr in den Bereich der kurzzeitigen Motivationsförderung, als in den Bereich der konkreten Arbeit am Bild gezählt werden (vgl. ebd).

Obwohl nach Meinung der SchülerInnen die Entscheidung wahrscheinlich klar in Richtung des Genusses der vollen Länge tendieren sollte, sehen sich Lehrpersonen in Hinblick auf die Erfüllung von Seh- und Arbeitsaufträgen eher dazu geneigt, den Film in einzelne Sequenzen zu unterteilen und diese dann getrennt voneinander zu präsentieren (vgl. Peters, Peters und Rolf 2006: 7). Diese *verzögerte Behandlung* (vgl. Hildebrand 2001: 269) hat den gewinnbringenden Vorteil, SchülerInnen neben der Erfahrung der gezeigten Inhalte auch für mögliche Gründe der durch den Film ausgelösten Eindrücke zu sensibilisieren. Außerdem kann auch die Neugier auf das zu erwartende Ende des Films ein Katalysator für aus reinem Interesse entstehenden Fragen zum Thema dienen: „Auch wenn der Griff nach der Stopptaste [...] schwer fällt, empfinden Schüler die sequenzweise Besprechung eines Films [...] als spannender, wenn sie den Ausgang des Films *nicht* kennen“ (vgl. ebd.). Zudem ist es gerade bei vielschichtigen und weniger plakativen Filmen wichtig, SchülerInnen Zeit für die schrittweise Verarbeitung einzelner Szenen zu geben, um sie die einzelnen Inhalte und

filmischen Mittel zu einem sinnvollen Ganzen zusammenfügen zu lassen (vgl. ebd. S. 52). Hinzu kommt, dass die speziell für den Philosophie- und Ethikunterricht entscheidenden Stellen nur sehr selten den Großteil des Films, sondern vielmehr einzelne Teilsequenzen ausmachen.

Als Lösung für den oft entstehenden Interessenkonflikt zwischen dem Wunsch nach dem ungestörten Genuss des Films (SchülerInnen) und dem nach der für die Bearbeitung von Schaufrägen sinnvolleren sequentiellen Betrachtung (LehrerInnen) wird beispielsweise die Verlagerung der Filmpräsentation auf den außerschulischen Bereich vorgeschlagen (vgl. Peters und Rolf 2003: 159), was jedoch in Hinblick auf Leistungskontrolle und auch auf die für SchülerInnen äußerst wichtige Erholungs- und Freizeit praktisch nicht haltbar ist. Die Unterbrechung zwischen zwei Szenen beziehungsweise die gezielte Auswahl einzelner Sequenzen mag den ungestörten Filmgenuss zwar kurzzeitig trüben, kann jedoch in Hinblick auf Filmanalyse und Ergebnissicherung durchaus von Vorteil sein.

Die Sondierung von Information

Die Eigenschaft des Films, ZuschauerInnen sehr viel Information in sehr kurzer Zeit zu liefern kann sowohl Fluch als auch Segen für die Arbeit im Unterricht darstellen. Oftmals machen die für den gerade aktuellen Unterrichtsgegenstand relevanten Szenen nur einen Bruchteil des gesamten Films aus, bedürfen aber eines gewissen Maßes an kontextueller Information beziehungsweise der Präsentation vorangehender Szenen, um die gezeigten Inhalte für SchülerInnen verständlich zu machen (vgl. Peters, Rolf 2003: 159). Für LehrerInnen besteht aus dieser Perspektive entweder die Möglichkeit, SchülerInnen durch eigene Erläuterungen an die Szene heranzuführen oder im Vorhinein diejenigen Stellen des Films auszumachen, die für die kognitive Verarbeitung der Schlüsselstelle von Bedeutung sein werden.

Die rasche Darbietung von Information

Auch die ephemere Natur des Mediums bedarf es einer schrittweise erfolgenden Umstellung von der Natur eines gedruckten Textes (vgl. Peters, Peters und Rolf S.7). Durch die Schnelligkeit, mit der filmische Bilder aufeinander folgen und sich zu Szenen zusammenzufügen kann es zu Beginn schwierig erscheinen, sich auf bestimmte Details zu konzentrieren und eine gezielte Analyse vorzunehmen: „Verschiedene Medienforscher sehen in dieser Flüchtigkeit die Gefahr, dass die Zuschauer zu wenig

Zeit haben, genau hinzusehen und zu verarbeiten“. Dieser durch Weidenmann (1994: 93) beschriebene Aspekt der filmischen Natur könnte besonders für jene SchülerInnen ein Problem darstellen, die für die Erfüllung analytischer und interpretativer Aufgaben Ordnung und Orientierung benötigen. Anders als der Text lässt sich er Film nicht einfach an einer bestimmten Stelle markieren, sondern erscheint stets im Gesamtbild einer Szene oder eines Kapitels. Abhilfe schaffen hier Strukturierung in Form von gezielten Schaufträgen und der im Vorhinein zeitlich geplante Einsatz der Stopp-Funktion, welcher ein konzentrations- und zeitraubendes Suchen nach der passenden Stelle ersparen kann.

Betrachtet man die genannten Probleme, mit denen sich Lehrende, die sich für den Einsatz von Filmen im Unterricht entschieden haben konfrontiert sehen, scheint die Lösung letztlich in der Etablierung einer gewissen Balance zu liegen: Um den bestehenden Vorurteilen entgegenzutreten und das didaktische Potenzial des Films als Vermittlungswerkzeug ausschöpfen zu können, sollte eine zielführende und analytische Arbeitsweise angestrebt werden, die den Film weniger als pures Unterhaltungsmedium, sondern als Katalysator für eine intrinsisch motivierte Auseinandersetzung mit den gezeigten (philosophischen) Inhalten erscheinen lässt. Dabei stehen neben technischen Fragen vor allem diejenigen methodischer Art im Vordergrund: Faktoren wie die der Sequenzlänge, der Aufgabenstellungen vor, während und nach dem Film gilt es ebenso zu beachten wie die der Filmauswahl in Hinblick auf Altersbeschränkung oder mögliche psychische Auswirkungen des Gezeigten. Auf der anderen Seite muss die innere Motivation der SchülerInnen für die Arbeit an und mit Filmen gewahrt werden, da nur die aktive Rezeption der gezeigten Handlungsabläufe und Bilder zu eigenständigem Denken und somit auch zur Tätigkeit des Philosophierens führen kann. Der Grad zwischen *kontrollierter Rezeption* (vgl. Hildebrand 2001: 9) und abstrakt-detailfixierter Analyse ist schmal und erfordert eine themen-, methoden- und klassenspezifische Einschätzung der Lehrperson.

6. ExpertInnen über mögliche Methoden und die Problematik des Filmeinsatzes im Philosophie- und Ethikunterricht

6.1 Gründe für eine qualitative Forschungskomponente und Beschreibung der Vorgehensweise

6.1.1 Das Experteninterview als Möglichkeit der qualitativen Erhebung

Um den meine Forschungsarbeit zum Thema *Filmeinsatz im Philosophie- und Ethikunterricht* abrundenden Leitfaden nicht nur theoretisch begründet, sondern auch praxisbezogen gestalten zu können, habe ich mich für eine den Theorieteil ergänzende praktische Komponente entschieden. Dabei war es mir insbesondere ein Anliegen, die theoretisch beschriebenen methodisch-didaktischen Prinzipien und Behauptungen mit der tatsächlichen Situation an Schulen zu vergleichen, um so feststellen zu können, welche Aspekte und Anliegen zusätzlich in den Leitfaden aufgenommen werden müssen, die in der Literatur eventuell nicht erwähnt oder für selbstverständlich befunden wurden. In Hinblick auf die Realisierbarkeit eines praktischen Teils im Rahmen dieser Arbeit erschien dabei eine qualitative Erhebung in beschränktem Ausmaß eine durchaus praktikable Variante der empirischen Recherche.

Im Kontext der *qualitativen Schul- und Unterrichtsforschung* (vgl. Ackermann 2002: 31) stehen üblicherweise jene Subjekte im Zentrum der Aufmerksamkeit, die direkt von den Aspekten einer Problematik betroffen sind – eine Tatsache, die für die praktische Erweiterung der im Theorieteil dieser Arbeit aufgestellten Thesen wie geschaffen zu sein schien: „In der Subjektorientierung wird manifest, dass die untersuchten Personen als reflexive Subjekte gelten, die konstitutiven Anteil an der Gestaltung und der Veränderung schulischer Praxis haben“ (vgl. ebd). Denn letztlich sind es wohl gerade LehrerInnen die dazu im Stande sind, detailreiche Auskunft über den tatsächlichen Ablauf und die realen Probleme jener Themenbereiche zu geben, mit denen sie durch ihre berufliche Tätigkeit tagtäglich in Berührung kommen.

Unter den variationsreichen Möglichkeiten empirischer Sozialforschung habe ich mich daher aufgrund ihrer Subjektorientierung und Praxisnähe für die Methode des qualitativ erhobenen Interviews entschieden. Im Rahmen dieser Arbeit sind es Philosophie- und EthiklehrerInnen, die aufgrund ihrer beruflichen Erfahrung als ExpertInnen in

maßgeblicher Art und Weise zur Erstellung eines methodischen Leitfadens beitragen können. Doch durch welche Eigenschaften zeichnen sich ExpertInnen tatasächlich aus?

Unter ExpertInnen stellen wir uns in der Regel diejenigen Mitglieder einer Gesellschaft vor, die sich durch besondere, ihrem Tätigkeitsbereich zugehörige Kompetenzen von anderen Menschen oder Gruppen abgrenzen und somit als Referenz für Fragen dienen, die am zutreffendsten oder gar ausschließlich von ihnen beantwortet werden können. Neben denjenigen Personen, die einer sogenannten *Funktionselite* (vgl. Gläser, Laudel 2010: 11) angehören¹¹ stellen allerdings auch jene Personen ExpertenInnen dar, die womöglich zu keiner hervorgehobenen Tätigkeitsgruppe gezählt werden, aber über themenspezifisches Wissen verfügen. Letztenendes sind ExpertInnen also als Zugehörige zu einer bestimmten Gruppe zu bezeichnen, die Zugang zu einem für diese Gruppe typischen Wissen haben: „Nur die unmittelbar Beteiligten haben dieses Wissen, und jeder von ihnen hat aufgrund seiner individuellen Position und seiner persönlichen Beobachtungen eine besondere Perspektive auf den jeweiligen Sachverhalt“ (ebd.) Aus genau diesem Grund ermöglicht das Experteninterview als Erhebungsmöglichkeit, differenzierte und subjektbezogene Einblicke in jene Themengebiete zu geben, die Laien sonst nur schwer zugänglich wären.

Experteninterviews zeichnen sich in der Regel durch zwei sie unter anderen Methoden der Sozialwissenschaft hervorhebenden Eigenschaften aus (vgl. ebd. S. 12 f.): Zunächst einmal unterscheiden sie sich von anderen Interviews maßgeblich in dem Sinne, als dass die befragten Personen in der Situation des Interviews weniger selbst das Objekt einer Untersuchung darstellen, sondern anhand ihres Wissens auf einer Art Metaebene zur Annäherung an eine fachspezifische Fragestellung beitragen sollen. Das bedeutet, dass sich die interviewende Person innerhalb eines Experteninterviews zwar sehr wohl nach der Sichtweise der ExpertInnen erkundigt, dies aber immer in Hinblick auf die im Vorhinein formulierte(n) Forschungsfrage(n) tut. Zum anderen zeichnen sich Experteninterviews häufig auch dadurch aus, dass die befragten Personen meist durch eine besondere Stellung innerhalb einer bestimmten sozialen Gruppe zu charakterisieren sind. Im Falle der Experteninterviews die im Rahmen dieser Arbeit geführt wurden

¹¹ Als zur Funktionselite zugehörig bezeichnen Gläser und Laudel jene Berufsgruppen, die aufgrund ihrer Position über besonderes und anderen nicht zugängliches Wissen verfügen (wie etwa Politiker, Wissenschaftler, Sozialexperten).

stellten LehrerInnen der Fächer Philosophie- und Ethik also ExpertInnen ihrer eigenen Fächer dar und wurden auf einer Metaebene in Hinblick auf ihre Erfahrungen und Probleme mit dem Filmeinsatz in ihrem Unterricht befragt.

Unterscheiden lassen sich Experteninterviews vor allem in Hinblick auf die Art und Weise der Datenerhebung, für die sich die interviewende Person vor der Befragung entscheidet. Gläser und Laudel (2010: 41) gehen beispielsweise von drei Arten des Experteninterviews aus, die in Hinblick auf verschiedene Grade der Standardisierung unterliegen:

<p>a) Voll standardisierte Experteninterviews</p>	<p>Sowohl die zu stellenden Fragen als auch mögliche Antwortmöglichkeiten werden vor dem Interview in Form eines Fragebogens formuliert. ExpertInnen werden anhand des Fragebogens interviewt und wählen aus vorgegebenen Antwortmöglichkeiten aus.</p>
<p>b) Halbstandardisierte Experteninterviews</p>	<p>Die zu stellenden Fragen werden vor dem Interview in Form eines Fragebogens formuliert. ExpertInnen werden anhand des Fragebogens interviewt und beantworten die Fragen frei von standardisierten Antwortmöglichkeiten.</p>
<p>c) Nichtstandardisierte Experteninterviews</p>	<p>Weder die Fragen noch die Antwortmöglichkeiten werden im Vorhinein standardisiert.</p>

Da es sich bei dem Thema dieser Arbeit um einen didaktisch und methodisch sehr variantenreichen Bereich handelt und ich annahm, dass interviewte Personen aus diesem Grund wahrscheinlich aus einem großen Pool unterschiedlicher Erfahrungen schöpfen können, habe ich mich für die Möglichkeit des *teilstandardisierten* Interviews entschieden. Teilstandardisierte Interviews stellen quasi einen Mittelweg zwischen nichtstandardisierten und halbstandardisierten Interviews dar, der sowohl der interviewenden Person als auch den interviewten ExpertInnen einen außergewöhnlichen Grad an Offenheit und Freiheit erlaubt, da zum einen während des Interviews noch situationsabhängig Änderungen an den vorgefertigten Leitfragen vorgenommen werden

können und InterviewpartnerInnen vollkommen frei von Standardisierung antworten können (vgl. Gläser, Laudel 2010: 41).

Neben dem *offenen Interview* und dem *narrativen Interview* besteht für diese Art des Interviews die Variante des *Leitfadeninterviews*- die Option, die für die Erhebung im Rahmen dieser Arbeit ausschlaggebend war. Leitfadeninterviews sind zwar durch im Vorhinein formulierte Fragestellungen (den Leitfaden) charakterisiert, stellen aber dennoch keinen Anspruch auf eine verbindliche Befolgung und chronologische Abarbeitung der Fragen (vgl. ebd.). In Folge ist es der interviewenden Person möglich, das Themengebiet der Befragung zu leiten und sinnvoll einzugrenzen, gleichzeitig aber auch spontan auf Einwürfe der interviewten Person zu reagieren und bei Bedarf erweiternde Fragen zu stellen. Zusätzlich hat das leitfadengestützte Interview den Vorteil, dem/der Interviewenden auf einen Blick jene Informationen zu liefern, die für die Abhandlung der wichtigsten Eckpunkte des Interviews notwendig sind, sodass ein den Gesprächsverlauf störendes Durchforsten von Unterlagen nach bestimmten Informationen vermieden werden kann. Zudem gelingt anhand eines Leitfadens in der Regel eine gewisse, die Gesprächsanalyse erleichternde Vereinheitlichung: „[Der Interviewleitfaden] stellt sicher, dass in einer größeren Zahl von Interviews gleichartige Informationen erhoben werden, und dass in jedem Interview alle Informationen erhoben werden, von denen man sich vorher überlegt hat, dass man sie braucht“ (Gläser, Laudel 2010: 143).

Ein leitfadengestütztes Interview empfiehlt sich nach Gläser und Laudel (2010: 111) wenn a) im Rahmen des Interviews mehrere unterschiedliche Themenbereiche angesprochen werden und b) wenn der Fokus nicht auf einen generellen Eindruck, sondern auf einzelne Aussagen der interviewten Personen gerichtet ist. Im Falle dieser Arbeit schienen beide Bedingungen gegeben zu sein: Zum einen erforderte die Erstellung des Leitfadens nicht nur methodisch-didaktische Aspekte, sondern gleichermaßen auch die Thematisierung von Vorurteilen oder Aspekte der LehrerInnenausbildung, zum anderen waren es dabei vor allem einzelne Passagen oder Aspekte, die letztendlich ausschlaggebend für die Erweiterung der theoretischen Einsichten waren. Die Tatsache, dass das Leitfadeninterview aufgrund seiner Offenheit im besten Falle eher einem lockeren Gespräch, als einer Textsituation oder Befragung gleichkommt sollte außerdem dazu beitragen, die Interviewsituation für die TeilnehmerInnen so entspannt wie möglich gestalten zu können.

Das Leitfadeninterview stellte aus dieser Sicht die für den Rahmen dieser Erhebung ideale Interviewtechnik dar, die auf der einen Seite einen großen Spielraum für die Antwortmöglichkeiten und den Kontext erweiternde Fragen der Interviewten bot, auf der anderen Seite aber auch eine gewisse Sicherheit und Orientierung für mich als interviewende Person garantieren sollte.

6.1.2 Fragestellung und Hypothese bezüglich des erwarteten Ergebnis der Untersuchung

Die Entscheidung, die durch Lektüre bereits gewonnenen Erkenntnisse um eine praktische Komponente zu erweitern, gründet letztendlich vor allem in meinem Interesse an denjenigen Erfahrungen, die direkt im Kontext der praktischen Anwendung von Filmen von Philosophie- und EthiklehrerInnen gemacht wurden. Obwohl sich die Fragestellungen im Rahmen der Experteninterviews nur in geringem Ausmaß von derjenigen des Theorieteils der Arbeit unterscheiden, erwartete ich mir dennoch neue Perspektiven und in weiterer Folge Aspekte, die für das Endziel meiner Untersuchung – der Leitfaden zum Einsatz von Filmen im Philosophie- und Ethikunterricht – von Belang sein könnten.

Besonders interessierte mich in Hinblick auf die Ergänzung der theoretischen Aspekte dabei die durch ExpertInnen geschilderten Probleme des Filmeinsatzes, die ihnen den Einsatz im Realkontext Schule tagtäglich erschweren. Gleichzeitig erwartete ich mir von den Interviews, mehr über die Sicht von ExpertInnen in Hinblick auf mögliche Lösungen der angesprochenen Probleme des Einsatzes und die erwarteten Komponenten eines Leitfadens zu erfahren. Ein weiteres Anliegen war es mir, durch methodische Erfahrungen der ExpertInnen Vergleiche ziehen zu können zwischen den in der Literatur vorgeschlagenen oder abgelehnten Methoden des Einsatzes und der unterrichtspraktischen Umsetzung. Grob unterteilt wurde der Leitfaden in Hinblick auf zwei die Interviews anleitenden Fragestellungen:

1. Welche Methoden des Einsatzes von Filmen im Philosophie- und Ethikunterricht haben sich bewährt und welche nicht?
2. Wo liegen die Probleme des Einsatzes von Filmen und wie ließen sie sich diese nach Meinung der ExpertInnen lösen?

Der Interviewleitfaden befindet sich im Anhang dieser Arbeit.

6.1.3 Erläuterung der Vorbereitung auf die Interviews

Im Rahmen der Vorbereitung auf die geplanten Interviews orientierte ich mich aufgrund detailgenauen Beschreibungen und ansprechenden Art der Erläuterung vor allem an Gläser und Laudels Handbuch *Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse als Instrumente rekonstruierender Untersuchungen* (2010, 4. Aufl.) und entschied mich anlehnend an die von den Autoren empfohlene Vorgehensweise für eine Vorbereitung der leitfadengestützten Experteninterviews in folgenden Schritten:

1. Die Aufarbeitung des Standes der Forschung
2. Die Erstellung eines Interviewleitfadens
3. Die praktische Vorbereitung der Interviews
 - 3.1 Technische Vorbereitungen
 - 3.2 Kontaktaufnahme mit möglichen Interviewpartnern und Fixierung von Terminen

Ad 1)

Um den aktuellen Stand der Forschung betreffend des Einsatzes von Filmen im Philosophie- und Ethikunterricht bei der Erstellung der Interviewleitfragen berücksichtigen zu können, entschied ich mich dazu, die Vorbereitung des praktischen Teils dieser Arbeit erst nach Fertigstellung des Theorieteils vorzunehmen. Somit war ausgeschlossen, bereits im Theorieteil Eindrücke der Interviews miteinfließen zu lassen, wodurch sich für die Analyse der Interviews weniger Kontrast zu den in der Literatur beschriebenen didaktischen Vorgehensweisen des Filmeinsatzes ergeben hätte. Auf diese Weise bot sich mir die Gelegenheit, die Interviewfragen gezielt auf die Realerfahrungen der Lehrenden im Kontext Schule auszurichten.

Ad 2)

Um dem Hauptzweck des Experteninterviews – der Einholung von Erfahrungen, Haltungen und Informationen jener Personen, die über ein für ihre zugehörige Gruppe typisches Wissen verfügen – nachkommen zu können, achtete ich bei der Konstruktion des Interviewleitfadens insbesondere darauf, die Leitfragen so zu formulieren und anzuordnen, dass die Wahrscheinlichkeit für einen natürlichen Gesprächsverlauf relativ

hoch stehen würden: „Ein leitfadengestütztes Experteninterview zu führen heißt [...] einen Kommunikationsprozess zu planen und zu gestalten, der an den kulturellen Kontext des Befragten angepasst ist und alle Informationen erbringt, die für die Untersuchung benötigt werden“ (Gläser, Laudel 2010: 114). Die Formulierung der Leitfragen richtete sich zum einen nach den bereits in der Theorie aufgearbeiteten Aspekten und zum anderen nach im Raum stehenden Fragen, deren Beantwortung für die Erstellung des Leitfadens relevant sein würden. Ebenso achtete ich bei der Formulierung darauf, zukünftigen InterviewpartnerInnen zu signalisieren, weniger an einer generellen Stellungnahme zum Filmeinsatz, als vielmehr an konkreten methodisch-didaktischen Erfahrungen oder Problemstellungen interessiert zu sein. Ersichtlich werden sollte die Relevanz der Interviews, die nicht als Basis, sondern eher als erweiternde Komponente der theoretischen Forschungsarbeit dienen sollte: „Zu einem erfolgreichen Interviewablauf gehört deshalb auch, dass der Interviewer deutlich machen sollte, dass er sich schon bei der Ausarbeitung des Leitfadens mit dem Thema auseinandergesetzt hat“ (Lamnek 2002: 176).

Insgesamt sind die Interviewleitfragen nach dem Grad ihrer Spezifität angeordnet, wobei Anfangs- und Endfragen zur Einstimmung und zur Abrundung der Interviews gedacht waren. Die siebzehn entstandenen Fragen wurden nach den *Grundsätzen für die Auswahl von Interviewleitfragen* von Gläser und Laudel (2010: 145) erstellt und in vier Teilbereiche gegliedert:

- Allgemeines zum Filmeinsatz
- Filmauswahl
- Methoden des Filmeinsatzes
- Probleme und Potenziale des Filmeinsatzes

Ad 3.1)

Die praktische Vorbereitung der Interviews erfolgte unmittelbar nach Fertigstellung des Leitfadens. Zunächst einmal musste entschieden werden, in welcher Form die Interviewgespräche festgehalten werden sollten, sodass eine gezielte Auswertung und sinnvolle Verwertung der Ergebnisse garantiert war. Neben der Aufzeichnung des Gesprächs auf Tonband wird in der Literatur außerdem die Möglichkeit der Erstellung handschriftlicher Notizen beschrieben (vgl. Gläser, Laudel 2010: 157). In Hinblick auf

die Masse an Informationen, die sich üblicherweise im Laufe eines leitfadengestützten Interviews ergibt hielt ich es allerdings für sehr unrealistisch, ein in Anlehnung an während des Interviews gemachte Notizen ausreichend detailliertes Gedächtnisprotokoll erstellen zu können. Neben der oft eher hohen Sprechgeschwindigkeit schätzte ich außerdem die notwendige Konzentration auf die Leitfragen als Faktoren ein, die eindeutig gegen handschriftliche Notizen und für eine Tonbandaufnahme sprachen. Hinzu kommt, dass es bei der Erinnerung und Verschriftlichung von wahrgenommenen Worten zu subjektiven Bedeutungsverschiebungen und somit zur Verfälschung des Gesprächs kommen kann (vgl. ebd.). Obwohl die digitale Aufnahme dem für Interviews besonders wichtigen Faktor einer möglichst natürlichen Gesprächssituation nicht entspricht, ist es letztlich doch die einzige Methode, anhand derer eine detailgenaue Verarbeitung des Gesagten möglich ist und die es erlaubt, sich während des Interviews ganz auf das Gegenüber und den Gesprächsverlauf zu konzentrieren. Im Rahmen der Aufzeichnungsmittel habe ich mich für ein digitales Diktiergerät entschieden.¹²

Ad 3.2)

Die Kontaktaufnahme mit möglichen Interviewpartnern erfolgte nach dem *Prinzip der informierten Einwilligung* – ein ethischer Grundsatz, welcher die Versorgung zukünftiger GesprächspartnerInnen mit jenen Informationen sicherstellt, die sie für die bewusste Einwilligung zur Interviewteilnahme benötigen (Gläser, Laudel 2010: 159). Dazu gehört neben der Beschreibung der geplanten Dauer und Art der Mitwirkung ebenso die Erläuterung über Ziele und Folgen der Untersuchung und des Forschungsprojekts. Da ich mich in Bezug auf den Erstkontakt für die Kontaktmöglichkeit des Briefes beziehungsweise der E-Mail entschied, bot sich mir die Gelegenheit, die für die Untersuchung relevanten Informationen im Vorhinein zu formulieren und sie so allen möglichen Interviewpartnern in gleicher Art und Weise zukommen zu lassen: „Der Erstkontakt mittels eines Briefes hat mehrere Vorzüge. Er unterstreicht die Seriosität Ihres Anliegens, da sie mit dem Brief ihre eigene Organisation, ihre Position und ihre Erreichbarkeit in einer nachprüfbaren Form bekannt geben“ (Gläser, Laudel 2010: 161). Um die Antworten möglicher InterviewpartnerInnen nicht schon im Vorhinein zu beeinflussen, achtete ich darauf, die Vorinformationen

¹² Typbezeichnung des Diktiergeräts: Olympus WS-650S.

möglichst neutral zu formulieren.¹³

Die Entscheidung, ob die Kontaktaufnahme mit dem/der Lehrenden per Brief oder E-Mail erfolgen sollte, richtete sich ganz nach den angeführten Kontaktinformationen der jeweiligen Schulhomepage. Da für die Zwecke dieser Untersuchung ausschließlich Ethik- und Philosophielehrende infrage kamen, richtete ich mich bei der Auswahl möglicher InterviewpartnerInnen rein nach der Lehrtätigkeit in mindestens einem der beiden Fächer.

¹³ Die Vorlage des Kontaktformulars befindet sich im Anhang.

6.2 Zusammenfassung des Interviewgeschehens

Rückblickend lässt sich sagen, dass die Interviewbereitschaft der von mir per e-Mail beziehungsweise Brief kontaktierten Lehrpersonen überraschend hoch war. Obwohl ein Interview unweigerlich mit einem Mehraufwand an Zeit zusätzlich zum meist ohnehin anstrengenden Berufsalltag des Lehrers / der Lehrerin darstellt hatte ich keine Probleme damit, InterviewpartnerInnen zu finden. Aufgrund der Tatsache, dass die Analyse der Interviews nicht als Hauptbestandteil, sondern vielmehr als praxisbezogene Hilfe zur Erstellung des Leitfadens dienen sollte, entschied ich mich für eine qualitative Erhebung von insgesamt vier Experteninterviews in Österreich und Deutschland. Obwohl die alleinige Kontaktierung von AHS-LehrerInnen in Österreich sicherlich zu der gewünschten Anzahl von Interviews geführt hätte, suchte ich aufgrund der vergleichsweise breiten Masse an EthiklehrerInnen auch in Deutschland nach InterviewpartnerInnen.

Die Interviews fanden allesamt in den den Lehrpersonen zugehörigen Schulgebäuden statt und umfassten im Schnitt 25-35 Minuten Gesprächszeit. Um einen Überblick bewahren zu können, bat ich die Interviewpersonen im Vorhinein um die Angabe verschiedener demographischer Daten¹⁴. Bevor die Tonaufnahme startete, wurde die Erlaubnis der GesprächspartnerInnen über die Aufzeichnung eingeholt. Die Namen der Lehrpersonen und den zugehörigen Schulen wurden anonymisiert – die Bezeichnung *Lehrer männlich Deutschland 1* wurde beispielsweise im Transkript mit *LmD1* abgekürzt.

Die durchweg ruhigen Interviewumgebungen (wie zum Beispiel Besprechungs- und Konferenzräume) ermöglichten die Aufzeichnung der Gespräche in guter Qualität und erleichterten die an die Gespräche anschließende Transkription ungemein. Da in der Literatur keine einheitlichen Transkriptionsregeln zu finden sind und in Hinblick auf die den Interviews zugeordneten Hauptfunktion (der praxisbezogenen Unterstützung der Erstellung des Leitfadens) vornehmlich die Inhalte und weniger die Betonung des Gesagten von Bedeutung sei würden, entschied ich mich für die Transkription nach dem Prinzip der Vollständigkeit und der Konsequenz (vgl. Gläser, Laudel 2010: 193 f.). Folgende allgemein bekannte Transkriptionsregeln kamen im Rahmen der vier geführten Interviews gleichermaßen zur Anwendung:

¹⁴ Eine Übersichtstabelle bezüglich der erhobenen demographischen Daten befindet sich im Anhang unter c).

- Die Verwendung von Standardorthographie mit Ausnahme von Wortverkürzungen und ausgelassenen Buchstaben (z.B. „auf dem“ → auf'm)
- Die Anonymisierung persönlicher Daten
- Die Kennzeichnung von Betonungen (z.B. wahnsinnig)
- Die Markierung von Wortdehnungen (z.B. „da-an“)
- Die Markierung unverständlicher Passagen (z.B. „3SEK. UNV.“)
- Die Kennzeichnung von nichtverbalen Äußerungen (z.B. (HUSTET))
- Die Kennzeichnung von Intonation ((.) für senkende Betonung, (,) für erhebende Betonung)
- Die Markierung von Pausen (* für eine kurze und ** für eine längere Sprechpause)

Alle Transkripte wurden im Anschluss an ihre Erstellung nochmals mittels der Tonaufzeichnung kontrolliert und korrigiert. Die Transkripttexte sind im Anhang zu finden und mittels Überschrift voneinander zu unterscheiden. Die Zeilennummerierungen starten zu Beginn jedes Transkripts erneut.

6.3 Auswertung und Interpretation des erhobenen Materials

6.3.1 Das Prinzip der qualitativen Inhaltsanalyse als Basis der Interviewauswertung

Als grobe Orientierung bei der Auswertung des durch die Transkription der geführten Experteninterviews erhaltenen Datenmaterials diente mir das visualisierte Modell der qualitativen Inhaltsanalyse nach Gläser und Laudel (2010: 200):

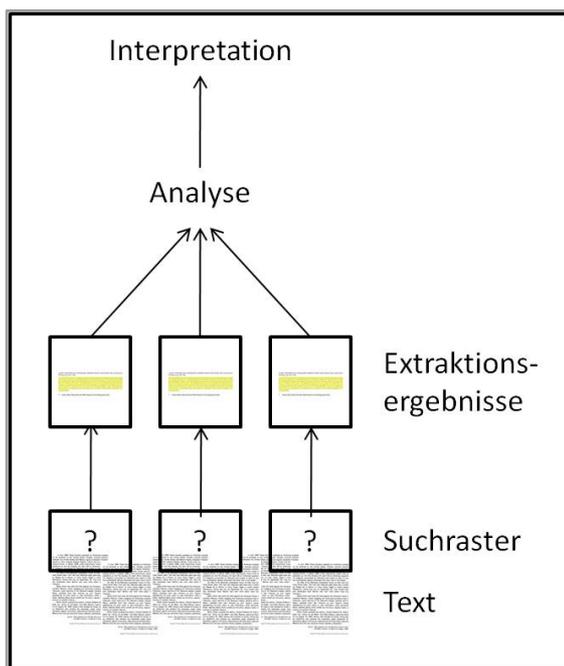


Abbildung 11: Modell qualitative Inhaltsanalyse erstellt nach Laudel und Gläser (2010)

Die Methode der qualitativen Inhaltsanalyse basiert prinzipiell auf der Methode der *Extraktion* (vgl. Gläser, Laudel 2010: 199f.). Mit Extraktion ist letztlich nichts anderes gemeint als die Herauslösung bestimmter für das Untersuchungsziel relevanter Informationen, die dann in weiterer Folge analysiert und interpretiert werden: „Wenn man eine qualitative Inhaltsanalyse durchführt, dann entnimmt man den Texten [...] Daten, das heißt, man extrahiert Rohdaten, bereitet diese Daten auf und wertet sie aus“ (ebd.). Als ‚relevant‘ gelten hierbei jene Textstellen, die in Hinblick auf die im Vorhinein formulierten Frage- und Problemstellen bedeutsam erscheinen oder solche, die neue Aspekte einbringen und somit der Untersuchung eine andere Färbung verleihen. Anhand des Modells von Gläser und Laudel (2010: 200) lässt sich das allgemeine Verfahren der qualitativen Inhaltsanalyse in drei Schritten erklären:

1. Das vorhandene und noch unveränderte Datenmaterial wird in Hinblick auf bestimmte für das Untersuchungsziel relevant erscheinende Textstellen hin untersucht (*Suchraster*).
2. Gefundene Textstellen werden anschließend im Vorhinein erstellten Kategorien zugeordnet.
3. Die so gebildeten Extraktgruppen bilden die Basis für die darauf folgende inhaltliche Interpretation.

Das Prinzip der Extraktion dient also primär der Loslösung derjenigen Informationen, die für die Interpretation und die Annäherung an die gestellte Forschungsfrage relevant sind. Diese *Trennung vom Ursprungstext* (vgl. Gläser, Laudel 2010: 200) und die Zuordnung zu bestimmten Kategorien hat letztendlich den Vorteil, die Aufmerksamkeit des Analysierenden ausschließlich auf diejenigen Aspekte zu lenken, die dem Untersuchungsziel dienlich sind. *Reduzierende Interpretationsverfahren* dieser Art empfehlen sich besonders bei jenen Interviews, deren Zweck die Weiterverwendung der erzählerischen Inhalte und nicht der spezifische Wortlaut oder die emotionale Färbung des Gesagten von Bedeutung sein wird (vgl. Froschauer, Lueger 2003: 91).

Welche Eigenschaften und Inhalte eine bestimmte Kategorie oder Themengruppe ausmachen, hängt wiederum von der für das Interview grundlegenden Forschungsfrage ab (vgl. ebd. S.160). Im Sinne des Textreduktionsverfahrens gaben folgende fünf Leitfragen anlehnend an Froschauer und Lueger (2003: 160 ff.) einen Rahmen für die Auswertung der Experteninterviews:

- a) Welche angesprochenen Themen decken sich mit den Forschungsfragen und in welchen Textstellen kommen diese zum Ausdruck?
- b) Durch welche Charakteristiken zeichnen sich die einzelnen Themenschwerpunkte aus?
- c) In welcher Abfolge werden Themen zur Sprache gebracht?
- d) Inwiefern tauchen innerhalb oder zwischen den Gesprächen Unterschiede bezüglich der Beschreibung einzelner Themengebiete auf?
- e) Wie lassen sich die besonderen Themencharakteristika in den Kontext der Forschungsfrage integrieren?

6.3.2 Interpretation der Interviewergebnisse anhand der qualitativen Inhaltsanalyse

Da die qualitative Inhaltsanalyse zu den theoriegeleiteten Auswertungsverfahren zählt, bilden auf Theorie gestützte Vorüberlegungen mitunter die Basis für die Erstellung der für die Extraktion notwendigen Kategorien (vgl. Gläser, Laudel 2010: 204). Wie für das leitfadengestützte Interview charakteristisch (vgl. ebd. S. 143 f.) ließen sich bereits im Laufe der Interviewdurchführung bestimmte Gedankenfolgen und Problemstellungen erahnen, die sich später in der Analyse als besonders wichtig erweisen sollten. Durch die Transkription ergaben sich insgesamt sechs Themenschwerpunkte, die sich durch alle vier Interviews zogen und im Folgenden kommentiert werden sollen:

- 1) Die grundsätzliche Ablehnung des Einsatzes von Filmen als Belohnung oder Stundenfüller
- 2) Die Wertschätzung des Films auf didaktischer, kognitiver und thematischer Ebene
- 3) Die Erschwerung des Filmeinsatzes in Hinblick durch die Faktoren *Ausbildung*, *Zeit* und *Technik*
- 4) Unterschiedliche Arten der Film-Handhabung in Hinblick auf subjektive methodische Erfahrungen
- 5) Die Erfahrung von Vorbehalten gegenüber dem Filmeinsatz und deren Gründe
- 6) Ansprüche an einen zukünftigen Leitfaden zum Filmeinsatz im Philosophie- und Ethikunterricht

Ad 1)

Die mit den immer noch währenden Vorbehalten gegenüber dem Filmeinsatz im Unterricht unmittelbar zusammenhängende Verwendung des Films als Belohnungsmittel oder Füllmaterial für gewisse Randstunden wurde auch von den interviewten Lehrpersonen explizit angesprochen. Neben der Tatsache, dass diese Art des Filmeinsatzes unweigerlich zum negativen Image des Films als Unterrichtswerzeug beiträgt, wurde innerhalb der Interviewgespräche ebenso auf negative Auswirkungen hinsichtlich der Haltung der SchülerInnen gegenüber dem Medium hingewiesen:

9	#00:01:19-9# I: Weil du gerade Belohnungssystem gesagt hast, meinst du damit die [LmD1: Hattest du zuerst gesagt (LACHT)] die Popcornhaltung
10	der Schüler: Ich lehn mich jetzt zurück und mach' eigentlich nichts und [LmD1: Ja, so nach dem Motto: Wir haben jetzt das Thema bearbeitet und als
11	Belohnung oder als, als Abrundung gibt's dann den Film. Da halt ich gar nichts davon. Das hat mir als Schüler selber* insofern gefallen, weil man hat
12	sich zurücklehnen können, weil man nichts zu tun hat, aber ahm wenn's um Spielfilme geht, die, die *ahm ** die sind ja meistens länger als 'ne
13	Doppelstunde, dann man ja irgendwie abrechnen und * also ich ich *(...) Wenn ich Filme zeig', dann eben nur Sequenzen, * ausgewählt um das
14	rauszuarbeiten, worauf ich hinausmöchte.]

Abbildung 12: Interviewauszug LmD1

Aus diesem Auszug wird eine sich schnell festigende Haltung gegenüber dem Film im Unterricht erkennbar, die sich unter SchülerInnen im Falle der Präsentation des Films als Belohnung entwickeln kann. Wird der Film nicht als Teil des Unterrichts präsentiert und SchülerInnen mittels Aufgabenstellungen oder Diskussionen nicht aktiv miteinbezogen, könnte sich rasch eine passive Aufnahme des Gezeigten und in weiterer Folge eine Absenkung der Motivation für die Bearbeitung des Films als Textmedium einstellen. SchülerInnen muss nach Meinung der ExpertInnen daher explizit verdeutlicht werden, dass der Film im Unterricht nicht nur als Unterhaltungsmittel, sondern primär als Bearbeitungsgegenstand gesehen werden muss:

263	#00:21:46-5# LmD1: Ja. Also ich sag auch Schülern immer, dass ich, dass wir nicht Filme anschauen um Kino zu machen, sondern es ist einfach eine
264	Textsorte. So wie Gedichte, Dramen und Romane als Text behandel', behandel' ich eben auch Filme als Text, den man dann entschlüsseln kann oder
265	sich einfach nur berieseln lassen kann. Also man kann ja auch Shakespeare einfach so lesen zur schieren Freude... Oder zum Ärger. Oder man kann
266	eben genau sich bestimmte Sequenzen anschauen, reingehen, sich Hintergrundinformationen holen...

Abbildung 13: Interviewauszug LmD1

Neben der Möglichkeit, auf die angestrebte Funktion des Films während der Unterrichtsstunde zu verweisen, wurden ebenso Tests und Schularbeiten am Ende einer Unterrichtseinheit als Mittel zur Verdeutlichung des Films als regulären Unterrichtsgegenstand erwähnt. Als mögliche Prüfungsfragen wurden dabei neben der inhaltlichen Rekonstruktion (vgl. Interview LwÖ2: Z. 220-221) auch Beobachtungsaufgaben in Bezug auf einzelne, während des Tests gezeigte Sequenzen (vgl. Interview LwÖ1: Z. 323-329) beschrieben.

Die allgemeine und in allen vier Interviews erwähnte Ablehnung gegenüber dem nicht-gegenstandsbezogenen und unbedachten Filmeinsatz mag letztlich auch darin rühren, dass Filme trotz den genannten negativen Auswirkungen nach wie vor von KollegInnen auf diese Art und Weise genutzt werden. In drei der vier Interviews wurde auf diesen Umstand verwiesen, der nach Meinung der ExpertInnen maßgeblich zum negativen gesellschaftlichen Bild des Filmeinsatzes im Unterricht beiträgt. Die Gründe für diese nicht-zielführende und motivationsschädigende Handhabung ließen dabei vor allem in

mangelnder Kenntnis und der daraus resultierenden Unsicherheit in Bezug auf die methodische Aufbereitung der Filme zurückführen:

193	#00:11:04-1# LmD2: Ständig, um nichts zu tun (LACHT). Also die Schüler... Filme anschauen ist ja auch etwas, es ist ein missbrauchtes Medium. Da
194	macht man halt nix und manche Lehrer machen das auch recht gerne, viele Filme anzuschauen um nichts zu machen. Also deshalb... Da haben sie für
195	die Schüler Erholungsevent- Charakter. Das find' ich jetzt nicht... Den Eventcharakter bestimme dann ich. Also wenn's nur Erholung ist...

Abbildung 14: Interviewauszug LmD2

Ad 2)

Das in der existierenden Fachliteratur auf verschiedenen Ebenen so ausführlich beschriebene didaktische Potenzial des Films spiegelte sich ebenso in den geführten Interviews wider. In den Erläuterungen wurde dabei vor allem auf die emotionale Wirkung des Films, die sich in Folge dessen ergebende Möglichkeit des affektiven Lernens (vgl. Interview LmD1: Z. 346-247) und die Identifikation mit den dargestellten Charakteren Bezug genommen. Die in vielen Filmen durch die Darstellung ähnlicher Problemstellungen und Beziehungskonstellationen erreichte Nähe zur Lebenswelt der SchülerInnen habe neben der Möglichkeit zur Identifizierung ebenso den Nebeneffekt der leichter zu erreichenden Einbindung von SchülerInnen in das Unterrichtsgeschehen. Der Grund hierfür wurde beispielsweise in der wichtigen Rolle gesucht, die Filme heutzutage im Leben der Jugendlichen spielen. Durch alltägliche (freiwillige) Konfrontation gelingt es dem Medium eine Brücke zu schlagen zwischen der Begeisterung für das filmische Erleben und der Arbeit mit den gezeigten Inhalten im Unterricht:

305	#00:21:40-1# LwÖ2: Lebensnähe. Ah* weil es ist ein Medium, mit dem sich die Jugendlichen sehr gut auskennen und mit dem sie tagtäglich zu tun
306	haben. Und ich glaub' da findet man ganz, ganz tollen* Zugang* zu den Jugendlichen. Wie wenn man immer nur Bücher lesen, schreiben,
307	Arbeitsblätter (anwendet). Ich glaub' Film ist einfach etwas, womit die einfach tagtäglich konfrontiert sind und ah wo sie sich sozusagen auskennen.
308	Und wo sie auch gleich gewisse Handlungen verstehen, die haben die Routine und die Übung, weil sie sehr viele Filme schauen. Da ist die Frage, ob
309	man das wirklich auch in der Schule fördern soll. Aber ich denk' mir, das ist etwas, dass, wenn man es nicht zu oft macht, leicht Zugang zu den
310	Jugendlichen schafft. Und jetzt fällt ein, ich hab' einmal einen Schüler gehabt, der hat sich beim Schulschluss bedankt oder überhaupt ein paar
311	Stunden nach dem Film: "Danke, dass Sie uns den Film gezeigt haben." Da hab ich gedacht: einmal hört man da mal was. Oder, oder ich hab' einmal
312	Nordrand gezeigt, Nicht alles, nur Ausschnitte. Und da haben sie dann gesagt: "Der Film hat mich jetzt schon sehr beschäftigt." Und da denk' ich mir,
313	da kann man die Schüler schon wirklich dort erwischen wo sie sind. Da kann ich noch so viel reden oder erzählen, aber ich glaub, dass ein Film oder
314	eine Szene oft viel mehr aussagt.

Abbildung 15: Interviewauszug LwÖ2

301	#00:19:37-9# LmD2: Ach, er setzt eine Vielschichtigkeit. Ein Film kann durch Bilder 'was sehr Vielschichtiges darstellen, sodass man angeregt ist,
302	das eigentlich zu deuten. Es ist eine Welt, wo man hineingeführt wird und wo man eigentlich mal Probleme auch irgendwie vielschichtiger erkennen
303	kann. Denk' ich. In einer eigenen Sprache, die zu entschlüsseln ja doch nicht uninteressant ist. Man kann auch entdecken, Filme sind zum entdecken,
304	zum sehen da. Man lernt durch sie. Wenn da keine Konsumentenhaltung ist.

Abbildung 16: Interviewauszug LmD2

Ebenso erwähnt wurde die in der Literatur beschriebene Fähigkeit des Films zur Abkehr von Abstraktion und Hinwendung zur Konkretheit. Als verschaulichendes Unterrichtsmedium vermag er es nach Meinung der ExpertInnen, die oftmals sehr komplex aufgebauten und auf Texten basierenden Themenstellungen der Fächer Philosophie und Ethik auf eine für SchülerInnen sehr ansprechende Art und Weise zu veranschaulichen. Die Kombination von Bildästhetik, dem darauf abgestimmten Ton und der schauspielerischen Darstellung ergäbe einen sich positiv auf ihre Motivation auswirkenden emotionalen Zugang zu SchülerInnen, der anhand des Lehrervortrags beziehungsweise eines Textes in gleicher Form nicht möglich sei:

375	#00:33:41-4# LmD1: So. Besonderes Potenzial. Ahm... Es ist sehr motivierend**, ahm das kann die Ästhetik, die Bildästhetik sein, das kann das
376	Thema sein, das können die Schauspieler natürlich sein, ähm** die Sounds, die geliefert werden (...) Film ist ja was ganz tolles. Es ist konkret, es
377	ermöglicht eine Abkehr von Abstraktion, es ist konkreter, manchmal ist es zu konkret (...) Manchmal gibt der Film zu genaue Bilder wo es einfach
378	schöner wär' gewisse Sachen im Ungewissen zu lassen [I. Stichwort <i>Harry Potter</i> (LACHT)] Ja, richtig. <i>Harry Potter</i> - ich brauch' nichts. Auch schon
379	im Buch... Ich muss ja (...) Und der Film ist ja genauso wie das Buch, das ist ja wirklich erstaunlich, dass es genau so ist, wie ich es mir vorgestellt
380	hab. Ich mag die Filme einigermaßen, ich hab' alle Bücher gern gelesen. Aber abstrakt ist da nichts. Und (...) Es gibt oft 'nen emotionalen Zugang, den
381	ich als Lehrer jetzt nicht so schaffen kann oder wir als Lehrer insgesamt so nicht schaffen können.** Ausschnitte aus einem Drama sind
382	zusammengesetzte Wörter und wenn ich die lesen lasse, dann kommen da niemals diese Emotionen rein, die sich eigentlich darin verbergen. Im Film
383	wird mir das durch die professionelle Darbietung der Schauspieler geliefert.

Abbildung 17: Interviewauszug LmD1

352	#00:22:34-1# LwÖ1: Ah... Das sind Fächer, die oft inhaltlich sehr schwer oder sehr komplizierte Themen, sehr komplexe Themen und vor allem in
353	der Philosophie oft sehr abstrakte Themen transportieren. Aber sozusagen durch die Visualisierung sehr anschaulich werden. Und Bilder, gut
354	gemachte Szenen und gut gemachte Filme funktionieren ja eigentlich symbolisch wie Texte, visuelle Texte. Und gleichzeitig lernen die Schüler, was
355	ihnen vorher oft irgendwie zu abstrakt erscheint plötzlich an dieser konkreten Situation viel besser kennen und einschätzen.

Abbildung 18: Interviewauszug LwÖ1

Ad 3)

In Hinblick auf die hohe Wertigkeit, die ExpertInnen dem Film als Unterrichtswerkzeug beimessen, war es umso erstaunlicher durch die Interviews von den vielen Schwierigkeiten zu erfahren, die der Filmeinsatz im Realkontext Schule mit sich bringt. Darunter waren es nach Angaben der ExpertInnen vor allem die Faktoren *Ausbildung*, *Zeit* und *Technik*, welche die Arbeit mit Filmen im Unterricht zu einem schwierigen Prozess machen:

Zunächst einmal stellte sich heraus, dass die Affinität zum Film als Unterrichtswerkzeug im Falle der interviewten Personen größtenteils auf Eigeninitiative zurückzuführen ist, da der Film während der Ausbildung zur Lehrperson eine geringe bis gar keine Rolle gespielt zu haben scheint:

43	#00:03:33-5# LmD1: Aus Eigeninitiative. Also im Referendariat is' natürlich auch Thema, aber ahm** ich hab keine einzige* keine einzige
44	Handreichung gekriegt oder so wo es hieß: "Verwend den Film zu dem Thema, das passt super".

Abbildung 19: Interviewauszug LmD1

39	#00:02:07-4# LmD2: Na, eigentlich erst wie ich Lehrer geworden bin. Da musste ich mich im Unterricht mit Film auseinandersetzen und äh
40	letztendlich war's im Referendariat. Und da hat man Filme gezeigt, wenn man wohl mal eine Stunde selber Erholung brauchte. Da war der Film eine
41	Erholung für einen gestressten Lehrer und eine Belohnung für die Schüler. Dann hat man wenn sich die Möglichkeit ergab Filme angeschaut.

Abbildung 20: Interviewauszug LmD2

Während sowohl methodisch-didaktisches als auch filmisches Wissen sich bei dem Großteil der interviewten Personen entweder durch persönliches Interesse oder berufliche Tätigkeitsfelder im Bereich Film ergaben (vgl. Interview LwÖ1: Z. 56-59), bestätigte ein anderes Interview, dass die Qualität beziehungsweise Existenz der Ausbildung zum Filmeinsatz im Unterricht wohl abhängig von den jeweils gewählten Unterrichtsfächern ist. So berichtete Interviewpartnerin LwÖ2 (die neben den Zielfächern Philosophie und Ethik auch evangelische Religion unterrichtet) vom Film als festen Bestandteil ihrer Ausbildung:

44	#00:02:19-6# LwÖ2: Ja, bei der Ausbildung haben wir hauptsächlich in Religion ah* immer über Film im Unterricht gearbeitet. In Ethik dann
45	weniger. Ah Psychologie auch nicht. Aber in Religion haben wir Filmseminare gemacht. Also eine Woche lang- in Mariazell war eine Arbeitsgruppe
46	über Film. Zum Beispiel haben wir das Thema gehabt gehabt- Apokalyptik im Film. Und da haben wir einen Film angeschaut und (es gab)
47	Diskussionen. Und die Filme hab' ich dann auch immer wieder im Unterricht eingesetzt.

Abbildung 21: Interviewauszug LwÖ2

Gleichsam ließen sich auch Unterschiede bezüglich der Thematisierung des Films als Unterrichtswerkzeug innerhalb der Schule feststellen. Während der Film bei einigen der interviewten Personen weder Gegenstand auf Schulkonferenzen noch unter FachkollegInnen zu sein schien (vgl. LmD1: Z. 31-32), konnten andere – zumindest unter KollegInnen – von einem regen Austausch berichten (vgl. LwÖ2: Z. 27-30).

Ebenso wie der mangelnde Austausch schien die in den Fächern Philosophie und Ethik oftmals nur sehr beschränkt zur Verfügung stehende Zeit ebenso ein Hindernis für die interviewten ExpertInnen darzustellen. In Hinblick auf die Länge eines Spielfilms, die das Ausmaß einer Doppelstunde oftmals weit übersteigt, werden Lehrpersonen gezwungen, gezeigte Filme entweder auf mehrere Stunden aufzusplitten (was den Nachteil der ständigen Wiederholung und Besprechung der gezeigten Inhalte mit sich bringt) oder von Vornherein nur einzelne Szenen zu zeigen:

222	#00:13:58-3# LwÖ1: Ah... Das Problem ist meistens, dass das Unterrichtsfach nur einstündig geführt wird und dass man dadurch eigentlich
223	<u>gezwungen</u> ist irgendwie aufzuhören wenn der Film länger dauert. Ah*- das ist irgendwie eigentlich der Hauptgrund. Ansonsten hät' ich <u>absolut</u>
224	nichts dagegen, weil eben sozusagen eine konzentrierte Wahrnehmung sehr wichtig ist und vor allem in der heutigen schnellen Schnitthästhetik und
225	in dieser abwechslungsreiche visuellen Welt ist eben das Thema Wahrnehmung und Konzentration ein eigenes. Auch das kann man besprechen,
226	wenn man sich zum Beispiel nur die Veränderungen der Schnitfolgen anschaut und der Bildfolgen. Das wäre allein schon ein Kriterium, also...

Abbildung 22: Interviewauszug LwÖ1

159	#00:10:48-8# LwÖ2: Genau. Und die Länge der Filme (...). Das ist mein großes Problem auch, die Länge. Ich zeig' einen Film, ich hab' 50 Minuten
160	Zeit und dann zeig' ich einen Teil. Weiter geht's dann eine Woche später mit den nächsten 50 Minuten und meistens ist der Film dann nicht zu Ende.
161	Und dann schau' ma eine Woche später noch einmal 10 Minuten oder eine viertel Stunde. Und dann wissen viele nimmer was war ganz am Anfang.
162	Und dann müss' ma immer nachbesprechen und dann schau' ma über drei bis vier Wochen nur Film. Und das ist schrecklich. (...) Und dann hat wer
163	gefehlt oder ah "Wo haben wir aufgehört?" Und: "Was war das?" Und das ist total unangenehm. Und dann zieht sich das über drei Wochen, drei
164	Wochen Film.

Abbildung 23: Interviewauszug LwÖ2

Trotz dem auch durch die Lehrpläne betonten Fokus auf den angemessenen Umgang mit neuen Medien, scheinen neben dem Zeitfaktor auch die technischen Voraussetzungen an ihren Schulen für LehrerInnen immer noch ein großes Hindernis des Einsatzes darstellen:

200	#00:11:51-4# LmD2: Erstmal bräuchten wir mal technisch besser ausgestattete Räume (!). Das ist überhaupt kein... Wir haben dauernd technische
201	Probleme, das Ding geht nicht. Äh und das bräuchte man einfach, dass es kein Zeitaufwand ist, dass das technisch einwandfrei über die Bühne geht.
202	Das wär' eigentlich das Wichtigste. Dann könnten wir das Medium Film wesentlich öfter benutzen. Wobei ich immer meinen Referendaren auch sag',
203	also... wenn man Deutsch macht und auch bei Philosophie eher in Maßen. Also, ich finde zu viel Film äh* find' ich manchmal etwas problematisch.
204	Eher sehr bewusst mit Filmen umgehen...

Abbildung 24: Interviewauszug LmD2

Mit der auf eine allgemeine Budgetknappheit zurückzuführende technisch beschränkte Ausstattung an Schulen ginge nach Aussage der ExpertInnen letztlich neben der zeitraubenden Erstellung von Benutzungsranklisten ebenso mit der Verlust von wertvoller Unterrichtszeit und somit auch mit einer Einschränkung des Filmeinsatzes an sich einher (vgl. Interview LwÖ2: 320-325).

Ad 4)

Ebenso wie in Bezug auf die im Rahmen des Studiums genossene Ausbildung zum Filmeinsatz beziehungsweise die Ausprägung des im Schulalltag stattfindenden Austausches zum Thema, ließen sich im Laufe der Interviews gleichsam auch verschiedene methodisch-didaktische Herangehensweisen der ExpertInnen an den Filmeinsatz feststellen:

In Bezug auf die Filmauswahl kamen neben dem Faktor des persönlichen Gefallens, welcher bei allen interviewten Personen eine große Rolle zu spielen schien, weitere Auswahlkriterien zur Sprache, die sich von Lehrperson zu Lehrperson unterschieden.

So standen beispielsweise für manche LehrerInnen der cineastische Anspruch und in weiterer Folge die Wahl von außergewöhnlichen und von konsumorientierter Produktion weit entfernten Filmen im Vordergrund (vgl. Interview LmD2: Z. 119 od. 142; LwÖ1: Z. 136-140). Als Begründung hierfür wurde neben der eigenen Begeisterung aber vor allem der Glaube an die Erweiterung des Horizonts der SchülerInnen angegeben:

118	#00:06:33-0# LmD2: Ja. Das find' ich auch aus erziehungstechnischen Gründen... Würd' ich dann doch eher die Klassiker anschauen.
119	
120	#00:06:41-0# I: Welche Gründe wären das?
121	
122	#00:06:41-0# LmD2: Äh, weil diese Filme eigentlich viel differenzierter sind. Da muss man viel genauer hinschauen und ich find auch irgendwie...
123	Weil die Schüler sie noch nicht kennen, find' ich's immer wichtig ihnen eher das zu zeigen, was sie noch nicht kennen, als das, was sie schon kennen.

Abbildung 25: Interviewauszug LmD2

Für andere hingegen schien ein gewisser Grundkanon an Filmen zu gelten, den es SchülerInnen im Auftrag ihrer Allgemeinbildung näherzubringen gelte (vgl. LmD1: Z. 86f.).

Gleichsam herrschten unterschiedliche Meinungen in Bezug auf die Frage, welche Eigenschaften und Inhalte einen Film zu heikel für den Unterricht machen. Obwohl die Schlagworte *Sexszene* oder *Gewalt* in allen Interviews vorkamen, ließen sich dennoch Unterschiede bezüglich des Umgangs mit Inhalten dieser Art feststellen. So stellte die Vorbereitung der SchülerInnen durch Diskussion für den Großteil der interviewten LehrerInnen eine Möglichkeit des Umgangs dar, die es ihnen erlaube, sogenannte *heikle* Szenen zum Zwecke der Veranschaulichung bestimmter Problemstellungen trotzdem zeigen zu können (vgl. Interview LwÖ1: Z. 150f.). Für andere hingegen schienen solche Inhalte aber dennoch ein großes Problem darzustellen:

139	#00:08:53-3# LwÖ2: Mhhh... Filmauswahl. Ah Altersbeschränkung, das ist ein großes Problem, das muss ich wirklich sagen. Der Film <i>Kroko</i> ist ab
140	zwölf, ah* SchülerInnen und Schüler sind hier ab vierzehn bis sechzehn achtzehn, also ich kann den* ohne Probleme zeigen. Aber ich find' trotzdem
141	es sind Szenen drinnen, die ich nicht zeigen möchte. Also ich kann auch nicht vorspulen, dann gib's einen Aufstand, aber da schau ich dann, dass ich
142	irgendwann Stopp mach und das nächste Mal dann ein Stückchen weiter hinten weiterschau. Also Szenen, die eigentlich eh harmlos sind, aber ich
143	mag sie nicht vor sechsendreißig Mädchen und Burschen zeigen, weil es gibt bei uns sehr viele Mädels, zum Beispiel muslimische Mädels, denen
144	wär' das fürchterlich peinlich. Also Sexszenen, ja. Das ist dann den Mädels unangenehm und ich will auch nicht, dass die irgendwie da äh schockiert
145	werden und zu Hause erzählen: "Um Himmels Willen, da muss ich mir was anschauen, was ich gar nicht möchte. Also das mit der
146	Altersbeschränkung da nicht immer wirklich stimmt. Auch Gewaltszenen sind drinnen, die ich absolut nicht gern herzeige und ich dann wirklich
147	vorspule. Also sogar bei <i>Dead Men Walking</i> sind Szenen drinnen, die zeig' ich nicht gern.

Abbildung 26: Interviewauszug LwÖ2

Aus den Schilderungen wurde deutlich, dass es wohl sinnvoll ist, über die Eignung bestimmter Szenen für eine Schulklasse immer in Hinblick auf schulspezifische kontextuelle Rahmebedingungen zu entscheiden. Im Falle von LwÖ2, die an einer

Schule mit einem hohen Anteil an muslimischen SchülerInnen lehrt, stellen sexualisierte Szenen wohl aufgrund einer kulturell bedingt unterschiedlichen emotionalen Aufnahme ein größeres Problem dar, als es wahrscheinlich an anderen Schulen zu erwarten wäre.

Ein weiterer Punkt, der unter den interviewten Personen zu unterschiedlichen Meinungen führte war die Frage nach der Gewährung eines Mitbestimmungsrechtes bei der Filmwahl. So gaben manche LehrerInnen an, sich Vorschläge zwar sehr wohl anzuhören, diese dann aber meistens nicht in ihr Konzept mitaufnehmen zu wollen oder aus Zeitgründen zu können (vgl. Interview LmD2: Z. 189), andere hingegen sprachen von einer sich durch die von SchülerInnen kommenden Vorschläge ergebenden Chance des Kennenlernens von Filmen, die ihnen selbst bislang unbekannt waren (vgl. Interview LwÖ1: Z. 167).

Unterschiede ließen sich außerdem in Bezug auf die Art und Weise feststellen, auf die SchülerInnen nach Meinung der ExpertInnen mit den gezeigten Filmen und Filmszenen arbeiten sollten. So standen beispielsweise für den Großteil der LehrerInnen inhaltsbezogene und interpretative Aufgaben (wie etwa die Rekonstruktion des Inhalts oder die Charakterisierung der Hauptdarsteller) im Vordergrund (vgl. Interview LmD2: Z. 258f.; Interview LwÖ2: Z. 262), während andere ihren Fokus mehr auf bildanalytische Aufgaben legten (vgl. Interview LwÖ1: Z. 257). Der gröbere Kontext lässt aber erahnen, dass der Grund hierfür wohl in der cineastischen Begeisterung und der filmbezogenen beruflichen Vorgeschichte der interviewten Person zu suchen ist. Durch ihre zusätzliche Ausbildung war es LwÖ1 auch möglich, SchülerInnen mit ungewöhnlichen und vom Standard abweichenden Aufgaben für die Arbeit am Film zu motivieren:

299	#00:19:17-8# LwÖ1: Das war ganz unterschiedlich, weil manchmal haben wir's so gemacht, dass wir sozusagen Tableaus, also in Szenen
300	bestimmte Schlüsselbilder, die irgendwie wichtig waren, die dann besprochen wurden nachgestellt haben und diese Tableaus dann besprochen
301	haben oder belebt haben. Das heißt die Schüler sind eingestiegen und haben dann sehr spontan aus diesem Tableau, aus der Gegenwart dann eine
302	Szene entwickelt: Wie war das Ganze zehn Minuten früher oder zehn Minuten später. Sodass sie selber filmisches Denken gelernt haben. Und das
303	hat auch sehr, sehr viel Spaß gemacht.

Abbildung 27: Interviewauszug LwÖ1

Der auch in der Literatur debattierte Streitpunkt in Bezug auf die Vor- und Nachteile der Präsentation einzelner Szenen beziehungsweise der ganzen Länge eines Films spiegelte sich letztlich auch in den ExpertInneninterviews wider. So kristallisierte sich

wider Erwarten heraus, dass der Großteil der interviewten Personen die Präsentation des Films in seiner vollen Länge bevorzugt und nach Möglichkeit auch zur Anwendung bringt. Die Gründe hierfür liegen vor allem in der Betrachtungsweise des Films als Genussmedium und der Glaube an die besondere Wirkungskraft des Films in voller Länge:

236	#00:14:18-4# LmD2: Eigentlich schon. Weil wenn ich 'nen Film anschau'... Es gibt zwar einige Szenen, aber ich mag's eigentlich nicht. Ich find' das
237	so abgehackt, so instrumentell. Wenn ich 'n Film anschau', dann will ich den ganzen Film anschauen. Und mich dann mit ihm auch auseinandersetzen
238	und so weiter. Also ich persönlich bin kein Anhänger dieser kurzen Filmsequenzen "Was haltet Ihr davon?" Es ist reizvoll in diesem Medium, aber
239	ich mag's eigentlich nicht so gern.

Abbildung 28: Interviewauszug LmD2

Des Weiteren stellte sich heraus, dass auch die Entscheidung für die Reduktion auf einzelne Szenen nicht unbedingt, wie etwa in der Literatur beschrieben, zu einer Enttäuschung oder Trotzreaktion auf der SchülerInnenseite führen muss. LmD1 beispielsweise berichtete sogar von positiven Reaktionen, die seiner mit Konsequenz verfolgten Entscheidung folgten:

152	#00:12:01-1# LmD1: Also was ich gern* also was... ja... wovon ich ausgehen würde ist, dass sie ahm* das schon sehr toll fänden, wenn es dann jedes
153	Mal so wäre, dass wenn ich ihnen was vorschlage, ich das dann gleich aufnehmen würde. Ähm** aber andererseits... Letztes Jahr hatte ich eine
154	Rückmeldung, da da war dann die Diskussion vor den Ferien: "Ja, wir wollen jetzt den Film aber ganz angucken." Und dann hab ich mich da
155	geweigert und dann in der Feedbackrunde kam raus, hat <u>eine</u> Schülerin zumindest gesagt, sie fand das gut, sie hätten zwar gern den Film gesehen,
156	aber sie fand es gut, dass ich <u>nicht</u> umgeschwenkt bin*, weil sonst wär' ich wie alle anderen Lehrer auch [I: Und würdest dich breitschlagen lassen.]
157	Genau. Und dann [wäre] es auch nicht mehr inhaltsgebunden, sondern einfach nur als Popcornkino.

Abbildung 29: Interviewauszug LmD1

Ad 5)

Außerdem ließ sich die in der Literatur beschriebene Existenz bestimmter Vorurteile gegenüber dem Unterrichtswerkzeug Film auch im Rahmen der Experteninterviews feststellen. Explizit erwähnt wurde dabei besonders der Vorwurf, Filme würden vor allem dann eingesetzt, wenn Lehrpersonen keine Zeit für Vorbereitung haben und *Füllmaterial* für ihre Stunden benötigen. Die Gründe für die sich renitent haltenden Vorbehalte wurden von den interviewten ExpertInnen neben einem hohen Grad an Unkenntnis (vgl. Interview LwÖ1: Z. 342f.) in Bezug auf das didaktische Potenzial des Films aber vor allem in der Filmmutzung jender KollegInnen gesehen, die den genannten Vorurteilen genau entsprechen:

360	#00:31:33-9# Also ich nehm' die Urteile nicht zu mir, weil ich weiß, dass ich das so nicht verwend', aber natürlich gibt es Klischés, völlig klar: Filme
361	zeigen, Kino machen, Belohnung haben wir schon gesagt (...) Ahm, ja, das alles. Ich denk' aber das hat man selber auch über Kollegen. Und das gib'ts
362	ja auch, da muss man nicht drüber reden [LACHT]. Und man weiß auch genau, wer das ist. ** Ja.

Abbildung 30: Interviewauszug LmD1

Eine derartige Verwendung des Films trüge nicht nur zum Erhalt der Konzeption des Films als Belohnungsmittel und Stundenfüller bei, sondern behindere außerdem diejenigen Lehrpersonen, die sich mit der Auf- und Bearbeitung von Filmen Mühe geben und sich für eine zielführende Nutzung einsetzen:

371	#00:32:38-4# LmD1: Nochmal ein Rückgriff auf das andere. Ahm...** Es stört mich <u>doch</u> manchmal fällt mir grad ein, <u>weil</u> * ich dadurch, durch
372	den unbedachten Einsatz von Film, den unnötigen Einsatz manchmal äh werd' ich in meinem Unterricht immer wieder damit konfrontiert, dass
373	halt Schüler sagen "Ja, aber wir haben da und da <u>auch</u> ..." und "Sie sind so langweilig" Natürlich ist das immer auch ein Spiel zwischen Lehrern
374	und Schülern. Aber das ich mich dann jedes Mal hinstellen muss und sagen muss: "Nein, wir schauen jetzt nicht den Film an, sondern wir schauen
375	nur zwanzig Sekunden draus an oder nur zwei Minuten, oder zwanzig Minuten" Und da bin ich dann berührt, da bin ich in meinem Arbeiten
376	berührt von diesen, diesen Klischés.

Abbildung 31: Interviewauszug LmD1

Ad 6)

In Hinblick auf die sehr gering ausgeprägte bis überhaupt nicht existente Vorbereitung auf den zielführenden Einsatz von Filmen im Unterricht während der LehrerInnenausbildung ist es nicht verwunderlich, warum das Vorhaben der Erstellung eines Leitfadens von allen interviewten Personen befürwortet wurde. Weniger Einigkeit herrschte hingegen in Bezug auf die Zusammensetzung jener Inhalte, die der Leitfaden nach Meinung der ExpertInnen aufweisen müsste, um als praktische Handreichung für den Philosophie- und Ethikunterricht von Nutzen zu sein:

Während sich die ExpertInnen beispielsweise über die Sinnhaftigkeit des konkreten Verweises auf Filmbeispiele einig waren, unterschieden sie sich doch darin, inwiefern diese Beispiele bereits aufbereitet sein sollten, um für LeserInnen des Leitfadens hilfreich zu sein. So würde etwa LmD1 eine am Lehrplan orientierte, stichwortartige Beschreibung der Beispielfilme und möglicherweise eine Auswahl an geeigneten Szenen gegenüber der detailreichen Inhaltsangabe bevorzugen (vgl. Interview LmD1: Z. 172-176), während LwÖ2 die detailreiche Bereitstellung von Hintergrundinformationen und Arbeitsmaterialien als notwendig empfinden würde (vgl. Interview LwÖ2: Z. 185-194). Ebenso unterschiedlich waren die Vorstellungen der ExpertInnen bezüglich des Ausmaßes des zukünftigen Leitfadens: Während der Großteil bereits die Bereitstellung von am Lehrplan orientierten Filmbeispielen und möglicherweise entsprechenden

Materialien als sehr hilfreich empfinden würden, wurde auf der anderen Seite auf eine Möglichkeit verwiesen, wie der Einsatz von Filmen im Unterricht auf einer größeren Ebene unterstützt werden könnte:

173	#00:10:53-7# LwÖ1: Das wär' absolut sinnvoll und auch notwendig. Und es wär' vielleicht auch notwendig, eben auch verschiedene Institutionen zu
174	bündeln, die mittlerweile beauftragt und betraut sind, eben Unterrichtsmaterial didaktisch aufzubereiten und zur Verfügung zu stellen. Das wär'
175	beispielsweise das Filmmuseum, das Filmarchiv. Also da gib't jetzt sehr, sehr viele Institutionen, weil einfach Film in den letzten Jahren ah... für den
176	Unterricht erkannt wurde. Dessen Wichtigkeit in der Vermittlung und in der Alltagspräsenz und der Wirkung sozusagen. Also das wär' sicher <u>sehr</u> ,
177	sehr hilfreich.

Abbildung 32: Interviewauszug: LwÖ1

Obwohl ein solches Vorhaben den Rahmen einer Diplomarbeit unweigerlich sprengen würde, ließe sich durch die hier vorgeschlagene Bündelung von filmbezogenen Instituten in Österreich einen leichteren und besser organisierten Austausch von Materialien von und für VertreterInnen der Fächer Philosophie und Ethik realisieren, was die Arbeit mit Filmen im Unterricht natürlich unmittelbar erleichtern würde.

Erstaunlicherweise lag der Fokus in Bezug auf die erwünschten Inhalte eines zukünftigen Leitfadens sehr auf der Bereitstellung konkreter Film- und Szenenbeispiele, weniger aber auf methodisch-didaktischen Aspekten wie etwa einer Schritt- für Schritt-Anleitung zur Erleichterung der Planung eines Filmeinsatzes. Aus der größtenteils doch sehr langen Zeit, die die interviewten ExpertInnen bereits als LehrerInnen verbrachten, schloss ich auf einen großen, durch Eigeninitiative selbst erarbeiteten Erfahrungsschatz bezüglich des Filmeinsatzes, der eine derartig grundlegende Anleitung wohl nicht mehr notwendig machte. Für JunglehrerInnen hingegen könnte eine grundlegende methodische Hinführung als Basis aber durchaus von Vorteil sein.

7. Erstellung eines Leitfadens zum gezielten Einsatzes von Filmen im Philosophie- und Ethikunterricht

7.1 Gründe für die Erstellung eines Leitfadens

„Wir müssen der Wahrheit ins Gesicht sehen: Filme sind für einen Großteil der Schüler der wichtigste Zugang zum Kulturwissen unserer Zeit: zu Geschichten, Mythen und Motiven aus der Literatur- und Geistesgeschichte vieler Jahrhunderte, zu alten Helden mit neuen Gesichtern und nicht zuletzt zu klassischen, modernen und kunstvollen Formen des Erzählens. Filme bedienen sich unseres „kollektiven Unbewussten“ – und formen es“ (Hildebrand 2001: 9).

In Hinblick auf die enorme Wirkungskraft, die ihm in unserer von Bildmedien in politischer und sozialer Hinsicht stark geprägten Gesellschaft innezuwohnen scheint ist es nicht verwunderlich, dass dem Film heute auch im Rahmen methodisch-didaktischer Forschung vermehrt Beachtung geschenkt wird. Nach lange währender Skepsis in Bezug auf die Werthaftigkeit der sogenannten *neuen Medien* im Kontext Schule steht deren didaktische Potenzial nun nicht nur zur Diskussion, sondern wurde bereits in Form zahlreicher Veröffentlichungen schriftlich thematisiert. Nicht zuletzt durch die im Rahmen der Lehrpläne beschriebene Relevanz der Medienlesefähigkeit sehen sich LehrerInnen dazu aufgefordert, SchülerInnen einen angemessenen medialen Umgang zu vermitteln und sie schrittweise an den zielführenden Genuss bewegter Bilder zu gewöhnen. Neben der Hinführung zu einer entsprechenden Medienkompetenz ist es außerdem zusätzlich die Fähigkeit zur Vermittlung unterrichtsrelevanter Gegenstände, die Bildmedien zu einem unverzichtbaren Element des heutigen Unterrichtens machen. Besonders für die Fächer Philosophie und Ethik tritt darunter vor allem der (Spiel-)Film hervor als ein Medium, welches die Konkretisierung vormals abstrakter Elemente vermag und SchülerInnen durch Identifikation mit den gezeigten Inhalten aktiv in das Unterrichtsgeschehen einbinden kann.

Trotz der heutigen Akzeptanz bildmedialer Bezüge birgt der Einsatz von Filmen für Lehrende eine gewaltige Hürde: die der methodischen Kompetenz und Sicherheit. Aus der Literatur und den ExpertInneninterviews ging klar hervor, dass die Nutzung des Films als reines Unterhaltungsmedium, das zwar für kurzzeitige Motivation sorgt, aber

im Ganzen betrachtet zu einer passiven Haltung und mangelnden Beteiligung führt, noch immer weit verbreitet ist und eine Wertschätzung des Films als Unterrichtswerkzeug und Kunstgegenstand nahezu unmöglich macht: „Um einen Film zu sehen, brauchen wir nichts gelernt zu haben – so meinen die meisten zumindest. Aber sind wir wirklich in der Lage, Filmbilder auf ihren Sinngehalt hin zu entschlüsseln?“ (Kamp 1998: 8). Möglicherweise gründen die bestehenden Vorurteile gegenüber dem Film als Unterrichtsmittel letztendlich mitunter in genau dieser Annahme, die wohl hauptsächlich auf Unwissenheit und eine methodische Ausbildung zurückzuführen ist, im Rahmen derer dem Einsatz der neuen Medien wenig Beachtung geschenkt wurde.

Auch Lehrende, die sich des künstlerischen Potenzials des Films und des enormen Sinngehalts in Hinblick auf die Nutzung im Unterricht bewusst sind, stehen daher oftmals vor dem Problem, wie Filme auszuwählen und methodisch aufzubereiten sind: „Faktisch sind Lehrerinnen und Lehrer gezwungen, sich mit einer Materie zu beschäftigen, deren Potenzial für viele neu ist“ (ebd. S. 7). Horst Ruprecht stellte bereits im Jahre 1970, als die Etablierung des Films im Unterricht noch in den Kinderschuhen steckte, im Rahmen einer groß angelegten Umfrage zur Verwendung des Films in verschiedenen Bildungseinrichtungen fest, dass LehrerInnen dem Medium Film zwar „mit bemerkenswerter innerer Bereitschaft und Aufgeschlossenheit [...] gegenüberstehen“, die Bereitstellung methodischer Hilfen aber für äußerst vorteilhaft gehalten hätten (vgl. Ruprecht 1970: 76).

Bereits während der Durchführung der im Rahmen dieser Arbeit vorgenommenen Experteninterviews wurde deutlich, dass dieser Umstand mit Ausnahmen auch heute noch währt und den sachgemäßen Einsatz von Filmen erschwert. Die Eingliederung von Filmen scheint trotz eindeutiger Festlegung durch das Curriculum immer noch stark auf Eigeninitiative zu beruhen, wodurch sich besonders unerfahrende Lehrende gezwungen sehen, SchülerInnen an etwas heranzuführen, wozu sie selbst nie angeleitet wurden (vgl. Strittmatter 2000: 76). Obwohl der erstellte Leitfaden keinesfalls den Anspruch einer universal anwendbaren Abhilfe dieses Problems erheben kann, soll er dennoch als Versuch gesehen werden, einen Einblick in die methodisch-didaktische Anleitung zur Auf- und Verarbeitung von Filmmaterial im Philosophie- und Ethikunterricht zu geben, der sowohl auf existierender Fachliteratur als auch auf eigens für diesen Zweck initiiertes qualitativer Forschung in begrenztem Ausmaß basiert.

7.2 Beschreibung der Vorgehensweise und Problematik

Bei der Konstruktion des Leitfadens spielten vor allem zwei Prämissen eine tragende Rolle: Zum einen sollte der Leitfaden als Endprodukt dieser Arbeit zwar eine Orientierung bezüglich methodisch-didaktischen Aspekte des Filmeinsatzes im Philosophie- und Ethikunterricht geben, Lehrende jedoch möglichst nicht um ihre methodische Freiheit und Kreativität berauben. Der Vergleich der Interviewaussagen mit der bestehenden Fachliteratur machte deutlich, wie unterschiedlich die Herangehensweisen an den Filmeinsatz und die Erfahrungen mit eben diesem zum Ausdruck kommen können: Was in der Literatur als vorteilhaft beschrieben wurde, wurde von manchen Lehrenden für ihren Unterricht partout abgelehnt, von anderen wiederum restlos bestätigt.

Die zweite Prämisse zur Erstellung bezog sich bei der Erstellung des Leitfadens weniger auf die Seite der Lehrenden, sondern auf die direkten Zielpersonen methodisch-didaktischer Herangehensweisen: die SchülerInnen. Der vor allem im Rahmen der Experteninterviews so plastisch beschriebene Filmgenuss sollte SchülerInnen trotz der Verabschiedung passiver Filmrezeption und der Hinführung zur aktiven Filmarbeit nicht vorenthalten werden. Daher wurde der Leitfaden vor allem in Bezug auf die Filmauswahl und Beschreibung der Aufgabentypen dahingehend konstruiert, den Spaß am Film nicht durch bildanalytische Feinarbeit zu nehmen, sondern auf interpretativer Basis durch lebensnahe Bezüge auf eine lange währende Motivation für ethisch-philosophische Fragestellungen und die Arbeit mit Filmen zu bauen.

Die konkrete Erstellung des Leitfadens basierte auf folgenden Schritten:

1. Erstellung eines Rahmenkonzepts: Einteilung des Leitfadens in *Einleitung, Filmwahl, Filmaufbereitung und Filmeinsatz, Rechtliche und Praktische Hinweise* und *Aufbereitungsbeispiel*.
2. Ausformulierung der einzelnen Bestandteile durch Abgleich des Theorieteils dieser Arbeit mit den Ergebnissen der Experteninterviews.
3. Beispielhafte Auswahl von 25 Filmen mit Lehrplanbezug auf Basis der an Kittelberger (1994) erstellten Auswahlkriterien (siehe Kapitel 5.3). Neben den beschriebenen Inhalten der Lehrpläne und meiner eigenen Filmkenntnis trugen sowohl Vorschläge von StudienkollegInnen, als auch Filmvorschläge aus Peters, Peters und Rolfs *Philosophie im Film* (2006) zur Filmwahl bei.

Leitfaden:

Der Einsatz von Filmen im Philosophie- und Ethikunterricht

mit Bezug auf die gymnasiale Oberstufe in
Österreich



Entstanden im Rahmen der Diplomarbeit:
Fischer, Maike (2011). *Philosophie und Film - der Einsatz von
Filmen im Philosophie- und Ethikunterricht*, Wien.

1. Einleitung

Filme sind angesichts des heutigen Multimedialzeitalters unbestreitbarer Bestandteil unseres täglichen Lebens. Seit der Erfindung des Kinematographen durch die Gebrüder Lumière im Jahre 1875 hat sich das Medium nicht nur als ein wirtschaftlicher Hauptträger, sondern auch als kultureller Ankerpunkt der westlichen Welt etabliert.

Angesichts seiner gesellschaftlichen Einflusskraft ist es kaum verwunderlich, dass der Film seit geraumer Zeit auch Einzug in den Kontext Schule genommen hat. Nach anfänglicher Skepsis gegenüber den sogenannten *neuen Medien* wird die verantwortungsbewusste Nutzung dieser heute nicht nur im Rahmen fachdidaktischer Diskurse thematisiert, sondern auch schriftlich unter dem Schlagwort *Medienkompetenz* in den Lehrplänen des Landes festgehalten.

Aufgrund seines besonderen didaktischen Potenzials tritt darunter besonders der (Spiel-)Film hervor. Als audiovisuelles Medium vermag er die Aktivierung mehrerer Sinneskanäle gleichzeitig und erlaubt es LehrerInnen als Alternative zu textgebundenem Unterricht durch seinen starken Realitätsbezug einen emotionalen Zugang zu SchülerInnen zu bekommen, um so an ihre Lebens- und Erfahrungswelt anknüpfen zu können.

Nicht zuletzt ist es die Fähigkeit zur Veranschaulichung, die Filme für den Philosophie- und Ethikunterricht so geeignet erscheinen lässt. Komplexe Problemstellungen können durch Filme konkretisiert werden, SchülerInnen werden aufgrund der lebensnahen Darstellung dazu motiviert, sich mit den gezeigten Inhalten selbstständig auseinanderzusetzen und (philosophische) Fragestellungen zu entwickeln. Angesichts der sich renitent haltenden Vorurteile gegenüber Filmen im Unterricht ist es umso wichtiger, SchülerInnen durch gezielte *Arbeit am Film* zu aktivieren und somit die angeblich passive *Filmhaltung* vergangener Zeiten hinter sich zu lassen.

Das Ziel dieses Leitfadens ist es, LehrerInnen der Fächer Philosophie und Ethik eine erste Orientierung hinsichtlich der methodisch-didaktischen Vorgehensweisen des Filmeinsatzes zu geben. Dabei soll die Freude der SchülerInnen am Film keinesfalls reduziert, sondern durch ihre aktive Beteiligung vielmehr nachhaltige Motivation für die Beschäftigung mit Filmen und philosophisch-ethischen Fragestellungen erzielt werden.

„Filme haben einen Einfluss auf die Vorstellungskraft gewonnen, wie sie zuvor das gedruckte Wort hatte, und fungieren wie ehemals die Mythen als Weltdeutung und Sinnstiftung. Zu kaum einem anderen Medium haben junge Menschen einen unbefangeneren und leichteren Zugang.“¹

¹ Peters, J.; Peters, M. und Rolf, B. (2006). *Philosophie im Film*, Bamberg: Buchner, S. 4.

2. Filmwahl

Bevor ein Film im Unterricht eingesetzt werden kann, sollten folgende Prämissen erfüllt werden können:

- Der Film passt thematisch in die aktuelle Unterrichtssequenz
- Die Altersbeschränkung des Films ist unbedenklich
- Die Inhalte des Films lassen sich mit den Interessensbereichen der SchülerInnen verbinden
- Die Inhalte des Films wirken sich aller Voraussicht nach nicht negativ auf das Wohlbefinden der SchülerInnen aus
- Der Film wird von der Lehrperson vor der Aufbereitung in voller Länge gesehen

Beispielhafte Auswahl von 25 Filmen mit Bezug auf den Lehrplan des Faches Philosophie für die gymnasiale Oberstufe²:

Lehrstoff	Beispielhafte Filmauswahl ³
<p><i>Philosophische Fragestellungen kennen lernen und beschreiben:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Zugänge zum Philosophieren - Verhältnis von Philosophie und Wissenschaft - Grundlagen des philosophischen Argumentierens und Definierens 	<p><u><i>Mona Lisas Lächeln (Mona Lisa Smile)</i></u></p> <ul style="list-style-type: none"> - USA, 2003 - 117 min. - FSK: o.A. - Lehrplanbezug: Entwicklung selbstständigen Denkens, Erwerb von Argumentations- und Diskussionsfähigkeit <p><u><i>Der Club der toten Dichter (Dead Poets Society)</i></u></p> <ul style="list-style-type: none"> - USA, 1989 - 123 min. - FSK: ab 12 - Lehrplanbezug: Wirkungskraft des Textes, Entwicklung von Interpretationsfähigkeit, Kreativität, Hinterfragung von Curricula
<p><i>Die Problematik von Wirklichkeit und ihrer Erkenntnis nachvollziehen können und analysieren</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Zugänge zur Wirklichkeit und ihre Interpretationsmöglichkeiten - Wahrheitsfrage 	<p><u><i>Being John Malkovich</i></u></p> <ul style="list-style-type: none"> - USA, 1999 - 112 min. - FSK: ab 12 - Lehrplanbezug: Wahrheitsfrage/ Wahrheitstheorien, Bewusstseinsfrage, Frage nach Identität

² Siehe: http://www.bmukk.gv.at/medienpool/11865/lp_neu_ahs_13.pdf S. 3.

³ Film-Informationen entnommen aus: <http://www.kabeleins.de/filmlexikon/yy/> und: <http://www.imdb.de>.

Fight Club

- USA, 1999
- 139 min.
- FSK: ab 18
- Lehrplanbezug: Wahrheitsfrage/
Wahrheitstheorien,
Persönlichkeitsstörungen,
Realitätsfrage

Memento

- USA, 2000
- 113 min.
- FSK: ab 16
- Lehrplanbezug: Frage nach
Identität: Wer bin ich?, Was ist
Wirklichkeit?, Erkenntnistheorie:
Was kann ich wissen?

Die Truman Show (The Truman Show)

- USA, 1998
- 103 min.
- FSK: ab 12
- Lehrplanbezug: Was ist Realität?,
die Macht der Medien,
Manipulation, Wahrheitsfrage,
Frage nach der eigenen Identität,
Erkenntnistheorie: Was kann ich
wissen?

I Heart Huckabees

- USA/ Deutschland, 2004
- 106 min.
- FSK: ab 12
- Lehrplanbezug: Zugänge zur
Wirklichkeit und ihre
Interpretationsmöglichkeiten,
Zufallstheorien, kosmische
Zusammenhänge, höhere
Ordnung, Nihilismus (Nietzsche)

*A Beautiful Mind - Genie und Wahnsinn (A
Beautiful Mind)*

- USA, 2001
- 135 min.
- FSK: ab 12
- Lehrplanbezug: Zugänge zur
Wirklichkeit und ihre
Interpretationsmöglichkeiten,
Persönlichkeitsstörungen, Ich und
die anderen, Wahrheitsfrage/
Wahrheitstheorien,
Erkenntnistheorie: Was kann ich
wissen?

	<p><u>Vanilla Sky</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - USA, 2001 - 136 min. - FSK: ab 16 - Lehrplanbezug: Wahrheitsfrage, Realitätsfrage, Moralphilosophie: Was soll ich tun?, Wissenschaft und Verantwortung <p><u>12 Monkeys (Twelve Monkeys)</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - USA, 1995 - 129 min. - FSK: ab 16 - Lehrplanbezug: Zugänge zur Wirklichkeit und ihre Interpretationsmöglichkeiten, Wahrheitsfrage/ Wahrheitstheorien, Frage nach der Realität, Wissen und Scheinwissen, Wahrheitskriterien, Erkenntnistheorie
<p><i>Sich mit dem Wesen der Menschen auseinandersetzen</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Frage nach Sinn und Ziel menschlicher Existenz - Menschenbilder 	<p><u>Vincent will Meer</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Deutschland, 2010 - 90 min. - FSK: ab 6 - Lehrplanbezug: Frage nach Sinn und Ziel menschlicher Existenz, Menschenbilder, Ich und die anderen <p><u>American Beauty</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - USA, 1999 - 112 min. - FSK: ab 16 - Lehrplanbezug: Menschenbilder, Frage nach der menschlichen Existenz, Glücksvorstellungen <p><u>Matrix (The Matrix)</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - USA, 1999 - 131 min. - FSK: ab 16 - Lehrplanbezug: Platons Höhlengleichnis, Realitätsfrage, Gnostizismus, Existenz und Tatsache, Erkenntnistheorie <p><u>Lost in Translation</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - USA/ Japan, 2003 - 102 min. - FSK: ab 6 - Lehrplanbezug: Ich und die anderen, Menschenbilder, Frau und Mann, Glücksbegriff, die

	<p>Macht der Sprache, Sprache und Denken</p> <p><u><i>The Butterfly Effect</i></u></p> <ul style="list-style-type: none"> - USA, 2004 - 114 min. - FSK: ab 16 - Lehrplanbezug: Ich-Identität, Menschenbilder, Ich und die anderen <p><u><i>Der Bladerunner (Bladerunner)</i></u></p> <ul style="list-style-type: none"> - USA, 1982 - 112 min. - FSK: ab 12 - Lehrplanbezug: Philosophische Anthropologie: Was ist der Mensch?, bioethische Fragen (Genetik, Schaffung künstlichen Lebens, Klonen), Moderner Rationalismus (Descartes)
<p><i>Ethische Grundpositionen kennen lernen und ethische Fragestellungen analysieren</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Grundfragen der Ethik - Problem des Wertbegriffs und der Begründung von Normen - Freiheit und Verantwortung - aktuelle Anwendungsbereiche der Ethik 	<p><u><i>Die purpurnen Flüsse (Les Rivieres Pourpres)</i></u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Frankreich, 2000 - 106 min. - FSK: ab 16 - Lehrplanbezug: Grundfragen der Ethik, Gentechnik, Medizinethik (Eugenik), Wissenschaft und Verantwortung, Moralphilosophie: Was ist gut? <p><u><i>Brokeback Mountain</i></u></p> <ul style="list-style-type: none"> - USA, 2005 - 134 min. - FSK: ab 12 - Lehrplanbezug: Begründung von Normen, Freiheit und Verantwortung <p><u><i>Avatar – Aufbruch nach Pandora (Avatar)</i></u></p> <ul style="list-style-type: none"> - USA, 2009 - 161 min. - FSK: ab 16 - Lehrplanbezug: Freiheit und Verantwortung, Naturethik, Wissenschaft und Verantwortung, Moralphilosophie: Was soll ich tun? <p><u><i>Das Experiment</i></u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Deutschland, 2001 - 120 min.

	<ul style="list-style-type: none"> - FSK: ab 16 - Lehrplanbezug: Freiheit und Verantwortung, Moralphilosophie: Was soll ich tun?, moralische Grenzen, Gruppendynamik, Machtverhältnisse und ihre Wirkung auf das Zusammenleben, Gewalt und Aggression <p><u><i>Schindlers Liste (Schindler's List)</i></u></p> <ul style="list-style-type: none"> - USA, 1993 - 195 min. - FSK: ab 12 - Lehrplanbezug: Freiheit und Verantwortung, Moralphilosophie: Was soll ich tun?, moralische Urteilskompetenz, Hinterfragung von gesellschaftlichen Normen und Geboten <p><u><i>Minority Report</i></u></p> <ul style="list-style-type: none"> - USA, 2002 - 145 min. - FSK: ab 12 - Lehrplanbezug: Schuldfrage (Jaspers), Menschenrechte, Foltermethoden, Freiheit und Verantwortung <p><u><i>Herr der Fliegen (Lord of the Flies)</i></u></p> <ul style="list-style-type: none"> - GB, 1990 - 90 min. - FSK: ab 12 - Lehrplanbezug: Ich und die anderen, Gruppendynamik, Gewaltbereitschaft, Sozialisation und Zivilisation, Naturzustand (Rousseau, Hobbes, Locke, Spinoza) <p><u><i>Dead Man Walking - Sein letzter Gang (Dead Man Walking)</i></u></p> <ul style="list-style-type: none"> - USA, 1995 - 122 min. - FSK: ab 12 - Lehrplanbezug: Freiheit und Verantwortung, Moralphilosophie, Theorien der Strafe, Vergeltung versus Versöhnung, Todesstrafe versus Haftstrafe, Gerechtigkeit <p><u><i>Cast Away - Verschollen (Cast Away)</i></u></p> <ul style="list-style-type: none"> - USA, 2000 - 144 min. - FSK: ab 12
--	--

	- Lehrplanbezug: Freiheit und Verantwortung, Diskussion des Naturzustandes (Hobbes, Spinoza, Locke)
--	---

3. Filmaufbereitung und Filmeinsatz

Bevor der gewählte Film im Unterricht eingesetzt werden kann gilt es einige Punkte zu berücksichtigen:

Welche Informationen zum Film werden für den Einsatz benötigt?

Um eine gezielte Auf- und Vorbereitung des ausgewählten Filmes vornehmen zu können, bedarf es einiger Rahmeninformationen. Die Nutzung folgender Tabelle bietet dafür Orientierung:

Titel	
Erscheinungsjahr, Erscheinungsort	
Genre	
Laufzeit	
Regisseur	
HauptdarstellerIn(nen)	
Plot	
Alterbeschränkung	
Lehrplanbezug	
Lehrziele, Erzieherische Ziele	
Einteilung in Sequenzen	

Soll der Film in seiner vollen Länge gezeigt werden oder empfiehlt sich die Präsentation von Teilsequenzen?

Ist ein bestimmter Film einmal für eine Unterrichtseinheit ausgewählt, stehen Lehrende oftmals vor der Frage, wie viel von dem gefundenen Material dann auch tatsächlich verwendet werden soll. Folgende Vor- und Nachteile ergeben sich für die Präsentation der vollen Länge und der Präsentation von Teilsequenzen:

<p>Präsentation der vollen Länge</p>	<p>Pro:</p> <ul style="list-style-type: none"> • ungestörter Filmgenuss • Darbietung des gesamten Handlungskontextes • weniger Aufwand bei der Vorbereitung (Szenenwahl entfällt) 	<p>Contra:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Zeitfaktor: Filmlänge beansprucht bis zu drei Unterrichtsstunden • Besprechung muss auf Folgestunde(n) verlegt werden • Häufige Wiederholungen sind notwendig • detailgenaue Erinnerung aufgrund der Masse an Eindrücken unmöglich
<p>Präsentation von Teilsequenzen</p>	<p>Pro:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Zeitfaktor: Besprechung der Teilsequenz innerhalb der Unterrichtsstunde möglich • wenig/keine Wiederholungen der besprochenen Inhalte notwendig • Motivation wird durch Spekulation über den Fortgang des Films lange aufrechterhalten • gezielte Arbeit <i>am Bild</i> möglich 	<p>Contra:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Zeitfaktor: Film muss im Vorhinein auf verwendbare Einzelszenen untersucht werden • Filmerlebnis muss unterbrochen werden

Welche Funktion soll das Filmmaterial erfüllen?

Grundsätzlich lassen sich drei Hauptzwecke des Filmeinsatzes nennen:

<p>1. Der Einsatz von Filmmaterial als Einstieg in ein neues Thema</p>	<p>Die ausgewählte Filmsequenz sollte möglichst:</p> <ul style="list-style-type: none"> • an bereits vorhandenes Wissen der SchülerInnen anknüpfen • grundsätzliche Fragestellungen aufwerfen • als Grundlage für weiterführende Diskussionen und Arbeitsschritte dienen
<p>2. Der Einsatz von Filmmaterial als Hauptträger der Unterrichtssequenz</p>	<p>Dient der Film selbst als Ankerpunkt einer Unterrichtsstunde, so empfiehlt sich eine Bearbeitung dessen in mehreren Schritten:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Thematische Hinführung der SchülerInnen <ol style="list-style-type: none"> a) durch die Lehrperson (Präsentation des filmischen Kontexts anhand eines Lehrervortrags) b) durch Diskussion im Plenum (SchülerInnen werden durch Diskussion aktiviert) • Präsentation der Filmsequenz Durch mehrmaliges Abspielen der gewählten Sequenz erhalten SchülerInnen notwendige Informationen für die Bearbeitung von Beobachtungs- und Interpretationsfragen. Die Erstellung eines Filmprotokolls ist nur bei sehr langen Sequenzen zu empfehlen. • Bearbeitung der Aufgaben zur Filmsequenz <ol style="list-style-type: none"> a) in Einzelarbeit b) in Gruppenarbeit • Besprechung Die erarbeiteten Ergebnisse werden im Plenum besprochen und verglichen. • Ergebnissicherung (z.B. durch Tests)

3. Der Einsatz von Filmmaterial zur Abrundung einer Unterrichtssequenz	<p>Eine Filmsequenz am Ende einer Stunde kann mehreren Zwecken dienen:</p> <ul style="list-style-type: none"> • zur Vertiefung und Veranschaulichung eines in der Theorie behandelten Themenbereichs • zur Thematisierung weiterführender Themenbereiche (z.B. Praktische Konsequenzen medizinethischer Entscheidungen)
---	---

Welche Aufgaben zum Film sollen gewählt werden?

Abhängig davon, in welchem Ausmaß der gewählte Film in die Unterrichtssequenz eingebunden werden soll, können Filme sowohl durch theoretische als auch praktische Aufgabentypen bearbeitet werden:

Theoretische Ver- und Aufarbeitung	Praktische Ver- und Aufarbeitung
Erfüllung und Vergleich von Beobachtungsaufträgen	Szenische Rekonstruktion des Gezeigten
Formulierung einer Stellungnahme im Rahmen einer Diskussion	Fortführung der Filmhandlung durch Rollenspiel mit anschließender Echtheitskontrolle
Verknüpfung der gezeigten Inhalte mit dem aktuellen Themenbereich des Unterrichtsfaches	Erstellung von Notizen bezüglich freien Assoziationen und offenen Fragen zum Film

Weiterführende Arbeitsaufträge (kreative Schreibearbeit):

- Verfassen eines fiktiven Tagebucheintrags aus der Sicht eines Filmcharakters
- Verfassen eines fiktiven Briefes aus der Sicht eines Filmcharakters
- Anfertigung eines weiterführenden Drehbuches

4. Rechtliche und praktische Hinweise

Wann wird das Urheberrecht durch die Vorführung von Filmmaterial in der Schule verletzt?

Rechtlich gesehen dürfen Filme nur für private Zwecke vervielfältigt und vorgeführt werden. Da die Schule per Gesetz als öffentlicher Raum definiert ist, sollten Filme möglichst von Schul-Medienstellen bezogen werden (siehe Internetadressen). Durch ein Abkommen des Bundes mit dem bm:ukk ist es seit 2003 allerdings laut § 56c des Urheberrechtsgesetzes an Bundesschulen erlaubt, auch Filme zu zeigen, die nicht explizit für den Unterricht konzipiert wurden.

Woher können Filme bezogen werden?

Neben der Möglichkeit, Filme über die Landesbildstelle Österreichs oder Wiens beziehungsweise über den *bm:ukk Medienservice* zu beziehen besteht außerdem die Möglichkeit des privaten Erwerbs, der Anschaffung über die Schule oder der Nutzung städtischer Bibliotheken und Videotheken.

Nützliche Internetadressen:

- Zur Filmauswahl:
<http://www.kabeleins.de/filmlexikon/yy/>
(Filmlexikon des Privatsenders Kabel 1)
<http://www.imdb.com/>
(Online Film-Datenbank: *International Movie Database*)
<http://www.bpb.de/veranstaltungen/NAHUAB,0,0,Filmkanon.html>
(Bundeszentrale für politische Bildung: Filmkanon)
http://www.bmukk.gv.at/medienpool/21334/bildungsmedien_11.pdf
(Katalog des bm:ukk Medienservice für das Jahr 2011)
- Zur Didaktik der Philosophie und Ethik:
<http://pup.eduhi.at/>
(Psychologie und Philosophie – Education Group)
<http://rcswww.urz.tu-dresden.de/~forumfd/Publikationen/jahrbuch.htm>
(Forum der Didaktik für Philosophie und Ethik)
<http://schule.salzburg.at/faecher/ethik/ethik.htm>
(ARGE- Arbeitsgemeinschaft Ethik, Vereinigung von EthiklehrerInnen in Österreich)
- Zur Filmphilosophie:
<http://www.film-philosophy.com/index.php/f-p>
(Film- Philosophy Journal)
<http://plato.stanford.edu/entries/film/>
(Essay zur Filmphilosophie der Stanford Encyclopedia of Philosophy)

7.4 Beispielhafte Anwendung des Leitfadens

Vincent will Meer (2010)

Rahmeninformationen:

Titel	<i>Vincent will Meer</i>
Erscheinungsjahr, Erscheinungsort	2010, Deutschland
Genre	Drama
Laufzeit	ca. 90 min.
Regisseur	Ralph Huettner
HauptdarstellerIn(nen)	<i>Vincent</i> : Florian David Fitz <i>Marie</i> : Karoline Herfurth <i>Alexander</i> : Johannes Allmayer <i>Vincent's Vater</i> : Heino Ferch <i>Frau Dr. Rose</i> : Katharina Müller-Elmau
Plot	<p>Der am Tourette-Syndrom erkrankte Vincent wird von seinem scheinbar lieblosen Vater in eine Spezialklinik eingeliefert. Dort macht er Bekanntschaft mit der magersüchtigen Marie und dem Zwangsneurotiker Alexander. Gemeinsam mit Marie und Alexander flüchtet Vincent aus der Klinik, um seiner verstorbenen Mutter, deren Asche er immer bei sich trägt, ihren letzten Wunsch zu erfüllen: eine Fahrt ans italienische Meer. Während der Reise kommen sich Vincent und Marie schließlich näher. Weil Alexander ihm diese Liebe als unmöglich erklärt, geraten Vincent und er in Streitigkeiten. In der Zwischenzeit machen sich Vincents Vater auf die Suche nach seinem Sohn und wird dabei mehr oder weniger freiwillig von Frau Dr. Rose unterstützt, die insbesondere die suizidale Marie aufspüren möchte. Nach einigen Turbulenzen findet die Reise in Triest schließlich ihren Endpunkt. Aufgrund ihrer magersuchtbedingten Schwäche bricht Marie kurz nach der Ankunft zusammen und wird daraufhin in eine Klinik transportiert. Da Marie sowohl körperlich als auch seelisch sehr schwach erscheint, kehrt Vincent ihr zunächst mit seinem Vater und Frau Dr. Rose aus Vernunft den Rücken zu. Auf der Rückfahrt beschließt er spontan, gemeinsam mit Alexander zurück nach Triest zu gehen. Ob sich das Trio schlussendlich wiedersieht wird offen gelassen.</p>

Alterbeschränkung	FSK: ab 6														
Lehrplanbezug	Frage nach Sinn und Ziel menschlicher Existenz, Menschenbilder, Ich und die anderen, Was ist Glück? (Glücksbegriffe heute und damals (Aristoteles, Epikur)), Hinterfragung von Normen und Werten, Entwicklung moralischer Urteilsfähigkeit (Kohlberg)														
Lehrziele, Erzieherische Ziele	<ul style="list-style-type: none"> • Die SchülerInnen setzen sich mit dem Sinn und Ziel menschlicher Existenz auseinander • Die SchülerInnen bekommen ein Gefühl für die Verschiedenartigkeit und Bandbreite von Lebensentwürfen und Lebenssituationen abseits „der Norm“ • Die SchülerInnen setzen sich mit den sozialen Auswirkungen psychischer Krankheiten auseinander • Die SchülerInnen setzen sich mit dem Begriff des Glücks in Hinblick auf Aristoteles und Epikur auseinander und versuchen, eigene Definitionen zu finden • Die SchülerInnen setzen sich mit dem Begriff der Freundschaft in Hinblick auf Aristoteles Begriff der Freundschaft auseinander und vergleichen diesen mit ihrer eigenen Vorstellung von Freundschaft • Die SchülerInnen können Kohlbergs Modell der Entwicklung von moralischer Urteilsfähigkeit verstehen und anhand von Diskussionsaufgaben anwenden 														
Einteilung in Sequenzen	<table border="1"> <tr> <td>01</td> <td>00:00:00-00:03:35</td> <td> <ul style="list-style-type: none"> - Kontextuelle Hinführung zur Hauptgeschichte (Beerdigung Vincents' Mutter) - <i>(das alltägliche Leben mit Tourette)</i> </td> </tr> <tr> <td>02</td> <td>00:03:36-00:06:50</td> <td> <ul style="list-style-type: none"> - Ankunft in der Klinik - Erstgespräch mit Frau Dr. Rose - Abschied von Vincents Vater - <i>(Vincents bisherige Beziehung zu seinem Vater)</i> </td> </tr> <tr> <td>03</td> <td>00:06:51-00:08:26</td> <td> <ul style="list-style-type: none"> - Vincent lernt seinen Zimmerkollegen Alexander kennen - <i>(das alltägliche Leben mit einer Zwangsneurose)</i> </td> </tr> <tr> <td>04</td> <td>00:08:27-</td> <td> <ul style="list-style-type: none"> - Vincent trifft auf Marie </td> </tr> </table>			01	00:00:00-00:03:35	<ul style="list-style-type: none"> - Kontextuelle Hinführung zur Hauptgeschichte (Beerdigung Vincents' Mutter) - <i>(das alltägliche Leben mit Tourette)</i> 	02	00:03:36-00:06:50	<ul style="list-style-type: none"> - Ankunft in der Klinik - Erstgespräch mit Frau Dr. Rose - Abschied von Vincents Vater - <i>(Vincents bisherige Beziehung zu seinem Vater)</i> 	03	00:06:51-00:08:26	<ul style="list-style-type: none"> - Vincent lernt seinen Zimmerkollegen Alexander kennen - <i>(das alltägliche Leben mit einer Zwangsneurose)</i> 	04	00:08:27-	<ul style="list-style-type: none"> - Vincent trifft auf Marie
01	00:00:00-00:03:35	<ul style="list-style-type: none"> - Kontextuelle Hinführung zur Hauptgeschichte (Beerdigung Vincents' Mutter) - <i>(das alltägliche Leben mit Tourette)</i> 													
02	00:03:36-00:06:50	<ul style="list-style-type: none"> - Ankunft in der Klinik - Erstgespräch mit Frau Dr. Rose - Abschied von Vincents Vater - <i>(Vincents bisherige Beziehung zu seinem Vater)</i> 													
03	00:06:51-00:08:26	<ul style="list-style-type: none"> - Vincent lernt seinen Zimmerkollegen Alexander kennen - <i>(das alltägliche Leben mit einer Zwangsneurose)</i> 													
04	00:08:27-	<ul style="list-style-type: none"> - Vincent trifft auf Marie 													

		00:11:15	- Marie führt Vincent durch die Klinik
	05	00:11:16-00:13:16	- Vincents erste Zeit in der Klinik - Zusammenleben mit Alexander - (<i>Alltägliches Leben mit psychischen Krankheiten allgemein</i>)
	06	00:13:17-00:14:33	- Erstes Essen im Speisesaal - (<i>Soziale Auswirkungen der Anorexie</i>)
	07	00:14:34-00:16:59	- Vincent und Marie kommen sich auf dem Fußballplatz näher - Vincent rastet aus und legt sich mit Kindern an
	08	00:17:00-00:18:07	- Standpauke von Frau Dr. Rose - Vincent erfährt von den gesundheitlichen Auswirkungen Mariens Krankheit
	09	00:18:08-00:23:02	- Fluchtversuch Vincents und Mariens mit Frau Dr. Roses Auto nach Italien aus Angst, Alexander könnte sie verraten wird er mitgenommen
	10	00:23:03-00:25:10	- Vincent, Marie und Alex fahren Richtung Italien - Dr. Rose bemerkt ihre Flucht und verständigt Vincents Vater
	11	00:25:11-00:27:55	- Vincent, Marie und Alex tanken ohne zu bezahlen, entkommen Tankwirt nur knapp - Alex übernimmt das Steuer
	12	00:27:56-00:29:27	- Vincents Vater beschließt gemeinsam mit Dr. Rose die drei eigenhändig zurück zur Klinik zu bringen
	13	00:29:28-00:31:32	- Stimmungssenkung bei Vincent - Marie und Alex, Marie erfährt vom Tod Vincents' Mutter, die beiden kommen sich näher
	14	00:31:33-00:34:59	- Dr. Rose und Vincents Vater erkundigen sich

		<ul style="list-style-type: none"> - nach den „Dieben“ - aufgrund starken Regens können die drei nicht weiterfahren
15	00:35:00-00:40:11	<ul style="list-style-type: none"> - Vincent, Marie und Alex werden von Vincents Vater und Frau Dr. Rose gefunden, schaffen es aber zu entkommen - (<i>Freundschaft mit Alex besiegelt</i>)
16	00:40:12-00:44:30	<ul style="list-style-type: none"> - Dr. Rose und Vincents Vater folgen den dreien nach Italien - Vincent erzählt Marie von seiner Krankheit, Vertrauen baut sich weiter auf - (<i>das alltägliche Leben mit Tourette</i>)
17	00:44:30-00:46:10	<ul style="list-style-type: none"> - das Trio genießt die Fahrt - das Gefühl der Freiheit stellt sich ein
18	00:46:11	<ul style="list-style-type: none"> - Alex verfährt sich und schlägt vor, eine Straßenkarte als Entschädigung zu stehlen - Vincent redet mit Marie über Anorexie - Alex blüht auf (Dirigentenszene 00:48:23-00:49:06)
19	00:49:07-00:51:12	<ul style="list-style-type: none"> - Vincents Vater durch Ermüdung einen Unfall, er und Frau Dr. Rose entscheiden sich für die Übernachtung in einer Pension - Vincents Vatscheitert bei der Kontaktaufnahme zu Frau Dr. Roth
20	00:51:13-00:53:20	<ul style="list-style-type: none"> - Marie erklärt ihre Sicht über Anorexie - Marie und Vincent verlieben sich
21	00:53:21-00:56:07	<ul style="list-style-type: none"> - nächster Tag: Vincent bittet Marie um das Versprechen, etwas zu essen - Alex warnt Vincent vor Marie
22	00:56:08-00:58:30	<ul style="list-style-type: none"> - Das Trio möchte einen Gipfel erreichen, Marie schwächelt auf dem Weg

		<ul style="list-style-type: none"> - <i>(Glücksgefühl auf dem Gipfel: 00.57:2400:58:30)</i>
23	00:58:31-00:59:46	<ul style="list-style-type: none"> - Dr. Rose und Vincents Vater werden in Italien von einem Polizisten verhaftet
24	00:59:47-01:02:33	<ul style="list-style-type: none"> - Marie isst etwas - Alex gesteht, doch Geld dabei zu haben
25	01:02:34-01:05:23	<ul style="list-style-type: none"> - Marie verführt Alex bei einer Wanderung, bricht dann ab - Alex fährt ohne die beiden weiter - <i>(Die Stimmung aller kippt)</i>
26	01:05:24-01:06:48	<ul style="list-style-type: none"> - Dr. Rose und Vincents Vater werden vernommen - <i>(die Einstellung zu Vincent ändert sich durch den Kontakt mit Frau Dr. Rose)</i>
27	01:06:49-01:08:31	<ul style="list-style-type: none"> - Vincent ertappt Marie dabei, wie sie sich erbricht - Vincent und Marie fahren per Anhalter in das nächste Dorf - Vincent und Marie treffen auf Alex
28	01:08:32-01:11:05	<ul style="list-style-type: none"> - Alex spielt Beziehung zwischen Marie und Vincent herab - blutiger Streit zwischen Vincent und Alex
29	01:11:06-01:13:05	<ul style="list-style-type: none"> - Vincents Vater redet offen mit Dr. Rose über Vincent und seine Ehe
30	01:13:06-01:15:48	<ul style="list-style-type: none"> - Versöhnung zwischen den dreien - Ankunft Italien: Vincents Vater und Frau Dr. Rose
31	01:15:49-01:18:15	<ul style="list-style-type: none"> - Ankunft Italien: Trio - Marie bricht auf dem Weg zum Meer zusammen und wird eingeliefert
32	01:18:16-01:19:55	<ul style="list-style-type: none"> - Vincent trifft am Meer auf seinen Vater, langes Gespräch und Versöhnung
33	01:19:56-01:23:06	<ul style="list-style-type: none"> - Marie in der Klinik - Vincent weigert sich, Marie zu befreien und

			geht
	34	01:23:08- 01:27:00	- Fahrt zurück in die Klinik - Vincent und Alex beschließen nach Triest zurückzukehren

Ideen für den Unterricht:

Lehrplanbezogenes Thema: Glücksbegriffe

Zum Einstieg:

Die SchülerInnen sollen sich anhand einer einleitenden Diskussion dem Begriff „Glück“ annähern. Hinführende Fragen dazu wären etwa:

1. Wann haben Sie sich zuletzt richtig glücklich gefühlt?
2. Woran merkt man, dass man glücklich ist?
3. Was sind die Voraussetzungen, um glücklich sein zu können?

Filmeinsatz 1:

Die SchülerInnen erhalten von der Lehrperson einleitende Worte zum Film, ohne dabei Genaueres über Handlungsabläufe oder das Ende zu erfahren. Anschließend werden die Sequenzen 1-5 möglichst ohne Unterbrechung angesehen.

*Auf die Sequenz folgend könnte nun ein **Exkurs** zu jenen im Film dargestellten psychischen Krankheiten erfolgen. Durch eine Kombination von Lehrervortrag und dem Vorwissen der SchülerInnen sollen in der Diskussion folgende Fragen beantwortet werden:*

- Wodurch zeichnet sich das Tourette Syndrom aus? Welche Auswirkungen könnte es auf das Sozialleben der Betroffenen haben?
- Wodurch zeichnen sich psychische Zwangsneurosen aus und inwiefern beeinträchtigen sie den Alltag der Erkrankten?
- Welche Verhaltensweisen sind typisch für Anorexieerkrankte und inwiefern erschweren diese den Aufbau zwischenmenschlicher Beziehungen?

Beispiel-Aufgaben für Einzel- und Gruppenarbeit:

*Verfassen Sie einen Tagebucheintrag aus der Sicht Vincents, der von seinen ersten Eindrücken und seinen Gefühlen in Bezug auf die Fachklinik handelt.
Überlegen Sie zu zweit, wie denn ein typischer Tagesablauf eines Zwangsneurotikers im Vergleich zu einem Menschen ohne diagnostizierte psychische Krankheit aussehen könnte. Inwiefern unterscheiden sich die Gedankengänge beispielsweise beim Einkauf im Supermarkt?*

Filmeinsatz 2:

Die Sequenzen 9 und 10 werden präsentiert. Die SchülerInnen diskutieren anschließend im Plenum folgende Fragen:

- Wie könnte der Fluchtversuch von Vincent, Marie und Alexander enden?
- War es richtig, Alexander gegen seinen Willen auf die Reise mitzunehmen? Wie hätten Sie in der Situation gehandelt?
- Welche Situationen könnten insbesondere für psychisch Kranke auf einem Roadtrip zur Gefahr werden?

Filmeinsatz 3:

Die SchülerInnen sehen die Sequenzen 15- 17 und diskutieren folgende Fragen:

- Inwiefern hat sich das Verhältnis zwischen Vincent, Marie und Alexander im Vergleich zum Beginn geändert? Wodurch ist dies geschehen?
- Wie würden Sie die Stimmung des Trios im Vergleich zum Beginn beschreiben? Warum könnte gerade eine Flucht so erlösend für sie sein?

Exkurs: Das „Flow-Gefühl“

Die SchülerInnen sollen anhand Szene 17 und den theoretischen Erläuterungen erfahren, wodurch sich ein „Flow-Erlebnis“ nach M. Csikszentmihalyi auszeichnet und welche Auswirkungen es auf unser Verhalten hat.

An die Szene anknüpfend wird der Begriff des Glücks philosophisch thematisiert:

- a) Die SchülerInnen sollen anhand von verschiedenen Wörterbüchern in Kleingruppen das Wort „Glück“ nachschlagen und anschließend seinen etymologischen Ursprung notieren. Die Ergebnisse werden durch das Rotationssystem im Anschluss untereinander verglichen und schließlich im Plenum besprochen.
- b) Die SchülerInnen werden anschließend in zwei Gruppen unterteilt. Gruppe 1 bekommt einen Text zu Aristoteles' Glücksbegriff (Eudaimonia, Auszüge aus Buch 1 seiner NE), die andere einen Text zu Epikurs Glücksbegriff aus hedonistischer Sicht. Nachdem sich die Vertreter der Aristoteles Gruppe mit denen der Epikur Gruppe ausgetauscht haben, findet eine offene Diskussion zu beiden Positionen im Plenum statt.
- c) Diskussion im Plenum:
 - Wodurch würde sich der heutige Glücksbegriff definieren lassen? Worin besteht Glück heute?
 - Worin unterscheidet er sich von den Glücksbegriffen Aristoteles' und Epikurs?
 - Welche gesellschaftlichen Faktoren erschweren es, in der heutigen Zeit glücklich zu sein?

Filmeinsatz 4:

Die SchülerInnen sehen Sequenzen 25, 27, 28 und 30. Im Anschluss können folgende Fragen diskutiert werden:

- Inwiefern haben sich die Glücksvorstellungen der einzelnen Charaktere im Vergleich zum Beginn geändert? Worin bestand das Glück zu Beginn für Marie und Alexander?
- Welchen Einfluss hat die Freundschaft zwischen den Dreien auf ihr jeweiliges Verständnis von Glück?

8. Zusammenfassung und Schlussfolgerung

Die vorliegende Arbeit beschäftigt sich mit dem Verhältnis von Philosophie und Film in Hinblick auf die didaktische Verwendbarkeit von Filmen im Philosophie- und Ethikunterricht. Dabei wurde neben der sozialen, kulturellen und ökonomischen Relevanz und Einflusskraft des Films in gesellschaftlicher Hinsicht besonderes Augenmerk auf die unter LehrerInnen stetig populärer werdende Einbindung des Films als Unterrichtsmedium gelegt. Die im Rahmen der Einleitung formulierte Forschungsfrage, wie Filme in den Unterricht eingegliedert werden müssen, um philosophische Inhalte und Problemstellungen für SchülerInnen greifbarer zu machen, wurde sowohl aus theoretischer und auch aus praktischer Richtung beleuchtet: Resultierend aus einer Kombination literaturbasierter Erkenntnisse und der Durchführung einer qualitativen Studie in beschränktem Ausmaß entstand ein Leitfaden, der eine erste methodisch-didaktische Orientierung in Hinblick auf Einsatzmöglichkeiten von Filmen im Philosophie- und Ethikunterricht bieten soll.

Den Grundstock dieser Arbeit bildet dabei ein Bestimmungsversuch jener Termini, die für die Beantwortung der anfänglichen Forschungsfrage wichtig sein würden. Dabei stellte sich heraus, dass besonders jene Begriffe schwierig zu definieren waren, von denen im Allgemeinen geglaubt wird, sie ohne Probleme eingrenzen zu können. So sind etwa diejenigen Charakteristiken, die die Wissenschaft der Philosophie ausmachen in höchstem Maße abhängig vom Standpunkt des Betrachters und unterscheiden sich je nach kontextueller Begebenheit (wie in diesem Fall im Kontext Schule) maßgeblich voneinander.

Aufgrund ihrer Einflusskraft in Hinblick auf die Wertschätzung des Films als didaktisches Vermittlungswerkzeug bildet die kritische Reflexion der Filmphilosophie den theoretischen Ausgangspunkt des Theorieteils dieser Arbeit. Obwohl die Anerkennung dieser philosophischen Teildisziplin in Anbetracht des sich mittlerweile sowohl in Wort und Schrift manifestierten Diskurses zum Thema *Philosophie und Film* unbezweifelbar ist, erscheint sowohl die Formulierung einer eindeutigen Definition als auch die einer exakten entwicklungsgeschichtlichen Herleitung aus mehreren Gründen nahezu unmöglich:

Zunächst einmal gestaltete sich die Etablierung der Filmphilosophie als eigenständige Subdisziplin der Philosophie schwieriger als gedacht. Aufgrund der Ähnlichkeit bestimmter Bezugspunkte mit denen der um einiges länger währenden Tradition der

Filmtheorie stellte sich über einen langen Zeitraum die Frage, ob die Etablierung einer weiteren einzig dem Verhältnis von Philosophie und Film gewidmeten philosophischen Denktradition überhaupt notwendig wäre. Aufgrund einiger inhaltlicher und methodischer Differenzen gelang es schlussendlich jedoch aufgrund gewissen mit den Prinzipien und Methoden der Filmtheorie unvereinbaren Aspekten ab der zweiten Hälfte des zwanzigsten Jahrhunderts von einer eigenständigen philosophischen Disziplin zu sprechen.

Die genaue entwicklungsgeschichtliche Herleitung fiel unter anderem auch aufgrund von separatistischen Neigungen *innerhalb* der Filmphilosophie schwer. So stellte sich beispielsweise heraus, dass die über lange Zeit währende Ignoranz jener VertreterInnen der französischen und jenen der anglo-amerikanischen VertreterInnen der Filmphilosophie hinsichtlich der gegenseitigen Veröffentlichungen jegliche Vereinheitlichung und in Folge dessen auch jede Chronologisierung der Entstehungsgeschichte verhinderte.

Letztendlich festigte sich allerdings die Meinung unter ExpertInnen, dass es im Endeffekt gerade jene Differenzen und Variablen sind, die die Tradition der Filmphilosophie zu dem gemacht haben, was sie heute ist: eine Denkrichtung, die unterschiedliche Zugänge und unterschiedliche Herangehensweisen zulässt. Der beschriebene Grad an Heterogenität wurde auch in Bezug auf die Hauptlesarten des Begriffs *Filmphilosophie* sichtbar, die letztendlich nicht nur zu unterschiedlichen philosophischen Zugängen zum Film, sondern gleichsam auch zu einer Unterteilung der Filmphilosophen in zwei Sparten führte: Während sich VertreterInnen der Filmphilosophie im Sinne des *genitivus subiectivus* mit philosophischen Problemstellungen beschäftigen, die von Filmen selbst vertreten werden, dreht sich das Konzept der Filmphilosophie im Sinne des *genitivus obiectivus* um die philosophische Auseinandersetzung mit dem Film an sich.

Des Weiteren stellte sich heraus, dass die Etablierung einer eigenen, rein dem Verhältnis von Philosophie und Film verschriebenen philosophischen Tradition letztendlich als ein weiterer Ausläufer eines Phänomens unserer Zeit gesehen werden kann, das heute als *pictorial turn* bezeichnet wird. Mit dem Begriff, der im Deutschen etwa *visuelle Zeitenwende* bedeutet, wird auf die Auswirkungen der explosionsartigen Entwicklung audiovisueller Medien Bezug genommen, die unsere Gesellschaft mittlerweile in sozialer, wirtschaftlicher und kultureller Hinsicht maßgeblich beeinflusst. Aufgrund ihrer Weitläufigkeit ist es kaum verwunderlich, dass die sogenannte *Macht der Bilder*

nicht nur positiv aufgenommen wurde, sondern zu Beginn ihrer Etablierung zu heftigen Debatten und Diskussionen führte. Neben der Befürchtung, die enorme Einflusskraft audiovisueller Medien könne zu einer Homogenisierung der gesellschaftlichen Meinung und in Folge dessen zu einem Verlust der gedanklichen Freiheit des Einzelnen führen, war es dabei insbesondere das hohe Maß an Emotionalität, mit der sich ZuschauerInnen beispielsweise an filmischen Geschehnissen beteiligen. Paradoxe Weise scheint es aus heutiger Sicht allerdings gerade diese Art der Beteiligung zu sein, die audiovisuelle Medien für den Kontext Schule so wichtig macht. Nach anfänglicher Skepsis gegenüber den sogenannten *neuen Medien* in den achtziger Jahren konnte sich der Film aufgrund seines besonderen didaktischen Potenzials nicht nur als Unterhaltungsmedium und Konsumgut, sondern gerade als wertvolles Unterrichtswerkzeug durchsetzen und wird heute mit steigender Tendenz an österreichischen Schulen eingesetzt.

Weiterhin zeigte sich, dass der Film zwar mittlerweile in beinahe allen schulischen Gegenständen zum Einsatz kommt, jedoch für die Fächer Philosophie und Ethik aufgrund seines besonderen didaktischen Potenzials besonders geeignet zu sein scheint. Trotz des anfänglichen Vorbehaltes, Philosophie erfahren und philosophieren lernen sei ausschließlich durch die Arbeit am Text möglich, setzte sich bald ein Mechanismus in Gange, der heute unter dem Stichwort *anschaulich philosophieren* bekannt ist. Als Alternative zum textbezogenen Unterricht stellen Methoden des textfreien Unterrichts eine abwechslungsreiche Alternative von ungeahntem Facettenreichtum dar, die es LehrerInnen ermöglicht, SchülerInnen auf völlig neuen Wegen mit philosophischen Problemstellungen vertraut zu machen. Neben der Methode des textfreien sokratischen Gesprächs erscheint dabei besonders der Einsatz von Filmen als ideale Alternative zur Arbeit am Text.

Dabei verdeutlichte sich das bereits im Rahmen der Einleitung dieser Arbeit angenommene besondere didaktische Potenzial des Mediums in Form zahlreicher gewinnbringender Vorteile für die Vermittlung von inhaltlichen Gegenständen des Philosophie- und Ethikunterrichts. Es zeigte sich, dass es dabei vor allem die bereits seit Damasio (2000) erforschte Verbindung von Emotionalität und Denken ist, die den Film nicht nur als Unterhaltungsmittel, sondern auch als Katalysator für komplexe Reflexionsprozesse erscheinen lässt. Durch Reaktionen des Staunens und des Zweifelns auf filmische Inhalte kann die Entwicklung intrinsisch motivierter Fragestellungen initiiert werden, die über das Gezeigte hinausreichen und SchülerInnen so schrittweise an die Auseinandersetzungen mit philosophischen Problemstellungen heranführen.

Dabei vermag es der (Spiel-)Film aufgrund seiner lebensnahen Darstellung an die Lebenswelt der SchülerInnen anzuknüpfen und den besonders im Fach Philosophie oftmals beklagten hohen Grad an Abstraktheit durch Konkretisierung zu reduzieren und Dinge somit greifbarer erscheinen zu lassen.

Weiters stellte sich allerdings sowohl durch Literaturrecherche als auch durch die Auswertung der Experteninterviews heraus, dass der Filmeinsatz im Philosophie- und Ethikunterricht trotz der genannten Vorteile im Realkontext Schule mit einigen Schwierigkeiten einherzugehen scheint. Neben praktischen Problemen wie etwa einer mangelnden technischen Ausstattung an Schulen scheinen dabei vor allem methodisch-didaktische Fragestellungen im Raum zu stehen. So herrschen beispielsweise unterschiedliche Meinungen darüber, wie viel Zeit der Filmeinsatz im Unterricht beanspruchen soll beziehungsweise ob ein Film in voller Länge oder mittels einer Auswahl kurzer Einzelsequenzen vorgeführt werden soll. Als ebenso hinderlich erwiesen sich die anscheinend noch immer bestehenden Vorurteile gegenüber dem Filmen im Unterricht, welche sich vor allem auf die angeblich passive Haltung und mangelnde Beteiligung der SchülerInnen während der Vorführung von Filmszenen richten.

Dabei lassen sich sowohl methodische Unsicherheiten als auch der daraus resultierende nicht-zielführende Filmeinsatz auf ein ausbildungstechnisches Defizit bezüglich der Hinführung zu einer sachgerechten Nutzung der *neuen Medien zurückführen*. Es zeigte sich sowohl durch die Literaturrecherche als auch durch die Auswertung der Interviews, dass die didaktische Thematisierung des Films trotz seiner enormen Einflusskraft weniger während des Studiums, sondern vielmehr im Laufe der späteren Tätigkeit als LehrerIn durch den Austausch mit FachkollegInnen oder durch Eigeninitiative vorgenommen wird. Der entstandene Leitfaden soll den Entwurf einer Handreichung darstellen, die LehrerInnen der Fächer eine erste Orientierung in Bezug auf die Einsatzmöglichkeiten von Filmen in den Fächern Philosophie und Ethik verschaffen soll. Dabei ging es weniger darum, einen Kanon von themenspezifischen Filmen beziehungsweise ausgearbeitete Unterrichtsentwürfe zu erstellen, sondern vielmehr um eine Darstellung der für den Filmeinsatz wesentlichen Vorbereitungen, die anhand einer Beispielaufarbeitung verdeutlicht werden sollte. Angesichts des besonderen didaktischen Potenzials des Films wäre es allerdings von größter Bedeutung, LehrerInnen eine Möglichkeit des Austausches zu bieten, der eine gegenseitige Teilhabe an Erfahrungen mit dem Medium Film erlaubt. In den geführten Experteninterviews

wurde diesbezüglich beispielsweise die Errichtung einer Datenbank erwähnt, die die Sammlung von Materialien und Filmvorschlägen ermöglichen würde.

Zusammengefasst lässt sich feststellen, dass der Film aufgrund seines besonderen didaktischen Potenzials unter anderen Medien insofern hervortritt, als dass er es LehrerInnen aufgrund seiner lebensnahen Darstellung erlaubt, einen emotionalen Zugang zu SchülerInnen aufzubauen und sie in Folge dessen für ihren Gegenstand zu begeistern. Seine Fähigkeiten der Veranschaulichung und Konkretisierung werten den Film nicht nur als Unterhaltungsmedium, sondern als gewinnbringendes didaktisches Werkzeug auf, das eine intrinsisch motivierte Beschäftigung mit unterrichtsrelevanten Inhalten möglich macht. Angesichts der immer noch bestehenden Vorurteile gegenüber dem Filmeinsatz im Unterricht ist es daher umso wichtiger, SchülerInnen durch zielgerichtete Arbeit am Film von der bislang angenommenen passiven Filmhaltung weg- und hin zu einer aktiven Beteiligung zu führen, die die optimale Nutzung der genannten Vorteile zulässt.

“In the cinema we have a galaxy of representations of characters, events, and situations in which philosophical ideas, themes and concerns find concrete illustration, and to which we can turn in order to illuminate and explore philosophical thinking” (Falzon 2007: 6).

9. Literaturverzeichnis

Ackermann, Heike; Rosenbusch, Heinz S. (2002). „Qualitative Forschung in der Schulpädagogik“, in: König, Eckard; Zedler, Peter. *Qualitative Forschung*, Weinheim und Basel: Beltz Verlag, S. 31-54.

Adam, Gottfried (1999). „Die Inhalte des Ethikunterrichts“, in: Jäggle, Martin; Anzengruber, Grete. *Ein-Fach-Ethik. Ethikunterricht in Österreich- Hintergründe- Kontroversen- Informationen*, Wien: Verlag der Förderer der Schulhefte, S. 21-33.

Albersmeier, Franz-Josef. (1984). *Texte zur Theorie des Films*, Stuttgart: Philipp Reclam jun. GmbH & Co. KG.

Anzenbacher, Arno. (2002). *Einführung in die Philosophie*, Freiburg im Breisgau: Verlag Herder Freiburg im Breisgau.

Bellour, Raymond (2004). „Wie man mit Daniel Stern das Kino besser fühlen/denken kann“, in: Nagl, Ludwig [Hrsg.]. *Film denken/ Thinking Film*, Wien: Synema. S. 213- 236.

Beuthan, Ralf (2007). „Perspektiven einer Philosophie des Films“, in: Leitner, Birgit und Lorenz Engell. *Philosophie des Films*, Weimar: Universitäts-Verlag, S. 18-33.

Binder, Hartmut (1992). „Zur Geschichte und Entwicklung schulischer Medienerziehung“, in: Schill, Wolfgang (Hrsg.). *Medienpädagogisches Handeln in der Schule*, Opladen: Leske + Budrich, S. 17-32.

Birnbacher, Dieter [Hrsg.] (2003). *Philosophie und ihre Vermittlung*, Hannover: Siebert.

Brüning, Barbara (2007). *Anschaulich philosophieren: mit Märchen, Fabeln, Bildern und Filmen*, Weinheim: Beltz.

Brüning, Barbara (2007). „Märchen sind das Tor zur Welt“, in: Brüning, Barbara. *Anschaulich philosophieren: mit Märchen, Fabeln, Bildern und Filmen*, Weinheim: Beltz, S. 20-62.

Brüning, Barbara (2003). *Philosophieren in der Sekundarstufe: Methoden und Medien*, Weinheim [u.a.]: Beltz.

Bucher, Anton A. (2001). *Ethikunterricht in Österreich: Bericht der wissenschaftlichen Evaluation der Schulversuche "Ethikunterricht"*, Innsbruck, Wien: Tyrolia-Verlag.

Bundschuh, Konrad (2003). *Emotionalität, Lernen und Verhalten: Ein heilpädagogisches Lehrbuch*, Rieden: Julius Klinkhardt.

Carroll, Noël (1995). „Auf dem Weg zu einer Ontologie des bewegten Bildes“, in: Liebsch, Dimitri (2010). *Philosophie des Films- Grundlagentexte*, Paderborn: Mentis Verlag GmbH, S. 155-175.

Carroll, Noël (1996). „Defining the Moving Image“, in: Carroll, Noël; Jinhee, Choi (2006). *Philosophy of Film and Motion Pictures. An Anthology*, Oxford: Blackwell, S. 113-134.

Carroll, Noël (2004). „Film, Emotion and Genre“, in: Nagl, Ludwig [Hrsg.]. *Film denken/ Thinking Film*, Wien: Synema. S. 161- 186.

Carroll, Noël; Jinhee, Choi (2006). *Philosophy of Film and Motion Pictures. An Anthology*, Oxford: Blackwell.

Cavell, Stanley (1971). Excerpts from *The World Viewed: Reflections on the Ontology of Film*. New York: Viking Press, in: Carroll, Noël; Jinhee, Choi (2006). *Philosophy of Film and Motion Pictures. An Anthology*, Oxford: Blackwell, S. 67-78.

Cavell, Stanley (1977). „Was wird aus den Dingen im Film?“, in: Liebsch, Dimitri (2010). *Philosophie des Films- Grundlagentexte*, Paderborn: Mentis Verlag GmbH, S. 100-110.

Cohen-Séat, Gilbert (1962). „Film und Kino“, in: Liebsch, Dimitri (2010). *Philosophie des Films- Grundlagentexte*, Paderborn: Mentis Verlag GmbH, S. 37-48.

Currie, Gregory (1995). *Image and Mind: Film, Philosophy and Cognitive Science*, Cambridge: Cambridge University Press.

Damasio, Antonio R. (1994). *Descartes' Irrtum. Fühlen, Denken und das menschliche Gehirn*, München: Paul List Verlag.

Damasio, Antonio R. (2000). *Ich fühle, also bin ich: Die Entschlüsselung des Bewusstseins*, München: Paul List Verlag.

Deleuze, Gilles (1989). *Das Bewegungs-Bild. Kino I.* (Übers. von Christians, U. und Bokelmann, U.), Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Deleuze, Gilles (1991). *Das Zeit- Bild. Kino II.* (Übers. von Englert, K.), Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Deleuze, Gilles (1993). „Über das Zeit-Bild“, in: Liebsch, Dimitri (2010). *Philosophie des Films- Grundlagentexte*, Paderborn: Mentis Verlag GmbH, S. 150-154.

Diederichs, Helmut H. (2004). *Geschichte der Filmtheorie. Kunsttheoretische Texte von Méliès bis Arnheim*, Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.

Doelker, Christian (1992). „Medienpädagogik in der Sekundarstufe- der integrative Ansatz“, in: Schill, Wolfgang (Hrsg.). *Medienpädagogisches Handeln in der*

Schule, Opladen: Leske + Budrich, S. 107-132.

Engels, Hartmut (2000). „Heuristik – oder: Wie kommt man auf philosophische Gedanken?“, in: Rohbeck, Johannes. *Methoden des Philosophierens*. (Jahrbuch für Didaktik der Philosophie und Ethik 1), Dresden: w.e.b. Universitätsverlag und Buchhandel, S. 46-75.

Falzon, Christopher (2002). *Philosophy goes to the Movies: An Introduction to Philosophy*, London: Routledge.

Falzon, Christopher (2007). *Philosophy goes to the Movies: An Introduction to Philosophy*. Second Edition, London: Routledge.

Frampton, Daniel (2006). *Filmsophy- A Manifesto for a radically new Way of understanding Cinema*, London: Wallflower.

Frey, Siegfried (1999). *Die Macht des Bildes: der Einfluß der nonverbalen Kommunikation auf Kultur und Politik*, Bern: Verlag Hans Huber.

Froschauer, Ulrike; Lueger, Manfred (2003). *Das qualitative Interview - Zur Praxis interpretativer Analyse sozialer Systeme*, Wien: Facultas Verlags- und Buchhandels AG.

Gefert, Christian (2003). „Theatrales Philosophieren – theatrale Symbole und die Kulturtechnik des Philosophierens“, in: Birnbacher, Dieter [Hrsg.]. *Philosophie und ihre Vermittlung*, Hannover: Siebert, S. 97-108.

Gerber, Uwe (1999). „Was kann ethisches Erziehen heißen? Ethische Erziehung als „Hilfe zur Selbsthilfe““ in: Jäggle, Martin; Anzengruber, Grete. *Ein-Fach-Ethik. Ethikunterricht in Österreich- Hintergründe- Kontroversen- Informationen*, Wien: Verlag der Förderer der Schulhefte, S. 17-20.

Gilmore, Richard A. (2005). *Doing Philosophy at the Movies*, Albany: State University of New York Press.

Glatzel, Martin, Martens, Ekkehard (1982). *Philosophieren im Unterricht*, München, Wien [u.a.]: Urban & Schwarzenberg.

Gläser, Jochen; Laudel, Grit. (2010). *Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse als Instrumente rekonstruierender Untersuchungen*, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Grünberg, Christine (2007). „Arbeiten mit Collagen – Tipps für den Unterricht“, in: Brüning, Barbara. *Anschaulich philosophieren: mit Märchen, Fabeln, Bildern und Filmen*, Weinheim: Beltz, S. 109-116.

Harms, Rudolf (2009). *Philosophie des Films- Seine ästhetischen und metaphysischen Grundlagen*, Hamburg: Felix Meiner Verlag.

Hegel, Georg Wilhelm Friedrich (1970). „Gedanken in den Kopf bekommen.“, in Meyer, Kirsten (2010). *Texte zur Didaktik der Philosophie*, Stuttgart: Philipp Reclam

jun. GmbH & Co. KG, S. 76-82.

Hildebrand, Jens. (2001). *Film: Ratgeber für Lehrer*, Köln: Aulis Verlag Deubner & CO KG.

Hügli, Anton (2001). *Philosophielexikon. Personen und Begriffe der abendländischen Philosophie von der Antike bis zur Gegenwart*, Reinbeck bei Hamburg: Rowohlt.

Husserl, E. (1965). *Philosophie als strenge Wissenschaft* (1910/11), Frankfurt am Main: Klostermann.

Irwin, William (2002). *The Matrix and Philosophy: Welcome to the Desert of the Real*, Chicago, Ill. [u.a.]: Open Court.

Jäggle, Martin; Anzengruber, Grete. (1999). *Ein-Fach-Ethik. Ethikunterricht in Österreich- Hintergründe- Kontroversen- Informationen*, Wien: Verlag der Förderer der Schulhefte.

Kamp, Werner; Rüssel, Manfred (1998). *Vom Umgang mit Film*, Berlin: Volk und Wissen Verlag GmbH&Co.

Kant, Immanuel (1787). *Kritik der reinen Vernunft. Band III*, Berlin: Walter de Gruyter & Co.

Kant, Immanuel (1793). *Über den Gemeinspruch: Das mag in der Theorie richtig sein, taugt aber nicht für die Praxis*. [Hrsg. von Julius Ebbinghaus], Frankfurt am Main: Klostermann.

Kelly, Michael (1998). *Encyclopedia of Aesthetics*, New York: Oxford University Press.

Kittelberger, Rainer (1994). *Lernen mit Video und Film*, Weinheim und Basel: Beltz Verlag.

Koch, Gertrud (2004). „Motion Picture- Bausteine zu einer Ästhetik des Films“, in Nagl, Ludwig [Hrsg.]. *Film denken/ Thinking Film*, Wien: Synema. S. 51-66.

Korschil, Thomas (2004). “Zur Ontologie des Films bei Stanley Cavell”, in: Nagl, Ludwig [Hrsg.]. *Film denken/ Thinking Film*, Wien: Synema. S. 47-50.

Korte, Helmut (2004). *Einführung in die Systematische Filmanalyse*, Berlin: Erich Schmidt Verlag.

Küsters, Gerd-Walter (1986). “Dialog- Prinzip des Philosophieunterrichts oder des Philosophierens? Zur Frage der Gesprächsführung im Philosophieunterricht”, in: Rehfus, Wulff D.; Becker, Horst (Hrsg.). *Handbuch des Philosophie- Unterrichts*, Düsseldorf: Schwann, S. 302-314.

- Lahmer, Karl. *Kernbereiche der Philosophie*. E. Dorner GmbH, Wien 2007.
- Lamnek, Siegfried (2002) "Qualitative Interviews", in: König, Eckard; Zedler, Peter. *Qualitative Forschung*, Weinheim und Basel: Beltz Verlag, S. 157-195.
- Leitner, Birgit und Lorenz Engell (2007). *Philosophie des Films*, Weimar: Universitäts-Verlag.
- Liebsch, Dimitri (2010). *Philosophie des Films- Grundlagentexte*, Paderborn: Mentis Verlag GmbH.
- Liebsch, Dimitri (2007). „Zum Verhältnis von Philosophie und Film“, in: Leitner, Birgit und Lorenz Engell. *Philosophie des Films*, Weimar: Universitäts-Verlag, S. 34-53.
- Lippman, Walter (1998). *Public Opinion*, New Brunswick: Transaction.
- Livingston, Paisley (2009). *Cinema, Philosophy, Bergman: On Film as Philosophy*, Oxford University Press.
- Martens, Ekkehard (2007). „Anschaulich philosophieren- (wie) geht das?“, in: Brüning, Barbara. *Anschaulich philosophieren: mit Märchen, Fabeln, Bildern und Filmen*, Weinheim: Beltz, S. 9-20.
- Martens, Ekkehard (2009). *Methodik des Ethik- und Philosophieunterrichts. Philosophieren als elementare Kulturtechnik*, Hannover: Siebert Verlag.
- Meyer, Kirsten (2010). *Texte zur Didaktik der Philosophie*, Stuttgart: Philipp Reclam jun. GmbH & Co. KG.
- Merleau-Ponty (1945). "Das Kino und die neue Psychologie", in: Liebsch, Dimitri (2010). *Philosophie des Films- Grundlagentexte*, Paderborn: Mentis Verlag GmbH, S. 70-84.
- Mulhall, Stephen (2008). *On Film*, London: Routledge.
- Münsterberg, Hugo (1915). "Warum wir ins Kino gehen", in: Liebsch, Dimitri (2010). *Philosophie des Films- Grundlagentexte*, Paderborn: Mentis Verlag GmbH, S. 27-36.
- Nagl, Ludwig (2004). „Film and Self-Knowledge“: Philosophische Reflexionen im Anschluss an Cavell und Mulhall“ in: Nagl, Ludwig [Hrsg.]. *Film denken/ Thinking Film*, Wien: Synema. S. 31- 46.
- Nagl, Ludwig [Hrsg.] (2004). *Film denken/ Thinking Film*, Wien: Synema.
- Nagl, Ludwig et al. (2007). "Film is made for Philosophy", in: Leitner and Engell, *Philosophie des Films*, Weimar: Universitäts-Verlag, S. 194-213.

Olensky, Walter (2010). "Filme im Unterricht, ein öffentliches Ereignis?", *Medienimpulse-Online*, bmukk, Ausgabe 2/2010. (Online im Internet: URL <http://www.medienimpulse.at/articles/view/225.pdf> [Stand: 08.11.2011]).

Peters, J.; Peters, M. und Rolf, B. (2006). *Philosophie im Film*, Bamberg: Buchner.

Peters, Jörg und Bernd Rolf (2003). „Filme im Philosophieunterricht“. *Zeitschrift für Didaktik der Philosophie und Ethik*, 25, 2, S. 157-64.

Pfister, Jonas (2010). *Fachdidaktik Philosophie*, Bern: Haupt Verlag.

Platon. *Der Staat* [Übers. Apelt, Otto (1989)], Hamburg: Felix Meiner Verlag.

Read, Rupert; Goodenough, Jerry. (2005). *Film as Philosophy. Essays on Cinema after Wittgenstein and Cavell*, Basingstoke: Palgrave Macmillan.

Rehfus, Wulff D. (1986). „Medien im Philosophieunterricht“, in: Rehfus, Wulff D.; Becker, Horst (Hrsg.). *Handbuch des Philosophie- Unterrichts*, Düsseldorf: Schwann, S. 315-321.

Rekus, Jürgen (1999). „Schule als ethischer Handlungsraum – Möglichkeiten und Grenzen ethischer Erziehung in der Schule“ in: Ladenthin, Volker [Hrsg.]. *Ethik als pädagogisches Projekt: Grundfragen schulischer Werterziehung*, Opladen: Leske und Budrich, S. 251-265.

Rohbeck, Johannes (1986). „Philosophieunterricht als Problem der Vermittlung“ in: Rehfus, Wulff D.; Becker, Horst (Hrsg.). *Handbuch des Philosophie- Unterrichts*, Düsseldorf: Schwann, S. 114-132.

Rohbeck, Johannes (2000). *Methoden des Philosophierens*. (Jahrbuch für Didaktik der Philosophie und Ethik 1), Dresden: w.e.b. Universitätsverlag und Buchhandel.

Rohbeck, Johannes (2000). „Methoden des Philosophie- und Ethikunterrichts“ in: Rohbeck, Johannes. *Methoden des Philosophierens*. (Jahrbuch für Didaktik der Philosophie und Ethik 1), Dresden: w.e.b. Universitätsverlag und Buchhandel, S. 146-174.

Rohbeck, Johannes (2010). *Didaktik der Philosophie und Ethik*, Dresden: w.e.b. Universitätsverlag und Buchhandel.

Ruhs, August (2004). „Der Film denkt- Oder: Als die Bilder laufen lernten, lernten sie auch sprechen. Psychoanalytische Reflexionen“, in: Nagl, Ludwig [Hrsg.]. *Film denken/ Thinking Film*, Wien: Synema. S. 237- 252.

Ruprecht, Horst (1970). *Lehren und Lernen mit Filmen*, Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

Schill, Wolfgang (Hrsg.) (1992). *Medienpädagogisches Handeln in der Schule*, Opladen: Leske + Budrich.

Schmerheim, Philipp (2008). "Film, not Sliced up into Pieces, or: How Film Made me Feel Thinking: Review of Filmosophy", *Film-Philosophy*, vol. 12, no. 2: pp. 109-123.

Siekmann, Andreas (2000). „Die Schrift versteht nicht, zu wem sie reden soll und zu wem nicht. (Platon). Möglichkeiten des textfreien Unterrichts“, in: *Methoden des Philosophieren*, Rohbeck J., Dresden: w.e.b. Universitätsverlag und Buchhandel. S. 108-127.

Smith, Murray (1995). *Engaging Characters: Fiction, Emotion, and the Cinema*, Oxford: Clarendon Press.

Strittmatter, Peter (2000). *Lehren und Lernen mit Medien*, Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

Viole, Uwe (2007). „Fabeln als Spiegel der Gesellschaft“ in: Brüning, Barbara. *Anschaulich philosophieren: mit Märchen, Fabeln, Bildern und Filmen*, Weinheim: Beltz, S.62-90.

Wartenberg, Thomas (2008). "Philosophy of Film", *The Stanford Encyclopedia of Philosophy (Winter 2008 Edition)*, Edward N. Zalta (ed.), (Online im Internet URL <http://plato.stanford.edu/archives/win2008/entries/film/> [Stand: 18.08.2011]).

Weidenmann, Bernd (1994). *Lernen mit Bildmedien: psychologische und didaktische Grundlagen*, Weinheim und Basel: Beltz Verlag.

Wiesen, Brigitte (2007). „Bilder zeigen den ganzen Menschen“ in: Brüning, Barbara. *Anschaulich philosophieren: mit Märchen, Fabeln, Bildern und Filmen*, Weinheim: Beltz, S. 90-109.

Wittschier, Michael (1986). „Tua res agitur. Einige praxisnahe Überlegungen zur Motivation im Philosophieunterricht an der Schule“ in: Rehfus, Wulff D.; Becker, Horst (Hrsg.). *Handbuch des Philosophie- Unterrichts*, Düsseldorf: Schwann, S. 342-352.

Witzleben, Frank (2000). „Denken, Denkmethoden und didaktische Methoden in der Philosophie“ in: Rohbeck, Johannes. *Methoden des Philosophierens*. (Jahrbuch für Didaktik der Philosophie und Ethik 1), Dresden: w.e.b. Universitätsverlag und Buchhandel, S. 127-145.

Online im Internet:

http://www.bmukk.gv.at/medienpool/11865/lp_neu_ahs_13.pdf

(Lehrplan für das Unterrichtsfach PP an Gymnasien [Stand: 11.11.2011])

<http://schule.salzburg.at/faecher/ethik/Ethiklehrplan.pdf>

(Lehrplan des Landes Salzburg für das Unterrichtsfach Ethik (Oberstufe) [Stand: 11.11.2011])

<http://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/Bundesnormen/NOR12118405/NOR12118405.pdf>

(Schulorganisationsgesetz [Stand: 02.11.2011])

<http://schule.salzburg.at/faecher/ethik/ethik.htm>

(ARGE- Arbeitsgemeinschaft Ethik, Vereinigung von EthiklehrerInnen in Österreich [Stand: 02.11.2011])

<http://diepresse.com/home/bildung/bildungallgemein/338429/Wir-sind-das-einzig-e-EULand-ohne-Ethikunterricht>

(Presse Artikel: „Wir sind das einzige EU-Land ohne Ethikunterricht!“ vom 21.10.2007 [Stand: 02.11.2011])

<http://wiev1.orf.at/stories/493891>

(ORF Wien online zum Thema Ethikunterricht vom 19.02.2011 [Stand: 02.11.2011])

<http://www.mediaculture-online.de/Filmkanon.36.0.html>

(Mediaculture online [Stand: 18.08.2011])

<http://www.bpb.de/veranstaltungen/NAHUAB,0,0,Filmkanon.html>

(Bundeszentrale für politische Bildung: Filmkanon [Stand: 18.08.2011])

<http://www.film-philosophy.com/index.php/f-p>

(Film- Philosophy Journal [Stand: 18.08.2011])

<http://www.kabeleins.de/filmlexikon/yy/>

(Filmlexikon des Privatsenders Kabel 1 [Stand: 18.08.2011])

<http://www.imdb.com/>

(Online Film-Datenbank: *Internet Movie Database* [Stand: 11.11.2011])

<http://plato.stanford.edu/>

(The Stanford Encyclopedia of Philosophy [Stand: 18.08.2011])

<http://plato.stanford.edu/entries/film/>

(Essay zur Filmphilosophie der Stanford Encyclopedia of Philosophy [Stand: 18.08.2011])

<http://www.deletaphi.de/>

(Didaktik der Ethik und Philosophie- Literaturdatenbank [Stand: 18.08.2011])

<http://www.gemeinsamlernen.at/>

(Projekt gemeinsam lernen [Stand: 18.08.2011])

<http://rcswww.urz.tu-dresden.de/~forumfd/Publikationen/jahrbuch.htm>

(Forum der Didaktik für Philosophie und Ethik [Stand: 18.08.2011])

<http://pup.eduhi.at/>

(Psychologie und Philosophie – Education Group [Stand: 18.08.2011])

<http://www.schulen.wien.at/labi/schule/>

(MA 13 Landesbildstelle Wien [Stand: 11.11.2011])

<http://www.bmukk.gv.at/schulen/service/mes/index.xml>

(Medienservice des bm:ukk [Stand: 08.11.2011])

http://www.bmukk.gv.at/medienpool/21334/bildungsmedien_11.pdf

(Katalog des bm:ukk Medienservice für das Jahr 2011 [Stand: 08.11.2011])

<http://www.bildungsmedien.tv/>

(Online Datenbank für den Einsatz von Filmen im Unterricht [Stand: 08.11.2011])

http://www.internet4jurists.at/gesetze/bg_urhg2a.htm#%A7_56c

(§ 56c, Urheberrechtsgesetz Österreich [Stand: 08.11.2011])

<http://teachers.brg-schoren.ac.at/her/pup/images/hoehlengleichnis.jpg>

(Bild: Platons Höhle [Stand: 11.11.2011])

10. Anhang

- a) Kontaktformular
- b) Interviewleitfaden
- c) Demographische Übersicht der geführten Interviews
- d) Transkripte
- e) Abstracts
- f) Lebenslauf

a) Kontaktformular

An:
ADRESSE DER SCHULE

Sehr geehrte (r) Herr/Frau **NAME DES LEHRENDEN**;

Gegenwärtig bin ich am Ende meines Lehramtsstudiums der Fächer Englisch, Psychologie/Philosophie und Ethik an der Universität Wien angelangt und schreibe nun seit einigen Wochen an meiner Diplomarbeit mit dem Titel ***Philosophie und Film- Der Einsatz von Filmen als Medium im Philosophie- und Ethikunterricht.*** Da es sich bei diesem Thema um einen sehr praxisnahen Bereich handelt, möchte ich gerne eine kleine qualitative Studie in Form von Experteninterviews mit in die Arbeit einschließen und wäre überaus dankbar, wenn sich die VertreterInnen der Fächer **Philosophie und/oder Ethik** als ExpertInnen dazu bereiterklären würden, mich bei diesem Vorhaben in Form eines etwa 30-45-minütigen Interviews zu unterstützen.

Die Interviewfragen drehen sich konkret um den Einsatz von Filmen im Philosophie- und Ethikunterricht und beziehen sich auf Erfahrungen, die Sie bisher mit diesem Medium im Klassenzimmer gemacht haben. Ziel der Interviewauswertung ist es herauszufinden, welche Methoden des Filmeinsatzes von ExpertInnen bevorzugt werden und vor allem auch, welche Unsicherheiten bezüglich Filmwahl und Filmeinsatz bestehen.

In Kombination mit meiner theoretischen Recherche und Analyse von Fachliteratur soll die Interviewauswertung schlussendlich dazu dienen, einen Leitfaden zu erstellen, der LehrerInnen den Umgang mit Filmen im Philosophie- und Ethikunterricht erleichtern soll. Dieser **Leitfaden** bildet so das Endprodukt meiner Diplomarbeit.

Ich wäre Ihnen überaus dankbar, wenn Sie sich dazu bereiterklären würden, mich bei diesem Projekt mit Ihren Erfahrungen und Ihrem Wissen zu unterstützen.

Ich bin bei der Terminvereinbarung für die Interviews flexibel und richte mich gerne nach Ihren zeitlichen Vorstellungen.

Sie können mich entweder per Telefon oder per E-Mail erreichen. Meine Kontaktdaten sind:

Telefonnummern: +49 75194124 (Festnetz) oder +43 6605555684 (Mobil)

E-Mail: maikefischer1@gmx.de

Ich danke Ihnen im Voraus für Ihre Unterstützung und freue mich auf unser gemeinsames Interview.

Herzliche Grüße,
Maike Fischer.

b) Interviewleitfaden

Interviewleitfaden zum Thema:

Philosophie und Film- Der Einsatz von Filmen als Medium
im Philosophie- und Ethikunterricht

Eckdaten:

Datum, Uhrzeit:	
Name der interviewten Lehrperson:	
Von der Lehrperson unterrichtete Fächer:	
Name der angehörigen Schule:	
Dienstjahre:	

Vorbemerkung:¹

In meiner Diplomarbeit vertrete ich unter anderem die These, dass sich hinter dem Medium Film ein besonderes didaktisches Potenzial für den Philosophie- und Ethikunterricht verbirgt.

Ziel des Interviews besteht darin herauszufinden, welche didaktischen Methoden in Bezug auf den Einsatz von Filmen im Philosophie- und Ethikunterricht von den ExpertInnen als zielführend betrachtet werden. Außerdem soll ersichtlich werden, welche Probleme sich im Unterricht in Bezug auf den Filmeinsatz ergeben und wie man sie nach Meinung der ExpertInnen vermeiden könnte.

Die Ergebnisse werden anonymisiert. Besteht Einverständnis mit einer Tonbandaufzeichnung?

¹ grober Rahmen der Vorbemerkung entnommen aus:

Gläser, J.; Laudel, G. (2010). *Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse als Instrumente rekonstruierender Untersuchungen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, Springer Fachmedien.

I Allgemeines zum Filmeinsatz

1. In welcher Häufigkeit kommen Filme/Filmsequenzen in Ihrem Unterricht zum Einsatz? (Selten, regelmäßig, häufig? Zu welchem Anlass? Als Belohnung?)

2. Gehört das Medium Film an Ihrer Schule zum Standardwerkzeug der Fächer Philosophie/Ethik? In welchem Maß wird der Einsatz von FachkollegInnen betrieben? Tauschen Sie bezüglich Filmwahl und Filmeinsatz untereinander aus? Ist der Filmeinsatz Thema auf Konferenzen?

3. Wie sind Sie mit dem Medium Film als Unterrichtswerkzeug in Berührung gekommen? (Im Studium/durch KollegInnen/ durch Fachzeitschriften/durch SchülerInnen/ Sonstige)

II Filmauswahl

4. Welcher war der letzte Film, den Sie im Unterricht verwendet haben? Warum haben Sie sich gerade für diesen Film entschieden?

5. Tendieren Sie dazu Filme zu wählen, die sich in der Vergangenheit bewährt haben bzw. häufig eingesetzt werden oder eher zu neuen, bisher unerprobten Filmen? Gibt es Filme, die während dem Verlauf eines Schuljahres in ihrem Unterricht typischerweise gezeigt werden? Welche sind diese?

6. Halten Sie ein bestimmtes Genre (für besonders geeignet für den Philosophie- und Ethikunterricht? Wenn ja, welches und warum gerade dieses?

7. Welche Faktoren spielen bei der Filmauswahl für Sie eine Rolle? Wonach wird ein für eine bestimmte Klasse geeigneter Film beurteilt? (Thema, Altersbeschränkung, Genre, SchülerInnenwünsche, Länge, Bekanntheitsgrad, kultureller Wert, Zugehörigkeit zum Schulkanon, Lehrplan) Was macht einen Film zu heikel für den Unterricht?

8. Inwiefern gewähren Sie SchülerInnen Mitbestimmung bei der Filmauswahl? Inwiefern ändert sich die Art der Mitarbeit, wenn Filme von SchülerInnen selbst ausgesucht wurden? (Motivation, höhere Beteiligung, gesteigertes Interesse)

9. Gäbe es eine Möglichkeit, wie man Ihnen die Filmwahl (auch bislang unerprobter) Filme erleichtern könnte? Würde ein Kriterienkatalog bzw. Leitfaden helfen? Wenn ja, wie müsste dieser in etwa aussehen?

III Methoden des Filmeinsatzes

10. Zu welchem Zeitpunkt werden Filme in Ihrem Unterricht am häufigsten verwendet? (Als Einstieg in ein neues Thema, als Hauptteil einer Stunde oder als Abrundung? Welcher Zeitpunkt war für Sie bislang am vorteilhaftesten und warum?)

11. Wieviel Zeit sollte für den Filmeinsatz eingeplant werden? Wofür sollte die meiste Zeit genutzt werden? Was ist ihrer Erfahrung nach sinnvoller: die Präsentation von Teilsequenzen oder den Film in seiner vollen Länge? Wäre der Einsatz außerhalb des Klassenzimmers eine Alternative? Eignen sich die Aufgaben zum Film als Hausaufgaben?

12. Welche Schritte sind für Sie üblich, bevor Sie einen Film/eine Filmsequenz mit in die Klasse nehmen? Wie werden Filme von Ihnen aufbereitet?

13. Halten Sie es für sinnvoll, SchülerInnen bereits vor der Präsentation des Films bereits Auskunft über dessen Inhalt zu geben? Wenn ja, in welcher Form? (Reflektion des aktuellen Themas, geschichtlicher und sozialer Hintergrund, Lehrervortrag, Diskussionen, Brainstorming, Freigabe einer Inhaltszusammenfassung, Begriffsklärung etc.)

14. Bekommen SchülerInnen schon während der Präsentation Aufgaben zum gezeigten Film? (Notizen, Protokoll, Ausfüllen eines Arbeitsblattes) **Wie ist Ihre Einschätzung bezüglich der Effektivität von Aufgaben während des Films?**

15. Welche Aktivitäten folgen auf die Präsentation des Films? Welche Bearbeitungsmöglichkeiten oder Übungen haben Sie bisher angewendet? Welche haben besonders gut funktioniert, welche weniger?

IV Probleme und Potenziale des Filmeinsatzes

16. Welche gängigen Vorurteile sind Ihnen in Ihrer Karriere bezüglich des Filmeinsatzes im Unterricht allgemein schon unterbreitet worden?

(Einsatz aus Unlust an Unterrichtsvorbereitung, Einsatz aus mangelnden alternativen Ideen für den Unterricht, Visuelle Reizüberflutung, Zeitmangel, Epiphemes Medium (Schlüsselaussagen sind schwer zu behalten, da sie nicht schriftlich zur Verfügung stehen))

17. Worin sehen Sie das besondere Potenzial des Filmeinsatzes im Philosophie- und Ethikunterrichts? (SchülerInnenmotivation, Abkehr von Abstraktion, Reduktion von Ängsten bzgl. komplexeren Themen)

c) Demographische Übersicht der geführten Interviews

Datum	Kürzel	Schultyp	Schulstandort	Unterr. Fächer	Dienstjahre
19.09.2011	LmD1	Humanistisches Gymnasium	88212 Ravensburg (D)	- Englisch - Sport (m) - Ethik	6
07.10.2011	LmD2	Humanistisches Gymnasium	88212 Ravensburg (D)	- Deutsch - Geschichte - Philosophie - Ethik	16
13.10.2011	LwÖ1	AHS (GRg)	1020 Wien (A)	- Bildnerische Erziehung - Psychologie und Philosophie - Darstellendes Spiel	k.A.
19.10.2011	LwÖ2	Bundesfachschule	1170 Wien	- Evangelische Religion - Psychologie und Philosophie - Ethik	15

d) Transkripte

Interview 1: 19.09.2011; LmD1

1 I: Gut, dann starten wir doch gleich mal mit der ersten Frage und zwar: Wie würdest du die Häufigkeit des Filmeinsatzes in deinem
2 Unterricht beschreiben (.) (?) Kommt es sehr häufig vor, dass Filme zum Einsatz kommen oder eher ganz selten und zu welchem
3 Zweck (.)? Als Belohnung? Oder als besonderen Anlass? Oder* bildet er einen regelmäßigen Bestandteil im Unterricht?
4
5 #00:00:59-3# LmD1: Also ich würd' schon sagen, dass es regelmäßig ist, aber ahm nicht häufig, weil sich's oft einfach nicht
6 anbietet. Der Anlass wär' halt immer, dass es sich anbietet. Also ich halt' nichts von dem Belohnungssystem Film, sondern der muss
7 dann schon inhaltsgebunden dienlich sein* dem... dem Thema.
8
9 #00:01:19-9# I: Weil du gerade Belohnungssystem gesagt hast, meinst du damit die [LmD1: Hattest du zuerst gesagt (LACHT)] die
10 Popcornhaltung der Schüler: Ich lehne mich jetzt zurück und mach' eigentlich nichts und [LmD1: Ja, so nach dem Motto: Wir haben
11 jetzt das Thema bearbeitet und als Belohnung oder als, als Abrundung gib'ts dann den Film. Da halt ich gar nichts davon. Das hat
12 mir als Schüler selber* insofern gefallen, weil man hat sich zurücklehnen können, weil man nichts zu tun hat, aber ahm wenn's um
13 Spielfilme geht, die, die *ahm** die sind ja meistens länger als 'ne Doppelstunde, dann man ja irgendwie abrechnen und * also ich
14 ich *(...) Wenn ich Filme zeig', dann eben nur Sequenzen, * ausgewählt um das rauszuarbeiten, worauf ich hinausmöchte.]
15
16 #00:02:00-4# I: Und wie häufig kann man sagen kommt denn der Film (...)
17
18 #00:02:02-4# LmD1: Wahrscheinlich im Schnitt so einmal im Monat, dass ich... Ja, vielleicht alle sechs Wochen, dass ich einen
19 Ausschnitt zeigen kann (2 SEK. UNV.)
20
21 #00:02:13-0# I: Ok, super. Und ahm würdest du sagen, dass das Medium Film an deiner Schule zu den beliebten
22 Unterrichtswerkzeugen zählt oder zum Standard(.)? Oder bildest du immer noch eine Ausnahme mit dem Filmeinsatz(.)?
23
24 #00:02:22-7# LmD1: Da müssen wir halt differenzieren. Also es gibt bestimmt viele äh so, das könnte man statistisch erheben
25 (LACHT), die vor den Ferien nochmal 'nen Film zeigen wenn die ganzen Noten gemacht sind und so. Aber bei dem anderen Einsatz
26 von dem ich sprach, als wirklich als, als Unterrichtswerkzeug und nicht als Abrundung ahm* durchschnittlich denke ich also nicht
27 besonders häufig, nein.
28
29 #00:02:46-3# I: Und gibt es einen Austausch, einen regen, zwischen Kollegen? Also, kommen die mal zu dir und sagen: Zu
30 welchem Thema würdest du jetzt den Film einsetzen (?).
31
32 #00:02:51-4# LmD1: Nee, also hier bei uns an der Schule nicht, also nicht im Fach Ethik. Weil, weil wir eben hier nur so
33 zusammengewürfelt sind. Hier gib'ts keinen, der wirklich ahm also das so richtig studiert hat.
34
35 #00:03:02-4# I: Ok. Auch nicht mit DeutschlehrerInnen zum Beispiel?
36
37 #00:03:04-3# LmD1: Nein, also * nur im also im privaten Austausch, dass ich dann halt sag': "Wow, heute war ne super Stunde, ich
38 hab das und das gemacht, aber nicht so [I: Nicht auf Konferenzen...] hier ist mein Material und verwend das mal. Das passiert hier
39 leider nicht.
40
41 #00:03:17-0# I: Ok. Und äh wann war das erste Mal, dass du mit dem Medium Film als Unterrichtswerkzeug, wie du es vorher
42 bezeichnet hast, in Berührung gekommen bist? War es schon im Studium ein Thema (?) * Oder war das dann eher praxisnah: ich
43 hab jetzt das Thema und da bietet sich an, den Film einzusetzen, also aus Eigeninitiative.
44
45 #00:03:33-5# LmD1: Aus Eigeninitiative. Also im Referendariat is' natürlich auch Thema, aber ahm** ich hab keine einzige* keine
46 einzige Handreichung gekriegt oder so wo es hieß: "Verwend den Film zu dem Thema, das passt super".
47
48 #00:03:49-2# I: Also der Umgang mit neuen Medien war nicht so das Thema * während dem Studium (.)?
49
50 #00:03:53-3# LmD1: Also ich hab halt das Fach nicht studiert. Also ich kann's jetzt nicht von (...) Also ich mach noch Englisch, und
51 auch da is' es aber ganz selten, dass es heißt: "Das Kapitel aus dem Film eignet sich hervorragend, um das Thema einzuführen."
52 Das, das ist leider nicht so. Und so ist es halt meine eigene, also meine Lust am Film ('). Ich geh, ich schau gern Filme * und deshalb
53 weiß ich halt ab und zu: Das könnt' jetzt passen zu dem Thema. Das sind dann auch Sachen, die, die ... Also* bekannte Filme zwar,
54 aber ahm * ganz selten was den Unterrichtsmaterialien, die ich schonmal gefunden hätte (...)
55
56 #00:04:29-8# I: Und konkrete Anweisungen, Leitfäden, Flyer gab's in der Schule jetzt nicht.
57
58 #00:04:33-4# LmD1: Hier bei uns nicht, nein.
59
60 #00:04:33-4# I: Ok. Gut. Und was war dein oder kannst du dich erinnern, welchen Film du als letztes im Unterricht eingesetzt hast-
61 im Ethikunterricht konkret. (?)
62
63 #00:04:40-8# LmD1: Das war Ende des letzten Schuljahres * (...) Es war eine Dokumentation über Buddha, Buddhismus (') *
64 ahm** (...) Im letzten Jahr hab' ich mal ahm was gemacht ahm da hab ich mal was von Mahadma Ghandi gezeigt (') und als letztes
65 wäre dann wahrscheinlich gewesen ahm, *Matrix*.
66
67 #00:05:08-1# I: Zu welchem Thema kam *Matrix* damals zur Anwendung?
68

69 #00:05:08-1# LmD1: Da ging's um Erkenntnistheorie.
70
71 #00:05:12-1# I: Also schon recht philosophisch.
72
73 #00:05:15-6# LmD1: Ja, genau. Ja, das is' Oberstufe.
74
75 #00:05:15-3# I: Und Ghandi war dann eben zum Thema Weltreligionen (.)?
76
77 #00:05:18-1# LmD1: Nee zum Thema Gewalt, Gewaltlosigkeit, Ziele, Ungehorsam... Ja.
78
79 #00:05:23-0# I: Ok, gut.
80
81 #00:05:26-5# LmD1: Ja, kann man auch schon in der, gib't schon in der Mittelstufe- neunte, zehnte Klasse. Aber auch in der
82 Oberstufe is' es nochmal ein Thema.
83
84 #00:05:33-9# I: Du hast gerade *Matrix* erwähnt, ein Film, der sehr beliebt ist zum Thema Erkenntnistheorie. Wählst du generell
85 Filme aus, die sich bewährt haben in der Vergangenheit (2 SEK. UNV.), wo Schüler sehr aktiv mitgearbeitet haben und was auch
86 gut zusammengepasst hat mit deinem Thema (.) Oder je nach spontaner Lust und Laune? Oder hast du schon einen Standardkanon
87 pro Schuljahr und pro Thema?
88
89 #00:05:51-9# LmD1: Also *Matrix* nehm' ich halt weil's einfach ein geiler Film is' (.) Also und ahm da seh' ich mich auch als, als
90 jemand, der den dann auch zeigen kann: Das is' so 'n guter Film den müsst ihr euch unbedingt anschauen und vielleicht mach' ich ja
91 Lust mit dem Ausschnitt, den ich zeig'. Und ahm zum Thema Erkenntnistheorie gib't ja ganz, ganz viele Sachen, da kann man ja **
92 ahm, also man kann viele * Filme verwenden, die so in den Bereich gehen... Keine Ahnung, *Blade Runner* beispielsweise oder*
93 ahm... *Die Insel*, *Herr der Fliegen*, ahm*...
94
95 #00:06:28-4# I: Also du sprichst schon von einem gewissen Kanon an Filmen, den du im Hinterkopf hast und aus dem du dann
96 praktisch auswählst für den Unterricht (.)?
97
98 #00:06:33-5# LmD1: Ja, also der Film muss... a) muss ich ihn schonmal gesehen haben und b) muss der bei mir so präsent sein, dass
99 ich sag: "Die Sequenz, die eignet sich ganz gut. Jetzt hab ich das Glück, dass ich ganz, mir sowas ganz gut merken und dann immer
100 mal wieder fällt mir dann was ein... wenn's dann auf youtube dann noch den Ausschnitt gibt ohne dass ich da groß irgendwas
101 verändern muss und so... Dann, dann is' natürlich noch besser (HUSTET).
102
103 #00:06:54-5# I: Gut. Und* denkst du es gibt ein bestimmtes Genre was sich besonders für den Ethikunterricht eignet? Es gibt das
104 Drama, die Komödie... Du hast gerade von Dokumentation gesprochen (...) Oder glaubst du es ist ganz themenspezifisch oder auch
105 filmspezifisch, welcher Film sich gut eignet(.)?
106
107 #00:07:13-0# LmD1: Es ist auf jeden Fall spezifisch. Also**- also ich würd' nicht sagen jeder Film eignet sich, aber im Prinzip kann
108 man ja alles so hinbiegen, dass es dann noch, dann noch dazu passt. Ahm* aber* [I: Aber genre-technisch: *Matrix* wäre Action**]
109 (2 SEK. UNV.) Ich mein, ein Film, in dem das schon angelegt is' macht's natürlich schon einfacher, also *Matrix* ist ja schon
110 angelegt auch als, als, als philosophisches Werk wenn man so will. Also es muss schon... Also ich würd' schon eher zu Filmen
111 tendieren, die ein gewisses Niveau haben. Ja. Also...
112
113 #00:07:52-6# I: Was macht das Niveau für dich aus?
114
115 #00:07:56-4# LmD1: Ja, also das * Es muss mehr, mehr zu sehen sein, als nur (...) Also es muss mehr zu entnehmen sein, als auf der
116 Oberfläche zu sehen is'. Also das ist halt der cineastisch Anspruch dann auch.
117
118 #00:08:07-3# I: Ja, nicht so plakativ (4 SEK. UNV.) Es muss für die Schüler auch was vorhanden sein, was die Schüler dann
119 herausarbeiten können.
120
121 #00:08:16-4# LmD1: Ja, das macht's für mich natürlich 'n bisschen interessanter, aber ahm**(...) Ja, sonst brauch ich ja auch keinen
122 Film verwenden, weil ein Film ist ein Medium, um etwas hinauszutransportieren. Wenn der Film aber schon das, die Antwort liefert
123 auf die Frage, dann kann ich auch einen Text lesen. Dann ist das kein Zugewinn. Außer wenn man sagt es dient noch der
124 Veranschaulichung.
125
126 #00:08:44-6# I: Ok. Und jetzt hast du gerade von der Filmauswahl gesprochen. Welche Faktoren spielen für dich eine Rolle?
127 Gerade hast du schon angesprochen, es muss eine gewisse Tiefe da sein, es muss das Thema passen. Aber was muss ein Film haben,
128 damit er für eine bestimmte Klasse, in deinem Fall jetzt Oberstufe Ethik geeignet ist? Also die Altersbeschränkung ist oft ein Faktor,
129 die Schülerwünsche, die Länge? (5 SEK. UNV.) Was muss ein Film haben, damit er für dich auswählbar wird?
130
131 #00:09:15-8# LmD1: Also auf jeden Fall muss es passen. Also es muss das unterstützen, worauf ich hinausmöchte. Das ist das
132 Hauptkriterium. Und da ich ja immer nur kapitelweise Filme zeig oder ausschnittsweise, Sequenzen ahm* muss auch innerhalb
133 dieser Sequenz das deutlich werden. Also* es gibt manche Filme, da, die eignen sich scheinbar, ich, ich, ich mach die zum
134 Schnelllauf dann durch oder such' die entsprechenden Kapitel und merk' dann * das dauert zu lang, das dauert zwanzig Minuten bis
135 die da auf das kommen bis man, bis man wirklich damit arbeiten kann und dann ist der Film dann halt leider schon aus manchmal.
136 Auch wenn ich manchmal schon List hätte, sowas zu zeigen. Man ist als Lehrer, der Film zeigt natürlich auch immer 'n bisschen 'n
137 coolerer Lehrer, das macht Spaß äh Methodenwechsel, es bringt 'n bisschen Aufregung rein und manchmal eignet sich's nicht, weil's
138 einfach *äh** (...) Naja, also in der Vorbereitung denk' ich mir dann: "Wow super, das passt voll gut, das mach ich dann am Abend
139 vorher schnell und dann merk ich leider: das passt dann leider doch nicht. (LACHT)
140
141
142 #00:10:18-7# I: Im Unterricht dann? (LACHT)
143
144 #00:10:18-7# LmD1: Nein, nein, schon bei der Vorbereitung und dann und dann muss man, muss ich... Dann bleibt's halt dann doch

145 bei 'nem Buch, bei ,nem Text, was ich gern angereichert hätte mit 'ner schönen Sequenz. Also das Hauptkriterium ist einfach: passt's
146 oder passt's nicht.
147

148 #00:10:37-1# I: Gut. Und haben deine SchülerInnen eine Art Mitbestimmungswahl- oder recht, dass sie abstimmen: Dieses Jahr
149 schauen wir den und den Film. Oder gibt's so etwas bei dir nicht und es ergibt sich eher am Abend davor so wie du sagst: es könnte
150 jetzt passen (...).
151

152 #00:10:58-8# LmD1: Also ich mach's nicht. Also ich halt das für 'ne geeignete Möglichkeit, das so zu machen. Ahm ich selber hab's
153 jetzt noch nicht gemacht. Was aber interessanterweise passiert weil die Schüler wissen, dass ich gerne Film schau und ich auch gern
154 Film verwende und auch offen bin: Dass die mir manchmal Filme mitbringen und sagen: "Der würde jetzt auch dazu passen und
155 ähm* ab und zu schaff ich es auch das dann tatsächlich einzuarbeiten aber** äh* meistens ist das Thema ja dann schon
156 abgeschlossen oder in ein, zwei Wochen und dann äh* wär' das dann noch so'n Nach-Nachgriff, den ich manchmal machen kann,
157 aber meistens eigentlich nicht mehr. Ich bin aber froh, dass die Schüler da mitschwingen und... also das zeigt mir ja, dass sie sich zu
158 Hause auch Gedanken drüber machen: "Ich hab' gestern im Fernsehen auf Arte das und das gesehen. Der würde auch gut... [4
159 SEK.UNV.] Da hört man in der Klasse: "Schau ma den an! [2 SEK.UNV.]
160

161 #00:11:56-7# I: Wenn das klappt, steigert sich dann die Motivation für das Thema noch?
162

163 #00:12:01-1# LmD1: Also was ich gern* also was... ja... wovon ich ausgehen würde ist, dass sie ahm* das schon sehr toll fänden,
164 wenn es dann jedes Mal so wäre, dass wenn ich ihnen was vorschlage, ich das dann gleich aufnehmen würde. Ähm** aber
165 andererseits... Letztes Jahr hatte ich eine Rückmeldung, da da war dann die Diskussion vor den Ferien: "Ja, wir wollen jetzt den
166 Film aber ganz angucken." Und dann hab ich mich da geweigert und dann in der Feedbackrunde kam raus, hat eine Schülerin
167 zumindest gesagt, sie fand das gut, sie hätten zwar gern den Film gesehen, aber sie fand es gut, dass ich nicht umgeschwenkt bin*,
168 weil sonst wär' ich wie alle anderen Lehrer auch [I: Und würdest dich breitschlagen lassen.] Genau. Und dann [wäre] es auch nicht
169 mehr inhaltsgebunden, sondern einfach nur als Popcornkino.
170

171 #00:12:48-8# I: Hattest du damals Gründe, warum du nicht den ganzen Film gezeigt hast? Weil die SchülerInnen [LmD1: Ja, ich
172 tendier dann dazu, das zu ironisieren, dass ich dann sag: "Wenn ihr 'n Film angucken wollt, dann treff' ma uns heute Abend und
173 schauen uns den gemeinsam an. Aber ich werde ja nicht bezahlt als Kinovorführer, sondern als Lehrer. (LACHT)
174

175 #00:13:11-1# I: Gut, ahm** Also mir erscheint jetzt nicht, dass dir die Filmwahl schwer fällt, weil du sagst du hast ein gewisses
176 Wissen über Filme und anhand dessen suchst du Filme aus, die in Frage kämen. Aber würde dir ein Leitfaden helfen zur
177 Filmauswahl?
178

179 #00:13:25-4# LmD1: Auf jeden Fall. Ja.
180

181 #00:13:29-1# I: Also in etwa: "Für diese Klasse muss diese Altersbeschränkung beachtet werden, dieses Genre eignet sich... Und
182 hättest du Ideen, wie so ein Leitfaden aussehen müsste? Was würde dir helfen, [10 SEK. UNV.] einen Film auszusuchen?
183

184 #00:13:43-0# LmD1: Ein Heftchen wär' ganz geschickt. Ähm es müsste sich für hier, für Baden-Württemberg orientieren an dem
185 Bildungsplan. Dann würde es mir aber auch stichwortartig reichen. Also ich bräuchte jetzt keine Unterrichtsentwürfe, aber einfach
186 zum Thema ahm** Liebe und Partnerschaft in der Mittelstufe, dass da dann halt vier fünf Filme stehen und dass man sagen kann: in
187 einem wird dann gleichgeschlechtliche Liebe thematisiert, dort geht es nur um Eros, dort geht es um, um Erotik, dort ist * die Liebe
188 zwischen unterschiedlichen Kulturen oder interkultureller Kontakt oder so... Das wär' auf jeden Fall... Also ich fänd' sowas super.
189

190 #00:14:36-7# I: Also angelegt am Lehrplan, anhand der Themenpunkt die dastehen quasi Filme und welche Features die Filme
191 aufweisen müssen, die dafür geeignet wären.
192

193 #00:14:46-2# LmD1: Ja. Und am besten natürlich auch, also ich mein, es wär' natürlich hilfreich, wenn man selber den Film ganz
194 kennt, aber für mich oder auch Kollegen, dass da vielleicht schon Stunde Kapitel 3-8 anschauen. Bei DVDs würde glaub ich die
195 Kapitelnummer reichen.
196

197 #00:15:06-5# I: Und eine Plot-Übersicht möglicherweise.
198

199 #00:15:06-5# LmD1: Ja, aber das könnte kurz sein. Da brauch' ich eher nicht so viel.
200

201 #00:15:12-1# I: Gut, dann kommen wir jetzt zu den Methoden des Filmeinsatzes. Ahm zu welchem Zeitpunkt, also am Anfang, in
202 der Mitte oder als Schlusspunkt der Stunde werden denn Filme bei dir eingesetzt? Lässt sich das generalisieren [...] oder ist es ganz
203 unterschiedlich und abhängig von der Klasse oder vom Thema?
204

205 #00:15:31-6# LmD1: Ich mach's nicht abhängig von der Klasse. * Ahm * eher vom Thema. Als Abrundung haben wir ja schon
206 gesagt find ichs nicht so... also im Sinn von: "Jetzt schau ma halt noch, wir haben noch fünf Minuten. Guck' ma halt noch den
207 Schluss" oder so, so will ich das nicht machen. Und sonst ist es, also kann's der Einstieg sein, eine Hinführung an das Thema,
208 vorbereiten emotional, affektiv äh * anstupsen oder auffangen. Oder dann eben * ähm* um Thesen aufzugreifen, zu widerlegen,
209 dann eher im Hauptteil.
210

211 #00:16:11-6# I: Als Abrundung aus dem Grund nicht, wie gesagt die Aufmerksamkeit schon weg ist und das ganze nur noch ein
212 Zusatz ist (.)?
213

214 #00:16:13-9# LmD1: Also wenn mit Abrundung gemeint ist, eben* am Schluss nochmal als Belohnung für gutes Mitarbeiten, also
215 so würd' ich das nicht sehen. Ahm am Schluss der Stunde (...) da wär' mir dann die Sequenz, die ich gezielt ausgewählt hab' zu
216 schade, weil ich ja dann nicht mehr drüber reden kann. Das müsste man dann schon nochmal aufgreifen, sonst kann ich denen ja
217 auch sagen: "Schauts euch zu Hause an."
218

219 #00:16:44-3# I: Und als Einstieg äh* quasi zum Thema oder schon als Vorbereitung auf eine Diskussion [3 SEK. UNV.] (.)?
220

221 #00:16:54-4# LmD1: Je nachdem. Das mach' ich abhängig von dem Verlauf* und vom Thema. Und von der Sequenz: Also manche
222 Sequenzen bieten sich an, damit überhaupt 'ne Fragestellung aufzuwerfen, manche Sequenzen bieten einfach nur Fragestellungen,
223 die wir vielleicht vorher im Text oder im Unterrichtsgespräch entwickelt haben (HUSTET).
224

225 #00:17:20-1# I: Du hast vorher schon gesagt du zeigst meistens Teilsequenzen und vermeidest das Zeigen der vollen Länge. Aber
226 würde es sich deiner Meinung nach auch anbieten den Schülern zu sagen: "Schaut euch den Film daheim an." [...] Oder denkst du,
227 dass es dann letztendlich wieder nur um Popcornkino geht und eignet sich dann eher als Abendhaltung, als für den Unterricht (.)?
228

229 #00:17:53-5# LmD1: Also die Frage war jetzt...
230

231 #00:17:55-1# I: Die Frage war: Würdest du Film schauen als Hausaufgabe geben in Kombination mit Aufgaben zum Film (.)?
232

233 #00:18:02-0# LmD1: Mhh also denkbar wär' es. Ich hab es jetzt noch nicht gemacht. Die Gefahr bestünde, dass sie** ja. Also ich
234 hätte nichts dagegen einzuwenden, wenn sie sich abends treffen würden in ge- gechillter Atmosphäre mit Popcorn und Cola trinken
235 würden und sich dabei noch mit 'nem Thema aus der Schule befassen würden* und dabei Spaß haben. Was Schöneres gäb's ja nicht.
236 Ich würd's nicht als Hausaufgabe stellen, weil ich nicht als Hausaufgabe *Film anschauen* geben würde.
237

238 #00:18:38-8# I: Und wenn Aufgaben dazu gestellt werden würden?
239

240 #00:18:38-8# LmD1: Auch so würd' ichs jetzt trotzdem nicht machen, dass sie sich jetzt neunzig Minuten mit meinem Nebenfach
241 beschäftigen müssten... Was ich immer sag ist: "Ihr müsst den Film auf jeden Fall mal gesehen haben." Also wer jetzt noch nicht
242 *Matrix* kennt, ähm ähm wer noch nicht *Fight Club* kennt, wer noch nicht Charlie Chaplin *Modern Times* hab ich auch schon gezeigt
243 zum Thema äh Modernisierung, technologisierte Welt (...) Wer Charlie Chaplin nicht kennt, der ist nicht gebildet [LACHT]. Und
244 das geb' ich denen quasi als Hausaufgabe mit. Aber nicht als eine, die sie erfüllen müssen.
245

246 #00:19:15-3# I: Gut. Und welche Schritte sind denn konkret üblich, wenn du einen Film für den Unterricht vorbereitest. Also es fällt
247 dir ein, "Ich möchte die Szene einsetzen", was für Schritte folgen dann, um den Film am nächsten Tag zeigen zu können.
248

249 #00:19:26-9# LmD1: Also idealerweise wie gesagt kenn' ich den Film, also ich weiß Bescheid, ich kann sie einbetten die Szene in
250 den Gesamtkontext, ahm** es muss technisch möglich sein, also ich muss ein Abspielgerät haben oder wenn auf youtube die
251 Sequenz rausgeschnitten wurde und ahm (...) Wenn ich gut vorbereitet bin, was nicht immer klappt, dann dann hab ich auch einen
252 Schauftrag, den ich denen schriftlich gebe, dass ich entweder direkt danach ähm sich Notizen machen können oder während des
253 Schauens. Das hängt dann immer davon ab, wie lange* wie lange die Sequenz ist.
254

255 #00:20:12-6# I: Stichwort "während des Schauens". Müssen Schüler protokollieren wenn sie eine Szene sehen?
256

257 #00:20:15-5# LmD1: Abhängig vom Film, abhängig von der Sequenz. Wenn ich nur zwei, drei Minuten zeig', dann ist es nicht
258 nötig. Wenn es mal zwanzig Minuten sind, dann kann das schon sein. * Also das wär' die optimale Vorbereitung. Da ich nicht
259 immer optimal vorbereitet bin, schiebe ich manchmal die Fragen halt nach.
260

261 #00:20:38-6# I: Da werden dann die Fragen im Unterricht spontan überlegt und den Schülern gegeben?
262

263 #00:20:38-6# LmD1: Im Extremfall ist das auch schon vorgekommen, ja (LACHT).
264

265 #00:20:39-2# I: Wirklich? (LACHT)
266

267 #00:20:45-2# I: Gut. Und danach, was für Aufgaben sind das denn, die, die Schüler nach dem Anschauen der Sequenz bekommen?
268 Gib'ts da einige Beispiele, so etwa "Besprich' die Szene mit deinem Partner. Welche sind die Schlüsselaussagen? [...] Sie schauen
269 die Szene an und danach? Bekommen sie ein Arbeitsblatt oder wird das alles mündlich ausgemacht?
270

271 #00:21:04-5# LmD1: Je nachdem. Also im besten Fall ist es ein Arbeitsblatt mit Schaufträgen.
272

273 #00:21:12-8# I: Schaufträge in Hinblick auf die Szene [LmD1: In Hinblick auf die Szene, ja.] Oder analytisch?
274

275 #00:21:17-3# LmD1: Filmanalyse, die mach ich so am Rande, dass ich nochmal gezielt auf bestimmte Kameraeinstellungen oder so
276 hinweise** Mhh* Und sonst eher inhaltsgebunden, dass ich nachfrag': "Was kommt hier zum Ausdruck, was denkt ihr, was haben
277 die Leute damals gedacht, ahm wie reagiert? Wie reagieren die Leute im Gericht als Ghandi den Gerichtssaal betritt?",
278 beispielsweise [I: Das sind wahrscheinlich ähnliche Fragen wie zu Texten, oder?]
279

280 #00:21:46-5# LmD1: Ja. Also ich sag auch Schülern immer, dass ich, dass wir nicht Filme anschauen um Kino zu machen, sondern
281 es ist einfach eine Textsorte. So wie Gedichte, Dramen und Romane als Text behandel', behandel' ich eben auch Filme als Text, den
282 man dann entschlüsseln kann oder sich einfach nur berieseln lassen kann. Also man kann ja auch Shakespeare einfach so lesen zur
283 schieren Freude... Oder zum Ärger. Oder man kann eben genau sich bestimmte Sequenzen anschauen, reingehen, sich
284 Hintergrundinformationen holen...
285

286 #00:22:19-6# I: Und wie bereitest du Schüler auf die Szene vor? Sagst du: "Jetzt kommt die Szene aus dem Film so und so, wir
287 schauen uns die an, weil...[]" oder kommt sie quasi als Untermalung für das, was gerade besprochen wurde (.)?
288

289 #00:22:31-5# LmD1: Also, wenn man, wenn ich 'ne Filmsequenz im äh* als Hinleitung, als Herführung oder als Einleitung
290 verwende** dann würd' ich nichts dazu sagen, dann soll der Film wirken und dann kann ich auch die Wirkung abfragen** weil ich's
291 für nicht sinnvoll erachte zu sagen ahm "Wir fangen heut mit". Das ist ja sprachlich schon bescheuert, dass man das sagt, was man
292 macht. "Wir schauen uns jetzt gleich 'nen Film an, in dem ihr das und das sehen werdet" Dann hab' ich ja schon die Lösung
293 mitgegeben. Ähm* manchmal ist es aber von Nöten, dass man den Kontext auch macht, in welchem Zusammenhang diese Szene
294 stattfindet- * ahm, dass man den Hintergrund ein bisschen darlegt. Es gibt eine Dokumentation, die ich häufig schon gezeigt hab'
295 zum Thema Menschenrechte: Kindersoldaten ähm* [I: Die gib'ts auch als Buch, oder?] Nein, das heißt, das weiß ich nicht, ob es die
296 auch als Buch gibt. Na... *Lost Children*, da geht's um Kindersoldaten in Uganda. Der Filmemacher heißt Sahadi, Ali Sahadi, weiß

297 ich nicht genau. *Lost Children*, da geht's um Kindersoldaten. Und dann bereit' ich sie so drauf vor, dass, ähm, dass ich sage: "Es gibt
298 in dem Film Sequenzen, die sind sehr, sehr, sehr brutal, weil also sehr brutale Ereignisse, Erlebnisse durch die Kinder geschildert
299 werden und ich möchte nicht, dass sich das jemand angucken muß. Wenn ihr wisst, dass ihr ganz zart besaitet seid, dann könnt ihr
300 jetzt schon rausgehen oder ihr könnt dann, wenn ihr merkt, dass es euch zuviel wird dann rausgehen."
301
302 #00:24:42-7# I: Also Gewalt ist ein Faktor, der einen Film heikel macht, was wäre das noch?
303
304 #00:24:49-4# LmD1: Also ich würd' jetzt keine Sexszenen zeigen. Außer es geht darum, sie dient irgendwie der Handlung. Ja, das
305 natürlich. Also Sexszenen zu zeigen ist natürlich heikel. Das merkt man ja auch in jedem anderen Kino, die Schluckgeräusche dann
306 und alle werden dann ein bisschen kleiner und man spürt förmlich, wie die Temperatur ansteigt. Aber dem muss man Kinder ja nicht
307 aussetzen.
308
309 #00:25:09-3# I: Also sexuelle Szenen, Gewaltszenen, Drogenkonsum... Wobei, Trainspotting wäre philosophisch und da kommen
310 auch Drogen vor...
311
312 #00:25:15-7# LmD1: Ja, wie gesagt, wenn's dient, um voranzuschreiten, dann würd' ich die Sequenz auch drin lassen. Ahm, auch
313 gewalttätige Sequenzen, ahm, warum nicht? Aber nicht jetzt einfach nur, um ne coole Sequenz zu zeigen.
314
315 #00:25:30-4# I: Ja, das ist klar.
316
317 #00:25:44-8# LmD1: Zum Beispiel eine Sequenz bei *Gladiator* hab' ich auch schon gezeigt [*3] Um was ging's da... Mediengewalt
318 und dann als Aufhänger diese Zirkusgewalt, also Zirkus Maximus, Gladiatore, die öffentlich miteinander kämpfen... Also "Erkennt
319 ihr Parallelen zur heutigen Zeit?" Und dann reden wir halt über Talkshows beispielsweise oder. oder Dschungelcamp, wo die auch
320 brutal sind und Leute zugucken. Ja, während bei *Gladiator* Leute zuschauen, wie sie sich gegenseitig abschlachten. Und da ist eine
321 Kampfszene, da hackt der eine dem anderen mit dem... mit der Axt in den Fuß rein und das lass' ich drin, um zu zeigen, das ist jetzt
322 nicht einfach nur ** da kämpfen zwei Leute, sondern die sollen sehen, dass wenn zwei Leute miteinander im, im Gladiatorenring
323 miteinander kämpfen, dann fließt halt Blut. Aber ich würd' jetzt nicht, also wenn die sich da den Kopf abhacken würden, dann würd'
324 ich das nicht zeigen.
325
326 #00:26:48-7# I: Ja. Und psychische Gewalt? Wie sieht's da aus?
327
328 #00:26:53-1# LmD1: Ahm... *Das Experiment* haben wir auch schon gemacht. Ahm... Der Film ist leider nicht so gut, wie er sein
329 könnte und ahm... Und, diese Anpinkelszene, die hab' ich auch drin... Diese Demütigung durch den, durch den Wärter da... Die
330 Blackbox...
331
332 #00:27:13-8# I: Da ist das dann auch schwierig. Oder kann man den Schüler vielleicht vorher darauf vorbereiten und sagen: "So, es
333 schwingt in die psychische Richtung und das kommt jetzt..."
334
335 #00:27:23-4# LmD1: Ja. Ich hab' jetzt bei dem Film nicht so den Eindruck gehabt, also ich selber nicht und auch nicht bei Schülern,
336 dass der so als wahnsinnig brutal empfunden wird. Also man kann... Irgendwie gibt der Film das jetzt nicht so richtig her, dass man
337 da ganz entsetzt ist. Und dazu kommt, dass sie wahrscheinlich schon einiges anderes gewöhnt sind... Wer *Saw I-VIII* gesehen hat
338 (SCHMUNZELT)...
339
340 #00:27:51-5# I: Ok. Gerade haben wir über Aufgaben nach dem Film gesprochen. Du hast jetzt die Diskussionsaufgabe erwähnt,
341 also sprechen und vergleichen mit heute... Also die Aufgaben eignen sich wahrscheinlich besonders gut im Unterricht, wenn du
342 sagst, da war eine hohe Beteiligung. Aber welche Aufgaben zum Filmeinsatz eignen sich besonders schlecht? Oder was hat sich in
343 der Vergangenheit bewährt an Aufgaben nach dem Film? Waren das meistens Diskussionsfragen, die dann auch funktioniert haben?
344 Und wo war überhaupt keine Beteiligung da?
345
346 #00:28:19-1# LmD1: Also ich kann's jetzt nicht mehr konkret sagen, aber was... was nicht funktioniert ist, wenn man als Lehrer
347 davon ausgeht, dass da Backgroundwissen da sein müsste. Also ein Film über die NS-Zeit * ahm, da hab' ich jetzt noch nichts
348 dazu... Ja, obwohl: eine Dokumentation von... ja, wie heißt er...** Shoa... Kennst du? 4-stündige, 8-stündige Dokumentation...
349
350 #00:28:52-1# I: Aber die ist sehr realistisch, oder?
351
352 #00:28:52-1# LmD1: Das sind nur Interviews. Und wenn es Aufnahmen von Originalschauplätzen sind, dann eben von, von den
353 KZs. Aber dann so wie sie zur Zeit des Drehs waren... Es gibt keine Originalaufnahmen aus der Zeit. Und deshalb ist er so
354 beklemmend... Ahm** wo waren wir grad? [SCHMUNZELT]
355
356 #00:29:12-9# I: Welche Aufgaben sich nach dem Filmeinsatz besonders eignen und welche nicht.
357
358 #00:29:15-0# LmD1: Achso. Und da ... es eignen sich... Und das hab ich gemerkt. Und als noch jüngerer Lehrer bin ich davon
359 ausgegangen, dass die ganz viel schon zum Nationalsozialismus wussten und zum Judentum und... und so Aufgaben hab' ich
360 gemerkt eignen sich nicht, wo man Vorwissen ab- braucht, um die Frage zu beantworten. Das, das würd' ich auch so nicht mehr
361 machen.
362
363 #00:29:35-1# I: Ziehst du die Konsequenz da, einfach bei den Filme Vorwissen zu liefern (...)
364
365 #00:29:39-1# LmD1: Entweder Vorwissen zu liefern oder eben die Fragen nicht so zu stellen, dass Vorwissen nötig ist.
366
367 #00:29:42-9# I: Also sind es eher interpretative Fragen, die funktionieren?
368
369 #00:29:45-8# LmD1: Oder die auf die emotionale Ebene abzielen. Also das affektive Lernen ist ja auch am Ethikunterricht find' ich
370 auch das Entscheidende. Ahm* nicht welche Menschen dann und dann gestorben sind, sondern eher die, das affektive Lernen,
371 emotionales Lernen.
372

373 #00:30:08-1# I: Also Aufgaben wie: "Stell dir vor, du wärst der Häftling XY, übertrieben gesagt? Oder "Schreib einen Monolog"
374 oder "Schreib einen Tagebucheintrag?"
375

376 #00:30:15-8# LmD1: Also es sind ganz viele Themen, die man da jeweils lang bereden kann. Ist 'ne super Methode. ich halt'
377 mittlerweile nicht mehr so viel von, von diesen Tagebucheinträgen "Stell dir vor, du bist ein KZ-Häftling." Also, sowas kann sich
378 niemand vorstellen. Das sind Kinder... Ahm... Jungs sind keine Mädchen, Mädchen sind keine Jungs... Ahm, wir können höchstens
379 ganz, ganz, ganz entfernt in die Nähe von dem geraten, emotional, was da durch- was da erlebt wurde. Ich mach's trotzdem noch,
380 weil ich weiß, dass manche Schüler sehr stark sind im kreativen Schreiben und die möchte ich eben auch bedienen. Und die möchte
381 ich auch abholen... Zum Thema Kindersoldaten hatte ich diese Aufgabe (HUSTET) oft dabei* (...) Ahm, aber da geht's eben um was
382 anderes. Da geht's jetzt nicht darum, dass die, dass die das spüren, wie's ist, sondern es geht eher drum, dass ich da einen Kanal
383 bedien', der für manche leichter zugänglich ist, also das Kognitive beispielsweise.
384

385 #00:31:22-7# I: Ok. Gut, dann wären wir auch schon bei den Problemen des Filmeinsatzes. Hörst du öfter Vorurteile wie "Ah, schon
386 wieder keine Zeit zur Vorbereitung gehabt?" [LmD1: Ja, klar.] Was sind das für Vorurteile bezogen auf den Film?
387

388 #00:31:33-9# Also ich nehm' die Urteile nicht zu mir, weil ich weiß, dass ich das so nicht verwend', aber natürlich gibt es Klischés,
389 völlig klar: Filme zeigen, Kino machen, Belohnung haben wir schon gesagt (...) Ahm, ja, das alles. Ich denk' aber das hat man selber
390 auch über Kollegen. Und das gibt's ja auch, da muss man nicht drüber reden [LACHT]. Und man weiß auch genau, wer das ist. **
391 Ja.
392

393 #00:32:15-1# I: Gut und du hast gesagt ahm du siehst es nicht, sondern lässt die Vorurteile abprallen. Worin siehst du denn
394 abschließend das besondere Potenzial des Filmeinsatzes im Ethikunterricht (.)? Du hast vorher schon gesagt es ist ein
395 Visualisierungsinstrument, es erreicht die Schüler auf emotionaler Ebene.... Aber worin siehst du den Wert des Filmeinsatzes im
396 Ethikunterricht (.)?
397

398 #00:32:38-4# LmD1: Nochmal ein Rückgriff auf das andere. Ahm...** Es stört mich doch manchmal fällt mir grad ein, weil* ich
399 dadurch, durch den unbedachten Einsatz von Film, den unnötigen Einsatz manchmal äh werd' ich in meinem Unterricht immer
400 wieder damit konfrontiert, dass halt Schüler sagen "Ja, aber wir haben da und da auch..." und "Sie sind so langweilig" Natürlich ist
401 das immer auch ein Spiel zwischen Lehrern und Schülern. Aber das ich mich dann jedes Mal hinstellen muss und sagen muss:
402 "Nein, wir schauen jetzt nicht den Film an, sondern wir schauen nur zwanzig Sekunden draus an oder nur zwei Minuten oder
403 zwanzig Minuten" Und da bin ich dann berührt, da bin ich in meinem Arbeiten berührt von diesen, diesen Klischés.
404

405 #00:33:41-4# LmD1: So. Besonderes Potenzial. Ahm... Es ist sehr motivierend**, ahm das kann die Ästhetik, die Bildästhetik sein,
406 das kann das Thema sein, das können die Schauspieler natürlich sein, ähm** die Sounds, die geliefert werden (...) Film ist ja was
407 ganz tolles. Es ist konkret, es ermöglicht eine Abkehr von Abstraktion, es ist konkreter, manchmal ist es zu konkret (...) Manchmal
408 gibt der Film zu genaue Bilder wo es einfach schöner wär' gewisse Sachen im Ungewissen zu lassen [I. Stichwort *Harry Potter*
409 (LACHT)] Ja, richtig. *Harry Potter*- ich brauch' nichts. Auch schon im Buch... Ich muss ja (...) Und der Film ist ja genauso wie das
410 Buch, das ist ja wirklich erstaunlich, dass es genau so ist, wie ich es mir vorgestellt hab. Ich mag die Filme einigermaßen, ich hab'
411 alle Bücher gern gelesen. Aber abstrakt ist da nichts. Und (...) Es gibt oft 'nen emotionalen Zugang, den ich als Lehrer jetzt nicht so
412 schaffen kann oder wir als Lehrer insgesamt so nicht schaffen können. ** Ausschnitte aus einem Drama sind zusammengesetzte
413 Wörter und wenn ich die lesen lasse, dann kommen da niemals diese Emotionen rein, die sich eigentlich darin verbergen. Im Film
414 wird mir das durch die professionelle Darbietung der Schauspieler geliefert.
415

416 #00:35:38-1# I: Also die Schüler können sich leichter in was einfühlen, als wenn sie lesen (.)? Weil es konkret immer zwei Kanäle
417 sind...
418

419 #00:35:46-8# LmD1: Du weißt das doch noch (SCHMUNZELT). Wenn die Schüler ein Drama lesen, dann ist das nicht dramatisch
420 (LACHT) Da bringt sich dann jemand um oder (...) die heißesten Liebesschwüre... Romeo und Julia... Und wenn die Schüler das so
421 lesen ohne Vorbereitung und ohne, ohne, ohne, ohne Hintergrundinformation, das ist wie 'n Kuchenrezept, was wir da vorlesen. Und
422 dann ist natürlich 'n Ausschnitt aus dieser Balkonszene aus Romeo und Julia und am besten noch mit Leonardo Di Cabrio in diesem
423 grellen Ambiente (...) Das ist, da kommt das rüber, was gemeint war, als Shakespeare das geschrieben hat. Das ist das Potenzial am
424 Film.
425

426 #00:36:32-3# I: Gut, dann wären wir eigentlich mit den Hauptfragen durch. Gibt es noch irgendwelche Aspekte, die wir nicht
427 angesprochen haben und die du noch für wichtig hältst zum Thema Filmeinsatz im Unterricht?
428

429 #00:36:42-5# LmD1: Also was schön wär', wär' wenn's sowas gäb' wie 'ne Handreichung, die würd' ich mir auch kaufen
430 (SCHMUNZELT) und je präziser die ist, desto nützlicher ist sie dann auch. Also was ich nicht bräuchte wär' ahm ne Backrezeptur,
431 aber so, dass es einigermaßen gegliedert ist, vielleicht auch Querverweise "Der Film eignet sich für diese Klasse und dieses Thema,
432 aber auch für diese Klasse..."
433

434 #00:37:22-6# I: Mit Verweisen meinst du auch die rechtliche Situation? Wo kann man Filme leihen? (...)
435

436 #00:37:34-6# Ja, würde mich dann auch interessieren. Ahm, ich verwend's eher als spontane Eingebung. Ich sitz' im Kino und denke
437 mir "Schade, dass der Film erst jetzt rauskommt, ich hab das Thema vor zwei Wochen abgeschlossen..." Ahm... Das wäre schön,
438 wenn's sowas gäbe.
439

440 #00:38:09-6# I: Gut, dann bedanke ich mich sehr herzlich für das Interview.

Interview 2: 07.10.2011; LmD2

- 1 I: Dann starte ich vielleicht gleich mit der ersten Frage und zwar: Wie würden Sie die Häufigkeit des Filmeinsatzes in Ihrem
2 Unterricht beschreiben(.)? Im Fach Philosophie (.)?
3
4 #00:00:11-7# LmD2: Selten.
5
6 #00:00:18-2# I: Mh, selten. Gibt es einen Grund, warum Sie so bestimmt "selten" sagen?
7
8 #00:00:20-0# LmD1: Mangelnde technische Ausstattung, technische Probleme(.). Dann auch (der) Zeitfaktor: Filme brauchen sehr
9 viel Zeit (.). Und dann auch äh also* ich denke auch wir sind stark von Medien geprägt, dass ich in Philosophie auch immer das
10 Lesen und Diskussion im Vordergrund steht.
11
12 #00:00:41-8# I: Und gehört das Medium Film an der Schule, am (Name der Schule) zum Standardwerkzeug der Fächer Philosophie
13 und Ethik?
14
15 #00:00:52-2# LmD2: Das hängt vom Lehrer ab. Das ist noch, also... Das äh ich glaub' es gibt Lehrer, die unterschiedlich mit Filmen
16 arbeiten. Manche arbeiten sehr viel, manche weniger. Also von dem her kann man das nicht genau sagen, es ist immer eine
17 individuelle Entscheidung.
18
19 #00:01:05-4# I: Und ist der Film auch mal Thema auf Konferenzen oder Besprechungen?
20
21 #00:01:09-9# LmD2: Ab und zu wenn man Anschaffungen macht... Welche Filme man nimmt... Das ist schon ein Thema. Ob man
22 irgendwelche Filme kaufen will oder so.
23
24 #00:01:19-8# I: Aber bezüglich Methodik und Einsatz unter Kollegen eher weniger(.)?
25
26 #00:01:25-2# LmD2: Auch schon äh, aber wieder schwerpunktmäßig. Wenn Kollegen sich äh interessieren dafür, ich glaub
27 sicherlich, dass die gemeinsam das dann auch durchdiskutieren. Es gibt auch Projektstage, wo man dann auch Ethik in Sachen Film
28 anschauen kann.
29
30 #00:01:38-8# I: Und wie oft sind solche Projektstage zum Film?
31
32 #00:01:41-4# LmD2: Das ist... das wär' freiwillig. Das wär... Also je nachdem* hat man da die Freiheit, sich Schwerpunkte zu
33 setzen. Es gibt Kollegen* aus der Religion, die sicherlich viel mit Filmen arbeiten.
34
35 #00:01:55-8# I: Also es gibt dann auch einen Austausch zwischen Kollegen (.)?
36
37 #00:01:57-6# LmD2: Ja, sicherlich.
38
39 #00:01:59-6# I: Und wann sind Sie mit dem Medium Film konkret als Unterrichtswerkzeug in Berührung gekommen (.)? War das
40 schon zum Studium ein Thema?
41
42 #00:02:07-4# LmD2: Na, eigentlich erst wie ich Lehrer geworden bin. Da musste ich mich im Unterricht mit Film
43 auseinandersetzen und äh letztendlich war's im Referendariat. Und da hat man Filme gezeigt, wenn man wohl mal eine Stunde
44 selber Erholung brauchte. Da war der Film eine Erholung für einen gestressten Lehrer und eine Belohnung für die Schüler. Dann hat
45 man wenn sich die Möglichkeit ergab Filme angeschaut.
46
47 #00:02:35-8# I: Die Möglichkeit praktisch den Film als Belohnungswerkzeug einzusetzen(.)?
48
49 #00:02:40-0# LmD2: Ja. Und als Erholungs- für den Lehrer. Weil da muss man keinen Unterricht halten und... so hab' ich's erfahren
50 und natürlich thematisch passte das auch. Und es war aber so... so... eingeplant von...
51
52 #00:02:55-5# I: Wann kam dann der Input, den Film dann auch wirklich als Werkzeug einzusetzen? Wie* ist das passiert? Also
53 nicht nur als Belohnungsmittel?
54
55 #00:03:02-5# LmD2: Naja... Weil man da doch mal Beispiele hat, die man gut für den Unterricht verwenden konnte. Wenn klar ist.
56 "Den Film brauch' ich!" Oder: "Den schau' ich an!"
57
58 #00:03:13-8# I: War das dann Eigeninitiative oder...?
59
60 #00:03:14-9# LmD2: Eigeninitiative. Oder wenn sich's ergibt.
61
62 #00:03:18-7# I: Ok. Gut. Können Sie sich erinnern, was der letzte Film war, den Sie in Philosophie eingesetzt haben(.)?
63
64 #00:03:24-3# LmD2: Ethik geht auch, oder?
65
66 #00:03:25-8# I: Ethik geht auch.
67
68 #00:03:26-2# LmD2: Das war Die sieben Samurai von Kurosawa (SCHMUNZELT).
69
70 #00:03:33-6# I: Ok, ein sehr spezieller und ungewöhnlicher Film (SCHMUNZELT). Was war da gerade das Thema, als der Film-
71

72 #00:03:37-7# LmD2: Das war Zen, Kunst des Bogenschießens. Und es war... es ging um Buddhismus und um Religion in der elften
73 Klasse. Und da um das Verhalten der Samurai... Um Teezeremonie, Bogenschießen und Konzentration. Und dann gab's einige
74 Szenen in dem Film, die gezeigt haben, wie sich so ein Samurai verhält.
75
76 #00:04:02-1# I: und wie ist der Film angekommen bei den Schülern?
77
78 #00:04:02-1# LmD2: Sehr gut (SCHMUNZELT) Es war nicht zu lang, wir sind fertig geworden. Den hab' ich angeschaut, weil er
79 mir sehr gut gefällt (SCHMUNZELT).
80
81 #00:04:11-4# I: Ok. Und in Philosophie?
82
83 #00:04:13-6# LmD2: Da hab' ich zu meiner Schande noch nie einen Film angeschaut. Die Schüler wollten immer einen Film
84 anschauen, aber es war so, dass es meistens eigentlich... Naja... es wär' so Erholung und ruhiger Nachmittag. Und das find' ich
85 eigentlich für Philosophie nicht gut... Ein richtig langer Film... Wär' vielleicht geeignet gewesen, aber es wären Filme als Beispiele
86 öfter genommen. Es wird im Unterricht über Filme diskutiert.
87
88 #00:04:42-8# I: Über das Medium Film wird diskutiert?
89
90 #00:04:42-8# LmD2: Über spezielle Filme als Beispiel. Zum Beispiel Täglich grüßt das Murmeltier oder Die Truman Story. Das
91 sind solche Sachen, also wo man speziell auf Filme eingeht, die allgemein bekannt sind, wo man dann Probleme erläutern kann, also
92 philosophisch. Man könnte auch den Film anschauen, aber da ist immer der Zeitfaktor. Das mach... also relativ selten. Also...
93 Sinnvoll ist es zum Beispiel im Deutschunterricht, wenn ich 'ne Literaturverfilmung nehme. Also Traumnovelle, Eyes Wide Shut (6
94 SEK UNV.) Ja, also das find' ich dann sehr sinnvoll. Also weil da seh' ich dann 'ne Auseinandersetzung mit 'nem Buch mit Film.
95 Das ist dann einfacher als... in Ethik und Philosophie auch.
96
97 #00:05:28-5# I: Wie reagieren Sie, wenn die Schüler Vorschläge machen und der Film kommt dann nicht zum Einsatz? Oder
98 akzeptieren sie das schon?
99
100 #00:05:32-6# LmD2: Die akzeptieren das schon, ja. Also es gibt dann immer Vorschläge, aber mir ist die... da bräucht' ich mehr
101 Zeit. Wenn ich 'nen ganzen Vormittag hätte, da könnte man einen Film anschauen, besprechen... Aber in den zwei Stunden, die ich
102 hab' is' es... setz ich den Schwerpunkt ein bisschen anders, weil ich denk' die Schüler müssen auch gezwungen werden... Also so*
103 was kennenzulernen, was sie noch nicht kennen.
104
105 #00:05:58-4# I: Wie viele Stunden unterrichten Sie Philosophie und Ethik in der Woche?
106
107 #00:06:04-7# Also ich persönlich? Es kommt darauf an... Es kommt darauf an. Jetzt mach' ich zwei vier Stunden, zwei Ethik, 2
108 Philosophie.
109
110 #00:06:08-6# I: Jeweils Doppelstunden?
111
112 #00:06:08-6# LmD2: Ja.
113
114 #00:06:12-6# I: Auch nachmittags (.)?
115
116 #00:06:13-2# LmD2: Philosophie ist nachmittags.
117
118 #00:06:16-3# I: Ok, gut. Würden Sie sagen Sie tendieren Sie eher dazu, Filme zu wählen, die sich in Ihrer Karriere schon bewährt
119 haben, die gut angekommen sind oder sind Sie auch offen für neue Filme, die jetzt erst anlaufen?
120
121 #00:06:29-1# LmD2: Da bin ich eigentlich offen.
122
123 #00:06:29-1# I: Aber wenn Sie jetzt Ihren Einsatz betrachten- kommen dann eher immer die "Klassiker" zum Ein-
124
125 #00:06:33-0# LmD2: Ja. Das find' ich auch aus erziehungstechnischen Gründen... Würd' ich dann doch eher die Klassiker
126 anschauen.
127
128 #00:06:41-0# I: Welche Gründe wären das?
129
130 #00:06:41-0# LmD2: Äh, weil diese Filme eigentlich viel differenzierter sind. Da muss man viel genauer hinschauen und ich find
131 auch irgendwie... Weil die Schüler sie noch nicht kennen, find' ich's immer wichtig ihnen eher das zu zeigen, was sie noch nicht
132 kennen, als das, was sie schon kennen.
133
134 #00:06:59-4# I: Was wären denn solche "Klassiker" bei Ihnen* neben der Truman Show?
135
136 #00:07:07-4# Ne, ich mein philosophisch würd' ich auch mal äh* Solaris von Andrei Tarkovsky. Das würd' ich mit den Schülern
137 mal richtig gern machen. Also solche F-
138
139 #00:07:16-7# I: Und in Ethik?
140
141 #00:07:19-1# LmD2: Bitte?
142
143 #00:07:19-1# I: Und in Ethik?
144
145 #00:07:16-7# LmD2: Auch solche Filme. Also Die Sieben Samurai. Aber da würd' ich Klassiker machen. Um um Verhaltensweisen

146 oder sowas...

147

148 #00:07:29-2# I: Also Klassiker als die Filme, die vor der Zeit von Schülern liegen quasi (.)? Die sie mit Sicherheit nicht kennen?

149

150 #00:07:33-4# LmD2: Ja, nicht so kennen. Aber ich würd' auch Gegenwartsfilme, die mir persönlich gefallen zeigen.

151

152 #00:07:40-5# I: Auch Spielfilme?

153

154 #00:07:40-5# LmD2: Natürlich auch Spielfilme. Wenn sie mir persönlich gefallen (SCHMUNZELT). (3 SEK. UNV.)

155

156 #00:07:49-1# I: Und* gibt es Filme ganz sicher jedes Jahr gezeigt werden?

157

158 #00:07:53-8# LmD2: Ne, also bei mir nicht. Sicherlich- andere Kollegen haben das voll eingeplant in den Unterricht, aber ich muss sagen ich halt' mich da eher zurück.

159

160

161 #00:08:00-6# I: Ok. Und welche Faktoren spielen bei der Auswahl denn eine Rolle für Sie? Sie haben gerade gesagt, die Filme müssen Ihnen selber gefallen und sie müssen möglichst neu für die Schüler sein...

162

163

164 #00:08:14-8# LmD2: Das Hauptinteresse ist eigentlich, dass ich ihn sehr, sehr gut finde. Also ich schau' nichts, was mir nicht gefällt. Also hinter dem ich nicht steh'. Ich mach' nicht... Also in der Literatur mach' ich kein Buch, das ich schrecklich finde und so zeig' ich keinen Film, den ich nicht gut find. Und ich muss von einem Film selber begeistert sein.

165

166

167

168 #00:08:34-7# I: Gibt's sonst noch Auswahlkriterien, zum Beispiel die Filmlänge?

169

170 #00:08:38-7# LmD2: Das wär' mir dann egal (SCHMUNZELT). Also... Also das*

171

172 #00:08:44-0# I: Und zum Thema Altersbeschränkung- achten Sie drauf, dass bestimmte Themen nicht angeschnitten werden oder bestimmte Bilder nicht gezeigt werden? Was macht einen Film zu heikel?

173

174

175 #00:08:58-8# LmD2: Eigentlich weniger. Also weil das find' ich zum Teil äh künstlich. Ich bin mir sicher, den Film, den die mit mir anschauen können die auch sonst anschauen... haben Zugriff auf diesen Film. Also das würde ich jetzt nicht machen.

176

177

178 #00:09:13-8# I: Was würde denn einen Film zu heikel machen?

179

180 #00:09:16-3# LmD2: Gewalttätigkeit... Aber naja... Herr der Ringe... Den hab' ich mit einer sechsten Klasse angeschaut. Also die kannten den alle. Erster Teil... War ok... Also, ab zwölf Jahren ist er. Ich würd' schon aufpassen, aber* ich würd' mir auch die Freiheit nehmen, selber** Ich würd' mir schon überlegen, wenn's wichtig ist, zum Beispiel 'nen Film zu machen, der wirklich brutal ist, wenn's mal Sinn macht, Brutalität zu zeigen. Oder Scheußlichkeiten... Dann würd' ich den Film auch zeigen, aus erzieh- also wenn mir wichtig wär', dass die Schüler was lernen würden, davon profitieren würden mach ich Ausnahmen (3 SEK. UNV.).

181

182

183

184

185

186 #00:10:10-2# I: Haben Sie schon mal einen brutalen Film gezeigt? Welcher war das denn?

187

188 #00:10:10-2# LmD2: Eigentlich nicht.

189

190 #00:10:15-5# I: Ein Kollege hat Gladiator erwähnt, um zu zeigen, was mit Macht in einer Extremsituation passiert.

191

192 #00:10:23-7# LmD2: Aber der ist ja eigentlich auch nicht so schlimm.

193

194 #00:10:24-3# I: Inwiefern gewähren Sie SchülerInnen denn Mitbestimmung bei der Filmwahl? Sie haben vorher gesagt sie dürfen Vorschläge machen. Aber wie ist es dann in Ethik, wo auch tatsächlich Filme gezeigt werden(.)?

195

196

197 #00:10:35-0# LmD2: Wenig, wenig. Muss ich ehrlich sagen. Also nur wenn äh... nur wenn... kommt drauf an* wenn sie... Das kann ich nicht sagen, eigentlich bestimm' ich den Film immer und (SCHMUNZELT) und wenn- aber es käme auf die Intention drauf an. Wenn ich 'ne Einheit über Film machen würde, dann könnte man ja Film vorschlagen oder auswählen, welchen Film man anschaut.

198

199

200

201 #00:11:01-8# I: Kommen denn Vorschläge?

202

203 #00:11:04-1# LmD2: Ständig, um nichts zu tun (LACHT). Also die Schüler... Filme anschauen ist ja auch etwas, es ist ein missbrauchtes Medium. Da macht man halt nix und manche Lehrer machen das auch recht gerne, viele Filme anzuschauen um nichts zu machen. Also deshalb... Da haben sie für die Schüler Erholungsevent- Charakter. Das find' ich jetzt nicht... Den Eventcharakter bestimme dann ich. Also wenn's nur Erholung ist...

204

205

206

207

208 #00:11:36-1# I: Sie sind ja auch Betreuungslehrer für junge LehrerInnen und bekommen sicher auch Probleme mit, die andere Kollegen mit dem Film haben. Was müsste denn ein Leitfaden für Punkte aufweisen, damit er wirklich praktisch anwendbar wäre?

209

210

211 #00:11:51-4# LmD2: Erstmal bräuchten wir mal technisch besser ausgestattete Räume ('). Das ist überhaupt kein... Wir haben dauernd technische Probleme, das Ding geht nicht. Äh und das bräuchte man einfach, dass es kein Zeitaufwand ist, dass das technisch einwandfrei über die Bühne geht. Das wär' eigentlich das Wichtigste. Dann könnten wir das Medium Film wesentlich öfter benützen. Wobei ich immer meinen Referendaren auch sag', also... wenn man Deutsch macht und auch bei Philosophie eher in Maßen. Also, ich finde zu viel Film äh* find' ich manchmal etwas problematisch. Eher sehr bewusst mit Filmen umgehen...

212

213

214

215

216

217 #00:12:36-2# I: Und würden Sie einen Leitfaden für junge Kolleginnen für sinnvoll halten?

218

219 #00:12:40-1# LmD2: Schon, ja. Weil schwierig ist es ja.

220
221 #00:12:42-5# I: Und welche Punkte müsst der konkret haben? Praktische Hinweise, Filmvorschläge...
222
223 #00:12:46-9# LmD2: Filmvorschläge... Filmausweise... Welche Thematiken man machen kann, Fragestellungen,
224 Diskussionsanlässe, in welchem Rahmen man was nehmen kann...
225
226 #00:12:59-7# LmD2: Haben wir noch was?
227
228 #00:12:59-7# I: Ja, es geht aber nicht mehr so lang (SCHMUNZELT).
229
230 #00:12:56-5# I: Zu den Methoden. Zu welchem Zeitpunkt werden denn Filme in ihrem Unterricht am häufigsten verwendet(.)? Eher
231 als Einstiegsmöglichkeit oder als Veranschaulichung oder als Abrundung(.)?
232
233 #00:13:11-5# LmD2: Je nach Lage. Das heißt, man kann ihn als Einstieg nehmen (.). Man kann Probleme besprechen(.) also
234 konkret, als Beispiel, was das Problem schildert und das dann resümieren. Und dann mal ne Diskussion- unterschiedliche
235 Positionen und Meinungen haben...Den Film nochmal durchdiskutieren. Dann kann man anwenden, was man gelernt hat. Also das
236 ist offen, nach allen Bereichen geht das.
237
238 #00:13:38-0# I: Und ahm* bezüglich der Zeit: Sie haben vorher das Zeitproblem angesprochen, natürlich. Aber wieviel Zeit sollte
239 denn einem Film gewidmet werden pro Unterrichtsstunde, wenn er dann eingesetzt wird (.)?
240
241 #00:13:51-2# LmD2: Das kommt darauf an, welchen Schwerpunkt man setzt. Wenn man einen Film hat und der dauert länger und
242 der dauert halt drei Stunden, dann ist das ein ganz anderes Projekt wo man das einbindet, wo man das... das ist eine Sache.
243 Andererseits find' Ich's auch wieder nicht gut... Wenn man einen Film anschaut, dann ist das Genuss, dann soll man ja auch Freude
244 haben, als wenn man das so tot- arbeitet mit Arbeitsaufträgen. Das gefällt mir eigentlich auch nicht.
245
246 #00:14:17-2# I: Das heißt, Sie würden das anschauen der vollen Länge präferieren für den Unterricht(.)?
247
248 #00:14:18-4# LmD2: Eigentlich schon. Weil wenn ich 'nen Film anschau'... Es gibt zwar einige Szenen, aber ich mag's eigentlich
249 nicht. Ich find' das so abgehackt, so instrumentell. Wenn ich 'n Film anschau', dann will ich den ganzen Film anschauen. Und mich
250 dann mit ihm auch auseinandersetzen und so weiter. Also ich persönlich bin kein Anhänger dieser kurzen Filmsequenzen "Was
251 haltet Ihr davon?" Es ist reizvoll in diesem Medium, aber ich mag's eigentlich nicht so gern.
252
253 #00:14:43-2# I: Und die sogenannte Popcornhaltung der Schüler- wird die dann eingenommen wenn sie die ganze Länge schauen
254 oder nehmen sie dann noch den Film ernst als solchen?
255
256 #00:14:51-4# LmD2: Die müssen ihn ernst nehmen, Also wenn ich 'nen Film anschau', dann müssen sie sich konzentrieren. Nein,
257 das ist kein Problem. Also ich denk' das ist'... Die sind dann schon aufmerksam.
258
259 #00:15:04-8# I: Und haben die Schüler Aufgaben während dem Filmgenuss? Müssen sie protokollieren?
260
261 #00:15:11-7# LmD2: Das mach' ich dann nicht, nein. Weil ich das eigentlich auch selber nicht mag. Wenn ich dann fasziniert bin
262 vom Film als Zuschauer, dann mag' ich nicht protokollieren. Also es wär' mir wieder zu... zu didaktisch... Also es ist immer noch
263 einen Genuss, einen Film anzuschauen und ständig dann immer* Also kann man nachher dann auch. Also wenn sie aufmerksam zu-
264 (...)
265
266 #00:15:37-8# LmD2: Und was sind dann die Schritte nachdem der Film gezeigt wurde? Wie wird mit dem Film dann umgegangen,
267 was sind die Aufgaben, die Schüler danach zu bewältigen haben?
268
269 #00:15:44-7# LmD2: Naja, es geht einfach erstmal inhaltliche Rekonstruktion, ob sie was erkannt haben und danach ne Bewertung
270 der Situation. Wie ist die Haltung dieses Menschen. Eine Bestandsaufnahme im Ethikunterricht. Oder: "Wo ist das philosophische
271 Problem? Wo ist der Konflikt?" Das erarbeitet man da. Und da kann man dann natürlich auch visualisieren wie die Metaphern sind.
272 Also im Deutschunterricht macht man das halt mit Bildern.
273
274 #00:16:11-8# I: Und in Philosophie: Wie wird der Film dann oder der Inhalt mit dem Thema, das gerade behandelt wird in
275 Verbindung gebracht hinterher?
276
277 #00:16:17-5# LmD2: Das ist eigentlich klar. Es kommt darauf an, wie man's macht: Als Einstieg, dann ist das Thema klar- da kann
278 man dann eine Fragestellung formulieren. Wenn man's mittendrin hat, ist es 'n Beitrag, dann wissen wir das schon. Dann können sie
279 sagen was steckt da drin, was ist das Neue und so weiter... Also so ist es eigentlich ständig eingebunden. Also es gibt jetzt nicht 'n
280 Film, der... Das wissen eigentlich alle Beteiligten, dass da ein Problem ist, das klar ist.
281
282 #00:16:49-7# I: Und bekommen die Schüler vor dem Film anschauen Informationen über den Film? Welches Genre... Um welches
283 Genre es sich dreht oder* wie die Verbindung eben zum gerade behandelten Gegenstand ist?
284
285 #00:17:03-1# LmD2: Das kommt auch drauf an, das kann man nicht sagen. Will man überraschen? Dann bringt man einfach den
286 Film. Braucht man da Hilfestellung? Dann macht man Vorbereitung. Also, das muss man genau wissen. Das hängt vom Film ab und
287 von der Intention. Ich find' meistens besser man springt in irgendetwas rein.** Also diese Überraschung das sie rumrätseln müssen:
288 "Um was geht's denn? Wie ist der Film?" Das die eigene Transfers selber herstellen, das ist mir fast lieber, als bevor man den dann
289 stundenlang tot- redet.
290
291 #00:17:33-2# I: Und die Arbeitsaufträge, die drehen sich meistens um Diskussion, oder?
292
293 #00:17:36-3# LmD2: Ja nachher dann. Also das kann man vorher nicht genau sagen. Aber das sind eher allgemeine Arbeitsaufträge.

294 Man sagt... Also bei Literaturverfilmung ist es einfach: "Was ist ähnlich? Was ist geändert?" Das wär' zum Beispiel, mehr würd' ich
295 da nicht sagen. Aber ich* wie gesagt, ich würde sie sehr allgemein halten, sodass jeder selber entdecken kann. Weil manchmal ist
296 man so gebannt von dem Film, da kann man nicht mitschreiben.
297
298 #00:18:00-8# I: Und werden die dann nachher offen diskutiert die Arbeitsaufträge? Oder eher in kleinen Gruppen untereinander?
299 Wie funktioniert das nach dem Film?
300
301 #00:18:16-6# LmD2: Also** ich würd' das eigentlich im Plenum machen. ich find das besser, um Gemeinsamkeiten herzustellen.
302 Wenn alle schon im Kinosaal sitzen, dann diskutiert man das offen. Also ich wüsst' jetzt nicht... Gruppenarbeit wär' mir da zu
303 fuzzielig, zu beschränkt. Also das... Wenn dann die einen das wieder erkennen und die anderen das. Das find' ich künstlich dem Film
304 gegenüber finde ich.
305
306 #00:18:38-7# I: Ok. Dann kommen wir schon zu den Problemen des Filmeinsatzes. Sind Ihnen schon Vorurteile begegnet von
307 Lehrern, Kollegen, vom Umfeld* bezüglich des Einsatzes von Filmen im Unterricht? Wie zum Beispiel vorher die
308 "Popcornhaltung" der Schüler und das Nichtstun.
309
310 #00:19:01-7# LmD2: Ja, das schon. Also es gibt schon Vorbehalte, eigentlich nicht große, aber es gibt halt manche Lehrer die es
311 missbrauchen, das Filme anschauen. Und das macht dann keinen guten Eindruck. Es gibt auch Vorurteile, man schafft halt nicht
312 wenn man Filme anschaut oder.. Das ist einfach so. Wohlfühlatmosphäre, aber keine Arbeitshaltung... Gibt's. Aber es ist nicht
313 übertrieben verbreitet. Film ist eigentlich als Unterrichtsmittel anerkannt.
314
315 #00:19:31-9# I: Und worin besteht denn für Sie das Potenzial des Films für Unterricht? Wie würden Sie das Potenzial beschreiben?
316
317 #00:19:37-9# LmD2: Ach, er setzt eine Vielschichtigkeit. Ein Film kann durch Bilder 'was sehr Vielschichtiges darstellen, sodass
318 man angeregt ist, das eigentlich zu deuten. Es ist eine Welt, wo man hineingeführt wird und wo man eigentlich mal Probleme auch
319 irgendwie vielschichtiger erkennen kann. Denk' ich. In einer eigenen Sprache, die zu entschlüsseln ja doch nicht uninteressant ist.
320 Man kann auch entdecken, Filme sind zum entdecken, zum sehen da. Man lernt durch sie. Wenn da keine Konsumentenhaltung ist.
321
322 #00:20:12-3# I: Gut, das wär's eigentlich von meiner Seite. Gibt es Aspekte, die ihnen einfallen, die wir nicht besprochen haben im
323 Laufe des Interviews zum Thema Filmeinsatz im Unterricht?
324
325 #00:20:24-7# LmD2: Ich glaube, es wurde Wesentliches* gesagt. ** Also wie gesagt das Hauptproblem finde ich, dass wir in einer
326 so medialen Welt leben, dass es wichtig wäre den Film nicht nur als Konsumgut, sondern als Kunstwerk* darzustellen. Das ist
327 wichtig, dann macht Film Sinn. Aber als so eine Konsumentenhaltung oder instrumentalisieren, so nur nebenher einsetzen, das mag
328 ich persönlich nicht so gern.
329
330 #00:21:01-7# I: Dann vielen Dank, dass Sie sich Zeit genommen haben.
331
332 #00:21:01-7# LmD2: Bitte.

Interview 3: 07.10.2011, LwÖ1

- 1 I: Gut. Dann kommen wir mal zum allgemeinen Teil des Filmeinsatzes. Wie würden Sie denn die Häufigkeit beschreiben, in der
2 Filme in Ihrem Unterricht damals zu Zeiten der AHS zum Einsatz gekommen sind (.)? Während des Schuljahres(.)?
3
4 #00:00:12-1# LwÖ1: Also in Prozentanteilen jetzt circa (.)?
5
6 #00:00:16-5# I: Wie Sie die Häufigkeit beschreiben. Also eher "selten" oder eher "häufig", im Vergleich auch zu anderen Kollegen
7 und Kolleginnen (.)?
8
9 #00:00:23-1# LwÖ1: Äh... Im Vergleich zu anderen KollegInnen häufig. Ja.
10
11 #00:00:30-2# I: Können Sie sagen, dass sie zum Beispiel alle zwei oder drei Wochen einen Film eingesetzt haben? Oder war es je
12 nach Laune und Gelegenheit?
13
14 #00:00:32-1# LwÖ1: Mhh, net nach Laune und Gelegenheit, sondern je nach Thema. Wenn ich dazu passendes Material oder äh*
15 gefunden habe, dann hab' ich's einfach eingesetzt.
16
17 #00:00:40-8# I: Mhm. Und zu welchem Ansatz wurde dann der Film eingesetzt (.)? Zum Beispiel als Belohnung, wenn-
18
19 #00:00:48-2# LwÖ1: Nein, nicht als Belohnung, sondern irgendwie komplementär. Das wär' beispielsweise der Stanley Kubrick
20 gewesen kann ich mich erinnern. Das war im Psychologieunterricht, um eben die klassische Konditionierung zu lernen und... ja.
21
22 #00:01:02-8# I: Und der Film diene damals der Veranschaulichung?
23
24 #00:01:05-7# LwÖ1: Als Veranschaulichung, genau. Also wo sozusagen bestimmte Methoden filmisch umgesetzt und verwendet
25 werden, ja.
26
27 #00:01:13-3# I: Ok. Und würden Sie sagen, dass das Medium Film an ihrer Schule damals zum Standardwerkzeug unter
28 KollegInnen gehört hat, nicht nur in PP, sondern auch in anderen Fächern?
29
30 #00:01:22-1# LwÖ1: Doch, natürlich schon, ja. Aber sehr oft sehr unreflektiert. (LACHT)
31
32 #00:01:28-9# I: Und... was war daran unreflektiert?
33
34 #00:01:28-9# LwÖ1: Äh... Es ist mir eher so vorgekommen, dass er oft irgendwie als Lückenfüller oder als Ersatz für
35 Vorbereitungen verwendet wurde. Aber... rein sozusagen innerhalb eines didaktischen, inhaltlichen Kontextes* sehr selektiv. Und
36 wenig.
37
38 #00:01:46-1# I: Und gab es damals auch einen Austausch bezüglich der Filmwahl (.)? Zum Beispiel unter KollegInnen?
39
40 #00:01:50-4# LwÖ1: Nicht wirklich. Also bestimmte Klassiker in bestimmten Fächern... Ich denk' jetzt an Biologie natürlich
41 irgendwie (LACHT)... Oder an Deutsch. Aber ansonsten eigentlich nicht, ja. Da hat jeder seinen eigenen Fundus gehütet und
42 bedient (LACHT).
43
44 #00:02:07-8# I: Aha (LACHT). Und auf Konferenzen? War da der Film ein Thema- auf Schulkonferenzen?
45
46 #00:02:11-7# LwÖ1: Überhaupt nicht.
47
48 #00:02:13-6# I: Überhaupt nicht, ok. Können Sie sich vorstellen warum?
49
50 #00:02:17-1# LwÖ1: Ich glaub es gibt einfach zu wenig Wissen ah* über Film als Unterrichtsmittel, weil es meistens einen rein
51 illustrativen Charakter hat. Oder man greift auf Klassiker, die als Unterrichtsmedien definiert sind zurück(.). Und ansonsten ist es
52 einfach zu wenig Wissen. Weil an und für sich, um Filme einzusetzen muss man genauso die filmischen Codes und die Filmsprache
53 irgendwie kennen. Und die glaub' ich beherrschen nicht sehr, sehr viele. Also das Thema visuelle Kommunikation, visuelle
54 Alphabetisierung ist ein großes (Thema), nicht nur unter SchülerInnen, sondern auch unter LehrerInnen.
55
56 #00:02:48-5# I: Und wie sind Sie denn mit dem Medium Film als Unterrichtswerkzeug in Berührung gekommen? War das schon
57 während dem Studium ein Thema?
58
59 #00:02:55-9# LwÖ1: Ah, das war während des Studiums kein Thema. Aber nachdem ich ja vorher auch in verschiedenen anderen
60 Branchen tätig war... Ah... ich hab' lange Zeit auch bei der *Viennale*, beim Filmfestival *Viennale* gearbeitet und äh* wie nennt man
61 das* ah* Wie nennt man das... Ja Diskussionsforen geleitet, eben auch mit Regisseuren, Schauspielern und Publikumsgesprächen.
62 Und hab' eine sehr große Affinität zu Film, immer schon. Und dadurch war's für mich eigentlich selbstverständlich.
63
64 #00:03:28-8# I: Und mussten Sie den Einsatz irgendwie durchsetzen für den Unterricht oder-
65
66 #00:03:31-7# LwÖ1: Überhaupt nicht, überhaupt nicht. Sondern es war eigentlich so, dass wir uns, auch mit einem Freund
67 zusammen als Speerspitze manchmal empfunden haben. Beispielsweise eben nur *Matrix*. Das war sofort klar, dass das eine Ikone
68 ist, die unglaublich viele Facetten im Philosophieunterricht, aber genauso im Ästhetischen und so weiter irgendwie abdeckt.
69
70 #00:03:51-3# I: Ok. Und gab es dann eine quasi Ansteckung von Begeisterung auch unter anderen Kollegen, wenn sie damals so
71 eine Vorreiter- und Speerspitzenposition hatten?
72

73 #00:03:58-9# LwÖ1: Naja, man wird eher scheel angesehen. Ich glaub' das ist einfach die Angst und die Unkenntnis, ja.
74
75 #00:04:04-2# I: Da komme ich später dann auch noch zu sprechen.
76
77 #00:04:05-9# LwÖ1: Mhm.
78
79 #00:04:05-9# I: Und können Sie sich erinnern, welche denn der letzte Film war, den Sie im Unterricht eingesetzt haben (.)?
80
81 #00:04:09-6# LwÖ1: Der letzte Film war Stanley Kubrick. Ah- *Clockwork Orange*.
82
83 #00:04:17-7# I: Und das Thema war- was war das Thema damals?
84
85 #00:04:18-8# LwÖ1: Äh... Das Thema war ahm**... Damals in Psychologie. Sozusagen wie man Menschen erziehen kann durch
86 Konditionierungsmethoden. Dass sie bestimmte Tätigkeiten ausführen mit Belohnung und Bestrafung, ja.
87
88 #00:04:34-9# I: Und warum haben Sie gerade diesen Film gewählt, um das zu demonstrieren(.)?
89
90 #00:04:38-8# LwÖ1: Äh, das war ein Lieblingskinofilm von mir in meiner Jugend, als ich siebzehn war. Weil der so wahnsinnig
91 viele ästhetische ungewöhnliche Zugänge vereint. Einerseits irgendwie den Kontrapunkt zwischen Bild und Ton, der absolut konträr
92 zu den Hollywood äh Hör- und Sehgewohnheiten ist, weil hier der Ton äh... Er verwendet meistens Musik von Johann Sebastian
93 Bach am Mock- Synthesizer. Das war das erste Mal, dass der Synthesizer für klassische Musik damals verwendet wurde. Und
94 Kubrick so eben einen Kontrapunkt setzt: er zeigt Gewaltszenen, grausame Szenen und gleichzeitig gibt's klassische, schöne Musik.
95 Normalerweise sind wir gewohnt, dass eben Rhythmusaktion durch die Musik verstärkt wird. Also da kann man sehr viel über
96 Filmsprache lernen. Die Ästhetik ist sowieso unglaublich von ihm. Gleichzeitig hat er eben den Rockkünstler Alan Jones oder Ideen
97 von Alan Jones auch verwendet, weil der Protagonist des Films eine sehr* äh... schräge Beziehung zu Frauen hat... Frauen
98 eigentlich nur als Sexobjekte behandelt und psychisch gestört ist. Und hier werden Frauen als Möbelstücke, die irgendwie sexual-
99 ästhetischen Charakter haben verwendet. Wo es eben einen Bezug zur Pop-Art gibt. Also da gibt's viele, viele, viele Gründe. Das
100 Thema George Orwell spielt natürlich irgendwie auch rein. Und das Thema, das sehr wichtig geworden ist wird beispielsweise bei
101 *Natural Born Killers* wird hier bei Stanley Kubrick schon vorgegriffen. Ah... Wie sozusagen mit Bildern der Gewalt umzugehen ist.
102 Nicht nach dem Motto: *What you see is what you get*, dass man sozusagen affirmative Kritik versteckt und diese Kritik und diese
103 Kritik sollte, diese Kritikfähigkeit und Bildkompetenz sollte auch gelernt werden.
104
105 #00:06:12-6# I: Und Stichwort *Bildkompetenz*- haben Sie damals dann den Film nur als Veranschaulichung der Konditionierung
106 verwendet oder auch die Schüler in Richtung Filmanalyse geführt?
107
108 #00:06:19-2# LwÖ1: In Richtung Filmanalyse genauso. Also das ist immer wichtig, ein trans- ein transdisziplinärer, ganzheitlicher
109 Zugang.
110
111 #00:06:24-4# I: Ok. Gut. Äh würden Sie sagen Sie haben dazu tendiert, in ihrer schulischen Karriere eher die Filme zu wählen, die
112 sich bereits bewährt haben in Ihrem Unterricht, oder waren Sie auch offen für neue Filme?
113
114 #00:06:37-7# LwÖ1: Neue in dem Sinn, äh... Indem sie für mich neu waren, aber ich musste sie vorher irgendwie gesehen haben.
115 Das war wahnsinnig wichtig, weil man sonst ah* möglicherweise ah... falsche Reaktionen oder selbst in Unkenntnis gesetzt,
116 irgendwie blöd dasteht.
117
118 #00:06:54-6# I: Das heißt, es erfordert immer eine persönliche Vorbereitung, bevor-
119
120 #00:06:58-4# LwÖ1: Genau- didaktische Aufarbeitung, um zu schauen, für welche Altersstufe und für welches Thema, mit
121 welchem Zugang es gewählt wird.
122
123 #00:07:03-7# I: Ok. Ahm... Also gab es auch Filme, die während des Verlaufs eines Schuljahrs in Bezug auf den Lehrplan
124 typischerweise von Ihnen eingesetzt wurden? Stichwort Fach Psychologie zum Beispiel?
125
126 #00:07:10-8# LwÖ1: Ah* Ja, das war ein Film über eine Ratte, der ins Gehirn Elektroden implantiert wurden und wo man sehen
127 konnte durch ah... Reizung dieser bestimmte Gehirnzentren hat die Ratte bestimmte Bewegungsmuster oder Verhaltensweisen
128 gezeigt, also ein klassischer Lehrfilm (LACHT).
129
130 #00:07:37-2# I: Und halten Sie ein bestimmtes Genre für den Philosophieunterricht zum Beispiel für besonders geeignet?
131
132 #00:07:41-2# LwÖ1: Jedes Genre ist geeignet. Es eignet sich hervorragend* auch genauso die Komödie- alles, jedes Genre.
133
134 #00:07:51-7# I: Es kommt also auf die Verarbeitung und Aufarbeitung im Endeffekt an.
135
136 #00:07:52-3# LwÖ1: Genau.
137
138 #00:07:53-1# I: Ok. Und welche Faktoren haben dann bei der Filmauswahl bei Ihnen konkret eine Rolle gespielt. Sie haben vorher
139 gesagt, sie mussten ihn selber gesehen haben, er musste aufarbeitbar sein und er musste geeignet für eine gewisse Klassenstufe sein.
140 Aber gibt's noch andere Faktoren?
141
142 #00:08:07-1# LwÖ1: Ah* natürlich auch persönliches Interesse. Ah... Dass ich den beeindruckend oder wichtig gefunden habe. Ja
143 natürlich kommen persönliche Vorlieben, aber dadurch, dass ich eine sehr cineastische Affinität habe, glaube ich konnt' ich aus
144 einem sehr großen Pool eben schöpfen und das anbieten. Es war vor allem irgendwie wichtig, Filme zu zeigen, die über das normale
145 Fernsehverhalten oder über das normale Kino- über den normalen Kinobesuch hinausgehen- die eigentlich irgendwie selten* zu
146 haben sind. Die nicht sozusagen alltagstechnischen oder konsumtechnischen Kriterien irgendwie entsprechen. Um einfach andere
147 Fenster, andere Welten irgendwie aufzumachen.
148

149 #00:08:45-1# I: Haben dann trotzdem Spielfilme dabei eine Rolle gespielt? Auch die, die ahm... kommerziell produziert worden
150 sind?
151

152 #00:08:52-2# LwÖ1: Natürlich, natürlich. Zum Beispiel *Inception*, ja? (Ein) Paradebeispiel (LACHT) für die Traumdeutung oder
153 wie immer. Etwas unterbewusster.
154

155 #00:09:02-3# I: Und was macht denn einen Film zu heikel für den Unterricht Ihrer Meinung nach (.)? Oder gibt es überhaupt ein *zu*
156 *heikel* für den Unterricht?
157

158 #00:09:10-8# LwÖ1: Das ist eine gute Frage. Ist etwas zu heikel? Ah* zu heikel* glaub' ich nicht, wenn die SchülerInnen
159 dementsprechend vorbereitet werden. Das hängt immer sozusagen vom Kontext ab, der mitgeliefert wird.
160

161 #00:09:25-9# I: Und inwiefern *Vorbereitung* dann? Wenn zum Beispiel Gewaltszenen beinhaltet sind oder sexualisierte Szenen oder
162 ahm... psychische Krankheiten zum Beispiel thematisiert werden, inwiefern werden dann die SchülerInnen vorbereitet von Ihnen?
163

164 #00:09:38-9# LwÖ1: Ah*- dass man beispielsweise über Bildästhetik und filmische Codes spricht, welche beispielsweise zuerst
165 vielleicht einmal rein ah- assoziativ: Welche Wirkung, welche Wahrnehmungen ausgelöst werden. Und später. Welche symbolische
166 Bedeutung oder welchen Kontext eben diese Szenen liefern könnten. Also das ist wichtig, dass es eben sozusagen aufgearbeitet
167 wird. Inhaltlich wie ästhetisch.
168

169 #00:10:07-2# I: Und hatten Ihre SchülerInnen damals Mitspracherecht oder ein Mitbestimmungsrecht auf die Filme, die dann
170 gezeigt wurden? Durften sie Vorschläge machen?
171

172 #00:10:14-8# LwÖ1: Sie durften Vorschläge machen. Ja, genau.
173

174 #00:10:18-5# I: Und inwiefern sind diese dann berücksichtigt worden?
175

176 #00:10:19-0# LwÖ1: Die sind berücksichtigt worden indem es Filme waren, die ich noch nicht gekannt habe. Die lies ich mir dann
177 erzählen oder hab sie mir vorher kurz ausgeborgt. Und dann bin ich natürlich auf die Wünsche eingegangen. Das wär' zum Beispiel
178 *Inception* gewesen.
179

180 #00:10:32-3# I: Ok. Gut, ahm* Gäbe es eine Möglichkeit, wie man die Filmwahl ah... LehrerInnen erleichtern könnte? Weil wie
181 gesagt: ich habe vorher angesprochen- es gibt immer noch eine große Unsicherheit. Würden Sie sagen, ein Leitfaden oder eine
182 Handreichung würde LehrerInnen, speziell JunglehrerInnen, helfen bei der Filmwahl?
183

184 #00:10:53-7# LwÖ1: Das wär' absolut sinnvoll und auch notwendig. Und es wär' vielleicht auch notwendig, eben auch verschiedene
185 Institutionen zu bündeln, die mittlerweile beauftragt und betraut sind, eben Unterrichtsmaterial didaktisch aufzubereiten und zur
186 Verfügung zu stellen. Das wär' beispielsweise das Filmmuseum, das Filmarchiv. Also da gibt's jetzt sehr, sehr viele Institutionen,
187 weil einfach Film in den letzten Jahren ah... für den Unterricht erkannt wurde. Dessen Wichtigkeit in der Vermittlung und in der
188 Alltagspräsenz und der Wirkung sozusagen. Also das wär' sicher sehr, sehr hilfreich.
189

190 #00:11:24-6# I: Und welche konkreten Punkte müsste denn der Leitfaden Ihrer Meinung nach enthalten, damit er dann auch
191 wirklich praktisch anwendbar wäre (.)?
192

193 #00:11:31-0# LwÖ1: Ah... Er müsste einen Lehrplanbezug haben. Zuerst einmal eine kurze, inhaltliche Angabe. Für welche
194 Altersstufe geeignet und aus welcher Rezeptionsperspektive beispielsweise. Weil viele Filme sind ja für mehrere Fächer geeignet
195 und da müsste es konkrete Handlungsanweisungen geben für Lehrende, die eben oft eben zu wenig darüber wissen und deswegen
196 einfach davor scheuen, das anzuwenden.
197

198 #00:11:57-2# I: Das heißt, konkrete Filmbeispiele wären dann auf jeden Fall auch wichtig dann auch.
199

200 #00:12:00-2# LwÖ1: Mhm. Es können auch Sequenzen sein. Es müssen nicht immer ganze Filme sein.
201

202 #00:12:07-2# I: Da kommen wir auch noch dazu (LACHT). Dann kommen wir jetzt zu den Methoden des Filmeinsatzes. Und zwar:
203 Zu welchem Zeitpunkt einer Unterrichtsstunde wurden denn Filme in Ihrem Unterricht verwendet (.)? Lässt sich da eine Tendenz
204 beschreiben(.)? Eher am Anfang als Einstieg oder als Mittelteil-
205

206 #00:12:19-1# LwÖ1: Na, es lässt sich bei mir keine Tendenz beschreiben. Das war je nachdem, nach Situation und Thema sehr, sehr
207 unterschiedlich. Manchmal sozusagen hab' ich den Überraschungseffekt ausgenutzt, dass ich ihnen a bestimmte Sequenz gezeigt
208 hab' und dann die SchülerInnen dazu befragt. Dann wurde das besprochen. Manchmal gab's zuerst eben ah... ah* eine Einführung,
209 eine inhaltliche- ein Kapitel oder ein Thema und das wurde dann sozusagen anhand des Films illustriert, ja. Und dann weiter
210 besprochen.
211

212 #00:12:47-4# I: Und ah wenn der Film als Mittelteil, als Hauptanalyseteil einer Unterrichtsstunde verwendet wurde- haben die
213 SchülerInnen dann während des Films schon Sehaufträge bekommen oder war's dann so, dass sie die Szene oder den Film in Ruhe
214 anschauen durften und danach erst gearbeitet wurde (.)?
215

216 #00:13:00-0# LwÖ1: ich hab' keine Sehaufträge gegeben, weil eben das wichtige ist, jeder hat eine unterschiedliche Wahrnehmung
217 und einfach diese Wahrnehmungsvielfalt selber ist sozusagen Thema des Mediums. Und das sollte irgendwie auch nicht verloren
218 gehen. Also es war ohne Instruktionen.
219

220 #00:13:16-9# I: Ok. Und wie viel Zeit sollte denn für den Filmeinsatz eingeplant werden pro Stunde. Darf der Filmeinsatz ruhig die
221 ganze Unterrichtsstunde ausmachen oder ist es dann zu wenig?
222

223 #00:13:26-1# LwÖ1: Nein, [er] darf. Er kann auch über mehrere Unterrichtsstunden gehen, wenn man ihn dann sozusagen
224 portionsweise immer wieder bespricht oder rekapituliert, damit irgendwie der Faden nicht verloren geht.

225
226 #00:13:37-0# I: Mhm. Und was ist ihrer Meinung nach sinnvoller: Der Einsatz von einzelnen Szenen oder das Zeigen der vollen
227 Länge* über mehrere Stunden (.)?
228
229 #00:13:43-2# LwÖ1: Das hängt von Fall zu Fall ab. Das kann man so nicht pauschalisieren.
230
231 #00:13:47-0# I: Ok. Was wäre denn der Vorteil der vollen Länge, also der Präsentation des ganzen Films (.)? Weil oft wird gesagt,
232 dann wird die Wahrnehmung wird nicht gestört, der Film kann wirken und wird nicht zerstückelt.
233
234 #00:13:58-3# LwÖ1: Ah... Das Problem ist meistens, dass das Unterrichtsfach nur einstündig geführt wird und dass man dadurch
235 eigentlich gezwungen ist irgendwie aufzuhören wenn der Film länger dauert. Ah*- das ist irgendwie eigentlich der Hauptgrund.
236 Ansonsten hätt' ich absolut nichts dagegen, weil eben sozusagen eine konzentrierte Wahrnehmung sehr wichtig ist und vor allem in
237 der heutigen schnellen Schnittästhetik und in dieser abwechslungsreiche visuellen Welt ist eben das Thema Wahrnehmung und
238 Konzentration ein eigenes. Auch das kann man besprechen, wenn man sich zum Beispiel nur die Veränderungen der Schnittfolgen
239 anschaut und der Bildfolgen. Das wäre allein schon ein Kriterium, also...
240
241 #00:14:35-4# I: Also es scheitert quasi wieder an der knappen Zeit, die man eben zur Verfügung hat (.)?
242
243 #00:14:39-2# LwÖ1: Genau, genau, genau.
244
245 #00:14:40-7# I: Und es gab auch die Idee in der Literatur, den Film als Abendevent unter SchülerInnen zu ah- organisieren. Was
246 halten Sie davon?
247
248 #00:14:50-2# LwÖ1: Da halte ich genauso sehr viel davon. Auf freiwilliger Basis natürlich, weil man nicht jeden dazu zwingen
249 kann oder Zeit ist. Aber das wird auch genauso gemacht, wie bei Theaterbesuchen.
250
251 #00:14:56-4# I: Ok, gut. Und welche Schritte sind denn, oder waren für sie üblich, bevor eine Szene dann wirklich zum Einsatz kam
252 im Unterricht, als Vorbereitung (.)?
253
254 #00:15:05-2# LwÖ1: Also ich hab mir die Szene mehrmals angesehen und eben den genauen Anfangs- und Endpunkt ausgesucht,
255 hab' manchmal konkrete Anweisungen gegeben* ah... bei einzelnen Szenen schon, beim gesamten Film nicht oder bei längeren
256 Sequenzen. Worauf zu achten wäre oder was man im Augenmerk behalten sollte.
257
258 #00:15:31-5# I: Und haben Sie auch die Arbeitsaufträge, die nach der Szene folgen sich im Vorhinein überlegt oder basierten diese
259 dann eher auf Diskussion?
260
261 #00:15:41-0# LwÖ1: Ich hab' mir einige Arbeitsschritte immer im Vorhinein überlegt, weil ich halte nichts davon sozusagen
262 komplett irgendwie ins Blaue zu assoziieren. Das muss irgendwie einen roten Faden und eine Stringenz haben. Aber vieles hat sich
263 situationsbedingt irgendwie ergeben und darauf muss man natürlich dann Rücksicht nehmen und irgendwie eingehen. Also
264 manchmal war ich selber überrascht, weil ich dann beim wieder sehen etwas entdeckt habe, was mir vorher noch nie so klar war
265 oder so auffällig war. Und so entstehen dauernd irgendwie neue Sichtweisen, ja? Und neue Zugänge.
266
267 #00:16:13-3# I: Gut. Sie haben vorher gesagt, Sie schaffen keine Schaufrage an während des Filmeinsatzes, aber danach gäbe es
268 dann Arbeitsaufträge. [LwÖ1: Mhm., Mhm.] Und sind die dann eher interpretativ oder eher analytisch bezüglich des Filmeinsatzes
269 (.)?
270
271 #00:16:20-4# LwÖ1: Die sind eher analytisch, denn ich geb' deswegen vorher keine Arbeitsaufträge, weil ich sozusagen durch die
272 Rezeption und durch das Nachdenken eigentlich... Ja, eben diese Wahrnehmung oder diese Analyse ah... ja mäeutisch hervorheben
273 möchte, aber sonst klingt mir das zu gelenkt und zu fokussiert. Sondern die SchülerInnen sollten selber merken, was mit ihnen dabei
274 passiert, ja? Wie sie das erleben und wie sie das verarbeiten und beschreiben können.
275
276 #00:16:52-8# I: Und die analytischen Aufgaben beziehen sich dann auf den Film selbst oder auch auf das Thema, das gerade
277 behandelt wird (.)?
278
279 #00:16:55-5# LwÖ1: Auch auf das Thema. Sowohl als auch, weil ich einfach immer transdisziplinär arbeite. Dadurch, dass ich eben
280 vom Visuellen her komme. Mit der BE ist das eigentlich immer gekoppelt. Da wären genauso kunsttheoretische Themen immer
281 transdisziplinär, ob das der Einfluss der Psychoanalyse oder irgendwelche anderen Themen vorkommen oder philosophische
282 Konstruktionen, wie auch immer. Das spielt immer einander zu.
283
284 #00:17:16-9# I: Und wenn der Film nicht Überraschung, sondern als fester Bestandteil der Stunde geplant ist- werden die
285 SchülerInnen dann in Form eines Lehrvortrags auf die Szene vorbereitet oder müssen sie selber Plots herausuchen aus
286 irgendwelchen Datenbanken? Oder wie werden sie auf die Szene vorbereitet, dass sie Rahmenbedingungen haben, wenn es nicht
287 möglich ist den ganzen Film zu zeigen?
288
289 #00:17:33-8# LwÖ1: Ah... Wenn's nicht möglich ist, dann kann es vorkommen, dass die Schüler zuerst eben selektive Aufträge
290 bekommen, dass sie sozusagen selber irgendwie mit bestimmten Kriterien ah... der Suche irgendwie ausgestattet werden.
291
292 #00:17:46-5# I: Und was für Mittel wären das dann zu Suche?
293
294 #00:17:48-9# LwÖ1: Das wär' beispielsweise das Internet natürlich. Manchmal ist es auch so- die Schüler kenne natürlich auch gut
295 die illegalen Downloadseiten, das heißt sie sind eigentlich immer am neuesten Stand. Und von denen bekomm' auch ich dann
296 natürlich auch sehr viel Inputs. Und... Aber hauptsächlich eben über das Internet.
297
298 #00:18:03-9# I: Und stellen Sie selbst den Film dann auch nochmal vor in der Stunde?
299
300 #00:18:04-2# LwÖ1: ich stell den Film dann auch nochmal vor. Weil es kennen ja nicht alle irgendwie den Film, sondern es geht

301 darum, dass wir sozusagen den Kontext, in dem wir arbeiten wollen gemeinsam erschließen und dann möglicherweise einen
302 weiteren Bogen spannen oder Querverweise. Oder uns dann gegenseitig Informationen geben: "Wo wäre noch so etwas Ähnliches?"
303 oder ""er kennt noch so etwas Ähnliches?" Dass sozusagen mehr Wissen entsteht. Viele wissen immer mehr als einer. Das Thema
304 wird natürlich irgendwie auch genutzt.
305

306 #00:18:34-2# I: Und welche Informationen bekommen SchülerInnen dann von Ihnen konkret davor? In Bezug auf den
307 Handlungsverlauf oder die Charaktere oder den Regisseur...
308

309 #00:18:42-1# LwÖ1: Ah... Das ist sehr unterschiedlich ah... Manchmal ist es der Regisseur, der sozusagen eine bestimmte Ästhetik
310 verfolgt- manchmal sind's natürlich auch bestimmte Inhalte, die jetzt durch die Behandlung von mehreren Filmausschnitten
311 abgedeckt werden und dann verglichen und dann besprochen werden. Das ist sehr unterschiedlich.
312

313 #00:19:03-6# I: Ok. Und welche Übungen nach dem Film haben denn Ihrer Erfahrung nach bei SchülerInnen besonders gut
314 funktioniert (.)? Waren das eher Übungen, die auf ihre eigene Empfindung abzielten, oder waren es analytische, rein auf das
315 Szenenbild bezogene Übungen, oder-
316

317 #00:19:17-8# LwÖ1: Das war ganz unterschiedlich, weil manchmal haben wir's so gemacht, dass wir sozusagen Tableaus, also in
318 Szenen bestimmte Schlüsselbilder, die irgendwie wichtig waren, die dann besprochen wurden nachgestellt haben und diese Tableaus
319 dann besprochen haben oder belebt haben. Das heißt die Schüler sind eingestiegen und haben dann sehr spontan aus diesem
320 Tableau, aus der Gegenwart dann eine Szene entwickelt: Wie war das Ganze zehn Minuten früher oder zehn Minuten später. Sodass
321 sie selber filmisches Denken gelernt haben. Und das hat auch sehr, sehr viel Spaß gemacht.
322

323 #00:19:45-5# I: und das hat sie motiviert in dem Fall (.)?
324

325 #00:19:45-5# LwÖ1: Das motiviert total. Sobald sie durch Aktion, durch Handlung irgendwie miteinbezogen werden lernt man
326 erstens spielerisch und zweitens treten da unglaublich tolle kreative Potenziale in Erscheinung.
327

328 #00:19:57-2# I: Und in Bezug auf interpretative Fragen bezüglich des Themas, das gerade behandelt wird- werden die dann
329 hinterher noch besprochen, im Plenum? Sodass quasi ahm im Sinne der Leistungsfeststellung ein gemeinsames Paket am Schluss
330 geschnürt werden kann?
331

332 #00:20:07-9# LwÖ1: Es kann genauso ein gemeinsames Paket geschnürt werden, was dann eben auch beispielsweise bei Tests auch
333 abgefragt wird. Das ist immer so, dass das sozusagen nicht nur als Vergnügen wahrzunehmen ist, sondern es geht darum, Stoff
334 einfach auf unterschiedliche Art und Weise vermitteln.
335

336 #00:20:23-0# I: Das heißt der Film spielt auch in den Tests eine Rolle.
337

338 #00:20:25-4# LwÖ1: Genau.
339

340 #00:20:25-4# I: Und welche Aufgaben bekommen die Schüler dann dazu?
341

342 #00:20:28-3# LwÖ1: Das wären dann, das wären dann eben konkrete Beobachtungsaufgaben wie eben Themenstellungen umgesetzt
343 werden in einer bestimmten Szene. Das sind meistens dann eben sehr kurze Sequenzen.
344

345 #00:20:40-8# I: Sie zeigen die Szene dann wahrscheinlich mehr als einmal und dann kommen Aufgaben dazu (.)?
346

347 #00:20:41-2# LwÖ1: Genau. Weil man ja sozusagen eine selektive Wahrnehmung zuerst ohne Auftrag: Was hat man überhaupt
348 gesehen? Und dann mit dem konkreten Auftrag. Weil sich einfach der Blick und die Perspektive ändert.
349

350 #00:20:50-3# I: Nach welchen Kriterien werden dann die Beantwortungen der Fragen beurteilt dann im Endeffekt?
351

352 #00:20:56-7# LwÖ1: Im Endeffekt geht's dann darum, dass die Fragen- wenn jetzt ein bestimmtes Thema dahinter steckt, zum
353 Beispiel... was nehmen wir her? Zum Beispiel das Höhlengleichnis oder wie auch immer... Dann wird konkret auf das Thema
354 bezogen. Sozusagen der Inhalt mit dem Filmausschnitt irgendwie analysiert, ja.
355

356 #00:21:18-4# I: Gut, dann kommen wir zu den Problemen und Potenzialen des Filmeinsatzes. Welche gängigen Vorurteile sind
357 Ihnen denn schon begegnet in Bezug auf den Einsatz von Filmen im Unterricht. Sie haben vorher gesagt, es gibt immer noch eine
358 große Unsicherheit und dementsprechend auch eine Zurückschreckung vor dem Einsatz. Aber welche Vorurteile herrschen denn da
359 vor?
360

361 #00:21:35-7# LwÖ1: Ah- Dass sozusagen der Film eher irgendwie ablenkt und eher Sensationen bietet. Aber das ist oft natürlich
362 aufgrund der eigenen Unkenntnis ein großes Thema und ein großer Fall. Und eben noch einmal das Vorurteil, dass es eben nur
363 Illustration oder Lückenfüller ist und eigentlich nicht ah... gleichrangig mit irgendeiner verbalen oder anderen Unterrichtsmethode
364 mithalten kann.
365

366 #00:22:01-2# I: Ist Ihnen schon einmal das Stichwort *Popcornhaltung* untergekommen? So quasi die SchülerInnen lehnen sich
367 zurück, machen nichts und der Lehrer hat wenig Arbeit. [LwÖ1: Genau.] Hat Sie das schon einmal in Ihrem Einsatz gestört?
368

369 #00:22:13-1# LwÖ1: Das hat mich nicht gestört, weil die Schüler wissen immer, dass der Film sozusagen nicht unbesprochen,
370 unreflektiert einfach nur angeschaut wird, sondern dass er immer irgendwie thematisiert wird. Also ansonsten...
371

372 #00:22:20-9# I: Gut. Sie haben vorher schon viele positive Aspekte des Films erwähnt, aber als abrundende Frage: Worin besteht
373 denn für Sie das besondere Potenzial des Films gerade für die Fächer Psychologie, Philosophie und Ethik?
374

375 #00:22:34-1# LwÖ1: Ah... Das sind Fächer, die oft inhaltlich sehr schwer oder sehr komplizierte Themen, sehr komplexe Themen
376 und vor allem in der Philosophie oft sehr abstrakte Themen transportieren. Aber sozusagen durch die Visualisierung sehr

377 anschaulich werden. Und Bilder, gut gemachte Szenen und gut gemachte Filme funktionieren ja eigentlich symbolisch wie Texte,
378 visuelle Texte. Und gleichzeitig lernen die Schüler, was ihnen vorher oft irgendwie zu abstrakt erscheint plötzlich an dieser
379 konkreten Situation viel besser kennen und einschätzen.
380
381 #00:23:12-0# I: Und würden Sie sagen der Film als textfreies Medium wäre gleichwertig mit dem textbasierten Unterricht?
382
383 #00:23:19-3# LwÖ1: Der Film als textfreies Medium wäre nicht gleichwertig, denn ah... der Film braucht eben die Analyse und die
384 Kompetenz. Das heißt er braucht die einzelnen Codes müssen gelernt werden, was zum Beispiel nur eine Kameraeinstellung selber
385 schon an Aussagekraft vermittelt. Und das ist natürlich genauso wichtig mitzutransportieren. Ansonsten ist es verlorene Mühe, weil
386 das sozusagen alles ganz dezitierte Aussagen und mediale Komponenten sind, die wahnsinnig wichtig sind in der Vermittlung. Um
387 es mit McLuhan zu sagen: *Das Medium ist die Botschaft*. Und wenn man das nicht versteht kann's einem passieren, dass man
388 irgendwie im Freien steht und man möchte mit der Fernbedienung das Wetter ändern. (LACHT)
389
390 #00:24:06-1# I: Das heißt damit der Film wirkungsvoll ist, brauchen SchülerInnen Werkzeuge, die durch die LehrerInnen vermittelt
391 werden.
392
393 #00:24:13-9# LwÖ1: Genau, auch filmanalytische Kriterien natürlich. Weil der Film ja etwas künstlerisches, etwas artifizielles ist.
394 Und eben mit den Mitteln des Films eine Aussage über ein Thema getroffen wird und diese Kompetenz gilt es genauso
395 mitzuvermitteln.
396
397 #00:24:29-5# I: Besprechen Sie eigentlich diese Sachen wir zum Beispiel die Filmanalyse im Tun mit SchülerInnen sozusagen oder
398 liefern sie die Theorie vor dem Filmeinsatz wenn Sie in eine neue Klasse kommen (.)?
399
400 #00:24:45-6# LwÖ1: Ah... Die Filmanalyse wird vorher gemacht. Also es werden bestimmte Parameter mitgegeben, um
401 beispielsweise bestimmte Genres unterscheiden zu können. Dann, ganz wichtig sind bestimmte Kameraeinstellungen und bestimmte
402 Montagetechniken. Also das kleine Einmaleins des Films- das muss man vorher schon kenne und können. Aber ist für SchülerInnen
403 eigentlich immer sehr lustvoll. Also das wird einfach in verschiedenen Fächern inszeniert und mit eigenen Aufgabenstellungen dann
404 auch bewältigt. Und die SchülerInnen von mir haben da schon einige Preise gewonnen diesbezüglich. (LACHT)
405
406 #00:25:18-6# I: Ok. Dann sage ich erstmal vielen Dank. Gibt's denn Aspekte, die jetzt nicht zur Sprache gekommen sind in Bezug
407 auf den Filmeinsatz in Philosophie- und Ethikunterricht- die während des Interviews vielleicht untergegangen sind und die sie für
408 wichtig halten würden.
409
410 #00:25:31-7# LwÖ1: Ja, eben naja... Sie haben's eh schon erwähnt. Wichtig wär' sozusagen eine Datenbank. Eine gut sortierte und
411 gut kommunizierte Datenbank auf die man zurückgreifen kann. Es gibt zwar sowas wie den Medienservice bei uns, aber die
412 einzelnen Institutionen führen ein nicht- vernetztes Dasein und daher wäre es wichtig, diese Wege zu bündeln. Und da ist sicher
413 noch viel zu tun. Gerade in Psychologie und Philosophie- in Philosophie noch mehr. Noch viel, viel mehr
414
415 #00:26:03-5# I: Also sodass Institutionen ein Ganzes geben, auf das dann jeder zugreifen kann.
416
417 #00:26:08-2# LwÖ1: Genau, genau. Das wär' einfach toll.
418
419 #00:26:08-5# I: Dann vielen Dank.
420
421 #00:26:12-4# LwÖ1: Ich danke auch vielmals.

Interview 4: 19.10.2011, LwÖ2

- 1 I: Gut. Dann starten wir mal den allgemeinen Fragen zum Filmeinsatz. Und zwar: Wie würden Sie denn die Häufigkeit des
2 Filmeinsatzes in Ihrem Unterricht beschreiben (.)?
3
- 4 #00:00:11-7# LwÖ2: Ahm... Pro Semester maximal zwei Filme. [I: Mhm. In Ethik (.)?] In Ethik. U-nd, ja. Es geht jetzt um Ethik,
5 oder?
6
- 7 #00:00:21-7# I: In ihrem Fall geht es nur um Ethik, ja.
8
- 9 #00:00:26-7# LwÖ2: Mhm. In Ethik, ja.
10
- 11 #00:00:26-7# I: Und würden Sie sagen, dass das Medium Film an Ihrer Schule als Standardwerkzeug gilt, oder stehen Sie mit dem
12 Einsatz* relativ alleine da(.)?
13
- 14 #00:00:33-1# LwÖ2: Na, das is' Standard. Das machen viele.
15
- 16 #00:00:36-6# I: FachkollegInnen im Sinne von SprachlehrerInnen oder-
17
- 18 #00:00:41-8# A-h, FachkollegInnen, also Religion, Psychologie, ah* Sprachen... Ja, also, es werden Filme eingesetzt.
19
- 20 #00:00:52-4# I: ich hab' gerade unten gesehen es gibt ein Medienzentrum?
21
- 22 #00:00:51-3# LwÖ2: Im MZ, das ist für die wirtschaftlichen Fächer. Die haben da ihre, ihre Firmen- Übungsfirmen glaub' ich nennt
23 man das glaub ich, ihre Computer. Aber nichts für Filme.
24
- 25 #00:01:06-9# I: Und* gibt es auch einen Austausch zum Filmeinsatz unter KollegInnen, dass Sie sich besprechen? [LwÖ2: Ja.] Und
26 wie schaut das dann aus?
27
- 28 #00:01:18-0# LwÖ2: Ahm*** wir besprechen uns regelmäßig, ob und welche Filme (wir haben), welche kaufen wir neu... Ah*
29 Filme liegen auf, ah manche Filme öffentlich zugänglich für die Kolleginnen und Kollegen. Aber wir wissen also ungefähr wer hat
30 welchen Film. Oder zum Beispiel letztens hat eine Sprachlehrerin den Film gesucht *Das weiße Band* und hat mich dann gefragt, ob
31 wir den haben oder ob die GeschichtslehrerInnen den haben. Wir tauschen uns da halt im Gespräch aus und irgendwie weiß man,
32 wer welche Filme hat.
33
- 34 #00:01:48-9# I: Und gibt's auch einen Austausch zur Methodik? Also zum konkreten Einsatz: wie wird der Film eingesetzt, was hat
35 sich bewährt?
36
- 37 #00:01:55-1# LwÖ2: Ja, vor allem unter Ethik- Religion- und Psychologielehrern, das machen wir auf jeden Fall. Wir empfehlen
38 uns die Filme weiter und es gibt zum Teil auch Unterlagen zu manchen Filmen. Oder auch die Arbeitsblätter dazu tauschen wir
39 manchmal aus.
40
- 41 #00:02:09-1# I: Und ist der Film auch Thema auf Schulkonferenzen?
42
- 43 #00:02:07-3# LwÖ2: Ah* nein. Nein, eigentlich nicht.
44
- 45 #00:02:14-7# I: Ok. Und wie sind Sie denn mit dem Medium Film in Berührung gekommen in Bezug auf den Schulunterricht (.)?
46 War das schon während dem Studium ein Thema?
47
- 48 #00:02:19-6# LwÖ2: Ja, bei der Ausbildung haben wir hauptsächlich in Religion ah* immer über Film im Unterricht gearbeitet. In
49 Ethik dann weniger. Ah Psychologie auch nicht. Aber in Religion haben wir Filmseminare gemacht. Also eine Woche lang- in
50 Mariazell war eine Arbeitsgruppe über Film. Zum Beispiel haben wir das Thema gehabt gehabt- Apokalyptik im Film. Und da
51 haben wir einen Film angeschaut und (es gab) Diskussionen. Und die Filme hab' ich dann auch immer wieder im Unterricht
52 eingesetzt.
53
- 54 #00:02:47-8# I: ist das verpflichtend für das Religionsstudium?
55
- 56 #00:02:50-2# LwÖ2: Nein, aber... Naja, verpflichtend: Jeder muss Seminare machen und ich hab' mir dann das Filmseminar
57 ausgesucht. Und das gibts' aber jetzt immer noch. Ich glaub jedes Jahr finden diese Filmseminare in Salzburg statt. Also bis vor ein
58 paar Jahren trafen sich immer Gruppen dazu. Und wir haben auch in der Ausbildung in evangelischer Religion, das muss ich dazu
59 sagen, haben wir schon geschaut: welche Filme können wir verwenden. Welche Filme... Ah, also das is', für Religion is' es ein
60 großes Thema.
61
- 62 #00:03:19-6# I: Und wie war das im Fach Ethik?
63
- 64 #00:03:18-8# LwÖ2: Ah... Da kann ich mich nicht erinnern, dass wir über Filme geredet haben. Weiß ich nicht, ich hab' die
65 Ausbildung schon vor langer Zeit gemacht- im zweiten oder dritten Durchgang. Ich kann mich nicht erinnern. Aber ich bin Gender-
66 Beauftragte an der Schule und da ist es schon auch ein Thema ahm* welche Filme sind ah* geeignet und... dass das Thema Gender/
67 Mainstreaming bearbeitet wird. Und diese Filme verwende ich. Sei es in Psychologie, in Ethik oder in Religion. Die verwende ich
68 überall.
69
- 70 #00:03:50-1# I. Gut. Ahm dann zur Filmauswahl. Können Sie sich vielleicht an den letzten Film erinnern, den sie eingesetzt haben
71 in Ethik (.)?
72
- 73 #00:03:57-9# LwÖ2: Ja, ah: *Kroko*. Kennen Sie den?

74
75 #00:04:03-2# I: Nein, den kenn' ich nicht.
76
77 #00:04:05-1# LwÖ2: Ja, also da geht's um ein Mädchen ah, das Mädchen ist 18 und ahm... macht keine Ausbildung, lebt auf Kosten
78 der Mutter, sehr große Schwierigkeiten gibt's zu Hause: die Mutter kämpft ums Überleben, Ah und die Tochter, das Mädels, die
79 Kroko, fährt unerlaubt mit dem Auto und ah ah verletzt einen Fußgänger und muss Sozialdienst leisten in einer
80 Behindertengemeinschaft, Wohngemeinschaft. Und da sieht man dann im Laufe des Filmes, wie sie sich verändert, wie sie sich
81 abwendet von ihren Freunden, die ziemlich* ah verwaorlost auf den Straßen leben und wie sie sich immer mehr zu der
82 Behindertengemeinschaft hingezogen fühlt.
83
84 #00:05:03-4# I: zu welchem Themenbereich wird der Film dann gezählt?
85
86 #00:05:02-8# LwÖ2: Zeig ich gern mit den Sozialen für, für soziale Bildung, Ausbildung. Ahm viele Schüler und SchülerInnen
87 werden mal einen Sozialberuf ergreifen und mit Behinderten arbeiten ahm... zu dem Thema. Zum Thema Gewalt und Mädchen.
88 Man sieht sehr viele Gewaltszenen, wo die Kroko auch zuschlägt*. Verbale und körperliche Gewalt.
89
90 #00:05:32-3# I: Und wie haben Sie den Film dann aufbereitet für die Schüler?
91
92 #00:05:34-4# LwÖ2: Ah da gibt's im Internet ganz tolle Unterlagen dazu. Das ist wirklich hervorragend. Anregungen für
93 Arbeitsblätter- da hab ich dann meine eigenen Arbeitsblätter draus gemacht, ein bisschen was erklären können über die
94 Schauspieler und Schauspielerinnen und auch dann so von der Regisseurin ein Text dazu, was sie sich erwartet, warum sie den Film
95 gemacht hat. Und das find' ich dann gut wenn die Schüler das lesen: Aha, der Film/ die Regisseurin will mir das und das sagen. Und
96 das das nicht von mir kommt. "Ich will euch jetzt das und das sagen."
97
98 #00:06:07-7# I: Auf der Haupthomepage von dem Film(.)?
99
100 #00:06:08-1# LwÖ2: Ja, da gibt's, ich glaub das ist www. kroko-
101
102 #00:06:14-1# I: Ah, da gibt es Lehrmaterial...
103
104 #00:06:14-1# LwÖ2: Ja, das ist ganz toll. Bilder dazu, also da kann man ganz tolle Unterrichtsblätter machen (LACHT). Und der
105 Film gefällt mir sehr gut, also mir persönlich auch.
106
107 #00:06:23-2# I: Ok. Und würde Sie sagen Sie tendieren dazu (ihre Filme) aus einer Art Standardkanon auszusuchen oder sind Sie
108 auch offen für Neue jedes Jahr(.)?
109
110 #00:06:32-5# LwÖ2: Ich hab' meinen Kanon, aber ich merk', dass im Laufe der Zeit manche einfach veralten. Ah* beziehungsweise
111 manche Filme schon so bekannt sind, dass ich die gar nimmer zeigen brauch. Oder ich die gar nicht mehr sehen möchte. Zum
112 Beispiel *Dead Men Walking*- ich kann da schon mitreden (LACHT). Ich kann den Film einfach selber nimmer, selber nimmer sehen
113 und die Schüler* die SchülerInnen kennen den, die meisten kennen den schon.
114
115 #00:06:56-5# I: (Welche sind denn Filme), die Sie üblicherweise zeigen pro Schuljahr in Ethik (.)?
116
117 #00:07:02-8# LwÖ2: Puh... *Kroko*, *Das Weiße Rauschen*, (den) hab' ich für Ethik und Psychologie. Kennen Sie den? [I: Ja, vom
118 Hörensagen.] Da geht's um Schizophrenie. Ja, sonst müsst ich nachschauen.
119
120 #00:07:16-3# I: Aber bis jetzt war es nur *Kroko*.
121
122 #00:07:16-3# LwÖ2: Bis jetzt noch kein Film. Ah, *Plastic Planet* hab' ich erst vor kurzem gezeigt. Was heißt vor kurzem... Im
123 letzten Semester. Ja, die fallen mir jetzt nicht alle ein. Aber mir fällt sicher noch was ein im Laufe des Gesprächs.
124
125 #00:07:28-4# I: Und äh halten Sie ein bestimmtes Genre für besonders geeignet für Ethik oder würden Sie sagen jedes Filmgenre
126 eignet sich, wen man es richtig aufbereitet(.)?
127
128 #00:07:39-9# LwÖ2: Mit Genre meinen Sie Dokumentationen? Ah Spielfilme zeig' ich am liebsten. Ahm Dokumentationen, ja...
129 Die sind oft zu schwierig... für unsere Schüler hier.
130
131 #00:07:51-8# I: Und bei Spielfilmen eher Dramen? Oder Komödien?
132
133 #00:07:54-3# LwÖ2: Es gibt fast keine Komödien, die ich zeigen kann. Ah, Dramen, ja.
134
135 #00:08:02-1# I: (Aber Spielfilme bevorzugen Sie (.)? [LwÖ2: Genau.] Und Dokumentationen nur selten.)
136
137 #00:08:07-8# LwÖ2: Und das Problem bei Dokumentationen ist einfach: ich hab kaum welche. Ich kauf' sie auch nicht. Außer
138 *Plastic Planet* hab' ich eigentlich keine Dokumentationen irgendwo bestellt.
139
140 #00:08:19-8# I: Was wären für Sie die Vorteile (des) Spielfilms?
141
142 #00:08:22-7# LwÖ2: Vorteile, dass äh* Schüler emotional besser mitgehen, sie besser bestehen, sich vielleicht identifizieren mit
143 Personen. Der Vorteil von Dokumentationen (wäre) vielleicht, dass sie wirklich Sachinformationen kriegen, die ma dann vielleicht
144 auch aufschreiben kann, ahm Für und Wider... Aber der Nachteil von Dokumentation ist, dass sie da ganz oft abschalten und
145 manche Sachen nicht verstehen. Und sobald sie irgendwas nicht verstehen, schalten sie aus. Und Spielfilme verstehen sie eigentlich
146 immer (LACHT).
147
148 #00:08:53-5# I: Gut, und welche Faktoren spielen denn bei der Filmauswahl für Sie eine Rolle?
149

150 #00:08:53-3# LwÖ2: Mhhh... Filmauswahl. Ah Altersbeschränkung, das ist ein großes Problem, das muss ich wirklich sagen. Der
151 Film *Kroko* ist ab zwölf, ah* SchülerInnen und Schüler sind hier ab vierzehn bis sechzehn achtzehn, also ich kann den* ohne
152 Probleme zeigen. Aber ich find' trotzdem es sind Szenen drinnen, die ich nicht zeigen möchte. Also ich kann auch nicht vorspulen,
153 dann gibt's einen Aufstand, aber da schau ich dann, dass ich irgendwann Stopp mach und das nächste Mal dann ein Stückchen
154 weiter hinten weiterschau. Also Szenen, die eigentlich eh harmlos sind, aber ich mag sie nicht vor sechsendreißig Mädchen und
155 Burschen zeigen, weil es gibt bei uns sehr viele Mädels, zum Beispiel muslimische Mädels, denen wär' das fürchtbar peinlich. Also
156 Sexszenen, ja. Das ist dann den Mädels unangenehm und ich will auch nicht, dass die irgendwie da äh schockiert werden und zu
157 Hause erzählen: "Um Himmels Willen, da muss ich mir was anschauen, was ich gar nicht möchte. Also das mit der
158 Altersbeschränkung da nicht immer wirklich stimmt. Auch Gewaltszenen sind drinnen, die ich absolut nicht gern herzeige und ich
159 dann wirklich vorspule. Also sogar bei *Dead Men Walking* sind Szenen drinnen, die zeig' ich nicht gern.
160

161 #00:10:09-7# I: Das wär' genau meine nächste Frage und zwar: Was macht einen Film denn zu heikel? Sie haben gerade gesagt
162 sexualisierte Szenen und Gewaltszenen.
163

164 #00:10:13-8# LwÖ2: Gewaltszenen, ja. Die Sprache... Ahm das ist beim Film *Kroko* auch, aber da sag' ich vorher immer:
165 "Entschuldigt bitte die Sprache, die da vorkommt.", weil... es ist schrecklich und man versteht's zum Teil nicht, es ist Berlinerisch.
166 Aber ah es ist halt so und... Also ich thematisier' das, dass die Sprache, die da sprechen nicht normale Sprache sein soll.
167

168 #00:10:42-7# I: Also Sie bereiten die SchülerInnen dann darauf vor und dann zeigen Sie aber trotzdem manche Szenen praktisch zur
169 Veranschaulichung (.)?
170

171 #00:10:48-8# LwÖ2: Genau. Und die Länge der Filme (...). Das ist mein großes Problem auch, die Länge. Ich zeig' einen Film, ich
172 hab' 50 Minuten Zeit und dann zeig' ich einen Teil. Weiter geht's dann eine Woche später mit den nächsten 50 Minuten und
173 meistens ist der Film dann nicht zu Ende. Und dann schau' ma eine Woche später noch einmal 10 Minuten oder eine viertel Stunde.
174 Und dann wissen viele nimmer was war ganz am Anfang. Und dann muss' ma immer nachbesprechen und dann schau' ma über drei
175 bis vier Wochen nur Film. Und das ist schrecklich. (...) Und dann hat wer gefehlt oder ah "Wo haben wir aufgehört?" Und: "Was
176 war das?" Und das ist total unangenehm. Und dann zieht sich das über drei Wochen, drei Wochen Film.
177

178 #00:11:35-3# I: Haben Sie Einzelstunden oder Doppelstunden in Ethik?
179

180 #00:11:36-0# LwÖ2: Ah Einzelstunden und bei manchen Klassen Doppelstunden. Das ist super. Ahm, ja das geht gut, das ist super.
181

182 #00:11:44-1# I: das wär' auch eine Frage von mir. Weil es gibt ja in der Literatur zwei Vorschläge: Erstens das Zeigen von
183 einzelnen Szenen und zweitens das Zeigen des ganzen Films. Was würden Sie bevorzugen?
184

185 #00:11:53-3# LwÖ2: Den ganzen Film. Trotzdem mach' ich den ganzen Film. Einzelne Szenen, ah das ist unbefriedigend für die
186 Schüler und SchülerInnen. Die fragen dann immer: "Warum schauen wir nicht den ganzen Film?" Und dann muss ich immer
187 erklären was vorher war oder vielleicht wie der Schluss ist. Aber das ist für die Schüler nicht wirklich befriedigend und bleibt auch
188 kaum im Gedächtnis dann hängen. Ein ganzer Film, das ist ganz was anderes. Das wär' wirklich dann ein Erlebnis.
189

190 #00:12:20-0# I: Gut. Und würden Sie sagen, dass ein Leitfaden jungen LehrerInnen helfen würde bei der Filmauswahl und beim
191 Filmeinsatz?
192

193 #00:12:28-7# LwÖ2: Schon, ja.
194

195 #00:12:28-7# I: Weil es gibt (in der Ausbildung) wenig, was wirklich konkret wäre, zur Orientierung. Und was müsste für Sie so ein
196 Leitfaden enthalten, damit er wirklich praktisch anwendbar wäre(.)?
197

198 #00:12:37-2# LwÖ2: Ah-h* Filme, die wir anwenden können zu bestimmten Themen. Also Thema Umweltverschmutzung- der und
199 der Film. Und eventuell auch Materialien dazu. Ich mein, die macht man sich dann eh meistens selbst. Aber trotzdem, wenn ich
200 Informationen hab' über die Schauspieler und Schauspielerinnen, über die Regisseurin, dann ist das ganz was anderes. Also wenn
201 ich da wirklich auch selber Hintergrundinformationen hab'. Ah* und zu den Themen einfach Vorschläge. Das haben wir eben in
202 Religion, diese Vorschläge und auch für Gender hab' ich die Vorschläge gekriegt. Aber in Ethik und Psychologie such' ma uns das
203 immer selber zusammen und tauschen uns aus. Und ich hab's halt dann am Platz liegen und dann borg' es jemand anderem, um es zu
204 Hause anschauen (zu können).
205

206 #00:13:29-9# I: Also konkrete Arbeitsmaterialien und möglicherweise Arbeitsmaterialien.
207

208 #00:13:29-6# LwÖ2: Genau, Arbeitsmaterialien. Eben wie zum Beispiel bei *Kroko*, das ist super.
209

210 #00:13:36-6# I: Dann kommen wir doch mal zu den Methoden des Filmeinsatzes. Und zwar: Zu welchem Zeitpunkt in einer Stunde
211 wird denn ein Film bei Ihnen eingesetzt (.)? Gibt es vorher eine Vorbesprechung oder starten Sie sofort mit dem Film (.)?
212

213 #00:13:48-2# LwÖ2: Kurze Vorbesprechung: Was will ich? Welches Thema behandeln wir? Und ganz kurz eine Einführung zum
214 Film: wo spielt er, wann spielt er? Welches Thema wird behandelt? Auch die ersten Szenen oder den Anfang erklär' ich: worum
215 geht's jetzt am Anfang. Um irgendwie die Kinder auf den Geschmack zu bringen: Ah was kommt da jetzt.
216

217 #00:14:08-1# I: Gibt's dann auch manchmal Diskussionen schon vorher? Wie könnte der Film sein?
218

219 #00:14:14-4# LwÖ2: Nein (LACHT). "Wir wollen den Film sehen. Bitte zeigen Sie uns endlich den Film." (LACHT)
220

221 #00:14:17-0# I: Und wieviel Zeit (...) sollt den für den Filmeinsatz eingeplant werden (.)? Sie haben gesagt drei Stunden könnte
222 auch mal sein, was halten Sie denn für ideal?
223

224 #00:14:26-5# LwÖ2: Drei Stunden. Und am besten wär' eben... Oder in einer Doppelstunde, ja. Wenn sich's ausgeht. Aber es geht
225 sich mit einem Film selten aus. Außer... ja vielleicht fünfzig, hundert Minuten... Sehr viele Filme sind circa hundertzwanzig

226 Minuten (lang).
227
228 #00:14:41-1# I: Wieviel Zeit braucht denn die Arbeit nach dem Film, also die Besprechungen, Diskussionen, Arbeitsaufträge (.)?
229
230 #00:14:46-1# LwÖ2: Ah, eine Stunde. Also es ist dann meistens so, dass man auch in der dritten Stunde diese zehn Minuten hat und
231 dann den Rest- Also ungefähr vierzig Minuten für Nachbesprechung und Diskussion.
232
233 #00:14:54-1# I: Und verlagern Sie dann auch manches als Hausaufgabe?
234
235 #00:15:01-3# LwÖ2: Weniger. Aber dann beim Test eine Wiederholung auf jeden Fall: Worum ging's in dem Film? Was ist die
236 Aussage des Films? Und, ja je nachdem was wir dann machen.
237
238 #00:15:12-3# I: Gut. Und würden Sie sagen, dass der Einsatz außerhalb des Klassenzimmers von Filme eine Alternative wär'? In der
239 Literatur wird zum Beispiel vorgeschlagen Kinoabende zu machen. Oder halten Sie das für praktisch nicht realisierbar?
240
241 #00:15:24-3# LwÖ2: Ah sehr schwer. Ich hab's ein paar Mal gemacht, aber es kommen dann nur sehr wenige, wenn's freiwillig ist.
242 Verpflichtend kann man das eher nicht machen, dass man am Abend Schüler und Schülerinnen in ein Kino bestellt. Und vor allem
243 ist das dann auch mit den muslimischen Mädels sehr oftein Problemen, also eher nicht. Ahm manchmal wird es so gemacht, ah vor
244 Weihnachten haben wir immer Film-Filmtag im Kino. Also dieser letzte Tag vor Weihnachten, der immer ein großes Problem ist
245 (wie gestalten wir den sinnvoll?), ah ist die ganze Schule ins Kino gegangen (LACHT). Letztes Mal haben wir gehabt: *Little Alien*,
246 ein Jahr vorher irgendwas zur Beschneidung der Frau... Aber das machen wir jetzt nicht mehr, weil uns fehlt dann die
247 Nachbereitung. Wir haben die letztes Jahr in die Ferien geschickt (LACHT), nachdem sie *Little Alien* gesehen haben- [I: Und nach
248 den Ferien war nichts mehr da (LACHT)]. Ja, genau. Da war nichts mehr da. Und da haben wir gesagt, das können wir so nicht
249 mehr machen. Also wenn dann was Unterhaltsames, aber nicht mehr sowas. Es ist eine gute Idee und es gehen schon
250 SprachlehrerInnen mit ah mit ihren Gruppen ins Kino. Über den Vormittag halt. Da fallen dann die anderen Stunden aus. Aber ich
251 in Ethik mach' das nicht. Aber die SprachlehrerInnen sehr wohl.
252
253 #00:16:49-8# I: Und welche Schritte sind denn üblich, bis ein Film dann auch tatsächlich zum Einsatz kommt für Sie zur
254 Vorbereitung(.)?
255
256 #00:16:56-5# LwÖ2: Welche Schritte... Ja, die Jahresplanung. Ich überleg' mir: Welche Themen mach' ich? Und dann hab' ich
257 meistens im Hinterkopf: Da gehört der Film dazu. Oder manchmal denk' ich mir ich hätt' so gern einen Film zu dem und dem
258 Thema. Das kann ich einfach viel zu schlecht nur abhandeln in Gesprächen, da bräuchte ich einen Film. Und dann such' ich einen
259 Film, manchmal im Internet.
260
261 #00:17:17-5# I: Und die Aufgaben zum Film- die überlegen Sie sich schon vorher?
262
263 #00:17:17-5# LwÖ2: Ja, ja. Ich schau' mir daheim den Film an und dann mach ich mir meistens gleich Notizen und Arbeitsblätter
264 dazu. Ja, aber diese Filmsuche ist mühsam. Ich denk' mir, da kauf' ich einen Film, es zahlt sehr oft die Schule, manche zahl ich
265 privat, die gehören dann mir. Aber sehr viel zahlt dann die Schule. Aber* da kann man auch voll danebengreifen, dann hab' ich
266 daheim einen Film daheim, den niemand versteht oder der total ungeeignet ist. Daher bräucht' man irgendwie auch eine Liste:
267 Passen diese Filme? Vielleicht (auch) eine kurze Erklärung: Worum geht's in dem Film? Ich sitz' halt dann daheim im Internet bei
268 *Amazon* und schau durch. Ich hab' ein paar schon bestellt, die eh passen. Ja.
269
270 #00:17:56-1# I: Und bekommen die Schüler während dem Film eigentlich Sehaufträge oder müssen sie protokollieren?
271
272 #00:18:00-3# LwÖ2: Mhh* Sie kriegen manchmal das Arbeitsblatt schon am Anfang und müssen sich dann Notizen machen oder
273 gleich dazuschreiben.
274
275 #00:18:09-6# I: Und protokollieren: Dass sie sich Notizen machen: Was passiert wann?
276
277 #00:18:13-3# LwÖ2: So in dem Sinn nicht, nein. Eher nicht.
278
279 #00:18:14-0# I: Ok. Und was sind denn so typische Aufgaben, die dann auf dem Arbeitsblatt stehen? Diskussionsfragen?
280
281 #00:18:22-7# LwÖ2: Naja, Aufgabe ist meistens*, dass sie die Hauptdarsteller und Darstellerinnen charakterisieren müssen.
282 Vielleicht kurz den Inhalt wiedergeben müssen: Welche Problematik wird angesprochen? Dann auch die eigene Meinung: Was
283 sagst du zum Film? Ist das realistisch oder nicht realistisch? Ist das im Leben so oder ist es nicht so?
284
285 #00:18:41-5# I: Wird das dann im Plenum besprochen?
286
287 #00:18:42-2# LwÖ2: Ja, genau. Und dann füllen alle ihr Arbeitsblatt aus und ahm* dann diskutieren wir. Und das ist mir auch
288 wichtig, dass sie es auch aufschreiben, sonst verläuft sich das nur in Diskussion. Und die haben das dann stehen, ihre Meinung,
289 ergänzen vielleicht. Und auch für Wiederholung, und haben das dann in ihrer Arbeitsmappe drinnen.
290
291 #00:19:05-2# I: (...) Welche Aufgaben haben denn besonders gut funktioniert für SchülerInnen? Wo waren sie motiviert, was hat
292 eher nicht so funktioniert?
293
294 #00:19:14-6# LwÖ2: Ah* Filme, die ** mit ihrem Leben zu tun haben, wo sie sich ein bisschen identifizieren können. Da ist der
295 Film *Kroko* sehr geeignet. Da geht's wirklich um ein ziemlich problematisches Mädels, die mit nichts zurechtkommt. Und da
296 können sie sich...
297
298 #00:19:37-5# I: Diskutieren die Schüler dann auch?
299
300 #00:19:40-6# LwÖ2: Ja, ja. Also da gehen sie emotional mit. "Das ist eine Frechheit! Und wie die sich benimmt!" Und manchmal
301 denk' ich mir das ist echt arg, ich zeig ihnen da quasi ihren Spiegel, sie sehen sich da ja eigentlich selbst und regen sich voll auf.

302 Und ich denk' mir, vielleicht denken sie ein bisschen drüber nach... Mehr kann man eh nicht... Ja.
303
304 #00:19:59-8# I: Gut, dann wären wir auch schon bei den Problemen und Potenzialen des Filmeinsatzes. Und zwar: sind Ihnen schon
305 Vorurteile begegnet: Zum Beispiel "Filmeinsatz benötigt keine Vorbereitung, man kann sich entspannen. Die Schüler nehmen ihre
306 *Popcornhaltung* ein. Was wären das dann für Vorurteile?
307
308 #00:20:18-2# LwÖ2: Ja, zum Beispiel so naja: Ich zeig' *einfach* einen Film. Oder wenn man nicht gesund ist: "Ma mir geht's heut
309 schlecht. Ich nehm' einen Film." "Schau einfach Film." Oder was ich gehört hab: "Die Religionslehrer haben die beste
310 Filmsammlung, die beste Videothek an der Schule." Und das ist schon furchtbar. Ja, also nicht hier, (das ist hier Gott sei Dank
311 überhaupt nicht) (so). (...)
312
313 #00:20:43-7# I: Und regt Sie das dann auch persönlich auf und schränkt Sie das auch ein?
314
315 #00:20:43-2# LwÖ2: Ja, schon. Da denk' ich mir schon, na bitte- ich überleg's mir dreimal ob ich einen Film zeig'. "Da tu' ma nur
316 Film schauen" Ja, das fällt mir schon auf bei Schülern. Oder "Müss' ma heut was machen? Schau ma einen Film?" Da denk ich mir
317 super, es muss ihnen klar werden, dass das auch Unterricht ist. Deswegen auch die Vorbesprechung und die Arbeitsblätter. Dass das
318 nicht einfach "Schau ma Film." (ist).
319
320 #00:21:13-6# I: Sagen Sie ihnen das dann auch explizit (...)?
321
322 #00:21:20-2# LwÖ2: Natürlich, natürlich. Und dann kommt auch beim Test oder bei der Wiederholung der Film. Damit die wissen
323 das ist Teil des Unterrichts und ist Stoff.
324
325 #00:21:32-1# I: Gut, Dann als abschließende Frage: Worin sehen Sie das besondere Potenzial des Films im Unterricht (.)?
326
327 #00:21:40-1# LwÖ2: Lebensnähe. Ah* weil es ist ein Medium, mit dem sich die Jugendlichen sehr gut auskennen und mit dem sie
328 tagtäglich zu tun haben. Und ich glaub' da findet man ganz, ganz tollen* Zugang zu den Jugendlichen. Wie wenn man immer nur
329 Bücher lesen, schreiben, Arbeitsblätter (anwendet). Ich glaub' Film ist einfach etwas, womit die einfach tagtäglich konfrontiert sind
330 und ah wo sie sich sozusagen auskennen. Und wo sie auch gleich gewisse Handlungen verstehen, die haben die Routine und die
331 Übung, weil sie sehr viele Filme schauen. Da ist die Frage, ob man das wirklich auch in der Schule fördern soll. Aber ich denk' mir,
332 das ist etwas, dass, wenn man es nicht zu oft macht, leicht Zugang zu den Jugendlichen schafft. Und jetzt fällt ein, ich hab' einmal
333 einen Schüler gehabt, der hat sich beim Schulschluss bedankt oder überhaupt ein paar Stunden nach dem Film: "Danke, dass Sie uns
334 den Film gezeigt haben." Da hab ich gedacht: einmal hört man da mal was. Oder, oder ich hab' einmal *Nordrand* gezeigt, Nicht
335 alles, nur Ausschnitte. Und da haben sie dann gesagt: "Der Film hat mich jetzt schon sehr beschäftigt." Und da denk' ich mir, da
336 kann man die Schüler schon wirklich dort erwischen wo sie sind. Da kann ich noch so viel reden oder erzählen, aber ich glaub, dass
337 ein Film oder eine Szene oft viel mehr aussagt.
338
339 #00:23:13-0# I: Und gibt es irgendwelche Aspekte, die jetzt nicht zur Sprache gekommen sind zum Filmeinsatz, die Ihnen auf der
340 Seele liegen und die sie loswerden möchten?
341
342 #00:23:20-8# LwÖ2: Dass die Filme oft sehr lang sind. Und dass das ein Grund ist, warum ich sie nicht zeige. Und dass das
343 Altersadäquate sehr oft nicht stimmt. Die Sprache nicht in Ordnung ist. Manche Filme sehr teuer sind. Das Problem: Wo und wie
344 zeig ich den Film? Das Technische, das ist nicht zu unterschätzen. Vor allem hier an der Schule. Wir haben den Videorecorder
345 immer draußen stehen und wenn ich einen Film brauch, muss ich mich unten in eine Liste eintragen, eine Woche vorher. Und den
346 Schlüssel von unten holen, den Videorecorder von unten holen, der oft nicht reinpasst in die Klasse, dann zeig' ich zehn Minuten.
347 Da denk' ich mir, das zahlt sich überhaupt nicht aus, da lass ich's gleich bleiben. Oder er funktioniert nicht (...), schlechte Qualität.
348 Wir brauchen einen Neuen, für einen Neuen gibt's kein Geld. Irgendwann krieg ma einen Neuen. Ah... es ist furchtbar. Und dann
349 heißt's: "Das schau ma nimmer. Das kauf' ma nimmer. Das ist veraltet, wir machen das jetzt nur über Beamer." Aber das
350 funktioniert momentan nicht, weil es technisch nicht darauf eingestellt ist, dass man es auf der großen Leinwand sieht. Das wär'
351 natürlich toll. Aber die technischen Möglichkeiten sind hier nicht gegeben. Und ich weiß nicht, wie es an anderen Schulen ist.
352 Wahrscheinlich gleich. Und das, also da denk' ich mir für fünf Minuten zeig' ich sicher keinen Film. Also wenn der Videorecorder
353 da ist, der DVD- Player da ist und ich brauch' da nur einen Knopf drücken oder das in den Computer reinlegen- dann zeig' ich auch
354 für zehn Minuten einen Ausschnitt. Aber so denk' ich mir: Das ist so viel Aufwand. Das ist ein sehr großes Problem...
355
356 #00:00:01-2# I: Dann vielen Dank.
357
358 #00:00:01-2# LwÖ2: Gerne.

e) Abstract (Deutsch)

Filme sind angesichts des heutigen Multimedialzeitalters unbestreitbarer Bestandteil unseres täglichen Lebens. Seit der Erfindung des Kinematographen durch die Gebrüder Lumiere im Jahre 1875 gilt der Film als Unterhaltungsmedium nicht nur als ein wirtschaftlicher Hauptträger, sondern als Kunstwerk auch als kultureller Ankerpunkt der westlichen Welt. Obwohl die Etablierung des *bewegten Bildes* nur etwa hundert Jahre zurückzudatieren ist, blicken wir heute bereits auf eine eigene dem Film geweihte philosophische Denktradition zurück, die den akademischen Diskurs im Bereich der Ästhetik maßgeblich beeinflusste. So gelang es VertreterInnen der *Filmphilosophie* im Zuge der zweiten Hälfte des zwanzigsten Jahrhunderts, sich von den Bezugspunkten der *Filmtheorie* abzukapseln und den Film fortan aus philosophischer Sicht zu beleuchten. Dabei gilt es insbesondere zwischen zwei verschiedenen Lesarten des Begriffs der *Filmphilosophie* zu unterscheiden: Während sich die Filmphilosophie im Sinne des *genitivus subiectivus* mit der Thematisierung philosophischer Inhalte im Film beschäftigt (Philosophie im Film), befassen sich Vertreter des *genitivus obiectivus* mit dem Film als philosophischen Gegenstand an sich (Philosophie des Films).

Angesichts seiner ökonomischen, gesellschaftlichen und kulturellen Einflusskraft ist es kaum verwunderlich, dass der Film seit geraumer Zeit auch Einzug in den Kontext Schule genommen hat. Im Zuge der in den achtziger Jahren initiierten Etablierung der sogenannten *neuen Medien* an Schulen wurde er trotz anfänglicher Skepsis als Unterrichtsmedium immer beliebter und gilt mittlerweile aufgrund seines besonderen didaktischen Potenzials als Standardwerkzeug an österreichischen Schulen. Dabei ist es insbesondere seine Fähigkeiten der Veranschaulichung und Konkretisierung komplexer Themenbereiche, die den Film gerade für die Fächer Philosophie und Ethik so geeignet erscheinen lassen. Die Präsentation lebensnaher Inhalte ermöglicht es LehrerInnen zudem, einen emotionalen Zugang zu SchülerInnen zu finden und sie so für die Arbeit am Film und an philosophisch-ethischen Problemstellungen zu motivieren. Angesichts der sich renitent haltenden Vorurteile gegenüber Filmen im Unterricht ist es umso wichtiger, SchülerInnen durch zielgerichtete Arbeit an und mit Filmen zu aktivieren und somit die angeblich passive Filmhaltung vergangener Zeiten hinter sich zu lassen.

Die vorliegende Arbeit beschäftigt sich mit dem Verhältnis von Philosophie und Film in Hinblick auf die didaktische Verwendbarkeit von Filmen im Philosophie- und Ethikunterricht. Ausgehend von der Kombination theoretischer Erkenntnisse im Bereich der Filmphilosophie und dem Bereich der Mediendidaktik mit einer qualitativ

angelegten Studie entstand ein Leitfaden, der in Hinblick auf die trotz aller Popularität des Films noch immer bestehenden Unsicherheiten eine methodisch-didaktische Orientierung für LehrerInnen der Fächer Philosophie und Ethik bieten soll.

Abstract (English)

Facing our contemporary era of multimedia communication, films are clearly seen as an indispensable part of our daily lives. Since the invention of the cinematograph made by the Lumière brothers in 1875, films have not only been economically prosperous in terms of representing one of the most popular entertainment mediums, but have also been culturally well-respected as artworks. Although the history of the *moving image* can only be dated back about one hundred years ago, we can already revert to a philosophical school of thought devoted to film directly focussing on the relation between film and philosophy, which has influenced academic discourse in the field of aesthetics significantly. From the second half of the twentieth century onwards, *film philosophy* representatives have managed to separate themselves from the main concepts of *film theory* in order to be able to philosophically reflect on film. However, making a distinction between the following two ways of interpreting the term *film philosophy* is crucial: While film philosophy in the sense of a *genitivus subiectivus* stands for discussing philosophical issues displayed in films (film in philosophy), film philosophy in the sense of a *genitivus obiectivus* refers to reflecting on film as a philosophical issue in itself (film as philosophy).

Facing its impact on economy, society and arts, it comes as no surprise that films have also found their way into scholastic contexts. In spite of initial criticism and sceptic remarks which followed when the so-called *new media* were introduced in classrooms by the mid eighties, films are nowadays seen as tools with great didactic potential, frequently used by Austrian teachers. With regard to the medium's success, it is especially its ability to visualize theoretical issues and to make complex issues concrete, which makes films especially suitable for teaching philosophy and ethics as school subjects. Additionally, by presenting true-to-life subjects, films can help teachers to emotionally connect with students, increasing their motivation for engaging in philosophical discourse. In order to reduce preconceptions about working with films in the classroom, it is most important to make students actively work with films and to help them overcoming passive film reception.

The thesis at hand is about the relation between philosophy and film in the sense of how films can be integrated in teaching philosophy and ethics. By combining theoretical findings coming from the subject fields of film philosophy and media didactics with a qualitative interview study, a teacher's manual was produced, aiming at giving orientation to those who are still insecure about how to use films in their classroom.

f) Lebenslauf

Persönliche Daten

Geburtsdatum: 11.01.1988
Geburtsort: 88212 Ravensburg
Staatsbürgerschaft: Deutschland
Familienstand: ledig

Schulbildung

1994 – 1998 Grundschule Weststadt, 88213 Ravensburg
1998 – 2007 Albert-Einstein-Gymnasium, 88212 Ravensburg
Allgemeinbildendes, humanistisches Gymnasium
(Abitur mit ausgezeichnetem Erfolg bestanden)

Studium

01.10.2007 – dato Lehramtsstudium (190)
UF1: Englisch (344)
UF2: Psychologie und Philosophie (299)
10.08.2009 – 21.08.2009 Zusatzausbildung –
Summer Course in English Phonetics (UCL London)
05.10.2009 – 30.06.2012 Zusatzausbildung –
Universitätslehrgang Ethik
01.10.2010 – 30.06.2012 Zusatzausbildung –
ESP (English for Specific Purposes) Module

Auslandsaufenthalt

01.09.2012 – 31.05.2013 bm:ukk Sprachassistenzaufenthalt in Großbritannien

Pädagogische Berufserfahrung und Praktika

02.02.2004 – 06.02.2004 Grundschule Weststadt, 88213 Ravensburg (D)
04.10.2011 – 06.10.2011 Kinder- und Jugendpsychiatrie ZfP, 88214 Weissenau (D)
05.12.2011 – dato IMF Nachhilfeinstitut Dr. Rampitsch