



universität
wien

DIPLOMARBEIT

Titel der Diplomarbeit

Filme erzählen. Eine deutschdidaktische Perspektive
auf die Filmnarration.

verfasst von

Margarita Schütz

angestrebter akademischer Grad

Magistra der Philosophie (Mag.phil.)

Wien, 2015

Studienkennzahl lt. Studienblatt:

A 190 445 333

Studienrichtung lt. Studienblatt:

Lehramtsstudium UF Biologie UF Deutsch

Betreut von:

PD Mag. Dr. Stefan Krammer

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung	7
2. Narration im Film	11
2.1. Dramaturgie	15
2.2. Erzählstrategien	21
2.3. Schnitt und Montage	27
3. Filmanalyse und Narration in filmdidaktischen Konzepten	33
3.1. Rezeptiv-analytische Konzepte	33
3.2. Handlungs- und produktionsorientierte Konzepte	37
3.3. Medienintegrative Konzepte	48
4. Empirische Grundlagen	55
4.1. Beschreibung der Untersuchung	55
4.2. Subjektive Theorien und das Modell der didaktischen Rekonstruktion	57
4.3. Das Leitfadeninterview	58
4.4. Die qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring	62
5. Darstellung der Kategorien	65
5.1. Kategorie „Musik im Trailer“	65
5.2. Kategorie „Bildebene im Trailer“	66
5.3. Kategorie „Spannungsaufbau im Trailer“	69
5.4. Kategorie „Narration im Film“	72
5.4.1. Unterkategorie „Definition der Narration im Film“	73
5.4.2. Unterkategorie „Mittel und Techniken der Filmnarration“	77
5.5. Kategorie „Definition Dramaturgie“	82
5.5.1. Unterkategorie „Dramaturgie als Aufbau der Filmhandlung“	82
5.5.2. Unterkategorie „Dramaturgie des Films im Vergleich zu Theater und Literatur“	87
5.6. Kategorie „Erzählperspektiven“	89
5.7. Kategorie „Einfluss von Schnitt und Montage“	93

5.8. Kategorie „Unterrichtskonzepte“	100
6. Interpretation der Untersuchungsergebnisse	104
6.1. Traileranalyse <i>Fasten auf Italienisch</i>	104
6.2. Narration	106
6.3. Dramaturgie	107
6.4. Erzählperspektiven.....	109
6.5. Schnitt und Montage	110
6.6. Unterrichtskonzepte	112
7. Zusammenfassung und Ausblick	114
8. Quellenverzeichnis.....	120
8.1. Literaturverzeichnis	120
8.2. Internetquellen	125
8.3. In der Arbeit erwähnte Filme	125
9. Anhang.....	127
9.1. Auswertung der Interviews	127
9.2. Abstract.....	150
9.3. Curriculum Vitae.....	151
9.4. Danksagung.....	152

1. Einleitung

Seit jeher erzählen sich die Menschen Geschichten und schreiben sie auf. Diese alte Tradition ist fester Bestandteil des Deutschunterrichts und spielt vor allem bei der Auseinandersetzung mit Literatur eine wesentliche Rolle. Literarische Werke werden im Unterricht beschrieben, analysiert und interpretiert, wobei die verschiedenen narrativen Mittel wie Figuren, Perspektiven, Zeit, Ort etc. genau betrachtet werden. Das Buch erweist sich jedoch nicht als einziges Medium, das erzählen kann:

Erzählen ist nicht nur eine spezifische literarische Tradition, sondern allgemeiner zu fassen. Es ist auch nicht auf die mündliche oder schriftliche Form der Sprache beschränkt. Erzählt werden kann ebenso durch Bilder, Gesten, Bewegungen oder durch die Kombination von Sprache, Bild, Bewegungen etc.¹

Somit ist das Erzählen nicht der Literatur vorbehalten, sondern ist in vielen weiteren Medien zu verorten. Dazu gehört unter anderem auch der Film, der ein audiovisuelles Medium darstellt, das heißt, er kann sowohl über die akustische als auch die optische Ebene erzählen. Das Narrative in Filmen beschränkt sich jedoch nicht auf das Zeigen eines bestimmten Bildes oder das Spielen von Musik, sondern ist ein äußerst komplexes Zusammenspiel verschiedener erzähltechnischer Möglichkeiten: Neben den beiden genannten Ebenen können Filme über eine Vielzahl von Techniken wie zum Beispiel die Kamera, den Schnitt, die Montage, die Mise-en-scène oder einen Erzähler ihre Geschichten präsentieren. Im Film wird die Narration daher über das Zusammenwirken dieser Ebenen definiert: Filmnarration setzt sich aus der Dramaturgie, den Erzählstrategien sowie dem Schnitt und der Montage zusammen. Während die Dramaturgie den Film mit dem Theater und die Erzählstrategien das Medium mit der Literatur verbinden, sind der Schnitt und die Montage Techniken, die dem Film vorbehalten sind und daher als sein erzähltechnisches Charakteristikum bezeichnet werden können. Das heißt, der Film hat narrative Besonderheiten, die seine Art zu erzählen einzigartig machen. Ein Medium, das so zahlreiche und vielfältige Erzähltechniken aufweist, wirkt für einen Unterricht, der sich mit der Tradition des Erzählens befasst, bestens geeignet.

¹ Hickethier, Knut: Film- und Fernsehanalyse. 5., aktualis. und erw. Aufl. Stuttgart (u.a.): Metzler 2012. S. 108.

Jedoch stellt sich aufgrund der These, dass Filme im Deutschunterricht oft als „Belohnung“ nach der Lektüre eines literarischen Werkes oder als „Amusement“ vor den Ferien eingesetzt werden, die Frage, inwieweit sich die Lehrkräfte bereits mit filmischer Narration auseinandergesetzt haben und wie sich ihre Vorstellungen diesbezüglich gestalten. Die Forschungsfrage, die sich aus solchen Überlegungen ergibt und Ausgangspunkt dieser Arbeit ist, lautet daher: Welche subjektiven Theorien haben DeutschlehrerInnen bezüglich der Filmnarration? Diese beinhaltet wiederum zwei Unterfragen: Inwieweit sind diese Vorstellungen von filmwissenschaftlichen Fachbegriffen geprägt? Inwiefern werden didaktische Konzepte zur Filmnarration berücksichtigt?

Bei der Betrachtung der zentralen Forschungsfrage dieser Arbeit stellt sich zunächst die Frage, was unter subjektiven Theorien zu verstehen ist und warum deren Erforschung für den Unterricht wichtig erscheint. Im Laufe ihres Lebens entwickeln Menschen zahlreiche subjektive Theorien, die sich relativ konstant halten, wenngleich sie sich durch den Erwerb von neuem Wissen verändern können. Diese subjektiven Theorien dienen den Menschen dazu, sich selbst Sachverhalte zu erklären sowie diese zu generieren und Prognosen für ähnliche Situationen zu treffen. Ausgehend von dieser Eigenschaft der subjektiven Theorien entstand die These, dass DeutschlehrerInnen bei der Beschreibung der Filmnarration und deren Begrifflichkeiten auf ihr jahrelang erworbenes Wissen im Bereich der Literatur und des Theaters zurückgreifen würden. Unter anderem legt der Terminus der Erzählperspektiven eine Verbindung zur Literatur nahe, während die Dramaturgie an das Theater erinnert. Bei den Ausführungen der Lehrenden erscheint daher nicht nur spannend, wie sie bestimmte Begriffe erläutern, sondern auch welche Termini sie dafür gebrauchen, das heißt, inwiefern sie sich in diesem Bereich bereits Wissen angeeignet und sich mit diesen Begriffen im filmwissenschaftlichen Kontext auseinandergesetzt haben. Ein zentraler Punkt, der für die Erforschung der subjektiven Theorien spricht und sie darüber hinaus sogar notwendig erscheinen lässt, ist die „handlungssteuernde“ Eigenschaft dieser: Subjektive Theorien beeinflussen das Handeln einer Person, das heißt, sie werden unter spezifischen Bedingungen während einer Handlung aktiviert und wirken auf diese ein.² In Bezug auf die subjektiven Theorien der Lehrenden zur Filmnarration bedeutet dies, dass diese die Planung und Durchführung des Deutschunterrichts der jeweiligen Lehrkraft prägen.

² Vgl. Dann, Hanns-Dietrich: Subjektive Theorien als Basis erfolgreichen Handelns von Lehrkräften. Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung (1989), H. 2, S. 248-249.

Bevor die subjektiven Theorien der Lehrenden im Zuge dieser Arbeit erforscht werden konnten, erschien ein Blick in die filmwissenschaftliche Literatur notwendig, um die Filmnarration zu definieren. Da diese viele unterschiedlichen Ebenen und Techniken in sich vereint, war unter anderem auch eine Erläuterung der Termini Filmdramaturgie, Erzählstrategien sowie Schnitt und Montage unerlässlich. Anschließend musste ein Blick in die filmdidaktische Literatur erfolgen, um herauszufinden, welche Unterrichtskonzepte vorherrschen und inwiefern die Narration in diesen vertreten ist. Um die subjektiven Theorien der Lehrenden bezüglich der Narration im Film erforschen zu können, erschien eine empirische Untersuchung erforderlich. Als Untersuchungsmethode dazu diente das Experteninterview, wobei mit einem Leitfaden gearbeitet wurde, um die Vergleichbarkeit der Ergebnisse zu sichern und den Befragten zugleich einen gewissen Spielraum für die Erläuterung ihrer Vorstellungen zu lassen. Darüber hinaus wurde den Lehrenden zu Beginn des Interviews ein filmischer Impuls geboten, dessen Funktion einerseits war, zu untersuchen, auf welche Filmebene sie besonders achten und mit welchen Begrifflichkeiten sie ihre Beobachtungen äußern, andererseits sollte er den Lehrkräften auch einen Anhaltspunkt für ihre weiteren Erläuterungen bieten. Im Rahmen dieser Arbeit wurden 17 Lehrkräfte aus Sekundarschulen in Wien und Niederösterreich interviewt. Die Interviews wurden im Anschluss transkribiert und mit Hilfe der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring ausgewertet. Dabei wurde auf Basis der Ergebnisse ein Kategoriensystem erstellt, anhand dessen die Interviewdaten analysiert und interpretiert wurden. Bei der Interpretation wurden die Ergebnisse der Interviews zu jenen der Untersuchung der filmwissenschaftlichen Literatur in Beziehung gesetzt und mit diesen verglichen.

Ziel dieser Arbeit ist es, die subjektiven Theorien der Lehrenden bezüglich der Narration im Film zu erforschen, da diese ihr Handeln, das heißt ihre Unterrichtsplanung und –durchführung, beeinflussen. Aufgrund der geringen Anzahl an befragten LehrerInnen können jedoch keine quantitativen Aussagen getroffen werden. Der Fokus dieser Arbeit liegt daher auf der Darstellung der Vielfalt an Vorstellungen. Dabei sollte auch besonders darauf geachtet werden, welche Begriffe die LehrerInnen verwenden, um zu ergründen, inwiefern sie sich bereits mit filmwissenschaftlichen Termini auseinandergesetzt haben und inwieweit ihre Vorstellungen von Begriffen aus Literatur und Theater geprägt sind. Die Filmnarration verdient es, dass sich DeutschlehrerInnen mit ihr auseinandersetzen und ihr Potential für den Deutschunterricht erkennen, da sich für diesen zahlreiche Möglichkeiten ergeben, um die Narration im Film zu thematisieren: Die Optionen reichen von den rezeptiv-

analytischen, den handlungs- und produktionsorientierten bis hin zu den medienintegrativen Konzepten. In sämtlichen Konzepten spielt die Filmnarration eine wichtige Rolle, allen voran in den medienintegrativen, da die Narration das Element ist, welches unter anderem die Medien Buch, Theater und Film miteinander verbindet, wenngleich jedes Medium seine eigenen Erzähltechniken aufweist und sich durch diese von den anderen abgrenzt. Durch die Auseinandersetzung mit der Filmnarration im Deutschunterricht erhalten die SchülerInnen einen umfassenden Einblick in die Erzähltechniken verschiedener Medien, mit denen sie täglich konfrontiert sind.

2. Narration im Film

Allgemein kann unter Narration der „Prozess der Entfaltung einer Geschichte in der Zeit“³ verstanden werden. Für das audiovisuelle Medium Film erscheint eine solche Definition jedoch nicht umfassend genug. Filme können nicht nur auf der Ebene des Bildes, sondern auch auf der des Tons Inhalte vermitteln. Sie haben zahlreiche Möglichkeiten diese Ebenen miteinander zu verknüpfen und auf diesen Ebenen wiederum etliche Techniken und Mittel, um zu erzählen. Daher erscheint eine Definition notwendig, die diese zahlreichen Ebenen berücksichtigt und einbezieht. Markus Kuhn hat in seiner Definition die Möglichkeiten der Narration im Film und deren Zusammenwirken treffend formuliert: „Film erzählt durch das Zusammenspiel aus Sprache, Kamera, Montage und Mise-en-scène bzw. durch das Zusammenspiel verschiedener sprachlicher, visueller und auditiver Zeichensysteme.“⁴ Jene Ebenen und Techniken erfordern weitere Erläuterungen, weshalb es nicht verwunderlich ist, dass FilmwissenschaftlerInnen unterschiedliche Schwerpunkte gesetzt haben, welche ihrer Meinung nach besonders zentral für die Filmnarration sind.

Christian Metz legt mehrere Kriterien dar, die eine (filmische) Erzählung ausmachen: Als erstes nennt er die „fundamentale Forderung nach Abgeschlossenheit“, das heißt, dass eine Erzählung „einen Anfang und ein Ende [hat], wodurch sie sowohl von der übrigen Welt abgegrenzt, als auch der ‚realen‘ Welt gegenübergestellt wird.“⁵ Diese Abgeschlossenheit beinhaltet, dass die Erzählung eine bestimmte zeitliche Sequenz darstellt, wobei zwischen Erzählzeit und erzählter Zeit zu unterscheiden ist. In dieser Differenz verortet Metz eine Funktion der Erzählung: „eine Zeit in eine andere zu prägen“⁶. Durch diese Eigenschaft kann die Erzählung von der Deskription („die einen Raum in eine Zeit prägt“) und dem Bild („das einen Raum in einen anderen Raum prägt“⁷) abgegrenzt werden. Zudem hält er fest, dass jede Erzählung eine Rede ist, das heißt, es muss auch irgendjemanden geben, der diese hält. Er spricht diesbezüglich von einer „erzählenden Instanz“, die nicht an die Existenz eines Sprechers/einer Sprecherin gebunden ist.⁸ Im Film ist in den seltensten Fällen ein Sprecher/eine Sprecherin anwesend, da diese den Realitätseindruck desselben stören

³ Mikos, Lothar: Film- und Fernsehanalyse. 2., überarb. Aufl. Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft mbH 2008. S. 129.

⁴ Kuhn, Markus: Filmnarratologie. Ein erzähltheoretisches Analysemodell. Berlin (u.a.): De Gruyter 2011. S. 73.

⁵ Metz, Christian: Semiologie des Films. München: Fink 1972. S. 37.

⁶ Ebda. S. 38.

⁷ Ebda. S. 38.

⁸ Ebda. S. 40-41.

würde. Es werden jedoch die Bilder, die das Publikum zu sehen bekommt, von einer Instanz ausgewählt und angeordnet, wodurch ebenfalls erzählt wird (siehe 2.2. Erzählstrategien). Bezüglich des Realitätseindrucks verweist Metz darauf, dass eine Erzählung immer mit einem gewissen Spielraum zur Realität zu sehen ist. Zuletzt erwähnt er, dass eine Erzählung eine Darstellung von Ereignissen ist, die in Form einer geschlossenen Sequenz angeordnet werden.⁹ Abschließend ergibt sich für ihn folgende, sämtliche der zuvor genannten Elemente beinhaltende, Definition einer Erzählung: „Eine abgeschlossene Rede, die eine zeitliche Sequenz von Ereignissen irrealisiert.“¹⁰

Metz' Definition scheint sämtliche Kriterien einer Erzählung zu berücksichtigen: Wer erzählt, was und wie erzählt wird. Auf einen wichtigen Punkt, mit dem sich David Bordwell eingehend auseinandergesetzt hat, geht er bei dieser Definition jedoch nicht ein: die Beteiligung der ZuschauerInnen an der Bedeutungsentwicklung einer filmischen Erzählung. Filmnarration ist demnach als kommunikativer Prozess zu verstehen, da die ZuseherInnen keine passiven Rollen einnehmen, sondern aktiv am Konstruktionsakt der Erzählung beteiligt sind und dem Gezeigten unter anderem durch ihre Erfahrungen und ihr Alltagswissen Bedeutung verleihen.¹¹ Knut Hickethier formuliert dies äußerst treffend: „Nicht der Film vermittelt Bedeutung, sondern der Zuschauer erkennt aufgrund bestimmter Bedingungen in ihm Bedeutungen.“¹² Die Aktivierung der RezipientInnen verbindet das Medium Film mit vielen anderen Medien, da beispielsweise auch in der Literatur eine aktive Beteiligung des Lesepublikums an der Konstruktion der Geschichte zu verorten ist. Diese Eigenschaft ist daher nicht als alleiniges Charakteristikum der filmischen Narration anzusehen, dennoch stellt sie einen wichtigen Bestandteil ihrer Definition dar.

David Bordwell hat sich, neben seiner Auseinandersetzung mit der Beteiligung der RezipientInnen an der Konstruktion der filmischen Erzählung, auch mit narrativen Konzepten beschäftigt. Er begreift filmische Narration als Differenz zwischen zeigen und erzählen, wobei er auf Aristoteles verweist, auf den die Unterscheidung zwischen mimetischer und diegetischer Narration zurückgeht. Als mimetische Narration begreift er das Zeigen einer Geschichte in Form einer dramatischen Handlung, wobei die Figuren durch SchauspielerInnen dargestellt werden, als diegetische das Erzählen der

⁹ Vgl. Metz (1972), S. 42-45.

¹⁰ Ebd. S. 50.

¹¹ Vgl. Bordwell, David: *Narration in the Fiction Film*. Madison, Wisconsin: The University of Wisconsin Press 1985. S. 29-30.

¹² Hickethier (2012), S. 108.

Geschichte durch eine Erzählerfigur.¹³ Ein Modell filmischer Narration muss beide Formen berücksichtigen, da im Film sowohl gezeigt – unter anderem durch die SchauspielerInnen und die Kamera (Kameraperspektiven, Kameraeinstellungen usw.) – als auch erzählt wird, zum Beispiel durch SprecherInnen aus dem Off. In dieser Hinsicht unterscheidet sich der Film von der Literatur und dem Theater: In der Literatur kann nur erzählt, aber nicht gezeigt werden, im Theater ist zwar beides möglich, diesem stehen dafür aber weniger Techniken zur Verfügung als dem Film.

Darüber hinaus unterscheidet Bordwell im Film zwischen der Geschichte, die dargestellt wird und der Darstellungsform, das heißt, wie die ZuseherInnen die Geschichte präsentiert bekommen. Diese Differenzierung geht auf die AnhängerInnen des russischen Formalismus zurück und wird von Bordwell für den Film aufgegriffen, wobei er die Begriffe *Fabula*, *Syuzhet* und *Style* einführt. Als *Fabula* bezeichnet er das Handlungskonstrukt, das die ZuschauerInnen entwickeln, wenn sie sich einen Film anschauen. „More specifically, the fabula embodies the action as a chronological, cause-and-effect chain of events occurring within a given duration and a spatial field.“¹⁴ Um diesen chronologischen Verlauf der Handlung erfassen zu können, greifen die ZuseherInnen auf ihnen bekannte Muster zurück, wie zum Beispiel typische Handlungsabfolgen oder Figurendarstellungen. Das *Syuzhet* (im Deutschen *Sujet*) stellt hingegen ein etwas abstrakteres Konstrukt dar, das die Realisierung der *Fabula* im Film meint.¹⁵ Mit dem *Sujet* verbunden ist der *Style* (den er als „the film’s systematic use of cinematic devices“¹⁶ definiert), da beide am filmischen Arrangement beteiligt sind. Wie bereits erwähnt, ist auch die *Fabula* mit dem *Sujet* verknüpft, wobei sich diese Verbindung auf drei Ebenen vollzieht: narrative Logik, Zeit und Raum. Unter narrativer Logik sind die Schlussfolgerungen, die das Publikum im Laufe der Filmvorführung macht, das heißt, dass zum Beispiel ein Bild, das auf ein anderes folgt, als Konsequenz des Vorhergehenden wahrgenommen wird, zu verstehen. Diesen Prozess kann das *Sujet* entweder durch eine lineare Darstellung der Ereignisse begünstigen oder beispielsweise durch Rückblenden oder Vorausdeutungen erschweren. Die Zeit kann das *Sujet* durch die Dauer, Frequenz und Anordnung von Einstellungen beeinflussen. Bezüglich des erzählten Raums kann das *Sujet* die narrative Konstruktion desselben erleichtern, indem es die ZuschauerInnen über die weitere Umgebung der Handlung informiert.¹⁷

¹³ Vgl. Bordwell (1985), S. 3-4.

¹⁴ Ebda. S. 49.

¹⁵ Vgl. Ebda. S. 49-50.

¹⁶ Ebda. S. 50.

¹⁷ Ebda. S. 51.

Knut Hickethier bezieht sich teilweise auf Bordwells Termini, wobei er die Begriffe *Story*, *Fabel* und *Thema* verwendet. Unter *Story* versteht er die Beschreibung des Hintergrunds der Geschichte, eine Einführung in deren Welt sowie die Darstellung der Geschichte mit ihren Höhe- und Wendepunkten. Bordwells Begriff des Sujets wäre laut ihm das Muster der *Story*. Der Terminus der *Fabel* verkürzt wiederum die Erzählung auf das Wesentliche, womit die zentralen Inhalte und Grundmuster des Films gemeint sind. Dieses Muster wird vom Publikum während der Betrachtung des Films erstellt und kann daher mit Bordwells Begriff der *Fabula* verglichen werden. Als *Thema* bezeichnet er eine weitere Reduktion des Geschehens, das heißt, es handelt sich um die zentrale Grundfrage der Geschichte. Diese Grundfrage kann jedoch von ZuseherIn zu ZuseherIn variieren, ebenso wie von den RezipientInnen zu den ProduzentInnen. Die Kernaussage des Films liegt im Auge des Betrachters/der BetrachterIn, weshalb es problematisch erscheint, das Thema eines Films zu formulieren und zu analysieren.¹⁸ Darauf verweist auch James Monaco: Während die Wörter eines Textes immer gleich sind, hängt die Wahrnehmung des im Film gezeigten Bildes von der Aufmerksamkeit der ZuschauerInnen ab.¹⁹

Ebenso häufig wie in den Filmwissenschaften auf Bordwell Bezug genommen wurde, wurden seine Begrifflichkeiten auch kritisiert. Zu den KritikerInnen zählt Jens Eder, der Bordwells Begriffe darlegt und diese erweitert. Er bemängelt unter anderem, dass Bordwell das Sujet mit der Dramaturgie eines Films gleichsetzt und diese dabei vom Inhalt abhängig macht. Eder setzt dem entgegen, dass Filme mit unterschiedlichen Inhalten dennoch eine gemeinsame Dramaturgie haben können und führt diesbezüglich den Terminus der Dramaturgietypen ein.²⁰

Wie bereits eingangs erwähnt, wirken bei der filmischen Narration mehrere Ebenen zusammen. Hickethier verortet im Film drei Ebenen, auf denen Narration stattfindet: die Ebene der Darstellung (Dramaturgie), die des Erzählens mit unterschiedlichen Erzählperspektiven und Kameratechniken (Erzählstrategien) sowie die der Aneinanderreihung von filmischen Einheiten zu einem Ganzen (Schnitt und Montage).²¹ Während die Dramaturgie den Film mit dem Theater und die

¹⁸ Vgl. Hickethier (2012), S. 110-112.

¹⁹ Vgl. Monaco, James: Film verstehen. Kunst, Technik, Sprache, Geschichte und Theorie des Films und der Neuen Medien. Mit einer Einführung in Multimedia. Überarbeitete und erweiterte Neuauflage. Dt. Fassung hrsg. von Hans-Michael Bock. Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag 2009. S. 50.

²⁰ Vgl. Eder, Jens: Dramaturgie des populären Films. Drehbuchpraxis und Filmtheorie. Hamburg: LIT Verlag 1999. S. 10-12.

²¹ Vgl. Hickethier (2012), S. 116.

Erzählstrategien ihn zum Teil mit der epischen Literatur verbinden, ist die Montage eine Erzähltechnik, die dem Film vorbehalten ist und sein wesentliches erzähltechnisches Charakteristikum darstellt.

Zusammenfassend kann die filmische Narration daher als Erzählung, bei der mehrere Ebenen und Techniken zusammenwirken, definiert werden. Zum einen kann der Film sowohl zeigen als auch erzählen, zum anderen kann er dies auf verschiedenen Ebenen (akustische, optische, sprachliche) bewerkstelligen. Dabei darf der wesentliche Beitrag der ZuschauerInnen zur Konstruktion von Bedeutung innerhalb der Filmhandlung nicht außer Acht gelassen werden. Letztlich kann die filmische Narration über das Zusammenwirken von drei Ebenen beschrieben werden: Dramaturgie, Erzählstrategien sowie Schnitt und Montage.

2.1. Dramaturgie

Dieser aus dem Theater stammende Begriff befasst sich mit der Poetik und Ästhetik des Dramas und kommt in modifizierter Form auch in der Filmanalyse zur Anwendung. Im filmischen Kontext gibt es drei Aspekte, die mit diesem Begriff bezeichnet werden können: Einerseits Dramaturgie als Beruf in der Film- und Fernsehindustrie (zum Beispiel die Arbeit von DramaturgInnen, AutorInnen, RedakteurInnen, ProducerInnen usw.), andererseits Dramaturgie als Teil der Filmanalyse, wobei sowohl die Deskription der Handlungsstruktur des Films als auch ein theoretisches Modell, das sich mit Rezeption und Reflexion der filmischen Gestaltungsmittel befasst, betrachtet werden.²² In dieser Arbeit wird Dramaturgie unter den beiden Gesichtspunkten der Filmanalyse verstanden. Die kurze, aber prägnante Definition von Lothar Mikos bezieht sich ebenfalls auf die filmanalytische Dimension dieses Begriffes: „Unter Dramaturgie wird die Anordnung der Elemente einer Geschichte verstanden, um sie für die Zuschauer interessant zu machen [...]“²³ Aufgrund der Kürze dieser Erläuterung bleibt offen, worum es sich bei diesen „Elementen der Geschichte“ handelt und welche davon besonders wichtig sind, um die filmische Handlung möglichst spannend zu gestalten.

Bevor auf das Spezifische der filmischen Dramaturgie eingegangen werden kann, stellt sich die Frage, in welchen Einheiten das filmische Geschehen zu betrachten ist. Da bereits die Verbindung zum Drama genannt wurde, erscheint eine Einteilung in

²² Vgl. Hicketier (2012), S. 117.

²³ Vgl. Mikos (2008), S. 129.

Auftritte, Szenen und Akte naheliegend. Im filmanalytischen Kontext finden sich Begriffe, die ähnlich angelegt sind wie diese drei: Die kleinste Einheit im Film ist die *Einstellung*, die ein ununterbrochen aufgenommenes Stück Film darstellt, das heißt, die Dauer der Einstellung erstreckt sich von einem Schnitt/einer Blende bis zum nächsten/zur nächsten. Der Begriff der *Szene* wurde aus dem Theater übernommen und bezeichnet im Film eine Handlungseinheit, die durch zeitliche und örtliche Kontinuität gekennzeichnet ist.²⁴ Als *Sequenz* versteht man im Film eine größere Sinneseinheit im Geschehen, die sich anhand eines deutlichen Handlungszusammenhangs bestimmen lässt.²⁵ Aufgrund der unterschiedlichen Techniken der beiden Medien, wie der verschiedenen Möglichkeiten ihre Einheiten zu begrenzen, erscheinen für den Film eigene Begriffe notwendig.

Auch hinsichtlich der Form und Struktur der filmischen Handlung bietet sich ein Blick auf das Drama an. Aus der Dramentheorie sind das offene und geschlossene Drama hinlänglich bekannt. Im Film ist dieses Begriffspaar ebenso zu verorten: Während im konventionellen Erzählfilm die geschlossene Form zum Einsatz kommt, wird in Autoren- und Independentfilmen sowie in Serien mit der offenen Dramenform gearbeitet.²⁶ Mit der geschlossenen Form geht auch die klassische Einteilung der Handlung in fünf Akte einher. Viele FilmwissenschaftlerInnen verorten eine solche Struktur auch im Film, unter anderem auch Werner Faulstich, der meint, dass Filme die dramaturgische Gestaltung mit dem Theater teilen. Damit sind im Film ebenfalls die Phasen Exposition, steigende Handlung, Peripetie, Retardierung und Katastrophe oder Happy End zu verorten.²⁷ Diese Ansicht teilt auch Knut Hickethier, der die fünf einzelnen Phasen genauer definiert: Die Exposition kann im Film entweder so gestaltet werden, dass die Hauptfiguren und die Ausgangssituation dem Publikum vorgestellt werden oder es erfolgt ein unmittelbarer Einstieg und eventuelle Vorgeschichten und Erläuterungen werden zu einem späteren Zeitpunkt dargebracht. Ziel der Exposition ist es, das Interesse der ZuschauerInnen zu wecken und sie rasch in die Geschichte zu involvieren. Im weiteren Verlauf der Handlung werden spannungssteigernde Mittel eingebaut, die völlig unterschiedlich gestaltet sein können. Der Höhepunkt kann sich auf unterschiedlichen Ebenen vollziehen: entweder auf inhaltlicher, kognitiver,

²⁴ Vgl. Mediamanual. Leitfaden. Basiswissen Film. Grundelemente. Sprache des Films. Filmische Einheiten.

http://www.mediamanual.at/mediamanual/leitfaden/filmgestaltung/grundelemente/sprache_des_films/film_einheit01.php (04.01.2015).

²⁵ Vgl. Hickethier (2012), S. 143.

²⁶ Vgl. Ganguly, Martin: Filmanalyse. Themenheft. Stuttgart (u.a.): Klett 2011. S. 32.

²⁷ Vgl. Faulstich, Werner: Grundkurs Filmanalyse. 3., aktualis. Aufl., überarbeitet von Ricarda Strobel. Paderborn: Fink 2013. S. 86.

kausaler, emotionaler oder sinnlicher Ebene. Je nachdem, ob es sich um die geschlossene oder offene Form handelt, wird das Ende des Films den ZuseherInnen entweder alle Konflikte als gelöst oder ungelöst präsentieren, wobei im zweiten Fall eine weitere Beschäftigung mit den Filminhalten vom Publikum gefordert wird.²⁸

Eine andere Ansicht vertritt Jürgen Kühnel, der zwar bestätigt, dass viele Filme eindeutig in Phasen eingeteilt werden können, zugleich aber zu bedenken gibt, dass diese nicht unbedingt denen eines Fünffaktors entsprechen müssen. Als Beispiel nennt er den Film *Vom Winde verweht* (Originaltitel: *Gone with the Wind*, USA 1939, Victor Fleming u.a.), bei dem zwar der Anfang als Exposition und der Schluss als Katastrophe angesehen werden kann, die dazwischen liegenden Phasen sich jedoch nicht mit den Begriffen des klassischen Dramas beschreiben lassen, da jede der drei Phasen eigene Konflikte und sogenannte *Plot Points* (Wendepunkte) beinhaltet. Filme, die nach dem Fünf-Phasen-Modell beschrieben werden können, sieht er als Ausnahme an, wobei er hier auf das Genre der Komödie verweist und als Beispiel *Vier Hochzeiten und ein Todesfall* (Originaltitel: *Four Weddings and a Funeral*, GB 1994, Mike Newell) nennt, in dem eine solche klassische Handlungsstruktur erkennbar sei.²⁹ Damit verweist Kühnel auf die weit verbreitete Ansicht, dass jedes Genre einen spezifischen Handlungsaufbau hat. Beispiele sind Kriminalfilme, in denen meist zu Beginn ein Mord stattfindet, wobei der Täter/die Täterin am Ende entlarvt und festgenommen wird. Die ZuschauerInnen kennen solche Handlungsmuster und erwarten sie. Mit solchen Erwartungen kann der Film auch spielen und sie brechen, wie dies zum Beispiel in *Black Swan* (USA 2010, Darren Aronofsky) gemacht wird. In diesem Film wird ein klassisches, romantisches Ballett in einen Psychothriller integriert.³⁰ Durch den Bruch mit Erwartungshaltungen kann das Publikumsinteresse geweckt werden, eines der vordergründigen Ziele der FilmemacherInnen: Die Handlung muss so strukturiert werden, dass ZuseherInnen unbedingt erfahren wollen, wie der Konflikt ausgeht beziehungsweise letztlich gelöst wird.³¹

Zur spezifischen Handlungsstruktur des klassischen Dramas nach Aristoteles zählt neben der Geschlossenheit des Dramas auch die Einheit der Handlung. Viele Filme weisen jedoch nicht nur einen, sondern mehrere Erzählstränge auf (*Polymythie*). Für

²⁸ Vgl. Hicketier (2012), S. 119-122.

²⁹ Vgl. Kühnel, Jürgen: Einführung in die Filmanalyse. Teil 2: Dramaturgie des Spielfilms. 2. Aufl. Siegen: Universitätsverlag Siegen 2004. S. 91-92.

³⁰ Vgl. Stutterheim, Kerstin; Kaiser, Silke: Handbuch der Filmdramaturgie. Das Bauchgefühl und seine Ursachen. 2., überarb. und erw. Aufl. Frankfurt am Main: Peter Lang 2011. S. 30-31.

³¹ Vgl. Rabenalt, Peter: Filmdramaturgie. 2., erw. Aufl. Berlin: Vistas 2000. S. 25.

die Umsetzung der Polymythie gibt es im Film zwei Varianten: Entweder es wird eine Geschichte in mehrere Erzählstränge aufgeteilt, oder es werden mehrere Geschichten miteinander verbunden. Bei der ersten Variante unterscheidet man wiederum zwischen *Koordination* und *Subordination*: Bei der Koordination treten mindestens zwei gleichberechtigte Haupthandlungen auf, wie zum Beispiel in *Sinn und Sinnlichkeit* (Originaltitel: *Sense and Sensibility*, USA, GB 1995, Ang Lee) mit der parallelen Anlegung der Handlungsstränge zur Kontrastierung der Leben der zwei Schwestern Elinor und Marianne. Die Subordination differenziert zwischen Haupt- und Nebenhandlungen, wie zum Beispiel in *Vier Hochzeiten und ein Todesfall*, wo neben der im Mittelpunkt stehenden Beziehung von Charles und Carrie eine weitere Liebesgeschichte ihren Platz findet. Bei der zweiten Variante, bei der mehrere Geschichten zu einer gemeinsamen im Film verbunden werden, können die einzelnen Episoden locker aneinandergereiht werden. Es wird dann von einem Episodenfilm gesprochen – *Paris, je t'aime* (F, D, FL, CH 2006, Bruno Podalydès u.a.) stellt einen solchen dar. Die Episoden können auch durch Parallelmontage (siehe 2.3. Schnitt und Montage) – wie zum Beispiel in *Das fünfte Element* (Originaltitel: *Le Cinquième Élément*, *The Fifth Element*, F 1997, Luc Besson) – verknüpft werden.³²

Die dargelegten Ausführungen machen deutlich, dass der Film durchaus einige Begriffe vom Drama übernommen und zum Teil für seine Zwecke adaptiert hat. Gleichzeitig zeigen sie, dass nicht ein bestimmtes Schema auf alle Filme übertragbar ist. Zwar lassen sich einige Tendenzen erkennen, zum Beispiel dass es genrespezifische Unterschiede bezüglich des Aufbaus der Handlung gibt, dennoch können niemals alle Filme eines Genres mit einer spezifischen Handlungsstruktur beschrieben werden. Folgerichtig kann bei Filmen nicht von dem typischen Handlungsaufbau gesprochen werden, sondern nur von Tendenzen, die sich ausfindig machen lassen.

Neben dem Aufbau der Handlung umfasst die Dramaturgie des Films auch die Figuren, die die Handlung dem Publikum nicht nur vermitteln und zeigen, sondern diese im Prinzip tragen, da eine Handlung auf agierende Figuren angewiesen ist (ansonsten würde man von einem Geschehen sprechen). Entscheidend dabei ist nicht nur, wie der Autor/die Autorin die Charaktere der Figuren anlegt, sondern auch ihre Beziehung zueinander sowie ihre Bedeutung für den Fortgang der Handlung. Bevor auf diese Aspekte näher eingegangen wird, muss zunächst der Begriff *Figur* in Abgrenzung zu

³² Vgl. Kühnel (2004), S. 116-118.

Person und *Charakter* definiert werden. Der Terminus *Figur* (lat. *figura* = Gestalt) weist eine etymologische Verwandtschaft zu Fiktion und fingieren auf, weshalb der Begriff die Fiktionalität der Figuren hervorhebt und somit auf die Erschaffung durch einen Autor/eine Autorin verweist. Die Begriffe *Person* und *Charakter* stammen zwar ebenfalls aus dem Bereich des Dramas, jedoch hat der Terminus *Person* zahlreiche weitere Bedeutungen, weshalb dieser ungenau wirkt. Unter *Charakter* wird zwar im Englischen das Gleiche verstanden, was im Deutschen als *Figur* bezeichnet wird, in der deutschen Sprache verweist der Begriff jedoch auf komplex und widersprüchlich angelegte Figuren.³³ Es erscheint daher der Terminus *Figur* am treffendsten, weshalb dieser in der weiteren Arbeit verwendet wird.

Bei der Betrachtung der Konzeption der Figuren ergibt sich wieder eine Verbindung zum Drama, da aus diesem die Unterscheidung zwischen *Typus* und *Charakter* bekannt ist. Während unter *Typus* eine *Figur* verstanden wird, die zum Beispiel als Vertreter für eine ganze soziale Schicht oder eine Berufsgruppe steht und keine persönlichen Merkmale besitzt, meint der *Charakter* eine individuelle *Figur*, die vielschichtig und komplex angelegt ist. Diese Unterscheidung findet sich im Film wieder. Zudem ist auch hier wesentlich, wie komplex die Figuren angelegt sind und ob sie sich während des Fortgangs der Geschichte weiterentwickeln oder nicht.³⁴ Ebenso stammt die Charakterisierung einer *Figur* aus den literarischen Gattungen der Dramatik beziehungsweise der Epik, in denen ebenfalls die direkte Selbstcharakterisierung, die Fremdcharakterisierung sowie die Charakterisierung durch einen Erzähler gebräuchlich sind. Bei der Selbstcharakterisierung wird die *Figur* unter anderem durch ihre Handlungs- und Redeweise, Mimik und Gestik, ihre Kleidung und ihr Erscheinungsbild usw. eingeführt, bei der Fremd- sowie der Erzählercharakterisierung wird die *Figur* hingegen durch andere Figuren beziehungsweise einen Erzähler beschrieben.³⁵

Die Figuren eines Films können nicht nur über ihre Eigenschaften charakterisiert werden, sondern auch über ihre Beziehung zueinander. Die Beziehungen zwischen den Figuren eines Films werden auch als Figurenkonstellation bezeichnet. Während Hickethier der Meinung ist, dass diese Konstellation über den gesamten Film hinweg veränderlich ist³⁶, differenziert Jürgen Kühnel zwischen Figurenkonstellation und Konfiguration: Erstere bestimmt für ihn die Handlung und verändert sich nicht, letztere

³³ Vgl. Kühnel (2004), S. 139.

³⁴ Vgl. Ebda. S. 142-144.

³⁵ Vgl. Jost, Roland; Kammerer, Ingo: *Filmanalyse im Deutschunterricht: Spielfilmklassiker*. München: Oldenbourg 2012. S. 97.

³⁶ Vgl. Hickethier (2012), S. 126.

ist für einzelne Abschnitte entscheidend und wechselt daher ständig.³⁷ Es scheint, dass mit diesen differenzierten Sichtweisen verschiedene Begriffsdefinitionen einhergehen: Hickethier konzentriert sich mehr auf die Beziehungsebene, die sich selbstverständlich ändern kann, wohingegen Kühnel eher auf die Stellung der Figuren im Filmgeschehen eingeht, das heißt, dass zum Beispiel eine Hauptfigur von Anfang bis Ende als ProtagonistIn auftritt. *Haupt-* beziehungsweise *Nebenfiguren* werden anhand ihres Anteils am Vorantreiben der Handlung differenziert. Bei den Hauptfiguren kann zwischen *Held* oder *Protagonist* (beide Begriffe werden synonym verwendet) und *Antagonist*, dem Gegenpol des Helden, unterschieden werden. Die Nebenfiguren können unter anderem in *Episodenfiguren* (treten nur in einzelnen Episoden einer Handlung auf), *Hilfsfiguren* (haben eine bestimmte Funktion für die Handlung, zum Beispiel Vertraute/r des Helden/der Heldin), *Figuranten* (überwiegend stumm, zum Beispiel DienerInnen) und *Komparsen* oder *Statisten* eingeteilt werden.³⁸ Hickethier hat eine mögliche Typologie für die Figurenkonstellation des Films entworfen, wobei dieser die Anzahl der ProtagonistInnen zu Grunde liegt. Er nennt vier Konstellationen, die in vielen Filmen wiederzufinden sind:

1. *Geschichte des einzelnen Helden oder der Heldin*: In der Geschichte steht ein Held/eine Heldin im Fokus, die sich mit der Umwelt oder sich selbst auseinandersetzen muss, wie zum Beispiel in *Forrest Gump* (USA 1994, Robert Zemeckis).
2. *Beziehungskonflikt zwischen zwei Personen*: Die Geschichte handelt von der Liebe oder Trennung eines Paares oder von durch das Schicksal miteinander verbundenen Menschen, wie dies zum Beispiel in *Titanic* (USA 1997, James Cameron) der Fall ist.
3. *Dreiecksgeschichte*: Eine dritte Person fügt sich in eine bestehende Beziehung ein. Oftmals wird dies in Form einer Liebesbeziehung mit zwei konkurrierenden Figuren um eine Person realisiert, wie zum Beispiel in *Jules und Jim* (Originaltitel: *Jules et Jim*, F 1962, François Truffaut).
4. *Vier-Personenkonflikt*: Im Mittelpunkt der Geschichte steht ein Beziehungskonflikt mit vier oder mehr Personen, wie zum Beispiel in *Vicky Christina Barcelona* (USA, E 2008, Woody Allen).³⁹

³⁷ Vgl. Kühnel (2004), S. 151.

³⁸ Vgl. Ebda. S. 150.

³⁹ Vgl. Hickethier (2012), S. 127.

Diese vier typischen Figurenkonstellationen scheinen nachvollziehbar, jedoch ist das Modell naturgemäß stark vereinfacht. Viele Filme lassen sich nicht auf eine dieser vier Typologien reduzieren und bewegen sich aufgrund ihrer komplex angelegten Handlung und Figuren zwischen diesen Kategorien. Daher muss auch hier festgehalten werden, dass sich dieses Schema keineswegs auf sämtliche Filme übertragen lässt und lediglich als Orientierungshilfe für die Filmanalyse anzusehen ist.

Zusammenfassend kann unter Dramaturgie als Aspekt der Filmanalyse die Organisation und Struktur der Handlung und ihrer Einheiten verstanden werden, wobei das Wecken des Interesses der ZuschauerInnen im Fokus steht. Um dieses Ziel zu erreichen, müssen DrehbuchautorInnen die Geschichte so präsentieren, dass zwar alles möglichst detailliert erzählt wird, dabei jedoch jedes Detail dahingehend hinterfragt werden muss, ob es für das Verstehen und den Fortgang der Handlung unbedingt notwendig ist.⁴⁰ Die Figuren und ihre spezifische Konstellation können als ein Handlungselement angesehen werden. Dieses erscheint besonders wichtig, da die Figuren für die Handlung eine tragende Rolle spielen: Sie lösen die Konflikte teilweise aus, führen sie fort und finden am Ende des Films meistens eine Lösung (insofern es sich um einen Film mit einer geschlossenen Struktur handelt). Das Filmpublikum hat Erfahrung mit diesen Handlungselementen und somit eine gewisse Erwartungshaltung gegenüber einem Film beziehungsweise einem Genre. Mit diesen Erwartungen können FilmemacherInnen spielen und diese brechen, sodass die ZuseherInnen überrascht werden und den Film dadurch als interessant empfinden.

2.2. Erzählstrategien

Während bei den Begriffen der Dramaturgie Verbindungen zum Drama bestehen, liegt bei dem Terminus der Erzählstrategien ein Vergleich mit der Epik nahe. Bei der Analyse von Erzählstrategien steht weniger die Frage im Vordergrund, was erzählt wird, als vielmehr jene, wie diese Handlung dem Publikum präsentiert wird, das heißt, welche Techniken der Film nutzt, um seine Geschichte zu vermitteln.⁴¹

In epischen Werken gibt es immer einen Erzähler, im Drama hingegen wird ein solcher nicht benötigt, da die Geschichte unmittelbar dargestellt wird. Der Film kann seine Handlung auch zeigen, jedoch wird unter anderem durch Kameraposition und Montage

⁴⁰ Vgl. Hant, Peter: Das Drehbuch. Praktische Filmdramaturgie. 2. Aufl. Frankfurt am Main: Zweitausendeins 2000. S. 105-107.

⁴¹ Vgl. Hickethier (2012), S. 128.

eine bestimmte Erzählperspektive eingenommen, wodurch der unmittelbare Eindruck getrübt wird. Das heißt, es wird durch und über das Gezeigte erzählt: „Er [der Film] zeigt nicht nur, was er zeigt, sondern zugleich die Tatsache, daß es gezeigt wird.“⁴² Zeigt der Film beispielsweise ein Streitgespräch, so wird einerseits durch den Streit und seinen Anlass erzählt, andererseits kommt ihm dadurch, dass er dem Publikum gezeigt wird, Bedeutung für den weiteren Handlungsverlauf im Film zu. Schließlich soll im Film nur das dargestellt werden, was für das Verstehen der Handlung unbedingt notwendig ist. FilmwissenschaftlerInnen haben intensiv darüber diskutiert, wer auswählt, was gezeigt wird, und wer diese Erzählfunktion einnimmt. Manche verorten im Film einen sogenannten „cinematic narrator“, eine abstrakte Erzählerfigur, die Bild und Ton auswählt und in spezifischer Weise anordnet. Andere vertreten wiederum die Meinung, dass diese Funktion vom Filmteam übernommen wird und es daher überflüssig wäre, von einer eigenen Erzählinstanz auszugehen.⁴³ Die Ansicht, dass eine zusätzliche Erzählinstanz nicht erforderlich ist, drückt eine Anerkennung der Arbeit der FilmemacherInnen (DrehautorInnen, ProduzentInnen, RegisseurInnen uvm.) aus. Diese planen die Filmhandlung genau und führen die Einstellungen, Szenen und Sequenzen bewusst zusammen, um eine bestimmte Bedeutung zu erzeugen. Unabhängig von den zwei gegensätzlichen Positionen steht fest, dass es im Film eine Instanz gibt, die die Geschichte dem Publikum vermittelt. Bei dieser Instanz kann es sich entweder um einen „personalisierten Erzähler“ handeln, der in Form einer Figur im Film hör- und/oder sichtbar ist, oder es tritt kein konkreter Erzähler in Erscheinung, wobei die Handlung über verschiedene Filmtechniken vermittelt wird, zum Beispiel über die Kamera, den Ton oder Schriftinserts.⁴⁴ Daraus lässt sich schließen, dass es beim Film immer eine Erzählinstanz gibt, die jedoch unterschiedlich ausgeprägt ist und die die ZuschauerInnen je nachdem mehr oder weniger bewusst als solche wahrnehmen.

Es stellt sich daher die Frage, ob diese Erzählinstanzen mit den Begriffen der Literatur beschreibbar sind. In filmwissenschaftlicher Literatur herrscht diesbezüglich weitgehend der Konsens, dass die Erzählsituationen der epischen Literatur nicht uneingeschränkt auf den Film übertragen werden können, da die beiden Medien unterschiedliche Voraussetzungen haben, um ihre Geschichten zu präsentieren. Der Literatur stehen die vielfältigsten sprachlichen Möglichkeiten zur Verfügung, um zu

⁴² Danto, Arthur C.: *Bewegte Bilder*. In: Liebsch, Dimitri (Hrsg.): *Philosophie des Films*. Grundlagentexte. Paderborn: Mentis 2005. S. 136.

⁴³ Vgl. Eder (2009), S. 21.

⁴⁴ Vgl. Kamp, Werner; Braun, Michael: *Filmperspektiven*. *Filmanalyse für Schule und Studium*. Haan-Gruiten: Verlag Europa-Lehrmittel 2011. S. 8.

erzählen und unterschiedliche Perspektiven zu realisieren, wie die Innensicht durch einen inneren Monolog oder Gedanken. Beim Film hingegen sind die sprachlichen Mittel in gewisser Weise begrenzt, da das Geschehen dargestellt wird und sich die sprachlichen Äußerungen in den meisten Fällen auf die Dialoge der Figuren beschränken. Dennoch wird in filmwissenschaftlicher Literatur versucht, Parallelen zwischen den beiden Medien aufzuzeigen. So könnte die Erzählperspektive der meisten heutigen Filmproduktionen mit der auktorialen Erzählsituation verglichen werden. Es wird eine Außensicht eingenommen, wodurch die ZuschauerInnen in die Rolle der BeobachterInnen schlüpfen und zwischen den einzelnen Figuren wechseln können.⁴⁵ Sie haben das Gefühl, die Handlung hautnah mitzuerleben, weshalb die Kamera das Prinzip der Unmittelbarkeit des Films unterstützt.⁴⁶ In der Literatur wird der auktoriale Erzähler oftmals als allwissend bezeichnet, da er einen Überblick über das ganze Geschehen hat und den LeserInnen sowohl eine Außen- als auch eine Innensicht der Figuren liefert. Die Außensicht wird im Film bereits durch die Kamera bedingt, die Innensicht darzustellen erscheint hingegen etwas schwieriger. Dem Film bieten sich dafür zwei Möglichkeiten: Entweder wird das Innenleben einer Figur durch eingeschobene Einstellungen beziehungsweise Sequenzen, zum Beispiel in Form von Träumen oder Visionen, vermittelt, oder es wird mittels eines sogenannten *Voice overs* darüber berichtet.⁴⁷ Unter *Voice over* wird dabei eine Stimme aus dem Off verstanden, das heißt, es berichtet jemand, dessen Stimme keiner der im Bildausschnitt zu sehenden Figuren physikalisch zuordenbar ist⁴⁸, wie zum Beispiel in *Uhrwerk Orange* (Originaltitel: *A Clockwork Orange*, GB 1971, Stanley Kubrick). Aufgrund dessen kann das *Voice over* der extradiegetischen Ebene des Films zugeordnet werden, die alle Elemente umfasst, welche außerhalb der erzählten Welt des Films liegen (im Gegensatz zur diegetischen Ebene, die alle Elemente bezeichnet, die sich innerhalb der erzählten Welt befinden).⁴⁹ Oft wird am Anfang eines Films ein *Voice over* eingesetzt, damit die ZuschauerInnen das Geschehen als bereits vergangen begreifen und es mit einer gewissen Distanz betrachten, wie dies zum Beispiel im Film *In der Glut des Südens* (Originaltitel: *Days of Heaven*, USA 1978, Terrence Malick)

⁴⁵ Vgl. Eder, Jens: Zur Spezifik audiovisuellen Erzählens. In: Birr, Hannah; Reinerth, Maike Sarah u.a. (Hrsg.): Probleme filmischen Erzählens. Berlin: LIT Verlag. 2009. S. 23.

⁴⁶ Vgl. Hurst, Matthias: Erzählsituationen in Literatur und Film. Ein Modell zur vergleichenden Analyse von literarischen Texten und filmischen Adaptionen. Tübingen: Niemeyer 1996. S. 101-102.

⁴⁷ Vgl. Hicketier (2012), S. 128.

⁴⁸ Vgl. Lexikon der Filmbegriffe. Voice Over. <http://filmlexikon.uni-kiel.de/index.php?action=lexikon&tag=det&id=1637> (17.01.2015).

⁴⁹ Vgl. Lexikon der Filmbegriffe. Diegese. <http://filmlexikon.uni-kiel.de/index.php?action=lexikon&tag=det&id=122> (07.03.2015).

umgesetzt wurde.⁵⁰ Generell werden die Techniken des Voice overs wie auch jene der eingeschobenen Sequenzen sparsam eingesetzt, da sie den unmittelbaren Realitätseindruck des Films stören, den dieser in den meisten Fällen zu erzeugen versucht. Ausnahme sind Literaturverfilmungen, in denen häufig eine Erzählerstimme zum Einsatz kommt, die sich am auktorialen Erzähler der literarischen Vorlage orientiert. Oft zitiert dieser Sprecher/diese Sprecherin die Vorlage, wodurch der Bezug zum literarischen Werk besonders deutlich wird. In der Literaturverfilmung *Das Parfum – Die Geschichte eines Mörders* (D, F, E, USA 2006, Tom Tykwer) kommt ein solcher Erzähler vor. Einerseits erzeugt dieser zu Beginn des Films Distanz zum Publikum, indem er die Geschichte als vergangen markiert und das Geschehen zum Teil rafft, andererseits erläutert er die Hintergründe für Jean-Baptiste Grenouilles Taten.⁵¹ Die Funktion eines Voice overs beschränkt sich folglich nicht auf die Distanzierung der ZuschauerInnen vom Filmgeschehen, sondern umfasst auch Erklärungen und Zusammenfassungen, die für das Verstehen der Filmhandlung notwendig erscheinen.

Weitaus schwieriger erscheint es, die aus der Literatur bekannte Ich-Erzählsituation filmisch umzusetzen. In der Literatur betrachten die LeserInnen dabei das gesamte Geschehen aus dem Blickwinkel einer Figur, wobei sie Einblicke in deren Gefühls- und Gedankenwelt erhalten. Da im Film – wie bereits zuvor erwähnt – die Kamera eine Außensicht bedingt, wirkt die subjektive Sicht einer Figur im Film schwer realisierbar. Prinzipiell ist es möglich, eine Ich-Erzählsituation im Film zu gestalten, jedoch konnte sich diese im Mainstreamfilm nie durchsetzen, da es unter anderem schwer fällt, sich mit einer Figur zu identifizieren, die man nicht sieht. Einerseits kann die subjektive Sicht durch die Kameraführung umgesetzt werden, indem man als ZuschauerIn sozusagen durch die Augen einer Figur auf das Geschehen blickt, jedoch erscheint dabei der Kamerablick im Vergleich zum Sichtfeld eines Menschen äußerst beschränkt.⁵² Diese Art der Kameraführung wird auch als *subjektive Kamera* bezeichnet, die zum Beispiel in dem Horrorfilm *The Blair Witch Project* (USA 1999, Daniel Myrick, Eduardo Sánchez) zum Einsatz kommt, in dem mittels Handkameras die subjektive Sicht der drei Hauptfiguren dargestellt wird. Andererseits kann mittels Voice over die Gedanken- und Gefühlswelt der Figuren vermittelt werden. Sie steht jedoch beim Film – im Gegensatz zur Literatur – nicht im Fokus. Wichtig ist vielmehr der Blick dieser Figur auf die Außenwelt, der durch die subjektive Kamera realisiert

⁵⁰ Vgl. Kamp, Werner; Rüssel, Manfred: *Vom Umgang mit Film*. 1. Aufl., 4. Druck. Berlin: Cornelsen Verlag/Volk und Wissen Verlag 2011. S. 108.

⁵¹ Vgl. Kamp, Braun (2011), S. 18-19.

⁵² Vgl. Kamp, Rüssel (2011), S. 101-102., Monaco (2009), S. 50.

wird.⁵³ Die Innenwelt und Emotionen der Figuren werden im Film weniger durch Sprache als durch Mimik und Gestik zum Ausdruck gebracht. Während diese Erzählsituation kaum während eines ganzen Filmes zum Einsatz kommt, wird sie in kurzen Einstellungen durchaus verwendet, um etwa in Horrorfilmen die Spannung zu steigern.⁵⁴

Nun stellt sich die Frage, inwiefern die personale Erzählsituation im Film zum Tragen kommt. In der Literatur tritt dabei die Erzählerfigur zurück und an ihrer Stelle wird eine Reflektorfigur ins Geschehen integriert, deren Gedanken die LeserInnen kennen und aus deren Sicht sie auf das Geschehen blicken.⁵⁵ Im Film äußert sich diese durch die Perspektive der Kamera: Sie positioniert sich in der Nähe einer Figur und kann kurzzeitig auch die Position einer subjektiven Kamera einnehmen. Zwar hält die Kamera die Handlung in der dritten Person fest, jedoch darf man sie in diesem Fall nicht als auktoriale Erzählerin begreifen, da das Publikum nicht mehr weiß als die Reflektorfigur. Ein Beispiel für einen Film, in dem eine personale Erzählsituation realisiert wird, ist *Rebecca* (USA 1940, Alfred Hitchcock). In diesem wird die Handlung nicht aus den Augen der Heldin dargestellt, sondern ihre Reaktionen auf die Geschehnisse werden erzählt.⁵⁶

Inwiefern das typologische Modell der Erzählsituationen aus der Literatur auf den Film übertragen werden kann, ist daher jedenfalls zu diskutieren. Es können durchaus Tendenzen erkannt werden, die eine ähnliche Einteilung wie in der Literatur nahelegen, jedoch arbeitet der Film mit anderen Techniken, um unterschiedliche Erzählsituationen umzusetzen. Einige Erzähltechniken der Literatur sind im Film nur mit Abstrichen einsetzbar, wie zum Beispiel die Darstellung von inneren Monologen. Dafür kann der Film Emotionen zeigen, wodurch sich die ZuschauerInnen mit den Figuren verbunden fühlen und deren Empfindungen teilen. Zudem liegt der Fokus des Films bei den einzelnen Erzählsituationen auf anderen Aspekten: Zum Beispiel steht bei der Ich-Erzählsituation in der Literatur die Vermittlung von Gedanken und Gefühlen einer Figur im Vordergrund, während im Film der subjektive Blickwinkel einer Figur auf das Geschehen fokussiert wird. Eine genaue Übertragung der literarischen Erzählsituationen auf den Film erscheint daher nicht angebracht, da sie dem filmischen Medium und seinen erzähltechnischen Besonderheiten nicht gerecht werden.

⁵³ Vgl. Hurst (1996), S. 97.

⁵⁴ Vgl. Kamp, Rüssel (2011), S. 104.

⁵⁵ Vgl. Lexikon der Filmbegriffe. Erzählsituation. <http://filmlexikon.uni-kiel.de/index.php?action=lexikon&tag=det&id=138> (17.01.2015).

⁵⁶ Vgl. Kamp, Rüssel (2011), S. 106-107.

Aus diesem Grund hat François Jost Gérard Genettes Begriffe der Fokalisierung für den Film erweitert. Genettes Fokalisierung bezieht sich darauf, aus wessen Sicht das Geschehen erzählt wird. Er unterscheidet zwischen Nullfokalisierung (Erzähler sagt mehr, als die Figuren wissen, an keine bestimmte Person gebunden), interner (Erzähler berichtet genau das, was die Figuren wissen, an Wahrnehmung einer oder mehrerer Figuren gebunden) und externer (Erzähler erläutert weniger als die Figuren wissen) Fokalisierung.⁵⁷ Im audiovisuellen Medium Film können Informationen an die ZuschauerInnen jedoch nicht nur über eine Ebene (in der Literatur über die sprachliche), sondern über zwei Ebenen, die optische und die akustische, vermittelt werden. So kann der Film Informationen über die Gefühlslage der Figuren auf der akustischen Ebene vermitteln, die die Figuren im Film nicht zu hören bekommen, oder die Kamera zeigt in einer Detailaufnahme etwas, was außerhalb des Wahrnehmungsfeldes der Figuren liegt. Jost hat daher die Termini Okularisierung und Aurikularisation/Aurikularisierung eingeführt, die sich auf die Informationsvergabe auf optischer beziehungsweise akustischer Ebene des Films beziehen. Er unterscheidet beispielsweise bei der Okularisierung ebenfalls zwischen Null-Okularisierung sowie interner und externer, führt jedoch einen zusätzlichen Begriff ein: die zuschauergebundene Okularisierung (die ZuschauerInnen können Schlüsse ziehen, die den Figuren verwehrt bleiben).⁵⁸ Mit diesem zusätzlichen Terminus wird den ZuseherInnen eine Fähigkeit zugestanden, die in den Filmwissenschaften immer wieder diskutiert wird: die aktive Beteiligung der ZuschauerInnen an der Bedeutungskonstruktion der Handlung. Das Publikum bekommt Bilder oder Töne zu sehen/hören, die von der handelnden Figur nicht wahrgenommen werden und aus denen es selbstständig Schlüsse ziehen muss, da diese von der Figur nicht kommentiert werden.

Es gibt also durchaus Gemeinsamkeiten zwischen Literatur und Film, wie zum Beispiel den prinzipiellen Aspekt der Fokalisierung, die zu einer Übertragung der literarischen Begriffe auf den Film verleiten. Jedoch dürfen die Differenzen nicht außer Acht gelassen werden, da beide Medien unterschiedliche Möglichkeiten haben, um zu erzählen. Dem Film stehen die visuelle und akustische Ebene zur Verfügung, um die Handlung zu präsentieren, zugleich kann er auch auf die sprachliche Ebene zurückgreifen und das Geschehen berichten. Die erzähltechnischen Möglichkeiten der Literatur beschränken sich hingegen auf die sprachliche Ebene, dafür kann diese

⁵⁷ Vgl. Lexikon der Filmbegriffe. Fokalisierung. <http://filmlexikon.uni-kiel.de/index.php?action=lexikon&tag=det&id=7199> (19.01.2015).

⁵⁸ Vgl. Lexikon der Filmbegriffe. Aurikularisation, Okularisierung. <http://filmlexikon.uni-kiel.de/index.php?action=lexikon> (19.01.2015).

umfassender genutzt werden als im Film, sodass beide Medien unterschiedliche Erzählqualitäten aufweisen. Daher erscheinen die Begriffe der Okularisierung und Aurikularisation geeigneter, um die Perspektivierung der Filmhandlung zu beschreiben.

2.3. Schnitt und Montage

In der Filmanalyse werden die Begriffe Schnitt und Montage häufig synonym gebraucht. Zwar kommt beiden in der Postproduktion eines Films eine entscheidende Rolle zu, jedoch handelt es sich hierbei um zwei unterschiedliche Arbeitsvorgänge:

Meint der Schnitt (>cutting<) die Begrenzung einer Einstellung, indem ganz konkret der belichtete Film geschnitten und damit die Länge der Einstellung festgelegt wird, verbindet die Montage (>editing<) verschiedene Einstellungen miteinander, indem die Schnittstellen verschiedener Einstellungen zusammengeklebt werden.⁵⁹

Während der Schnitt das Material der einzelnen Einstellungen verringert, sind bei der Montage zwei Arbeitsschritte auszumachen: Zum einen legt sie auf der Ebene der Makrostruktur fest, in welcher Reihenfolge die Handlung präsentiert wird, zum anderen bestimmt sie auf der Ebene der Mikrostruktur welche Aufnahmen und Einstellungen ausgewählt werden, wie lange diese zu sehen sind und wann ein Schnitt notwendig erscheint.⁶⁰ Das heißt, sie wählt die Einstellungen aus, verknüpft sie entweder durch Schnitte oder Blenden (wobei es sich um eine „weiche, nicht unvermittelte Verbindung zwischen Einstellungen“⁶¹ handelt) und ordnet die Sequenzen an, wodurch der Film seine charakteristische Form erhält. Die Montage ermöglicht durch diese Anordnung der einzelnen Einstellungen „die Schaffung eines Sinns, den die Bilder nicht objektiv enthalten und der nur aus ihrer Beziehung zueinander hervorgeht.“⁶² Dieser Sinn muss von den ZuseherInnen erschlossen werden, da auch das audiovisuelle Medium Film Leerstellen lässt, die vom Publikum geschlossen werden müssen. Voraussetzungen dafür sind auf der Seite des Films, dass die einzelnen Einstellungen etwas gemeinsam haben, sodass die ZuschauerInnen einen Zusammenhang erkennen können, auf der Seite des Publikums, dass es unter anderem Erfahrungen bezüglich der filmischen

⁵⁹ Hickethier (2012), S. 141.

⁶⁰ Vgl. Brinckmann, Christine N.: Die poetische Verkettung der Bilder. In: montage AV (2011) H. 1, S. 30.

⁶¹ Gast, Wolfgang: Film und Literatur: Analysen, Materialien, Unterrichtsvorschläge. Grundbuch: Einführung in Begriffe und Methoden der Filmanalyse. Frankfurt am Main: Diesterweg 1993. S. 40.

⁶² Bazin, André: Was ist Kino? Bausteine zur Theorie des Films. Köln: DuMont Schauberg 1975. S. 29.

Erzählweise, eine kulturelle Kenntnis über spezifische Handlungsschemata usw. vorweisen kann.⁶³

Dieses In-Beziehung-Setzen bildet den eigentlichen Erzählvorgang, durch ihn wird aus den verschiedenen Bereichen des Abbildbaren eine neue ästhetische Form geschaffen, wird eine neue (filmische) Realität erzeugt.⁶⁴

Die ZuseherInnen stellen zwischen aufeinanderfolgenden Einstellungen Zusammenhänge her, wodurch der bereits erwähnte neue Sinn entsteht. Dadurch ist die Montage maßgeblich an der Konstruktion der Erzählung im Film beteiligt. Insofern ist es nicht verwunderlich, dass die Montage von vielen FilmwissenschaftlerInnen als das zentrale narrative Element des Films bezeichnet wird⁶⁵ sowie als das narrative Stilmittel des Films, das für die Narration dieses Mediums charakteristisch ist und wodurch sich die filmische Narration von jener anderer Medien unterscheidet. Die Montage ermöglicht es, dass die ZuschauerInnen die filmische Handlung als stimmig und logisch empfinden, wobei sowohl eine zeitliche als auch eine räumliche Kontinuität geschaffen werden muss. In der Folge erscheint die Geschichte selbst vordergründiger als ihre Darstellung im Film und das Publikum erhält den Eindruck, dass die Geschichte kontinuierlich fortschreitet. Um diesen Effekt, der auch als *Continuity System* bezeichnet wird⁶⁶, zu erreichen, müssen Anschlussfehler vermieden werden, etwa Kameraeinstellungen aus falscher Achsensicht (laut der 180°-Regel dürfen bei einem Dialog die Personen immer nur von derselben Seite einer gedachten Linie gefilmt werden).⁶⁷

Im Laufe der Filmgeschichte entwickelten sich viele Montagetypen und Schnitttechniken, von denen sich in den heutigen Mainstreamfilmen vor allem das Prinzip des *unsichtbaren Schnitts* durchgesetzt hat, das zur Aufrechterhaltung des Continuity Systems beiträgt. Eines der vordergründigen Ziele des kommerziellen Films ist die Fokussierung des Publikums auf den Inhalt und die Handlung sowie deren Identifikation mit den handelnden Figuren.⁶⁸ Die ZuseherInnen sollen die im Film dargestellte Wirklichkeit als real empfinden, weshalb die technischen Mittel des Films möglichst unsichtbar sein sollten, um dem Publikum die Konstruktion des Films nicht

⁶³ Vgl. Hickethier (2012), S. 143.

⁶⁴ Ebd. S. 143.

⁶⁵ Ebd. S. 142.

⁶⁶ Vgl. Bienk, Alice: Filmsprache. Einführung in die interaktive Filmanalyse. 3. Aufl. Marburg: Schüren 2010. S. 77-78.

⁶⁷ Vgl. Ganguly (2011), S. 37.

⁶⁸ Vgl. Kamp, Rüssel (2011), S. 71.

zu offenbaren. Auf diese Forderung geht das Prinzip des unsichtbaren Schnitts ein, womit keineswegs ein fehlender Schnitt, sondern ein Schnitt, der für das Publikum nicht offensichtlich ist, gemeint ist. Unsichtbar wirken Schnitte, wenn sie logisch und leicht verständlich sind, sichtbar sind sie nur dann, wenn mit diesen Konventionen gebrochen wird.⁶⁹ Es werden daher immer wiederkehrende Schnitttechniken eingesetzt, die die ZuseherInnen in die Handlung einbeziehen und an die sie sich gewöhnen, wodurch sie diese Techniken nicht mehr bewusst als filmische Konstruktionsmittel wahrnehmen, sondern als „natürlich“ ansehen. Um dies zu gewährleisten, werden zum Beispiel unterschiedliche Einstellungsgrößen nicht kontrastierend nacheinander gezeigt, sondern so angeordnet, dass die ZuseherInnen das Gefühl vermittelt bekommen, sich langsam einer Situation zu nähern. Ziel der Montage bei dieser Technik ist es, einen fließenden Eindruck zu erzeugen, was durch die „natürliche“ Aneinanderreihung der einzelnen Einstellungen ermöglicht wird.⁷⁰ Neben einer kontinuierlichen Kameraführung und einem sogenannten *weichen Schnitt* (es folgen zwei ähnliche Einstellungen aufeinander⁷¹) sind manche Schnitte mittlerweile so konventionell, dass sie dem Betrachter/der Betrachterin (fast) nicht auffallen, wie dies zum Beispiel beim *Schuss-Gegenschuss-Verfahren* der Fall ist. Dieses kommt vor allem in Gesprächssituationen zum Einsatz, wobei beide DialogpartnerInnen abwechselnd gezeigt werden: Zunächst sieht man Figur A die spricht, dann wird auf Figur B geschwenkt, um deren Reaktion zu zeigen, anschließend sieht man wieder Figur A usw. Da dieses Verfahren sowohl in Spiel- als auch Fernsehfilmen sowie Nachrichtensendungen, Unterhaltungsshows etc. angewendet wird, haben sich die ZuseherInnen so sehr daran gewöhnt, dass es als normale Darstellung eines Gesprächs angesehen wird, wodurch der Schnitt unsichtbar bleibt.⁷²

Als gegensätzliches Prinzip dazu arbeitet der *sichtbare Schnitt* nicht im Verborgenen und macht seine Techniken offensichtlich, um die ZuschauerInnen zu aktivieren und sie zu Assoziationen anzuregen. Dieses Prinzip, mit dem unter anderem in Autorenfilmen gearbeitet wird, kommt in typischen Hollywood-Blockbustern selten zur Anwendung. Der sichtbare Schnitt verfolgt nicht das Ziel einer möglichst kontinuierlichen, wirklichkeitsnahen Darstellung der Geschichte, vielmehr sollen grundsätzliche Ideen und Gedanken nachvollziehbar vermittelt werden. Dafür gibt es mehrere Techniken, etwa den *harten Schnitt*, bei dem zwei Einstellungen nacheinander gezeigt werden, die sich stark voneinander unterscheiden, wobei

⁶⁹ Vgl. Brinckmann (2011), S. 29-30.

⁷⁰ Vgl. Hicketier (2012), S. 145.

⁷¹ Vgl. Ganguly (2011), S. 39.

⁷² Vgl. Gast (1993), S. 41.

dennoch kein Übergang eingesetzt wird. Die *Parallelmontage* schaltet zwischen zwei Handlungssträngen hin und her, wodurch der Eindruck entsteht, dass die beiden simultan ablaufen. Andere Möglichkeiten sind der *Match Cut*, der Einstellungen durch einen Schnitt oder eine Blende verbindet, wobei ein Element in beiden gleich bleibt, wodurch Kontinuität erzeugt wird oder der *Jump Cut*, der das Gegenstück zum Match Cut darstellt, wobei durch Sprünge Diskontinuität hervorgerufen wird.⁷³

Die Gegenüberstellung der beiden Prinzipien macht deutlich, dass sich DrehbuchautorInnen, RegisseurInnen, ProduzentInnen usw. genau überlegen müssen, was sie mit ihrem Film erreichen wollen. Soll der Film zu Unterhaltungszwecken dienen, wird der unsichtbare Schnitt eingesetzt werden. ZuschauerInnen können sich dadurch gänzlich auf die Geschichte einlassen und Emotionen entwickeln. Handelt es sich hingegen um einen Film, der einen zentralen Grundgedanken vermitteln möchte, wobei er das Publikum auch aktiv in den Konstruktionsprozess der Geschichte einbeziehen will, werden eher die Techniken des sichtbaren Schnitts verwendet werden.

Neben diesen Prinzipien und Techniken gibt es den Begriff der *inneren Montage*, der sich auf einzelne Einstellungen bezieht. Dieser Terminus bezeichnet zwei Techniken: den Einsatz von Schärfentiefe, die es erlaubt, tiefe Raumschichten gleich scharf zu zeigen, wodurch den ZuschauerInnen ermöglicht wird, ihren Blick durch den filmischen Raum schweifen zu lassen sowie die Verbindung von Kamerafahrt, -schwenk und -zoom in den einzelnen Einstellungen. Die heutigen Techniken erlauben viele weitere Kompositionen innerhalb einer Einstellung.⁷⁴ Durch die Komposition des einzelnen Bildes sowie die Anwendung dieser Techniken können in einem gewissen Rahmen Schnitte dann umgangen werden, wenn die Kamerabewegungen flüssig und aufeinander abgestimmt sind.⁷⁵ Das heißt, Montage findet nicht nur auf der Ebene der Verknüpfung der einzelnen Einstellungen zu Szenen und Sequenzen statt, sondern bereits auf der Ebene der Einstellungen, indem diese so inszeniert werden, dass auch auf dieser Ebene Bedeutungen durch filmtechnische Mittel erzeugt werden.

⁷³ Vgl. Steinmetz, Rüdiger (Hrsg.): Filme sehen lernen. Grundlagen der Filmästhetik. Mit Originalsequenzen von Lumière bis Kubrick und Tykwer. Frankfurt am Main (u.a.): Zweitausendeins 2005. S. 36-40.

⁷⁴ Hicketier (2012), S. 159.

⁷⁵ Vgl. Lexikon der Filmbegriffe. Innere Montage. <http://filmlexikon.uni-kiel.de/index.php?action=lexikon&tag=det&id=5817> (10.01.2015).

Die bisherigen Erläuterungen haben sich alle auf die Verknüpfung der einzelnen filmischen Einheiten und die damit verbundene Konstruktion einer Handlungslogik bezogen. Dabei wurde der Einfluss des Schnitts und der Montage auf zeitlicher Ebene außer Acht gelassen. In den letzten Jahrzehnten hat sich vor allem die Schnittgeschwindigkeit stark verändert: Während die durchschnittliche Länge einer Einstellung im Mainstreamkino von 1976 bis 1987 bei 8,4 Sekunden lag, dauerte sie in den 1990 Jahren nur noch 4,8 Sekunden. Hitchcock verwendete in seinen Filmen von 1950 bis 1970 eine durchschnittliche Schnittanzahl von 800 bis 1000, Anfang der 1990er stieg diese auf 2000 bis 3000 und Mitte der 2000er Jahre betrug sie etwa 5000 Schnitte pro Film.⁷⁶ Die Beobachtung, dass immer schneller geschnitten wird, stimmt nur beschränkt, denn es muss beachtet werden, dass sich die Schnittgeschwindigkeit je nach Genre und Stil unterscheidet. In Actionfilmen etwa wird schnell geschnitten, um die Spannung zu steigern. In Melodramen hingegen dauern einzelne Einstellungen länger, um unter anderem den Fokus auf die Gefühlswelt der handelnden Figuren zu legen. Außerdem lassen sich unterschiedliche Stile ausmachen: Schnelle Schnitte sollen unter anderem die Dynamik einer Szene auf der Bildebene zum Ausdruck bringen, langsame Schnitte hingegen verlagern den Fokus auf die Komposition der einzelnen Einstellungen.⁷⁷

Der zeitliche Aspekt, auf den die Montage wiederum Einfluss hat, ist die Chronologie der Erzählung. Zum Beispiel kann eine Vorgeschichte in Form einer *Rückblende (Flash Back)* gezeigt werden, das heißt, es wird ein Erzählstrang gewählt, der zeitlich vor den bisher Gezeigten liegt. Eine solche nachträglich erzählte Vorgeschichte wird meist optisch in irgendeiner Art und Weise von der restlichen Handlung abgegrenzt und kann aus inhaltlichen oder spannungssteigernden Gründen eingesetzt werden. Seltener kommt die *Vorausblende (Flash Forward)* zum Einsatz, bei der den ZuschauerInnen ein Blick in die Zukunft gewährt wird.⁷⁸ Zudem ergeben sich bei der Montage viele weitere Methoden, um auf die Chronologie der Filmerzählung einzuwirken, wie zum Beispiel durch Parallelmontage, die Wiederholung von Handlungsabschnitten oder die völlige Missachtung jeglicher chronologischer Anordnung.⁷⁹

⁷⁶ Vgl. Beller, Hans: Entschleunigtes Editing?
<http://www.schnitt.de/212,5675,01.html> (02.03.2015).

⁷⁷ Vgl. Lexikon der Filmbegriffe. Schnittfrequenz.
<http://filmlexikon.uni-kiel.de/index.php?action=lexikon&tag=det&id=8212> (11.01.2015).

⁷⁸ Vgl. Ganguly (2011), S. 38.

⁷⁹ Vgl. Monaco (2009), S. 234-235.

Aus dem Dargelegten geht eindeutig hervor, dass Schnitt und Montage einen enormen Einfluss auf die filmische Erzählung haben. Zum einen sind sie für das Tempo einzelner Szenen sowie des ganzen Films verantwortlich. Im Allgemeinen muss dieses Tempo genau so konzipiert sein, dass sich die ZuschauerInnen weder langweilen noch aufgrund der hohen Geschwindigkeit der Handlung nicht mehr folgen können. Im Spezifischen variiert die Schnittfrequenz von Genre zu Genre und Stil zu Stil. Des Weiteren werden die Szenen chronologisch so montiert, dass die Spannung möglichst gesteigert wird, um das Interesse der ZuschauerInnen bis zum Ende des Films aufrechtzuerhalten. Zum anderen müssen die besten Aufnahmen einer Einstellung ausgewählt und je nach Wirkungsabsicht sichtbar oder unsichtbar auf unterschiedlichste Arten miteinander verbunden werden. Zudem wird auch auf der Ebene der einzelnen Einstellungen gearbeitet, indem diese organisiert und die Wirkung der verschiedenen Filmtechniken durchdacht wird. Schnitt und Montage sind für den Fortlauf der Handlung entscheidend und treiben diese voran, weshalb sie auch als Katalysatoren der Filmhandlung bezeichnet werden könnten.

3. Filmanalyse und Narration in filmdidaktischen Konzepten

Obwohl der Eindruck besteht, dass die Filmdidaktik im Deutschunterricht einen vergleichsweise geringen Stellenwert hat, findet sich in fachdidaktischer Literatur ein breites Spektrum an Methoden, Unterrichtsplanungen und Projektberichten zur Thematik. In weiterer Folge werden drei Konzeptrichtungen vorgestellt, die sich bei der Lektüre filmdidaktischer Literatur besonders herauskristallisiert haben. Diese Konzepte wurden auch deshalb ausgewählt, weil sie drei völlig unterschiedliche Zugänge zum Thema Filmanalyse darstellen: Einige befassen sich mit einem rein analytischen, andere wiederum mit einem produktiven und die zuletzt genannten mit einem medienübergreifenden Zugang. Die Konzepte sollten jedoch nicht strikt voneinander getrennt betrachtet werden, da viele Methoden konzeptübergreifend angelegt sind. Bei der Darlegung der Konzepte wurde einerseits darauf geachtet, die wichtigsten Ideen und Verfahren dieser darzustellen, andererseits wurde versucht den Stellenwert der Filmanalyse, insbesondere der Narration, innerhalb dieser zu verorten.

3.1. Rezeptiv-analytische Konzepte

Innerhalb der rezeptiv-analytischen Konzepte sind zwei Varianten auszumachen: zum einen die Fokussierung auf das filmische Material, zum anderen die Berücksichtigung der ZuschauerInnen, die aktiv an der Konstruktion der Handlung beteiligt sind. Geht es beim ersten Zugang um die detaillierte Analyse aller filmischen Ebenen, steht beim zweiten die Filmrezeption durch das Publikum im Fokus.

Der rein analytische Zugang umfasst eine wissenschaftliche Untersuchung des Films, wobei seine Gestaltungselemente, wie Kamera, Licht, Ton, Schnitt und Montage sowie die Handlung betrachtet werden. Bei der Analyse wird zwischen Mikro- und Makroebene des Films unterschieden: Bei der Untersuchung der Mikroebene werden einzelne Einstellungen betrachtet, wobei unter anderem Aspekte wie Kameraeinstellung oder -perspektive im Mittelpunkt stehen. Auf der Makroebene werden Sequenzen analysiert, das heißt, es wird zum Beispiel untersucht, wie die Szenen innerhalb der Sequenzen montiert worden sind.

Für die Filmanalyse hat sich weitgehend die Arbeit mit Filmprotokollen durchgesetzt, da sonstige schriftliche Produkte des Films wie Exposé, Treatment oder Drehbuch unterschiedliche Phasen des Produktionsprozesses darstellen und somit nicht alle

Inhaltsebenen des fertigen Films wiedergeben. Diese Filmprotokolle ermöglichen es, das „flüchtige Medium“ Film zu rekonstruieren und dienen bei der Analyse als Argumentationsgrundlage.⁸⁰ Das Protokoll, das in der Regel für einzelne Sequenzen erstellt wird, beinhaltet die Anführung sämtlicher filmischer Codes – damit sind Informationen der visuellen, auditiven und narrativen Ebene gemeint. Im Unterricht wird das Protokoll aus Zeit- und Verständnisgründen meist in reduzierter Form (nur für Szenen und nicht für ganze Sequenzen) umgesetzt werden, wobei das Erstellen unter den SchülerInnen aufgeteilt werden kann. Im vereinfachten Filmprotokoll des Unterrichts werden unter anderem Zeit, Szenennummer, handelnde Figuren sowie eine kurze Beschreibung der Szene festgehalten.⁸¹ Anhand dieses Protokolls können viele Aspekte wie zum Beispiel die Handlung, Figuren und Räume analysiert werden. Filmanalytische Begriffe können entweder zuvor theoretisch oder während der Auseinandersetzung mit dem Protokoll eingeführt werden.

Ulf Abraham betont, dass die Leitfrage der Filmanalyse stets lauten muss: „Was wird wie mit welcher Wirkung in welchem Zusammenhang gezeigt?“⁸² Seiner Ansicht nach darf die Filmanalyse niemals isoliert thematisiert werden, sondern muss immer in einem größeren Zusammenhang stehen, zum Beispiel in Verbindung mit einem Filmgespräch, bei dem es um den Austausch von Eindrücken und Interpretationsansätzen geht.⁸³ Diese Forderung erscheint insofern nachvollziehbar, als auch bei einer literarischen Textanalyse die Analyse niemals für sich selbst stehen und Ziel der Auseinandersetzung mit einem Text sein sollte. Vielmehr sollte die Reflexion der SchülerInnen über die Wirkung eines Textes beziehungsweise eines Films im Vordergrund stehen.

Ingo Kammerer setzt sich ebenfalls mit dieser Forderung auseinander und unterscheidet bei der Analyse unter anderem zwischen „freiem Diskurs“ und „angeleiteter Analyse“. Unter „freiem Diskurs“ versteht er etwas Ähnliches wie Abraham unter dem Filmgespräch. Gemeint ist ein offenes Gespräch, in dem Eindrücke, Meinungen und Fragen besprochen werden, wobei dieses nicht von der Lehrperson gelenkt wird. Da in diesem Gespräch auch erste Interpretationsansätze

⁸⁰ Vgl. Springer, Bernhard: Filmanalyse für die Praxis in Unterricht, Lehre und Filmdramaturgie. am Beispiel von DER UNTERGANG (2004), THE MOTORCYCLE DIARIES (2003) und NAPOLA (2004). In: Schaudig, Michael (Hrsg.): Strategien der Filmanalyse – reloaded. Festschrift für Klaus Kanzog. München: diskurs film Verlag 2010. S. 232.

⁸¹ Vgl. Ebda. S. 238.

⁸² Abraham, Ulf: Filme im Deutschunterricht. 2., aktualis. Aufl. Seelze: Klett/Kallmeyer 2012. S. 56.

⁸³ Vgl. Ebda. S. 57, 79.

diskutiert werden, findet insofern auch beim rein analytischen Zugang eine Berücksichtigung des Rezipienten und seiner Beteiligung an der Entwicklung eines Bedeutungszusammenhangs statt, wenngleich in sehr reduzierter Form. Darüber hinaus werden SchülerInneninteressen deutlich, die im Anschluss als Aspekte der Analyse festgelegt werden können. Im Gegensatz dazu geht es bei der „angeleiteten Analyse“ um das Erreichen eines vom Lehrer/von der Lehrerin festgelegten Analyseziels, dem sich die SchülerInnen annähern sollen. Durch Fragenkataloge werden SchülerInnen bei dieser Analyseform zu fokussiertem Arbeiten angeleitet und gelangen dadurch auf „ökonomischem“ Weg zum geforderten Analyseziel.⁸⁴ Diese zweite Analyseform stellt isoliert genau jene Vorgangsweise dar, die Abraham kritisiert, weshalb diese mit der ersten verbunden werden sollte, wie dies auch von Kammerer selbst vorgeschlagen wird.

An diesen rein analytisch geprägten Ansätzen wird oftmals kritisiert, dass auf die ZuschauerInnen keine Rücksicht genommen wird, die am Entwickeln eines Bedeutungszusammenhangs innerhalb der Erzählung jedoch wesentlich beteiligt sind. Auf diesen Kritikpunkt gehen imaginationsorientierte beziehungsweise rezipientenorientierte Verfahren ein.

In der Literaturdidaktik ist die Ansicht bereits länger verbreitet, dass der Rezipient/die Rezipientin den Text durch seine/ihre Vorstellungskraft aktiv mitgestaltet, indem er/sie Leerstellen füllt. Beim Film hingegen wird diese aktive Gestaltung aufgrund des reizsättigenden audiovisuellen Mediums als nicht gegeben angesehen. Diese Auffassung greift jedoch zu kurz, da unter anderem durch Schnitt und Montage ebenfalls Leerstellen entstehen, man denke etwa an die berühmte Duschszene in *Psycho* (USA 1960, Alfred Hitchcock),⁸⁵ bei welcher der Mord nur angedeutet wird, da keine Messereinstiche beim Opfer gezeigt werden. Die RezipientInnen müssen solche Leerstellen ebenfalls füllen, um die Handlung vollständig erfassen zu können. Außerdem können im Film psychische Vorgänge nicht realisiert werden, ohne den Realitätseffekt desselben zu stören, weshalb oft auf die Darstellung derselben verzichtet wird. Dadurch entstehen ebenfalls Leerstellen, die von den RezipientInnen erkannt und gestaltet werden müssen.

⁸⁴ Vgl. Kammerer, Ingo: Film – Genre – Werkstatt. Textsortensystematisch fundierte Filmdidaktik im Fach Deutsch. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren 2009. S. 220-222.

⁸⁵ Vgl. Ganguly (2011), S. 38-39.

Christine Köppert und Kaspar H. Spinner sprechen sich für imaginationsorientierte Verfahren aus, wobei sie die Betrachtung des Films als ästhetisches Medium hervorheben. Um die Wahrnehmung des Films als sinnesübergreifendes Medium zu schulen, schlagen sie vor, die unterschiedlichen Sinnesebenen des Films zunächst getrennt voneinander zu betrachten (zum Beispiel kann der Film ohne Ton angesehen oder nur der Ton ohne Bild angehört werden). Anschließend werden die getrennt gemachten Erfahrungen und Erkenntnisse wieder zusammengeführt. Mittels dieser Verfahrensweise erkennen die SchülerInnen die Wirkung und Rolle der einzelnen Filmebenen für den Erzählprozess, wodurch sie den Film als synästhetisches Medium zu begreifen lernen.⁸⁶ Köppert und Spinner betonen, dass es bei ihren Konzepten weniger um das rasche Erreichen eines Interpretationsziels geht, als vielmehr darum, „eigene Rezeptionsprozesse, eigene ästhetische Erfahrungen nachzuvollziehen und aufzuhellen.“⁸⁷ Das heißt, die SchülerInnen sollen sich ihrer eigenen Rezeptionshaltung gegenüber dem Medium Film bewusst werden, um die Wirkung der einzelnen Ebenen des Films zu durchschauen und letztlich interpretieren zu können. Damit eine Entwicklung von Vorstellungen bei den SchülerInnen ermöglicht wird, sollte der Film an Szenen, die kurz vor einem Handlungsumschwung angeordnet sind, gestoppt werden. Dadurch wird den SchülerInnen ermöglicht, was beim Lesen von Texten selbstverständlich ist: das Innehalten, um Vorstellungen entwickeln zu können. Die Methoden, die im Zusammenhang mit einer solchen Verfahrensweise angewendet werden können, sind zum Großteil aus der produktionsorientierten Literaturdidaktik übernommen und für den Film adaptiert, daher geht es vor allem um imaginationsorientierte Schreibverfahren, wie zum Beispiel das Verfassen innerer Monologe oder das Weiterschreiben der Handlung, wenn der Film angehalten wird (siehe 3.2. Handlungs- und produktionsorientierte Konzepte).⁸⁸

Lorenz Nöth nennt eine weitere Methode, die im Zusammenhang mit einem rezipientenorientierten Ansatz eingesetzt werden kann: das „Erzählen zu/mit Bildern“. Dabei sollen Standbilder aus noch unbekanntem Szenen oder Sequenzen von den SchülerInnen so angeordnet werden, dass eine narrativ nachvollziehbare Abfolge entsteht. Durch die Auseinandersetzung mit den einzelnen Bildern und deren Wahrnehmung lernen sie narrative Aspekte von Szenen beziehungsweise Sequenzen kennen und selbst zu konstruieren, wodurch sowohl ihre analytischen als auch ihre

⁸⁶ Vgl. Köppert, Christine; Spinner, Kaspar H.: Filmdidaktik: Imaginationorientierte Verfahren zu bewegten Bildern. In: Deubel, Volker; Kiefer, Klaus H. (Hrsg.): Medienbildung im Umbruch. Lehren und Lernen im Kontext der Neuen Medien. Bielefeld: Aisthesis Verlag 2003. S. 72.

⁸⁷ Ebda. S. 72.

⁸⁸ Vgl. Ebda. S. 60, 64.

imaginativen Fähigkeiten forciert werden. Die Standbilder bedingen einerseits eine Reduzierung des Mediums Film, wodurch zusätzliche Leerstellen entstehen, mit denen sich die SchülerInnen beschäftigen müssen, andererseits wird ihnen genügend Zeit zugestanden, sich intensiv mit den Aspekten, die ihre Vorstellungstätigkeit steuern, auseinanderzusetzen.⁸⁹ Wie zuvor erwähnt, entstehen nicht nur bei der Arbeit mit Standbildern, sondern auch beim Vorführen des Films, Leerstellen. Filme erzählen also nicht nur über die Bilder und Töne, die sie zeigen und spielen, sondern auch über das, was im Film nicht sicht- und hörbar ist. Deswegen erscheint die Behauptung, dass Filme die Vorstellungskraft der ZuschauerInnen nicht fordern und fördern, ungerechtfertigt. Die Narration im Film arbeitet ebenso mit der Vorstellungsbildung, was den SchülerInnen mit Hilfe solcher Methoden nähergebracht werden kann.

Narration spielt in diesen Konzepten in mehreren Hinsichten eine Rolle: Beim rein analytischen Zugang ist sie sowohl auf Mikro- als auch Makroebene vertreten. Auf der Mikroebene sind so gut wie alle Aspekte für die Erzählung des Films entscheidend, zum Beispiel sagt die Kameraperspektive etwas über die Figuren und ihre Beziehung zueinander aus, wohingegen auf der Makroebene die Montage als zentrales narratives Mittel im Film von besonderer Bedeutung ist. Bei den rezipienten- beziehungsweise imaginationsorientierten Verfahren ist eine Auseinandersetzung mit der filmischen Narration insofern gegeben, als sie durch die Montage Leerstellen erzeugt und diese von den RezipientInnen gefüllt werden müssen, was wiederum zur Entwicklung und zum Vorantreiben der Erzählung beiträgt. Narration ist immer als Prozess einer Bedeutungsentwicklung zu sehen, an dem die RezipientInnen aktiv beteiligt sind.

3.2. Handlungs- und produktionsorientierte Konzepte

Handlungs- und produktionsorientierte Unterrichtskonzepte finden sich heutzutage in vielen Bereichen der Deutschdidaktik, so auch in der Filmdidaktik. Im Zusammenhang mit dem Medium Film liegt die Produktion eines eigenen Films nahe, jedoch stellt diese nur eine von vielen Möglichkeiten dar, diese Konzepte im Hinblick auf Filme im Unterricht umzusetzen. Bevor an dieser Stelle auf einige Methoden eingegangen wird, die im Zuge der handlungs- und produktionsorientierten Konzepte eingesetzt werden können, wird zuerst den Fragen nachgegangen, warum diese Verfahren im Unterricht zu fördern sind und inwiefern Filmanalyse bei diesen eine Rolle spielt.

⁸⁹ Vgl. Nöth, Lorenz: Eine Filmdidaktik für die Grundschule. In: Frederking, Volker; Krommer, Axel (Hrsg.): Taschenbuch des Deutschunterrichts. Aktuelle Fragen der Deutschdidaktik. Band 3. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren 2014. S. 423-424.

Zunächst stellt sich die Frage, was unter handlungs- und produktionsorientierten Verfahren zu verstehen ist. Matthias Kepser definiert diese über die Abgrenzung zu analytischen Vorgehensweisen: „Unter handlungs- und produktionsorientierten Methoden werden dabei alle Zugänge verstanden, die nicht rein analytisch-reflexiv, also systematisch beschreibend und interpretierend sind.“⁹⁰ Bei den analytisch-reflexiven Verfahren sind seiner Auffassung nach Aufgabenstellungen nicht von Lern- und Prüfungssituationen zu unterscheiden. Dabei eignen sich die SchülerInnen Inhalte lediglich mit dem Ziel an, sich auf Prüfungen vorzubereiten. Das heißt, bei diesen Verfahren stehen der Wissenserwerb und die Analyse eines Werkes im Zentrum. Im Gegensatz dazu sieht er bei handlungs- und produktionsorientierten Verfahren nicht die Prüfbarkeit von Wissen und Kompetenzen im Vordergrund, sondern die Lernsituation an sich. Seiner Ansicht nach stehen bei solchen Verfahren die produktive Tätigkeit der SchülerInnen und der Erwerb von Kompetenzen im Fokus, wobei das Endprodukt einen „Nebeneffekt“ und nicht das vordergründige Ziel darstellt. Trotz der Definition durch die Abgrenzung der beiden Verfahrenstypen gibt Kepser zu bedenken, dass für eine handlungs- und produktionsorientierte Vorgehensweise ebenso analytische Kompetenzen wichtig sind, da unter anderem im Vorfeld vieler produktiver Methoden zunächst eine Analyse notwendig erscheint.⁹¹

Filmanalyse und Narration spielen bei diesen Konzepten insofern eine Rolle, als die SchülerInnen vor dem eigenen Handeln mit den Eigenheiten, Techniken und Mitteln des Mediums Film vertraut sein müssen. Zum Beispiel werden die SchülerInnen vor dem Erstellen eines eigenen Trailers wissen müssen, was Schnitt und Montage sind, mit welchen Mitteln diese arbeiten, was unterschiedliche Schnitt- und Montagetechniken in der Wahrnehmung der ZuseherInnen bewirken etc.

Die Filmanalyse erscheint in den Konzepten aber nicht nur als „Mittel zum Zweck“, sondern wird durch die eigenen Erfahrungen, die die SchülerInnen im Zuge dieser handlungs- und produktionsorientierten Verfahren in der Praxis machen, ebenfalls geschult. An dieser Stelle sei auf das Konzept des „Handlungsorientierten Unterrichts“ verwiesen, das den Grundgedanken „Lernen mittels eigenem Handeln“ vertritt. Hintergrund dieses Konzeptes ist, durch eigenes Handeln das Lernen an sich zu

⁹⁰ Kepser, Matthias: Handlungs- und produktionsorientiertes Arbeiten mit (Spiel-)Filmen. In: Kepser, Matthias (Hrsg): Fächer der schulischen Filmbildung: Deutsch, Englisch, Geschichte, u.a. Mit zahlreichen Vorschlägen für einen handlungs- und produktionsorientierten Unterricht. München: kopaed 2010. S. 187.

⁹¹ Vgl. Ebda. S. 188.

erleichtern und den SchülerInnen die Möglichkeit zu bieten, an ihr Vorwissen anzuknüpfen. Dadurch werden die neu erworbenen Kompetenzen längerfristig gesichert. Insofern erwerben die SchülerInnen ihre filmanalytischen Kompetenzen bei den handlungs- und produktionsorientierten Konzepten nachhaltig.

Darüber hinaus bieten solche Konzepte den SchülerInnen die Möglichkeit, den Entstehungsprozess eines Filmes selbst zu erfahren und zu durchleben. Dieser Punkt erscheint besonders wichtig, da Kindern und Jugendlichen heutzutage oftmals weder die „Gemachtheit“ des Films bewusst ist, das heißt, sie sehen den vom Film evozierten Realitätseindruck als wirklich an, noch der enorme Produktionsaufwand, der hinter einem fertigen Film steht. Wer die filmischen Mittel und Techniken sowie deren Wirkung auf das Publikum nicht kennt, ist anfälliger für Manipulation. Die SchülerInnen müssen sich daher mit den filmischen Erzähltechniken auseinandersetzen, um über deren Wirkung reflektieren zu können und die Konstruktion der Narration im Film zu durchschauen.

Zudem wirken produktive Methoden motivierend auf SchülerInnen, die dabei eigene Talente und Fertigkeiten entdecken können, denen im sonstigen Regelunterricht keine Beachtung geschenkt wird (wie zum Beispiel technische Fähigkeiten).⁹² Von diesem Standpunkt aus betrachtet, fördern handlungs- und produktionsorientierte Ansätze die individuelle Entfaltung der Talente der SchülerInnen.

Wie bereits zuvor erwähnt, liegt bei produktionsorientierten Konzepten im Zusammenhang mit dem Medium Film die Produktion eines solchen nahe. Dass sich dieser Aufgabe viele Lehrkräfte nicht gewachsen sehen, ist für Kepser ebenso verständlich, wie dass sich ein solches Projekt im Regelunterricht nicht bewerkstelligen lässt.⁹³ Diese Auffassung teilt auch Gernot Blieberger, der von einem Filmprojekt berichtet, welches an seiner Schule im Zuge eines Ausbildungsschwerpunktes „Medieninformatik“ durchgeführt wurde. Er geht in seinem Projektbericht auf die einzelnen Phasen ein, die im Zuge eines solchen Filmprojektes durchlaufen werden müssen. Am Anfang steht ein Theorieteil, anschließend folgen ein Kennenlernen der Kamera und ihrer Technik sowie eine Phase zur Ideensammlung und das Schreiben des Drehbuches. Erst nach diesen Schritten finden die Dreharbeiten statt, wobei der

⁹² Vgl. Cichlinski, Gerd: Produktive Videoarbeit in der Grundschule. In: Niestyto, Horst (Hrsg.): film kreativ. Aktuelle Beiträge zur Filmbildung. München: kopaed 2006. S. 119.

⁹³ Vgl. Kepser (2010), S. 189.

aufwendigste Arbeitsschritt im Anschluss an diese mit dem Schnitt erfolgt.⁹⁴ Obwohl Blieberger eingesteht, dass selbst Kurzfilme einen enormen Zeitaufwand darstellen, betont er dennoch den großen Nutzen dieser Methode. Der produktive Umgang mit Film biete in pädagogischer Hinsicht so viele Möglichkeiten, dass oftmals nicht nur naheliegende Kompetenzen gefördert werden, sondern viele weitere, deren Förderung zunächst nicht im Fokus stand. Als Beispiel nennt er die Einsicht seiner SchülerInnen im Zuge dieses Projektes, dass ein solches nur im Team realisierbar sei. Diese Ansicht teilt auch Gerd Cichlinski:

In der praktischen Videoarbeit erfahren Kinder Selbstbestätigung, erwerben Sozial- und Kommunikationskompetenz und durchleben Erkenntnisprozesse, die sie bei rein rezeptiven, analytischen Medienprojekten nicht machen.⁹⁵

Es kann daher festgehalten werden, dass handlungs- und produktionsorientierte Konzepte zahlreiche Kompetenzbereiche fördern. Die SchülerInnen lernen im filmischen Bereich unter anderem wie Filme produziert werden (welche Arbeitsschritte sind im Zuge eines Filmprojekts notwendig, welche Techniken werden wie eingesetzt etc.), mit welchen Mitteln Filme arbeiten (welche Mittel setzt der Film ein, um bestimmte Effekte zu erzielen) und wie sie diese erkennen können. Des Weiteren erlangen sie Kompetenzen im kreativen, sozialen und kommunikativen Bereich. Außerdem wird ihre selbstständige Arbeitsweise gefördert, da sich die Lehrkräfte bei diesen Konzepten meistens eher im Hintergrund halten, als TrainerInnen agieren und die SchülerInnen unterstützen.

Neben der Produktion eines eigenen Films bieten sich viele weitere Methoden an, die im Zuge der handlungs- und produktionsorientierten Konzepte im Unterricht realisiert werden können. Kepser hat diese nach der jeweils vordergründigen Tätigkeit in sechs Kategorien unterteilt: *Schreiben, Zeichnen/(bildlich) Gestalten, Spielen/Performen, Filmen, Sprechen* und *Montieren/Schneiden*.⁹⁶

Zur Kategorie *Schreiben* finden sich die meisten Methoden, da es naheliegend erscheint, diese Kompetenz im Deutschunterricht zu fördern. Vom Exposé über Treatment, Drehbuch und Lesefassung können von den SchülerInnen sämtliche

⁹⁴ Vgl. Blieberger, Gernot: Von der Idee zum Film. Ein Bericht über ein Filmprojekt. In: Informationen zur Deutschdidaktik – Zeitschrift für den Unterricht in Wissenschaft und Schule (2003), H. 4, S. 106-107.

⁹⁵ Cichlinski (2009), S. 119.

⁹⁶ Vgl. Kepser (2010), S. 190-237.

Textprodukte erstellt werden, die im Produktionsprozess eines Filmes entstehen. Dadurch wird nicht nur ihre Schreibkompetenz gefördert, sie bekommen zugleich einen Eindruck davon vermittelt, wie viel Arbeit im Vorfeld einer Filmproduktion notwendig ist. Durch die Vorgaben, die die SchülerInnen auf stilistischer und inhaltlicher Ebene berücksichtigen müssen, werden sie zu einem reflektierten Schreiben angeleitet, wobei diese Richtlinien den SchülerInnen dennoch die Freiheit lassen, auf kreative Weise zu einer medienadäquaten Geschichte zu gelangen.⁹⁷ Abgesehen vom Exposé wird man die anderen Filmtexte im Unterricht vermutlich nur in Auszügen anfertigen lassen, da die Länge dieser Texte den Unterrichtsrahmen sprengen würde.

Weitere Möglichkeiten, die Schreibkompetenz der SchülerInnen im Rahmen dieser Konzepte zu fördern, sind Textformen aus der Drehbuchliteratur. Dazu zählt die – in der Literaturdidaktik weitverbreitete – Methode der Figurenbeschreibungen. DrehbuchautorInnen müssen sich im Vorfeld ebenfalls Gedanken über ihre Figuren, deren Charaktereigenschaften sowie mögliche Vorgeschichten derselben machen. Zudem kann den SchülerInnen vermittelt werden, wie DrehbuchautorInnen ihre Geschichten dramatisieren. Dazu bieten sich einige Übungen an, wie das Zeigen eines Films bis zu einer Szene, in der eine dramatische Wende stattfindet, die im Anschluss aber nicht aufgelöst wird. Die SchülerInnen sollen nun einen Text produzieren, wie die Handlung fortlaufen könnte. Auf diese Weise wird den SchülerInnen ein Stück vom Filmproduktionsprozess näher gebracht.⁹⁸

Beim Schreiben solcher Textsorten aus der Produktionsphase von Filmen beschäftigen sich die SchülerInnen weitgehend mit der filmischen Narration, insbesondere der Dramaturgie. Zum einen müssen sich die SchülerInnen beim Verfassen dieser Textsorten Gedanken machen, wie sie die Handlung ihrer Geschichte möglichst spannend gestalten können. Das heißt, sie müssen einen Handlungsverlauf entwickeln und sich überlegen, wann Wendepunkte, Höhepunkte, Vorausdeutungen, verzögerte Informationsvergaben etc. sinnvoll zum Einsatz kommen. Darüber hinaus wird auch die Thematisierung von Erzählsituationen von Bedeutung sein, da sich die SchülerInnen entscheiden müssen, aus welcher Perspektive sie ihre Geschichte erzählen wollen. Außerdem kommen sie ihrer Rolle als ZuseherInnen, die an der filmischen Erzählung mitwirken, aktiv nach, indem sie Leerstellen, wie zum Beispiel die Vorgeschichte oder Gedanken und Gefühle der Figuren, nicht nur in ihrer Vorstellung füllen, sondern in Worte fassen und in Form eines geschriebenen Textes festhalten. Dabei können die

⁹⁷ Vgl. Kepser (2010), S. 196.

⁹⁸ Vgl. Ebda. S. 197-202.

SchülerInnen reflektieren, warum Vorgeschichten, bestimmte Charaktereigenschaften etc. den ZuschauerInnen (zunächst) nicht gezeigt werden, wodurch sie sich aktiv mit der Dramaturgie, ihren Mitteln und deren Wirkung auseinandersetzen.

Eine weitere Option stellen Filmkritiken, TV-Programmankündigen und DVD-Klappentexte dar. Beim Schreiben einer Filmkritik müssen die SchülerInnen nicht nur den Inhalt kurz zusammenfassen, sondern diesen auch analysieren und bewerten. Für die Analyse müssen die SchülerInnen mit einigen filmanalytischen Begriffen vertraut sein. Es erscheint für die Bewertung hilfreich, den SchülerInnen einige Anhaltspunkte zu geben, auf die sie sich beim Ansehen und späteren Schreiben über den Film konzentrieren sollen. TV-Programmankündigungen und DVD-Klappentexte sind im Vergleich zur Filmkritik sehr kurz, weshalb sich diese Textformen eignen, um mit den SchülerInnen das starke Zusammenfassen von Inhalten (in diesem Fall der Story des Films) zu üben.⁹⁹ Jene Texte unterscheiden sich alle in ihrer Funktion, das heißt, sie werden alle aus einer anderen Perspektive und zu einem anderen Zweck geschrieben und veröffentlicht. Dieser Aspekt der Adressatenorientierung kann den SchülerInnen beim Erstellen solcher Texte zusätzlich vermittelt werden. Mit der Filmnarration setzen sich die SchülerInnen zudem auseinander, indem sie sich beim Zusammenfassen des Films mit seiner Story praktisch auseinandersetzen, wobei ihnen die Begriffe Fabel und Thema in Abgrenzung zu dieser nähergebracht werden können.

Die zweite Kategorie, die Kepser nennt, *Zeichnen/(bildliches Gestalten)*, mag auf den ersten Blick keine Anknüpfungspunkte für den Deutschunterricht liefern, bei einer genaueren Betrachtung finden sich einige nicht unwesentliche Punkte. Eine Möglichkeit ist das Erstellen von Storyboards. Unter einem Storyboard versteht man comichaft Zeichnungen des Films, die im Vorfeld einer Filmproduktion angefertigt werden, um die Kameraperspektive und den Bildausschnitt einer Szene zu planen. Im Deutschunterricht können solche Storyboards entweder für sich selbst stehend oder im Laufe einer eigenen Filmproduktion erstellt werden. Je nachdem in welchem Zusammenhang das Storyboard produziert wird, hat es eine andere Funktion zu erfüllen: Wenn es als eigenständiges Produkt erstellt wird, ist eine Korrespondenz zwischen Storyboard und der im Film dargestellten Szene wichtig. Wird es im Zuge einer ganzen Filmproduktion angefertigt, handelt es sich um ein funktionelles Dokument, das die Aufgabe hat, die narrative Information visuell darzulegen. Mark Readman schlägt zwei Alternativen für das Zeichnen von Storyboards vor: die Arbeit

⁹⁹ Vgl. Kepser (2010), S. 202-207.

mit Fotos oder mit speziellen Computerprogrammen, deren Anschaffung jedoch nicht ganz billig ist.¹⁰⁰ Ein Storyboard für einen ganzen Film zu erstellen, wird im Regelunterricht kaum zu bewältigen sein, daher bietet sich die Arbeit mit Szenen an. Den SchülerInnen kann eine einzelne Szene aus einer literarischen Vorlage oder einem Drehbuch gegeben werden, die sie anschließend in einem Storyboard verwirklichen sollen.¹⁰¹ Danach bietet sich ein Vergleich mit der tatsächlichen Realisierung im Film an, insofern eine solche vorhanden ist. Dabei können die SchülerInnen darüber reflektieren, warum die Umsetzung im Film so gewählt wurde, was die FilmemacherInnen damit vermutlich bewirken wollten und was sie mit ihrer eigenen Version angestrebt haben. Beim Entwerfen eines Storyboards werden den SchülerInnen einige Aspekte der filmischen Narration vermittelt, wie die bereits genannte Kameraperspektive, Einstellungsgrößen oder Schnitt und Montage. Diese Ansicht vertritt auch Kepser: „Storyboarding ist eine ausgezeichnete Übung, mit der zentrale Ebenen [...] des filmischen Erzählens handlungsorientiert erschlossen werden.“¹⁰²

Als dritte Kategorie nennt Kepser *Spielen/Performen*, mit der sich auch Ulf Abraham intensiv auseinandergesetzt hat. Er betont besonders die Vorzüge der handlungsorientierten Vorgehensweise des „Szenischen Lernens“ (dabei handelt es sich um einen Sammelbegriff für Methoden, bei denen SchülerInnen schauspielerisch aktiv werden):

An die Stelle des Belehrens tritt das Zeigen und Sich-Zeigen-Lassen, an die Stelle der Analyse und Begriffsvermittlung zu Unterrichtsgegenständen aller Art tritt die Anschluss- und Metakommunikation über das Gezeigte.¹⁰³

Diese Aussage darf jedoch nicht dahingehend interpretiert werden, dass Filmanalyse in diesem Konzept keine Rolle spielt. Laut Abraham erscheint sie insofern bedeutend, als die Begriffe der Filmanalyse „funktional bei der Verständigung über Szenen“¹⁰⁴ werden. Felix Krämer hat sich ebenfalls mit dem szenischen Lernen im Zusammenhang mit dem Medium Film auseinandergesetzt. Er führt für sein Unterrichtskonzept den Begriff

¹⁰⁰ Vgl. Readman, Mark: Teaching Scriptwriting, Screenplays and Storyboards for Film and TV Production. London: BFI Education 2003. S. 54-55.

¹⁰¹ Vgl. Kepser (2010), S. 208.

¹⁰² Ebda. S. 208.

¹⁰³ Abraham, Ulf: Mehr als nur „Theater mit Videos“. Theatralität in einem medienintegrativen Deutschunterricht und szenische Verfahren im Umgang mit Film und Fernsehen. In: Frederking, Volker (Hrsg.): Filmdidaktik und Filmästhetik. Jahrbuch Medien im Deutschunterricht 2005. München: kopaed 2006. S. 131.

¹⁰⁴ Ebda. S. 134.

des „Szenischen Interpretierens“ ein und verweist ebenfalls auf die Rolle der Filmanalyse, da er die Methode in drei Phasen gliedert: zunächst erfolgt eine Vorbereitungsphase, in der Filmgespräche und die Analyse von Filmausschnitten stattfinden, damit eng verknüpft ist die Phase der Produktion, in welcher die „szenische Filmverarbeitung“ erfolgt. Den Abschluss bildet eine Reflexions- und Diskussionsphase.¹⁰⁵ An dieser Stelle erscheint die Frage naheliegend, was unter dieser Produktionsphase verstanden werden kann. Krämer äußert sich dazu wie folgt:

Es geht um aktive, alle Sinne integrierende, überwiegend selbstständig interpretatorische Arbeit, etwa durch Standbilder, dem Spielen von Szenen oder dem Erarbeiten von Rollenvisualisierungen.¹⁰⁶

Eine konkrete Umsetzungsmöglichkeit stellt das Casting dar, das heißt, es wird von den SchülerInnen der Prozess der Rollenbesetzung nachgespielt. Dabei können die SchülerInnen in die Rolle der Castingjury schlüpfen und zu einem literarischen Werk oder einer selbst geschriebenen Geschichte die passenden DarstellerInnen suchen. Hierfür gibt es zwei Möglichkeiten: Entweder die SchülerInnen erhalten die Vorgabe, die Rollen mit (inter)national bekannten SchauspielerInnen zu besetzen oder sie versuchen sich selbst als SchauspielerInnen und durchleben den Ablauf eines Vorsprechens am eigenen Leib. Wichtig für diese Variante erscheint es, zuvor mit der Klasse gemeinsam festzulegen, welche Charaktere die Rollen verkörpern sollen. Diese Vorgehensweise ermöglicht der Castingjury den Vorsprechenden ein konstruktives Feedback zu geben und ihre Auswahl letztendlich zu begründen.¹⁰⁷ Bei dieser Methode spielt vor allem die filmische Dramaturgie eine Rolle, da die SchülerInnen die Rollenbesetzung mit der Figurencharakteristik in Einklang bringen müssen. Außerdem sollten die Vorsprechenden ihre Darstellungsweise einer Szene begründen können, wofür ein Wissen über die Grundbegriffe der Dramaturgie und ihre Möglichkeiten notwendig ist.

Die Simulation eines Filmdrehs bietet sich für solche Verfahren ebenfalls an. Dabei geht es weder um die Produktion eines Films, noch um das Nachspielen von einzelnen Szenen, wie dies analog dazu in der Literaturdidaktik häufig vorgeschlagen wird. Vielmehr steht der komplexe Produktionsprozess im Vordergrund: die Interaktion der am Set tätigen Leute, die Vorüberlegungen bezüglich der Position von Kamera und

¹⁰⁵ Vgl. Krämer, Felix: *SpielFilmSpiel. Szenisches Interpretieren von Film im Rahmen der Literaturdidaktik und Medienerziehung*. München: kopaed 2006. S. 273-274.

¹⁰⁶ Ebd. S. 274.

¹⁰⁷ Vgl. Kepser (2010), S. 213.

SchauspielerInnen etc. Das heißt, es wird nicht eine einzelne Szene, sondern der Dreh einer bestimmten Szene nachgespielt. Durch diese Vorgehensweise lernen die SchülerInnen den aufwändigen Produktionsprozess kennen und müssen sich zugleich mit Filmtechniken wie Kameraeinstellungen, Kameraperspektiven, Licht, Ton und der dramatischen Umsetzung einer Szene auseinandersetzen. Zudem erfahren sie, dass Film- und Theaterschauspielerei nicht dasselbe ist und inwiefern dies mit den unterschiedlichen Voraussetzungen der beiden Medien zusammenhängt. Während im Theater die Stimme das zentrale Organ der Vermittlung von Gefühlen darstellt, sind im Film das Gesicht und die Mimik entscheidend für die Darstellung von Emotionen.¹⁰⁸

Für das „Szenische Lernen“ im filmdidaktischen Kontext spricht laut Abraham, dass durch das Spielen von Szenen den SchülerInnen eine primäre Erfahrung im Zusammenhang mit dem Medium Film ermöglicht wird, welches ihnen normalerweise nur Sekundärerfahrungen bietet. Die SchülerInnen treten dabei aus ihrer passiven Rezipientenrolle heraus und werden zu aktiven ProduzentInnen, wodurch sie das Dargestellte völlig anders wahrnehmen und begreifen.¹⁰⁹

Zur vierten Kategorie *Filmen* wurde bereits zuvor ein Projektbericht vorgestellt, der auf die Produktion eines eigenen Films eingeht, weswegen auf diese Option nicht mehr eingegangen wird. Eine andere Möglichkeit stellt das Filmen von Standardsituationen dar. Dabei wird kein ganzer Film gedreht, sondern es werden lediglich einzelne Szenen aufgenommen, die in den meisten Filmen vorkommen, wie zum Beispiel das Gespräch zweier Personen im Schuss-Gegenschuss-Verfahren oder die Eröffnungssequenz, die induktiv oder deduktiv angelegt sein kann.¹¹⁰ Es geht bei dieser Methode nicht darum, am Ende einen vollständigen Film als Produkt zu haben, sondern um die Bewusstmachung und Erprobung der Technik, die hinter einer solchen Standardszene steckt. Dies erscheint deshalb von Bedeutung, weil diese Standardsituationen für ZuseherInnen heute so alltäglich geworden sind, dass sie nicht mehr als „gemacht“, sondern als „natürlich“ wahrgenommen werden. Beim Dialog zweier Menschen wird beispielweise das Schuss-Gegenschuss-Verfahren – wenn nicht explizit darauf geachtet wird – kaum bis gar nicht als Technik des Films erfasst, wodurch der Realitätseindruck des Films verstärkt wird. Die SchülerInnen erhalten bei dieser Methode einen Einblick in die Techniken, mit denen Filme erzählen, und lernen

¹⁰⁸ Vgl. Abraham (2006), S. 136.

¹⁰⁹ Vgl. Ebda. S. 136-137.

¹¹⁰ Vgl. Kepser (2010), S. 215.

wichtige Begriffe der Filmanalyse wie Kameraperspektive, Einstellung, Schnitt, Montage uvm. kennen, zu reflektieren und anzuwenden.

Der Handyfilm stellt eine weitere Möglichkeit dar, SchülerInnen einen Film produzieren zu lassen und zugleich das „technische Potential des Alltagsmediums Handy filmkreativ“¹¹¹ einzusetzen. Große Vorteile dieser Methode sind die – im Vergleich zu Videokameras – einfache Handhabung, die Verfügbarkeit der Mobiltelefone und die somit kostengünstige Produktion. Aufgrund seiner Größe ermöglicht das Handy völlig andere Aufnahmen als eine Kamera. Das Mobiltelefon kann zum Beispiel an Gegenständen oder Körperteilen befestigt werden, wodurch eine subjektive Kameraperspektive einfach realisierbar ist.¹¹² So können anhand des Handyfilms Erzählperspektiven anschaulich und handlungsorientiert vermittelt werden.

Trickfilme eignen sich ebenfalls für den Unterricht, wobei das sogenannte Stop Motion-Verfahren zum Einsatz kommt, das heißt, Objekte werden in einer bestimmten Szene fotografiert, dann minimal bewegt, wieder abgelichtet usw. Die Technik lässt sich im Unterricht einfach einsetzen, wobei zum Beispiel mit Knetmasse, Scherenschnitten oder LEGO-Figuren gearbeitet werden kann. Dennoch nimmt auch diese Methode viel Zeit in Anspruch. Mittels speziellen Computer-Animationsprogrammen wie „Pivot“, das mit Strichmännchen arbeitet, ist eine solche Produktion einfacher und schneller umsetzbar.¹¹³ Ähnlich wie bei der Produktion eines Films mit SchauspielerInnen, müssen sich die SchülerInnen sowohl im Vorfeld als auch beim Dreh selbst mit narrativen Aspekten des Films auseinandersetzen.

Oft weisen Werbeclips und Musikvideoclips eine narrative Struktur auf, weshalb die Produktion dieser im Deutschunterricht ebenfalls ihren Platz hat.¹¹⁴ Poetry Clips stellen einen weiteren Ansatz für die Kategorie *Filmen* dar. Da es bei diesen jedoch meist eher um das Verständnis eines literarischen Textes geht, wird auf diese bei den medienintegrativen Konzepten näher eingegangen.

Auch die fünfte Kategorie *Sprechen* bietet Methoden, bei denen die Narration zum Teil eine Rolle spielt. Dazu gehört unter anderem das Erstellen eines Voice-overs, bei dem

¹¹¹ Vgl. Mobile Movie. Urbane Mobilität im künstlerischen Handy-Film - ein Fortbildungsmodul für Hamburger Kunstlehrer/innen zur kreativen Arbeit mit dem Handyfilm im Unterricht. Konzept. <http://www.mobilemovie-hamburg.de/> (28.11.2014).

¹¹² Vgl. Kepser (2010), S. 216.

¹¹³ Vgl. Ebda. S. 218.

¹¹⁴ Vgl. Ebda. S. 219.

sich die SchülerInnen überlegen müssen, was Figuren in bestimmten Szenen denken und fühlen. Diese Methode benötigt im Prinzip keine weiteren technischen Hilfsmittel, die SchülerInnen können das Voice-over auch parallel zum Film, sozusagen live, sprechen. Wichtig ist, den SchülerInnen zuvor genügend Zeit zur Vorbereitung zu geben, da ein spontanes Einsprechen schwierig ist.¹¹⁵ Bezüglich der Narration kann mit den SchülerInnen erarbeitet werden, warum die FilmproduzentInnen gewisse Informationen auslassen, wozu ein Voice-over eingesetzt wird und welche Wirkung dieses evoziert. Dabei kann auch auf die unterschiedlichen Erzähltechniken, die die Medien Buch und Film haben, eingegangen werden.

Montieren/Schneiden ist die sechste und letzte Kategorie, die Kepser nennt. Da die Montage oftmals als das zentrale Element der filmischen Erzählung bezeichnet wird, kommt diesem Bereich in Hinblick auf Filmanalyse und Narration eine besonders große Bedeutung zu. Bei den dazugehörigen Methoden geht es vordergründig nicht darum, die SchülerInnen mit Schnittprogrammen experimentieren zu lassen, sondern um die Vermittlung von Medienkompetenz.

Durch das Schneiden von bewegten Bildern können Aussagen und Strukturen stark verändert werden, bis hin zur Fälschung. Wer das selbst ausprobiert hat, kann den Wirklichkeitsgehalt medialer Inszenierungen besser einschätzen.¹¹⁶

Der Thematisierung der Montage beziehungsweise des Schnitts kommt daher eine doppelte Bedeutung zu: einerseits als zentrales filmisches Erzählelement, andererseits als Mittel, das von Medien auch manipulativ eingesetzt werden kann.

Einige Methoden zu Schnitt und Montage beschäftigen sich mit der bildlichen oder akustischen Ebene, andere verbinden beide Ebenen miteinander. Filme erzählen über die akustische und visuelle Ebene, daher erscheint eine Thematisierung beider zielführend, wobei zunächst eine separate Auseinandersetzung sinnvoll sein kann, um den SchülerInnen die Möglichkeit zu geben, sich in Ruhe auf eine Ebene zu konzentrieren.

Eine Option, die Mittel und Wirkung beider Ebenen zu vermitteln, stellen Filmtrailer dar. Sie eignen sich aufgrund ihrer Länge und Verfügbarkeit gut für den Unterricht,

¹¹⁵ Vgl. Kepser (2010), S. 223.

¹¹⁶ Günther, Benjamin: Filmschnitt digital: Was man alles machen kann. In: Der Deutschunterricht (2008), H. 6, S. 25.

besonders für die Vermittlung der Narration im Film, da sie „auf kleinem Raum filmische Mittel wie Einstellungsgrößen, Kamerabewegungen und Montageformen studierbar“¹¹⁷ machen. Daher erscheint die eigene Produktion eines Trailers als Möglichkeit, SchülerInnen die Wirkung beider Ebenen praktisch erproben zu lassen, wobei sich der Arbeitsaufwand – im Vergleich zum Schneiden und Montieren eines eigens produzierten Films – in Grenzen hält. Zwei Varianten sind dabei denkbar: Die SchülerInnen können entweder einen Trailer zu einem bereits veröffentlichten oder zu einem – in der Form – noch unbekanntem Film erstellen.¹¹⁸ Darüber hinaus kann den SchülerInnen die Funktion und Wirkung von Trailern vermittelt werden: Ein Trailer soll auf den Film, die SchauspielerInnen etc. aufmerksam und neugierig machen, weshalb oft mit schnellen Schnitten, Off-SprecherInnen und Schriftinserts, die die wichtigsten Informationen nochmals hervorheben, gearbeitet wird.¹¹⁹

In der fachdidaktischen Literatur finden sich zahlreiche weitere Methoden, die im Sinne eines handlungs- und produktionsorientierten Unterrichts einsetzbar sind. Bei der Auswahl der dargelegten Methoden wurde darauf geachtet, ein möglichst breites Spektrum darzulegen. Alle vorgestellten Verfahren zielen unter anderem darauf ab, die Begriffe und Techniken der filmischen Narration nicht in Form einer detaillierten Analyse eines filmischen Textes – wie dies bezüglich literarischer Texte aus der Literaturdidaktik hinlänglich bekannt ist – zu vermitteln, sondern diese in produktive Methoden einfließen zu lassen.

3.3. Medienintegrative Konzepte

Diese Konzepte erscheinen bereits aufgrund der Tatsache spannend, dass sie der klassischen und weit verbreiteten „Belohnungstaktik“ (zuerst wird ein literarisches Werk gelesen, dann wird die Verfilmung als Belohnung für die Lektüre des Buches gezeigt) im Zusammenhang mit dem Einsatz von Filmen im Unterricht entgegenwirken, da sie einerseits die Eigenheiten beider Medien anerkennen, andererseits auch die Parallelen und Ähnlichkeiten aufzeigen und als Chance sehen, um die Kompetenzen innerhalb beider Medien zu fördern.

Jutta Wermke, die den Ansatz der integrativen Medienerziehung vertritt, betont, dass Medienintegration keineswegs zu einer Verdrängung des Buches im Deutschunterricht

¹¹⁷ Abraham (2012), S. 88.

¹¹⁸ Vgl. Kepser (2010), S. 229.

¹¹⁹ Vgl. Ebda. S. 228.

führt, vielmehr spricht sie sich dafür aus, das Buch als eines von vielen Medien anzusehen.¹²⁰ Sie bietet einen Ansatz, der deshalb interessant wirkt, weil er mit Hilfe des Mediums Film das Literaturinteresse der SchülerInnen wecken möchte: „Wenn es [...] darum geht, zum Lesen anzuregen, ist es durchaus gerechtfertigt, die Attraktivität der audiovisuellen Medien zu nutzen, um Lektüreangebote anzuschließen.“¹²¹ Sie schlägt unter anderem vor, die SchülerInnen ein literarisches Werk hinsichtlich seiner Verfilmbarkeit lesen zu lassen, um sie zu einer genaueren Lektüre des Werkes anzuregen.¹²² Dabei spielt die Filmanalyse insofern eine Rolle, als den SchülerInnen vorab die filmischen Mittel und Techniken sowie die jeweiligen Möglichkeiten der Narration in den beiden Medien vertraut sein müssen, damit sie bewerten können, ob und wie etwas verfilmbar ist.

Ausgehend von dem Standpunkt, den auch Wermke vertritt, dass die in der Freizeit gemachten Erfahrungen von SchülerInnen mit dem Medium Film im Unterricht für die Vermittlung von literarischen Inhalten genutzt werden sollten, kann eine systematische Filmanalyse auch für die Textanalyse fruchtbar sein. SchülerInnen haben beispielsweise oft Probleme damit, die Funktionalität der literarischen Sprache wahrzunehmen. Beim Medium Film fällt es ihnen leichter, die Zusammenhänge zwischen filmischen Techniken und ihrer Wirkung zu erkennen.¹²³ Daher bietet es sich an, mit der Analyse einer Filmszene oder -sequenz zu beginnen und dann auf die Untersuchung literarischer Texte überzuleiten, wodurch die SchülerInnen ihr Wissen von der Filmanalyse auf den Text übertragen können.

Besonders die Narration eignet sich für eine solche medienintegrative Analyse:

Die Gemeinsamkeit, die Text, Film und ggf. auch einen gewissen Typ von Computerspielen miteinander verbindet, befindet sich eben nicht primär auf der Bildebene, also dem Eigentlichen des Films, sondern aus der Perspektive literaturwissenschaftlicher Analyse auf der Ebene der Narration.¹²⁴

¹²⁰ Vgl. Wermke, Jutta: Integrierte Medienerziehung im Fachunterricht. Schwerpunkt: Deutsch. München: KoPäd Verlag 1997. S. 45.

¹²¹ Ebda. S. 113.

¹²² Vgl. Ebda. S. 113.

¹²³ Vgl. Spinner, Kaspar H.: Von der Filmerfahrung zur literarischen Textanalyse. In: Hartmut, Jonas; Josting, Petra (Hrsg.): Medien - Deutschunterricht - Ästhetik. Jutta Wermke zum 60. Geburtstag gewidmet. München: kopaed 2004. S. 200.

¹²⁴ Leschke, Rainer: Von der Entzauberung des Erzählens in seinem medialen Gebrauch. Überlegungen zum analytischen Nutzen der Intermedialität. In: Hartmut, Jonas; Josting, Petra (Hrsg.): Medien - Deutschunterricht - Ästhetik. Jutta Wermke zum 60. Geburtstag gewidmet. München: kopaed 2004. S. 208.

Für eine vergleichende Analyse der beiden Medien scheint es notwendig, zunächst ihre Gemeinsamkeiten zu betrachten. Den Film und das Buch verbindet die Ebene der Narration, weshalb eine medienintegrative Analyse an diesem Punkt ansetzen muss. Dabei dürfen die Besonderheiten der beiden Medien auf der Ebene der Narration nicht außer Acht gelassen werden. Diese Ansicht spiegelt sich auch im Unterrichtsmodell von Martin Leubner und Anja Saupe wider, die sich für ein Analysemodell aussprechen, „das Schülern und Lehrern eine selbsttätige, systematische und medienintegrative Erzähltextanalyse“¹²⁵ ermöglicht. Es wird jedoch betont, dass dieses Modell keineswegs die Spezifik der einzelnen Medien außer Acht lässt, da kein Analysemodell angestrebt wird, mit dessen Begriffen sich sämtliche Erzählungen aller Medien erläutern lassen, sondern eines, das versucht, möglichst viele Parallelen darzustellen, um in einigen Punkten gemeinsame Begriffe nutzen zu können. Im Modell wird der Begriff Erzählung in drei Kategorien geteilt: Handlung, Darstellung und Fiktion. Zwar befinden sich diese Kategorien auf unterschiedlichen Ebenen, sie haben aber gemeinsam, dass sie für die Erzählungen sämtlicher Medien verwendet werden können. Die Kategorien Handlung und Fiktion sind in allen Medien ähnlich, da diese medienunabhängige Elemente aufweisen. Zum Beispiel sind die Handlungsstruktur und die Figuren aller Medien gleichartig, weshalb dieselben Analysekategorien angewendet werden können. Auf der Ebene der Darstellung hingegen sind Differenzen zwischen den beiden Medien auszumachen.¹²⁶ Während sich bei der Kategorie der Darstellung die Termini Erzähler und Zeit von Medium zu Medium unterscheiden, sind es die Erzählperspektiven, die für ein medienintegratives Modell von besonderer Bedeutung sind, da Perspektivierung in irgendeiner Art und Weise in allen Medien auftritt.¹²⁷ Ziel des Modells ist es, den SchülerInnen einige Begriffe zu vermitteln, die auf viele Medien übertragen werden können und anhand derer es ihnen möglich ist, grundlegende Aspekte der Erzählung in Literatur, Film und Computerspielen zu analysieren, interpretieren und intermedial zu vergleichen.¹²⁸

Kaspar H. Spinner vertritt ebenfalls den Gedanken der medienintegrativen Analyse, wobei er sich bei seinen Ausführungen auf Literatur und Film beschränkt. Wie Wermke ist er der Ansicht, dass an das Vorwissen und die Alltagserfahrungen der SchülerInnen im Zusammenhang mit dem Medium Film angeknüpft werden sollte, um eine

¹²⁵ Leubner, Martin; Saupe, Anja: Filme, Narrationen und Schule. Filmdidaktik als Teil einer medienintegrativen Erzähldidaktik. In: Frederking, Volker (Hrsg.): Filmdidaktik und Filmästhetik. Jahrbuch Medien im Deutschunterricht 2005. München: kopaed 2006. S. 48.

¹²⁶ Vgl. Ebda. S. 49.

¹²⁷ Vgl. Ebda. S. 53-54.

¹²⁸ Vgl. Ebda. S. 57.

verständlichere Literaturanalyse zu ermöglichen. Er bezieht sich ausschließlich auf narrative Kategorien, die im filmischen Kontext für SchülerInnen oftmals leichter nachzuvollziehen sind. Die Erzählperspektiven hebt er wie Leubner und Saupe besonders hervor, da seiner Ansicht nach die verschiedenen Perspektiven durch die Kamera offensichtlicher und konkreter erscheinen als in literarischen Texten. Darüber hinaus spricht er sich dezidiert für eine Vermittlung der Unterschiede der beiden Medien aus, wie zum Beispiel jene, dass Literatur mehr Möglichkeiten für die Realisierung von Innenperspektiven hat, während der Film mittels Mimik und Gestik das Innenleben der Figuren ausdrücken kann.¹²⁹

Prinzipiell sind die Ideen einer medienintegrativen Analyse zu begrüßen, da SchülerInnen heutzutage zum filmischen Medium meistens mehr Bezug haben als zu Büchern. Daher erscheint es naheliegend, bei der Analyse von literarischen Texten auf die medialen Alltagserfahrungen der SchülerInnen zurückzugreifen. Dabei darf nicht außer Acht gelassen werden, dass sich die Begriffe der literarischen Erzählsituationen nur bedingt auf den Film übertragen lassen (siehe 2.2. Erzählstrategien). Für eine erste, vereinfachte Einführung in Erzählsituationen ist diese Vorgehensweise durchaus praktikabel, bei einer tiefergreifenden Analyse wird man mit diesem Vergleich jedoch bald an Grenzen stoßen, die den SchülerInnen auch aufgezeigt werden sollten.

Eine weitere in der Literaturdidaktik weit verbreitete Methode, die sich für einen medienintegrativen Unterricht anbietet, ist das Verfassen von Figurenbeschreibungen (siehe 3.2. Handlungs- und produktionsorientierte Konzepte). Kommt diese Methode im Literaturunterricht zum Einsatz, sehen sich SchülerInnen oftmals mit dem Problem konfrontiert, nicht zu wissen, ob eine genaue Wiedergabe der Eigenschaften, die im Text über die Figur erwähnt werden, oder eine Interpretation des Charakters gefordert ist. Dieses Problem ergibt sich beim Film nicht, da keine Vorlage in Textform vorliegt. SchülerInnen sind es aus ihrem Alltag gewöhnt, Menschen anhand von äußeren Charakteristika zu beschreiben, weshalb ihnen die Darstellung von Filmfiguren leichter fällt. Um auf die Literatur überzugehen, kann an die Filmerfahrung der SchülerInnen auf zwei Arten angeknüpft werden: entweder durch Arbeitsaufträge, bei denen die SchülerInnen eine literarische Figur so charakterisieren sollen, dass ihr Text als Ausgangspunkt für ein Casting von Filmrollen verwendet werden könnte, oder durch die Anregung, sich die Figur beim Verfassen einer Charakterisierung in einem Film

¹²⁹ Vgl. Spinner (2004), S. 202-203.

vorzustellen.¹³⁰ Da die Figuren für die Filmhandlung wesentlich sind und zu den grundlegenden Elementen der Dramaturgie zählen, befassen sich die SchülerInnen bei solchen Arbeitsaufträgen mit Begriffen der Filmnarration. Unter anderem spielt die Konzeption der Charaktere der Figuren eine wichtige Rolle für die Filmhandlung, da diese so angelegt sein können, dass sie für einen Wendepunkt innerhalb der Geschichte sorgen und somit Spannung erzeugen (wenn sich zum Beispiel eine anfangs scheinbar sympathische Figur im Nachhinein als böse entpuppt).

Thomas Zabka beschreibt eine ähnliche Methode, wobei er auf die Textsorte „Zusammenfassung“ fokussiert. Er geht davon aus, dass es SchülerInnen leichter fällt, einen filmischen Inhalt zusammenzufassen, da kein literarischer Text vorgegeben ist, von dessen künstlichem Stil sie sich beim Wiedergeben des Inhalts lösen müssen.¹³¹ Narration spielt dabei insofern eine Rolle, als die SchülerInnen bei der Zusammenfassung eines Films dessen Story wiedergeben. Der Begriff kann den SchülerInnen durch die praktische Auseinandersetzung mit diesem näher gebracht und in Abgrenzung zu Fabel und Thema erläutert werden.

Um die Schnittstelle zwischen Film und Literatur aufzugreifen, schlägt Rainer Leschke die Arbeit mit Drehbüchern vor. Er beschreibt diese als „Funktionstexte“ und hebt ihre Nüchternheit hervor, weshalb sich diese Textsorte seiner Ansicht nach besonders für eine Analyse eignet, da SchülerInnen sich gänzlich auf diese konzentrieren können und nicht von der literarischen, bildlichen Sprache abgelenkt werden.¹³² Zudem wiederholen sich in Drehbüchern narrative Mittel, wie zum Beispiel charakteristische Figurentypen, die in vielen Filmen wiederzufinden sind, wodurch das Gelernte wiederholt und gefestigt wird. Aufgrund der einfachen, redundanten Struktur von Drehbüchern kommt Leschke zu folgendem Schluss: „Wenn man narrative Funktionstexte wie das Drehbuch analysiert, dann lernt man zunächst und vor allem die Regeln des Erzählens.“¹³³ Weitere Aspekte, die für eine Analyse von Drehbüchern im Unterricht sprechen, sind die Gliederung des Drehbuchs in Szenen, wodurch der Text in Auszügen behandelt werden kann, ohne ihn dabei zwanghaft zerlegen zu müssen. Des Weiteren wird das Vorwissen der SchülerInnen durch die Anknüpfung

¹³⁰ Vgl. Spinner (2004), S. 201-202.

¹³¹ Vgl. Zabka, Thomas: Wie? – Was?: Formanalyse und Inhaltsangabe als Bestandteile und Probleme ästhetischer Bildung. In: In: Hartmut, Jonas; Josting, Petra (Hrsg.): Medien - Deutschunterricht - Ästhetik. Jutta Wermke zum 60. Geburtstag gewidmet. München: kopaed 2004. S. 260.

¹³² Vgl. Leschke (2004), S. 209.

¹³³ Ebd. S. 212.

des Drehbuchs an ihre filmischen Alltagserfahrungen berücksichtigt.¹³⁴ Bei einer solchen Drehbuchanalyse werden die SchülerInnen mit der filmischen Narration konfrontiert, indem sie die Strukturen untersuchen, mit denen Filme arbeiten, um zu erzählen: Zum Beispiel sind Figuren Teil der Dramaturgie, wobei sich gewisse Typen und Konstellationen in vielen Filmen wiederholen. Die SchülerInnen befassen sich daher nicht nur damit, wie Filme erzählen, sondern auch mit der Häufigkeit und Redundanz von gewissen Erzähltechniken.

Einen weiteren Zugang innerhalb dieser Konzepte, der sich durch seine verstärkte Handlungsorientierung von den bisher dargelegten unterscheidet, stellen Poetry-Filme dar. Während die Verbindung von Film und Epik durch die Erzählung naheliegend wirkt, ist jene zur Lyrik weniger offensichtlich, da die bildhafte Sprache der Lyrik nur schwer mit dem Film vereinbar scheint. Zudem weist Lyrik oftmals keine Handlung auf, die für Filme jedoch essentiell ist.¹³⁵ Heute hat sich dennoch eine breite Poetry-Film-Szene mit ihren eigenen Film-Festivals etabliert. In diesem Zusammenhang ergeben sich einige Möglichkeiten für den Deutschunterricht, wie zum Beispiel die Produktion eines eigenen Poetry-Films durch die SchülerInnen. Überlegungen, die hinter dieser Methode stehen, sind unter anderem: die Lyrik für SchülerInnen interessant zu gestalten, auf ihre grundsätzlich vorhandene Freude an der Rezeption und ihre Phantasie einzugehen¹³⁶ und ihnen unterschiedliche Interpretationsmöglichkeiten von lyrischen Texten aufzuzeigen. Bevor mit der Verfilmung eines Gedichts begonnen werden kann, sollten den SchülerInnen die Gemeinsamkeiten und Unterschiede von Film und Lyrik¹³⁷ sowie ein Basiswissen über Lyrikverfilmungen und ihre Intention vermittelt werden.¹³⁸ Es sollte den SchülerInnen bewusst sein, dass es sich bei Poetry-Filmen um verschiedene Interpretationsmöglichkeiten eines Gedichts handelt. Folglich müssen sie bei der eigenen Produktion eines solchen Films ebenfalls versuchen, das zugrunde liegende Gedicht zu deuten. Da im Unterricht oftmals Interpretationsweisen von der Lehrperson vorgegeben werden, stellt dieses Vorgehen einen wichtigen Ansatz dar, da die SchülerInnen nun selbst überprüfen können, inwiefern die literaturwissenschaftliche Interpretation der/des Lehrenden sich mit ihren eigenen

¹³⁴ Vgl. Leschke (2004), S. 209.

¹³⁵ Vgl. Littschwager, Simin Nina: Verfilmung von Lyrik. Poetry-Filme in Theorie und Praxis. In: Der Deutschunterricht (2013), H. 5, S. 51.

¹³⁶ Vgl. Blumensath, Heinz: Literaturrezeption als produktive Medienarbeit im Literaturunterricht. 7. – 13. Jahrgangsstufe. In: Der Deutschunterricht (2002), H. 6, S. 8.

¹³⁷ Vgl. Littschwager (2013), S. 58.

¹³⁸ Vgl. Hesse, Matthias; Krommer, Axel: „Du sollst nicht ...“ – Gedichte verfilmen. Zur Theorie und Praxis eines Lyrik-Projekts in der Sekundarstufe II. In: Frederking, Volker (Hrsg.): Filmdidaktik und Filmästhetik. Jahrbuch Medien im Deutschunterricht 2005. München: kopaed 2006. S. 147.

Erfahrungen und Deutungsweisen deckt.¹³⁹ Bei der eigenen Verfilmung eines Gedichts werden den SchülerInnen einige Begriffe der Filmanalyse und Narration wie Kameraeinstellung oder Schnitt und Montage nicht nur theoretisch vermittelt, sie können ihre spezifische Wirkung auch praktisch erproben. Außerdem ermöglicht die Bearbeitung von Poetry-Filmen die eingangs erwähnte Verbindung beider Medien, wobei dennoch auf ihre Eigenheiten Rücksicht genommen wird: „Die kreative Einbindung der Sprache im Film erfordert [...] das spezifische Verständnis sowohl literarischer als auch filmischer Ausdrucksmittel.“¹⁴⁰ Dabei wirkt sich die Verbindung der zwei Medien auf beide positiv aus: Die Lyrik wird für SchülerInnen spannender und verständlicher gestaltet, das Medium Film profitiert durch die praktische Vermittlung von filmanalytischen und filmproduktiven Inhalten. Einerseits wird die Filmnarration den SchülerInnen dabei – wie bereits erwähnt – durch den Filmproduktionsprozess, näher gebracht, andererseits müssen sie gegebenenfalls eine Filmhandlung entwerfen und sich dabei damit beschäftigen, welche Möglichkeiten das Medium Film hat, um zu erzählen.

Alle genannten Methoden haben gemeinsam, dass sie auf das filmische Interesse der SchülerInnen setzen, um ihnen sowohl Literatur- als auch Filmwissen zu vermitteln. Dabei lassen sich zwei Zugänge ausmachen: einerseits der analytisch geprägte, der auf medienintegrative Verfahren setzt, um die Analyse beider Medien zu begünstigen, andererseits der handlungsorientierte, bei dem die SchülerInnen durch die praktische Auseinandersetzung mit den zwei Medien Kompetenzen in beiden erlangen. Die Narration ist in diesen Konzepten besonders von Bedeutung, da sie eine medienintegrative Analyse ermöglicht: Um die Medien Film und Buch zu vergleichen, muss die Ebene der Narration betrachtet werden, da diese die beiden miteinander verbindet. Diese Ansicht teilt auch James Monaco, der dem Film ein großes Erzählpotential zuschreibt und meint, dass sowohl Buch als auch Film lange Geschichten mit vielen Details erzählen.¹⁴¹ Bei einer Thematisierung dieser Verbindung müssen sowohl Gemeinsamkeiten als auch Unterschiede der zwei Medien diskutiert werden, wodurch den SchülerInnen die Erzähltechniken verschiedener Medien nähergebracht werden.

¹³⁹ Vgl. Blumensath (2002), S. 8.

¹⁴⁰ Littschwager (2013), S. 58.

¹⁴¹ Vgl. Monaco (2009), S. 48.

4. Empirische Grundlagen

Um den Stellenwert der filmischen Narration im Deutschunterricht nicht nur theoretisch zu erforschen, sondern auch einen praktischen Zugang zu dieser Fragestellung zu erhalten, wurde eine empirische Untersuchung durchgeführt. Ausgangspunkt für diese Untersuchung war die Frage, inwiefern sich DeutschlehrerInnen mit Begrifflichkeiten der Filmnarration bereits auseinandergesetzt und welche Vorstellungen sie diesbezüglich entwickelt haben. Um dieser Fragestellung nachzugehen, schienen Methoden der qualitativen Datenerhebung notwendig, weshalb die Wahl auf das Leitfadeninterview fiel. Diese Methode gewährleistet einerseits, dass den ProbandInnen genügend Raum für ihre Antworten gegeben wird, andererseits dass die gesammelten Daten vergleichbar sind.¹⁴²

4.1. Beschreibung der Untersuchung

Um den LehrerInnen einen Impuls zu bieten, wurde beschlossen, zu Beginn der Untersuchung einen kurzen Filmausschnitt zu zeigen. Zunächst wurde dabei an einen maximal fünf minütigen Kurzfilm oder eine Szene eines Films gedacht, jedoch stellte sich die Suche nach einem geeigneten Ausschnitt als erfolglos dar, weshalb der Einsatz eines Filmtrailers angedacht wurde, der sich bereits aufgrund seiner Kürze und Abgeschlossenheit als Impuls für die Untersuchung qualifizierte.

Dieser Trailer wurde unter mehreren Gesichtspunkten ausgewählt: Einerseits sollten im Trailer auf visueller, akustischer und narrativer Ebene viele Aspekte erkennbar sein, andererseits sollte es auch ein Trailer eines relativ unbekanntes Films sein, das heißt keines typischen Hollywood-Blockbusters. Hintergedanke dabei war, dass sich die ProbandInnen auf den Trailer besser einlassen und genauer hinhören beziehungsweise hinsehen können, wenn sie mit dem Trailer nicht sofort einen ganzen Film assoziieren und an dessen Gesamthandlung denken. Die Suche nach einem geeigneten Trailer startete auf der Internetplattform YOUTUBE, wobei der Fokus auf europäische Filme gelegt wurde. Nach langer Suche fand sich der Trailer schließlich nicht im Internet, sondern im eigenen DVD Regal: *Fasten auf Italienisch* (Originaltitel: *L'Italien*, F 2010, Olivier Baroux). Der Filmtrailer erfüllte alle geforderten Kriterien: Auf

¹⁴² Vgl. Gläser, Jochen; Laudel, Grit: Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse als Instrumente rekonstruierender Untersuchungen. Wiesbaden: VS, Verl. für Sozialwiss. 2004. S. 39-40.

akustischer Ebene ist die Hintergrundmusik sehr präsent und wechselt oft, auf visueller Ebene finden sich einige Groß- und Detailaufnahmen, die eine wesentliche Rolle spielen und auf narrativer Ebene werden einige Thematiken angesprochen (Konkurrenzkampf in der Arbeit, Erkrankung des Vaters, Abhalten des Ramadans, Beziehung mit Verlobten, Identitätskrise usw.). Nicht zuletzt schien der Film kein besonders großer Publikumserfolg gewesen zu sein, weshalb er für die Untersuchung bestens geeignet wirkte.

Um die Eignung des Trailers zu überprüfen, wurde dieser im Vorfeld der Untersuchung sieben Testpersonen gezeigt. Dabei lautete der Arbeitsauftrag wie folgt: „Sieh dir den Trailer zwei Mal an und notiere alles, was dir auf akustischer, visueller und narrativer Ebene auffällt.“ Die Ergebnisse dieser Voruntersuchung zeigten, dass auf allen drei Ebenen des Films durchaus einige Inhalte vermittelt werden und diese auch für Film Laien erkennbar sind. Zudem bestätigte sich die Annahme, dass der Trailer zwei Mal gezeigt werden muss, da in den zwei Minuten so viel geschieht, dass beim ersten Ansehen nicht alles erfasst werden kann. Es wurde im Laufe dieser Voruntersuchung aber auch klar, dass die genannte Aufgabenstellung allein nicht ausreicht, um bei den Interviews vergleichbare Ergebnisse zu erhalten. Daher wurde der Arbeitsauftrag um spezifischere Fragen erweitert, sodass die Aufgabenstellung nach dem ersten Zeigen des Trailers beibehalten wurde, nach der zweiten Sichtung sollten jedoch Fragen gestellt werden, die sich direkt auf die drei genannten Ebenen des Films beziehen.

Nachdem der passende Filmimpuls für die Untersuchung gefunden war, wurde ein Leitfaden für die Interviews erstellt, um die Vergleichbarkeit der Ergebnisse zu gewährleisten. Bei den Fragen sind fünf Kategorien zu unterscheiden: demographische Fragen, eine Einstiegsfrage, Fragen zum Trailer, Fragen zu Begriffen der Filmnarration sowie eine Abschlussfrage. Die Fragen zu den beiden Hauptthemenblöcken (Trailer und Begrifflichkeiten) sind innerhalb ihrer Kategorie variabel einsetzbar und wurden je nach Gesprächssituation an der Stelle vorgebracht, an der sie passend erschienen. Der Leitfaden wurde ebenfalls in einer Voruntersuchung mit einer Testperson erprobt, um eventuelle Unklarheiten bezüglich der Fragestellungen aufzudecken. Da sich dabei keine groben Verständnisschwierigkeiten zeigten, wurde der Leitfaden im Anschluss nur geringfügig adaptiert.

Bei der durchgeführten Untersuchung wurden insgesamt 17 DeutschlehrerInnen einer Sekundarschule (wobei der Großteil an einer AHS und eine wesentlich kleinere Gruppe an einer HTL, HAK oder HAS unterrichtete) aus Wien und Niederösterreich interviewt.

Die Auswahl der ProbandInnen erfolgte nach keinem spezifischen Schema, sondern richtete sich nach der Verfügbarkeit der Lehrenden. Zum Großteil wurden die Kontakte zu den LehrerInnen über Verwandte hergestellt, zum Teil vermittelten auch bereits interviewte LehrerInnen weitere Lehrkräfte. Mit den meisten Lehrpersonen wurde per E-Mail, telefonisch oder persönlich ein Interviewtermin ausgemacht, teilweise entstanden in den Schulen aber auch spontane Interviewsituationen. Eine solche spontane Situation stellt ein Interview dar, das ungeplant mit zwei statt einer Lehrperson geführt wurde, wobei sich die Ergebnisse dieses Interviews im Nachhinein als vergleichsweise ertraglos darstellten, weshalb auf diese Interviewform in weiterer Folge verzichtet wurde. Sämtliche kontaktierte LehrerInnen erklärten sich zu einem Interview bereit. Bereits bei der ersten Kontaktaufnahme wurden die ProbandInnen über das Thema der Untersuchung und den Ablauf des Interviews informiert sowie bezüglich der Aufnahme des Gesprächs mittels Diktiergerät um ihr Einverständnis gebeten. Die Interviews wurden im Zeitraum von Ende Oktober bis Ende November 2014 durchgeführt und fanden zum überwiegenden Teil an den Schulen der Lehrkräfte, zum Teil auch in Kaffeehäusern in der näheren Umgebung derselben statt.

4.2. Subjektive Theorien und das Modell der didaktischen Rekonstruktion

Im Zuge dieser Untersuchung sollten die subjektiven Theorien von DeutschlehrerInnen bezüglich der Filmnarration erforscht werden. Es stellt sich daher zunächst die Frage, was unter subjektiven Theorien zu verstehen ist.

Unter Subjektiven Theorien werden Kognitionen des Alltagsmenschen verstanden, die sich inhaltlich auf seine Selbst- und Weltsicht beziehen und eine vergleichbare Struktur und Funktion aufweisen wie ‚objektive‘ Theorien für den/die Wissenschaftler/in [...]: nämlich die Erklärung, Prognose und Technologie.¹⁴³

Daraus lässt sich ableiten, dass jeder Mensch im Laufe seines Lebens subjektive Theorien entwickelt, um sich selbst verschiedene Vorgänge, Ereignisse etc. zu erläutern und Vorhersagen für ähnliche Situationen treffen zu können. Diese Theorien sind ziemlich stabil, können jedoch durch neue Erfahrungen verändert werden.

¹⁴³ Christmann, Ursula; Groeben, Norbert; Schreier, Margit: Subjektive Theorien – Rekonstruktion und Dialog-Konsens. https://www.psychologie.uni-heidelberg.de/ae/allg/mitarb/uc/Christmann_Groeben_Schreier_1999_Subjektive%20Theorien.pdf (20.03.2015).

Außerdem können subjektive Theorien mit wissenschaftlichen Theorien verglichen werden, da sie eine ähnliche Funktion haben und ebenso eine (implizite) Argumentationsstruktur aufweisen.¹⁴⁴ In den naturwissenschaftlichen Fachdidaktiken werden diese subjektive Theorien, vor allem jene von SchülerInnen, berücksichtigt und in die Unterrichtskonzeption miteinbezogen. Beim Modell der didaktischen Rekonstruktion, das von Ulrich Kattmann und Harald Gropengießer mit Reinders Duit und Michael Komorek entwickelt wurde, stehen die Vorstellungen SchülerInnen im Zentrum. Ziel des Modells ist es, die SchülerInnenvorstellungen und Fachwissen zueinander in Beziehung zu setzen, um den Unterricht und seine Inhalte zu gestalten. Dadurch sollen die subjektiven Theorien der SchülerInnen anerkannt und in den Unterricht einbezogen werden, wodurch Inhalte besser verstanden werden.¹⁴⁵ Dieses Modell lässt sich in ähnlicher Form auch für die Betrachtung von LehrerInnenvorstellungen anwenden.¹⁴⁶ In der Deutschdidaktik wurde diesem Modell bisher kaum Beachtung geschenkt, weshalb im Zuge dieser Untersuchung erforscht werden sollte, welche Vorstellungen die Lehrenden zur Filmnarration haben. Die Erforschung dieser erscheint nicht zuletzt deswegen wichtig, weil subjektive Theorien eine handlungsleitende beziehungsweise -steuernde Funktion haben, das heißt, sie werden unter spezifischen Bedingungen aktiviert und beeinflussen währenddessen das Handeln der jeweiligen Person.¹⁴⁷ Somit wirken die subjektiven Theorien der Lehrkräfte auf die Planung und Durchführung ihres Deutschunterrichts ein, weshalb eine Erforschung dieser umso wichtiger erscheint.

4.3. Das Leitfadeninterview

Das Leitfadeninterview ist eine Forschungsmethode aus der qualitativen Sozialforschung, wobei es den Mittelweg zwischen zur Gänze strukturiertem (Fragen sind genau vorgegeben) und völlig freiem Interview darstellt. Dieser Interviewform liegt – wie die Bezeichnung bereits vermuten lässt – ein Leitfaden zu Grunde, der dem Interviewer/der Interviewerin während des Gesprächs als roter Faden dient. Im Laufe des Interviews hilft er ihm/ihr, auf alle Punkte einzugehen, die für die Beantwortung der Forschungsfrage wichtig sind, wobei er ihm/ihr die Freiheit lässt, die Fragen je nach Gesprächssituation anzupassen und eventuell durch fakultative Unterfragen zu

¹⁴⁴ Vgl. Dann (1989), S. 248-249.

¹⁴⁵ Vgl. Kattmann, Ulrich; Mathis, Christian; Reinfried, Sibylle: Das Modell der Didaktischen Rekonstruktion – eine innovative Methode zur fachdidaktischen Erforschung und Entwicklung von Unterricht. Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung (2009), H. 3, S. 404-407.

¹⁴⁶ Ebd. S. 412.

¹⁴⁷ Vgl. Dann (1989), S. 249.

erweitern. Abgesehen von der Strukturiertheit der Interviewfragen können Interviewformen auch bezüglich der Offen- beziehungsweise Geschlossenheit der Antwortmöglichkeiten unterschieden werden.¹⁴⁸ Durch das Zusammenwirken dieser beiden Einteilungsmöglichkeiten können weitere Interviewformen genauer differenziert werden. Die Frage, zu welcher der gängigsten Interviewtypen das im Zuge dieser Untersuchung durchgeführte Interview zählt, ist nicht ohne weiteres zu beantworten.

Aufgrund der Vorführung des Filmausschnitts als Impuls, könnte es dem *fokussierten Interview* zugeordnet werden. Dieses zeichnet sich dadurch aus, dass zunächst ein Reiz, wie zum Beispiel ein Film, präsentiert wird, dessen Wirkung auf die ProbandInnen mit Hilfe eines Leitfadens ermittelt werden soll.¹⁴⁹ Anhand dieser Definition können jedoch bereits Differenzen zu der Interviewform dieser Untersuchung festgestellt werden, da der Filmausschnitt zwar als Stimulus für die Lehrpersonen diente, dabei aber weniger seine Wirkung sowie die Empfindungen und Interpretationen der LehrerInnen im Vordergrund standen, als vielmehr die Wahrnehmung filmischer Mittel durch diese. Zudem entwickelt der Interviewer/die Interviewerin beim fokussierten Interview seinen/ihren Leitfaden im Anschluss an eine ausführliche Analyse des Impulsgegenstandes, wobei er/sie bereits Hypothesen bezüglich der Wirkung aufstellt, die im anschließenden Interview überprüft werden sollen.¹⁵⁰ Der Interviewleitfaden der vorliegenden Untersuchung wurde erstens nur zum Teil auf dem Trailer basierend erstellt und zweitens ging es – wie eben erwähnt – nicht um zu überprüfende Hypothesen, sondern um die Wahrnehmung und Beobachtungen der LehrerInnen.

Eine weitere Interviewform, die im Zusammenhang mit dieser Untersuchung in Frage kommen würde, ist das *Experteninterview*. Dieser Interviewtyp wird nicht über eine bestimmte methodische Vorgehensweise definiert (wobei sich die Arbeit mit einem Leitfaden weitgehend durchgesetzt hat), sondern über die befragten Personen, die sich durch ihr Wissen über ein bestimmtes Themengebiet auszeichnen und aufgrund dessen als ExpertInnen bezeichnet werden.¹⁵¹ Der ExpertInnenstatus ist den interviewten Personen dabei nicht von Natur aus gegeben beziehungsweise haben sie diesen nicht durch eine besondere Fähigkeit erworben, sondern er wird ihm/ihr vom

¹⁴⁸ Vgl. Hug, Theo; Poscheschnik, Gerald: Empirisch forschen. Die Planung und Umsetzung von Projekten im Studium. Unter Mitarbeit von Bernd Lederer und Anton Perzy. Wien (u.a.): UTB 2010. S. 100-101.

¹⁴⁹ Vgl. Ebda. S. 103.

¹⁵⁰ Vgl. Bortz, Jürgen; Döring, Nicola: Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler. 4., überarb. Aufl. Heidelberg: Springer 2006. S. 316.

¹⁵¹ Vgl. Hug u.a. (2010), S. 104.

Forscher/von der Forscherin verliehen, der/die ein bestimmtes Forschungsinteresse verfolgt.¹⁵² Die Expertise der befragten Lehrpersonen wäre in diesem Fall filmdidaktisches und filmanalytisches Wissen. Dabei ergeben sich jedoch zwei Probleme für das Interview, das im Zuge dieser Forschung durchgeführt wurde: Einerseits wurden die Lehrpersonen nicht nach ihrem Filmwissensstand für die Befragung ausgewählt, andererseits wurden auch gar keine ExpertInnenkenntnisse, sondern subjektive Theorien der Lehrpersonen erfragt. Einen Ausweg aus dieser Definitionsproblematik bieten Alexander Bogner, Beate Littig und Wolfgang Menz, die zwischen verschiedenen Wissensformen differenzieren, die bei einem Experteninterview erforscht werden können. Sie unterscheiden zwischen technischem Wissen, worunter sie Faktenwissen verstehen, Prozesswissen, bei dem es sich um eine Art Erfahrungswissen handelt, das die Befragten über Abläufe, Prozesse, Ereignisse etc. haben, und Deutungswissen, das unter anderem subjektive Erklärungsmuster, Sichtweisen und Interpretationen umfasst.¹⁵³ Die subjektiven Theorien, die während dieser Untersuchung erforscht wurden, könnten daher aufgrund dieser Unterscheidung als Deutungswissen bezeichnet werden, welches im Zuge eines Experteninterviews ebenso erfragt werden kann wie konkretes Fachwissen. Insofern erschien es für die Auswahl der zu befragenden LehrerInnen nicht notwendig, ausschließlich Lehrpersonen mit Filmwissen zu befragen, da kein ExpertInnenwissen, sondern subjektive Vorstellungen und Theorien erforscht wurden.

Die konkrete Realisierung des Leitfadens gestaltete sich wie folgt: Zu Beginn wurden zwei demographische Fragen gestellt, auch deshalb, um die LehrerInnen an die Interviewsituation zu gewöhnen. Danach erfolgte eine Einstiegsfrage, bei der sich zumeist bereits die generelle Haltung der Lehrenden gegenüber Filmen im Deutschunterricht zeigte. FilmverweigerInnen brachten dabei gleich ihre skeptische Einstellung gegenüber Filmen zum Ausdruck, einige filmaffine LehrerInnen bedauerten, dass im Unterricht zu wenig Zeit für die Arbeit mit Filmen bliebe. Auf jeden Fall schaffte es diese Frage in den meisten Fällen, die LehrerInnen zum Reden zu animieren, womit die Einstiegsfrage ihrer Funktion als „Eisbrecher“ gerecht wurde. Anschließend erfolgte der Hauptteil der Befragung, wobei dieser in zwei Themenblöcke gegliedert werden kann: der erste Hauptfragenblock bezieht sich auf den Trailer und die Wahrnehmung der Lehrkräfte, das heißt, auf welche Filmebene legen sie einen besonderen Fokus, worauf wird eher weniger geachtet und welche Begriffe verwenden sie bei ihren

¹⁵² Vgl. Bogner, Alexander; Littig, Beate; Menz, Wolfgang: Interviews mit Experten. Eine praxisorientierte Einführung. Wiesbaden: Springer 2014. S. 11.

¹⁵³ Vgl. Ebda. S. 17-19.

Beschreibungen. Der zweite Hauptfragenblock beinhaltet Fragen zu den Begrifflichkeiten der Filmnarration, wobei von den Lehrpersonen kein konkretes Wissen abgefragt wurde, vielmehr standen ihre diesbezüglichen Vorstellungen und die Frage, inwiefern sie sich mit dieser Thematik bereits auseinandergesetzt hatten, im Vordergrund. Bei beiden Hauptfrageblöcken konnten die Fragen untereinander ausgetauscht und je nach Gesprächssituation in unterschiedlicher Reihenfolge gestellt werden. Zudem gab es bei einigen Fragen Unterfragen, die nicht zwingend, aber falls es sich im Laufe des Gesprächs ergab, gestellt werden konnten. Am Ende des Interviews wurde eine Abschlussfrage gestellt, um die Gesprächssituation abzurunden und um zu erfahren, inwiefern die Lehrenden filmdidaktische Konzepte bei ihren Ausführungen berücksichtigen.

Der Interviewleitfaden gestaltete sich wie folgt:

Demographische Fragen

- In welcher Schulform sind Sie tätig?
- Wie viele Jahre unterrichten Sie bereits?

Einstiegsfrage

- Haben Sie im heurigen Schuljahr bereits einen Film im Deutschunterricht gezeigt?

Unterfragen:

- Welchen Film haben Sie gezeigt?
- Warum entschieden Sie sich für diesen Film?
- Wie erfolgte die Umsetzung?

Hauptfragenblock „Analyse des Trailers“

Arbeitsauftrag vor dem ersten Ansehen des Trailers *Fasten auf Italienisch*:

- Achten Sie darauf, was Ihnen auf akustischer, visueller, narrativer Ebene auffällt.

Frage nach dem ersten Ansehen des Trailers:

- Was ist Ihnen beim Ansehen des Trailers besonders aufgefallen?

Fragen nach dem zweiten Ansehen des Trailers:

- Wie bewerten Sie die Rolle der Hintergrundmusik im Trailer?
- Wie bewerten Sie die Funktion der Groß- bzw. Detailaufnahmen?
- Im Film(trailer) wird mit Klischees gespielt. Welche italienischen und arabischen Klischees werden dargestellt und wie?
- Wodurch wird im Trailer Spannung aufgebaut?

Hauptfragenblock „Begriffe der Narration“

- Wie würden Sie den Begriff der Narration im filmischen Kontext definieren?
- Unterfragen: Mit welchen Mitteln wird im Film erzählt? Welche Techniken wirken bei der filmischen Narration zusammen?
- Was stellen Sie sich unter Dramaturgie im filmischen Kontext vor?
- Unterfrage: Gibt es Ihrer Meinung nach einen klassischen Aufbau der Filmhandlung?
- Wie könnten Erzählperspektiven im Film realisiert werden?
- Unterfrage: Inwiefern lassen sich Ihrer Meinung nach die Erzählperspektiven der Literatur auf den Film (nicht) übertragen?
- Welchen Einfluss haben Ihrem Erachten nach die Montage und der Schnitt auf die Erzählung im Film?

Abschlussfrage

- Wie könnten Sie sich eine Bearbeitung des Trailers *Fasten auf Italienisch* im Deutschunterricht vorstellen?

Unterfragen:

- Wie könnte ein konkretes Unterrichtskonzept für eine solche Bearbeitung aussehen?
- Warum nicht? Erscheint Ihnen der Trailer von *Fasten auf Italienisch* für den Unterricht ungeeignet?

4.4. Die qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring

Da es sich bei der gewählten Forschungsmethode um eine qualitative handelt, erscheint eine adäquate Auswertungsmethode notwendig. Es wurde daher die

qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring gewählt, da diese mit Datenmaterial arbeitet, das durch kommunikative Untersuchungsmethoden erschlossen wurde. Ziel dabei ist es, diese Daten systematisch, regelgeleitet und theoriegeleitet zu erschließen, um für spezifische Aspekte der Kommunikationssituation Schlussfolgerungen ziehen zu können.¹⁵⁴ Um die mittels digitalem Diktiergerät aufgezeichneten Interviewdaten auswerten zu können, ist zunächst eine Transkription der Audiodateien notwendig. Besonders wichtig dabei ist die Anonymisierung der interviewten Lehrpersonen, weshalb die LehrerInnen mit „L“ abgekürzt und willkürlich nummeriert wurden. Während der Interviews wurden keine nonverbalen Äußerungen notiert, da diese für die Forschungsfrage nicht relevant erscheinen. Ebenso wurden Gesprächspartikel nur insofern transkribiert, als diese für die jeweilige Aussage relevant waren. Pausen während des Interviews wurden je nach Länge mit „-“ markiert.

Anschließend wurden die transkribierten Interviews mit der bereits erwähnten qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring ausgewertet. Mayring unterscheidet dabei drei verschiedene Techniken: Zusammenfassung, Explikation und Strukturierung. Die erste Analyseform stellt die Zusammenfassung dar, deren Ziel es ist, das ursprüngliche Datenmaterial soweit zu verringern, dass die jeweiligen Kernaussagen erhalten bleiben und durch Abstraktion ein Korpus erstellt wird, der die grundsätzlichen Inhalte der Ausgangsdaten wiedergibt. Bei der Explikation hingegen sollen zu bestimmten Stellen des Datenmaterials weitere Informationen herangezogen werden, um diese genauer zu erläutern. Ziel der Strukturierung ist es, aus dem Datenmaterial anhand festgelegter Kategorien Informationen herauszusuchen und so einen Querschnitt der Daten darzulegen oder diese aufgrund verschiedener Kriterien zu interpretieren.¹⁵⁵

Innerhalb dieser dritten Analyseform differenziert Mayring zwischen vier Varianten: die formale, die inhaltliche, die typisierende sowie die skalierende Strukturierung. Die formale Strukturierung geht auf die innere Struktur des Datenmaterials ein, wobei diese nach bestimmten formalen Kriterien analysiert wird. Bei der inhaltlichen Strukturierung steht das Extrahieren und Zusammenfassen der Daten bezüglich eines Themas im Vordergrund, wohingegen die typisierende Strukturierung einzelne, besonders markante Aspekte im Material sucht und auf diese konkreter eingeht. Bei der vierten Variante, der skalierenden Strukturierung, ist die Definition von spezifischen

¹⁵⁴ Vgl. Mayring, Philipp: Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. 8. Aufl. Weinheim und Basel: Beltz Verlag 2003. S. 11-13.

¹⁵⁵ Vgl. Ebda. S. 58.

Ausprägungen mittels Skalenpunkten, auf die hin das gesamte Material analysiert wird, das vordergründige Ziel.¹⁵⁶

Für die Auswertung der Untersuchung dieser Arbeit wurde die inhaltliche Strukturierung nach Mayring gewählt, da deren Ziel unter anderem das Herausfiltern und Zusammenfassen bestimmter Aspekte ist. Nachdem ein erster Überblick über das gesammelte Datenmaterial gewonnen ist, wird ein Kategoriensystem entwickelt, das einerseits auf einer theoretischen Grundlage, andererseits auf den erhobenen Daten basiert. Dieses Kategoriensystem setzt sich aus Haupt- und Unterkategorien zusammen und wird im weiteren Verlauf der Analyse überprüft und gegebenenfalls überarbeitet.¹⁵⁷ Das Kategoriensystem wird durch Definitionen, Ankerbeispiele und Kodierregeln gestützt und nachvollziehbar gemacht. Die Definitionen erläutern dabei die jeweiligen Ausprägungen, die Ankerbeispiele stehen exemplarisch für Aussagen, die dieser Ausprägung zugeordnet werden können und die Kodierregeln legen offen, welches Material dieser Ausprägung zugeordnet wurde. Mit Hilfe dieser Kategorien wird das Datenmaterial untersucht: Aussagen, die einer der Kategorien zugeordnet werden können, werden aus dem ursprünglichen Material extrahiert und zitiert beziehungsweise paraphrasiert. Im Zuge dieser Auswertung wurde ein Kategoriensystem erstellt, welches sich an den zentralen Fragen des Interviewleitfadens orientiert.

¹⁵⁶ Vgl. Mayring (2003), S. 85.

¹⁵⁷ Vgl. Ebda. S. 53.

5. Darstellung der Kategorien

Die Ergebnisse der durchgeführten Interviews wurden im Zuge der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring in Kategorien und Unterkategorien eingeteilt. In weiterer Folge wird dieses Kategoriensystem mit den Untersuchungsergebnissen objektiv und ohne Interpretationsversuche angeführt. Dabei werden die Ausführungen der interviewten LehrerInnen in Form von Zitaten dargebracht, wobei diese zusammengefasst, paraphrasiert und in Beziehung zueinander gesetzt werden.

5.1. Kategorie „Musik im Trailer“

Diese Kategorie umfasst die Ausführungen der Lehrenden bezüglich der Rolle der Musik im Filmtrailer *Fasten auf Italienisch*.

Eine Mehrheit der befragten LehrerInnen sieht die Funktion der Musik als Unterstützung der dargestellten Klischees an.

„Sehr italienisch, dieses 'Cantare' [...] unterstützend das Klischeehafte natürlich, das wirkt ja nur im Komplettpaket.“ (L10, S. 2, Z. 69-72)

„Das unterstreicht das sehr, also dieses italienische, nette Sommerfeeling und dann auch dieses, sage ich jetzt einmal unter Anführungszeichen 'klassisch' Östliche.“ (L12, S. 2, Z. 39-40)

Beide LehrerInnen erkennen eine länderspezifische Differenzierung der Musik, wobei L12 mit der italienischen Musik ein gewisses Sommergefühl verbindet. L10 spricht außerdem das Zusammenwirken der unterschiedlichen Filmebenen an, indem L10 darauf verweist, dass die im Trailer dargestellten Klischees nur im Gesamtpaket wirken.

Einige Lehrkräfte verbinden mit der Musik Klischees und geben an, die Musik unterstreiche die Ambivalenz der Persönlichkeit des Protagonisten im Trailer.

„Ich glaube, die weist schon eben auf dieses Wechselspiel oder diese zwei Rollen, die die Figur da zu spielen hat, hin. Einerseits offensichtlich als der Araber, der er ist und

als der Italiener, als der er sich ausgibt. Das untermalt das schon sehr deutlich noch einmal.“ (L11, S. 2, Z. 41-43)

Die Musik wird als Verstärkung der Zerrissenheit des Protagonisten zwischen italienischer und arabischer Lebenswelt aufgefasst. Sie markiert laut L11 den Wechsel zwischen diesen beiden Welten und unterstreicht die Gegenüberstellung derselben.

Wiederum andere Lehrkräfte sehen die Musik auch als Vermittlungsmöglichkeit von Stimmungen und Emotionen.

„[...] die lustigen Szenen sind gekoppelt an italienische Musik, [...]. Also das ist eine ziemliche Trennung immer: lustig und ernst.“ (L3, S. 2, Z. 45-48)

„Die vermittelt die verschiedenen Stimmungen, zuerst dieses, dass man glaubt, das ist ein lustiger Film und dann wird sie langsamer und tragender und dann merkt man, dass es ein ernstes Thema ist, dass der Vater krank wird, dann wird es ruhiger und ich glaube, das hat so eine anreizende Wirkung für eine Komödie, man steigt so mit der Erwartungshaltung Komödie hinein in den Film.“ (L16, S. 1, Z. 31-34)

L3 verortet eine Koppelung der lustigen Szenen an die italienische sowie der ernsteren Szenen an die arabische Musik. L16 beschreibt den Stimmungswechsel im Trailer, der den ZuseherInnen durch die Musik verdeutlicht wird: Zunächst glaubt das Publikum, es handle sich um einen lustigen Film, nicht zuletzt aufgrund der Musik. Dieser Eindruck wird durch das langsamere Tempo und die tragende Wirkung der Musik gestört, wodurch der Film einen gewissen Reiz für die ZuschauerInnen erhält. Das heißt, für L16 kann – wie auch für weitere LehrerInnen – durch den gezielten Einsatz von Musik Spannung im Film aufgebaut werden.

5.2. Kategorie „Bildebene im Trailer“

In dieser Kategorie finden sich die Aussagen der LehrerInnen bezüglich der Rolle der Groß- und Detailaufnahmen, die im Trailer *Fasten auf Italienisch* häufig eingesetzt werden.

Ein Großteil der Lehrkräfte ist der Ansicht, dass die Groß- und Detailaufnahmen des Trailers dazu dienen, die Klischees hervorzuheben.

„Naja die Großaufnahmen - der Griff zu den Schuhen zum Beispiel - um das einfach zu verstärken [...] eine gewisse Macho-Attitüde auch, indem man Großaufnahmen von den Brusthaaren mit dem goldenen Kreuz sieht.“ (L5, S. 2, Z. 72-76)

„Also jetzt gerade noch einmal in Hinblick auf die Klischees hat man ja diese Großaufnahmen auch auf die Schuhe und diese Sonnenbrille gleich am Anfang und auf dieses Kreuz, sodass auch wirklich jeder alle italienischen Klischees zu sehen kriegt.“ (L11, S. 2, Z. 57-59)

Die Aussagen der beiden LehrerInnen sind ähnlich: Beide sehen die Groß- und Detailaufnahmen als Möglichkeit, die Aufmerksamkeit der ZuschauerInnen nochmals auf die Klischees zu lenken, damit jede/r alle dargestellten Klischees wahrnimmt.

Andere Lehrpersonen ordnen die Rolle der Groß- und Detailaufnahmen wiederum weniger den Klischees als der Charakterisierung der Figuren zu.

„Naja zur besseren Charakterisierung würde ich sagen. Also gerade am Anfang die Detailaufnahme [...] mit dem Goldkettlerl und den Schuhen, also zur besseren Charakterisierung der Hauptfigur.“ (L1, S. 2, Z. 49-51)

„[...] dass es mehrere Bilder vom Hauptdarsteller gibt, wo einfach der Hauptdarsteller sehr groß ins Bild genommen wird, dass es immer wieder Aufnahmen einzelner Personen gibt [...]. Die werden ja da vorgestellt - literarisch würde man es Exposition nennen [...].“ (L2, S. 3, Z. 98-100, 103-104)

„Halt einerseits das Italienische, dann die Religion, dass vielleicht das da widerspiegelt, vielleicht weil er so einen Identitätsverlust hat, [...] er weiß nicht mehr, was er ist.“ (L9, S. 3, Z. 73-76)

L1 und L2 meinen, dass vor allem der Protagonist durch die Detailaufnahmen näher charakterisiert wird, wobei einerseits die gezeigten Gegenstände, andererseits die Großaufnahmen des Gesichts der Hauptfigur eine Rolle spielen. L2 spricht sich überdies auch für eine Charakterisierung der anderen Figuren im Film aus, wobei L2 dies mit dem literarischen Begriff der Exposition vergleicht. L9 verortet bei der Funktion der Groß- und Detailaufnahmen nicht die Charakterisierung der Figuren, sondern die Darstellung eines zentralen Konflikts des Films: den Identitätsverlust des Protagonisten.

Darüber hinaus sprechen weitere Lehrpersonen die Großaufnahmen von Gesichtern der Figuren an, wobei sie ebenfalls eine Charakterisierung erkennen, sich dabei jedoch mehr auf Emotionen beziehen, die dargestellt werden.

„Auch die Schwester, die so ein bisschen sorgenvoll ist, weil sie sich ärgert, dass sie ihn schon so lange decken muss und auch dieses Gesicht, dass man das sieht, so ein bisschen 'tzzzz' das geht irgendwie nicht mehr.“ (L7, S. 2, Z. 51-53)

„Und sehr oft ist aber schon auch eine Großaufnahme des Gesichts des Hauptdarstellers, damit man möglichst das Mienenspiel auch mitbekommt.“ (L11, S. 2, Z. 59-60)

L2 nennt die Schwester des Protagonisten, deren Gesicht in einer Großaufnahme zu sehen ist. Durch die Großaufnahme können die ZuseherInnen erkennen, dass sie sich über ihren Bruder ärgert, zugleich aber auch besorgt ist. Auch L11 verweist auf das Mienenspiel, das erst durch die große Aufnahme des Gesichts für das Publikum erkennbar ist.

Eine weitere Lehrkraft spricht die Vermittlung von Emotionen an, wobei L15 auf deren Funktion und Wirkung eingeht.

„Also das fesselt sicher den Zuschauer mehr, wenn er jetzt sozusagen mehr Bezug hat zu dem Schauspieler oder wenn er den halt irgendwie in Großaufnahmen sieht, als wie wenn der da irgendwie untergehen würde.“ (L15, S. 3, Z. 106-108)

Laut L15 wird das Interesse des Publikums verstärkt, wenn es Figuren in Großaufnahmen sieht. Die ZuschauerInnen werden in die Nähe der Figuren gestellt, wodurch eine Emotionalisierung und Identifizierung auf Seite der ZuseherInnen erfolgen kann und die Handlung für das Publikum aufregender wirkt.

Neben den agierenden Figuren können auch – wie zuvor erwähnt – Gegenstände in Groß- oder Detailaufnahmen zu sehen sein. L6 und L16 erläutern die Funktion dieser.

„Um Details hervorzuheben, da sind Nahaufnahmen, denke ich, dafür bestens geeignet, auch um einmal stillzuhalten, weil meistens sind ja Nahaufnahmen oder so große Darstellungen, die sieht man dann ein bisschen länger, das ist oft ganz gut, um sich mal wieder selbst zu fragen: 'Was ist hier eigentlich los?'“ (L6, S. 2, Z. 62-66)

„Die Rolle ist wahrscheinlich schon so ein Akzentuieren von Gegenständen, die wichtig sind [...].“ (L16, S. 2, Z. 55-56)

Beide teilen die Ansicht, dass durch Groß- und Detailaufnahmen wichtige Gegenstände in den Blick der ZuseherInnen gerückt werden können. Außerdem ist L6 der Auffassung, dass solche Aufnahmen das Tempo des Films verlangsamen, da diese nahen Einstellungen meistens länger zu sehen sind. Dadurch wird dem Publikum ermöglicht innezuhalten und sich zu fragen, was momentan passiert und warum diese Gegenstände so fokussiert werden, das heißt, welche Rolle sie im weiteren Filmverlauf noch spielen könnten.

Die LehrerInnen beziehen sich, abgesehen von den erfragten Einstellungsgrößen, auch auf die farbliche Gestaltung des Trailers.

„[...] wenn es italienisch ist, ist es eher mit warmen Farben und immer wenn es arabisch ist, hat es eher Blautöne.“ (L12, S. 1, Z. 33-34)

„[...] der Farbwechsel zwischen, wenn sein Arbeitsalltag und das geschildert wird, sehr grau und monoton, und diese Geschäftswelt, und dann dieses lustige, kulturelle, bunte, gelbe, rote, ein bisschen plakative. Ja, dass man sozusagen eine Stimmung vermittelt bekommt.“ (L16, S. 1, Z. 22-24)

Während L12 bei der Farbgestaltung zwischen der italienischen und arabischen Lebenswelt differenziert, erkennt L16 einen Farbwechsel zwischen Arbeitswelt und Privatleben. L12 sieht das Italienische mit warmen und das Arabische mit Blautönen realisiert, L16 hingegen empfindet die Arbeitswelt als grau und kalt gestaltet, während das Privatleben und die Kultur in wärmeren Tönen gehalten sind.

5.3. Kategorie „Spannungsaufbau im Trailer“

Die Aussagen der Lehrenden, die sich auf den Spannungsaufbau im Trailer *Fasten auf Italienisch* beziehen, sind innerhalb dieser Kategorie zu finden.

Für viele LehrerInnen ergibt sich der Spannungsaufbau aus den Themen des Trailers. Von diesen Thematiken werden vor allem die Identitätskrise des Protagonisten, die familiären Probleme und der Konkurrenzkampf in der Firma angesprochen.

„Naja die Spannung -- finde ich -- ergibt sich eben daraus, wie die Hauptfigur mit diesem Zwiespalt irgendwie lebt [...]. Wie schafft er quasi den Spagat zwischen beidem.“ (L1, S. 2., Z. 41-45)

„Naja die Spannung könnte dadurch entstehen, dass es offensichtlich eine Neubesetzung in dieser Firma gibt, es scheinbar zwei männliche Bewerber gibt für den Chefposten [...] und die werden jetzt miteinander vielleicht rivalisieren [...].“ (L2, S. 3, Z. 87-89)

„[...] tatsächlich um diese Frage von wegen Anpassung und die eigene Identität bewahren [...]. Dieses Leben zwischen zwei Kulturen und irgendwo in beide gehören, aber in beide nicht gehören [...]“ (L5, S. 3, Z. 93-94, 104-105)

„Dann wahrscheinlich auch wie - nicht nur, dass sich das Ganze auflöst mit seiner Frau oder seiner Verlobten, sondern auch, wie löst es sich auf mit der Familie.“ (L15, S. 3, Z. 115-117)

L1 und L5 sind beide der Ansicht, dass Spannung durch die Identitätskrise der Hauptfigur, die zwischen zwei Lebenswelten/Kulturen steht, ergibt. L2 bezieht sich auf den Konkurrenzkampf in der Firma, bei dem der Protagonist mit einem Kollegen um den Chefposten kämpft. L15 sieht wiederum die Spannung durch den familiären Konflikt gegeben, das heißt, wann der Protagonist seiner Verlobten und seinen Eltern die Wahrheit über seine Herkunft beziehungsweise jetzige Lebenssituation erzählt.

Andere LehrerInnen sehen Spannung weniger durch die Thematiken als durch den Aufbau des Trailers als gegeben an. Hier ist wiederum zwischen Handlungsaufbau sowie Schnitt und Montage zu unterscheiden.

„Erstens einmal, dass es so kurze Sequenzen sind, zum Teil auch überraschender Wechsel. Da sieht man dann irgendetwas und dann kommt dieser Tisch, da ist irgendetwas gedeckt und dann hupfen alle auf.“ (L7, S. 2, Z. 59-61)

„Naja schnell geschnitten [...] und man erkennt schon einen Höhepunkt, eben da wo er versucht das zu spielen, aber dann erkennt, dass er Probleme kriegt und dann, wo die Musik dann ruhiger wird, das war so quasi wieder dieses Ausklingen.“ (L8, S. 3, Z. 69-71)

„Indem immer an guten Punkten abgeschnitten wird, die Szene. Also es ist jetzt nicht so ein Trailer, meiner Meinung nach, wo man den ganzen Film schon kennt, das hasse

ich persönlich. Also das ist schon so, dass ein paar Fragen offen bleiben [...].“ (L16, S. 2, Z. 63-65)

„[...] vom Allgemeinen spitzt sich das halt immer mehr ins Private zu und man merkt, dass er privat jetzt in eine Krise hineinkommt, in ein Spannungsfeld, wo er bald nicht mehr aus kann [...].“ (L17, S. 2, Z. 67-69)

L7 nennt die Kürze der Szenen sowie überraschende Elemente als Mittel um Spannung aufzubauen. L8 spricht ebenfalls den schnellen Schnitt im Trailer an und erwähnt zugleich den Aufbau der Handlung, indem ein Höhepunkt bei der Handlung erkannt wird. Darauf geht auch L17 ein, da die Lehrperson sich ebenfalls auf die Zuspitzung des Konflikts bezieht, aus der sich ein Spannungsfeld ergibt. L16 meint, dass der Schnitt im Trailer gut eingesetzt worden ist, sodass einige Fragen offen bleiben und die ZuschauerInnen nicht das Gefühl haben, den ganzen Inhalt des Films bereits zu kennen.

Manche LehrerInnen sind der Meinung, dass das Wissen und die Erwartungen des Publikums eine Rolle beim Spannungsaufbau spielen.

„Naja, das man schon als Zuseher, obwohl man den Film nicht kennt, mehr weiß als die Protagonisten. -- Das man eben die zwei Seiten sieht.“ (L4, S. 2, Z. 50-51)

„Indem mit der Erwartung gebrochen wird, immer wieder halt.“ (L13, S. 2, Z. 55)

Für L4 ergibt sich die Spannung im Trailer daraus, dass die ZuseherInnen die beiden Lebenswelten des Protagonisten kennen und somit mehr als die anderen Figuren wissen. Laut L13 wird Spannung auch aufgebaut, indem mit der Erwartungshaltung der ZuschauerInnen gebrochen wird.

Auch die Musik wird als Mittel des Spannungsaufbaus im Trailer von den Lehrpersonen genannt.

„Also das eine ist sicher wieder die Hintergrundmusik als Mittel, weil man zuerst diesen italienischen Schlager hat, der so vor sich hinplätschert ein wenig und dann plötzlich kommt die tragische Musik und der Vater kippt um, also da ist ein großer Wechsel [...].“ (L11, S. 2, Z. 63-65)

L11 ist der Ansicht, dass durch die Hintergrundmusik insofern Spannung aufgebaut wird, als zu Beginn des Trailers ein italienischer Schlager gespielt wird, der dann plötzlich einer tragischen Musik weicht, die zu hören ist, als der Vater des Protagonisten zusammenbricht. Dadurch entsteht ein plötzlicher Stimmungswechsel im Trailer, der spannend wirken kann.

Die Ansicht, dass Spannung in dem Trailer eigentlich nicht aufgebaut wird, teilen einige Lehrende.

„Spannung wird für mich eigentlich im klassischen Sinne überhaupt nicht aufgebaut [...]“ (L5, S. 3, Z. 88-89)

„[...] ich empfinde es eigentlich gar nicht als sonderlich spannend, ich finde, es wird Tempo aufgebaut.“ (L14, S. 2, Z. 55-56)

„[...] wobei bei einer Komödie ist das immer ein bisschen schwierig mit Spannungsaufbau, weil da steht natürlich dieses Witzige, Lustige, Unterhaltsame ja im Vordergrund, also das Komödiantische.“ (L15, S. 3-4, Z. 119-121)

„Ich glaube eher nicht, dass das ein sehr spannender Film sein wird, ich glaube, dass es ein sehr unterhaltsamer Film sein wird [...]. Also Spannung jetzt, ich glaube, dass der Film an sich kein sehr spannender, actionreicher Film sein wird, aber vom Plot her, von der Handlung her, merkt man, dass es sich für ihn zuspitzt.“ (L17, S. 2, Z. 61-62, 73-75)

L5 und L14 meinen, dass Spannung im herkömmlichen Sinne nicht aufgebaut wird, laut L14 wird vielmehr Tempo erzeugt. Für L15 und L17 wird aufgrund des Filmgenres nicht Spannung, sondern Komik aufgebaut. L17 verbindet zunächst Spannung mit Action, die im Trailer nicht zu finden ist, am Ende ihrer Ausführungen gelangt die Lehrperson jedoch zu der Einsicht, dass sich Spannung aus der Filmhandlung ergibt.

5.4. Kategorie „Narration im Film“

Diese Kategorie umfasst die Vorstellungen der LehrerInnen bezüglich der Narration im Film und mit welchen Mitteln diese arbeitet. Es ergeben sich zwei Unterkategorien: „Definition der Narration im Film“ und „Mittel und Techniken der Filmnarration“.

5.4.1. Unterkategorie „Definition der Narration im Film“

In dieser Unterkategorie sind die unterschiedlichsten Vorstellungen der Lehrenden zu finden, wie Narration im Film definiert werden könnte.

Vielen der interviewten LehrerInnen fällt es schwer, diesen Begriff zu definieren beziehungsweise ihre Vorstellungen zu diesem zu äußern. Einige der Befragten bringen dies sogar explizit zur Sprache.

„Na Narration ist jetzt, das ist für mich ein bisschen schwierig. Das meint einfach Erzählung, nicht? -- Im filmischen Kontext, das heißt, wie erzählt sich etwas bloß über Bilder, oder wie ist die Frage jetzt?“ (L5, S. 3, Z. 108-109)

„- Also das ganze Erzählhafte. ---- Das ist schwierig zu beantworten. ----“ (L15, S. 4, Z. 128)

„Narration ist für mich -, ja siehst du mit dem Fachbegriff -, das ist für mich ---- was ist Narration eigentlich?“ (L17, S. 2, Z. 79-80)

Alle drei Beispiele machen deutlich, wie schwer es für die Lehrpersonen ist, ihre Vorstellungen zur Narration im Film zu äußern beziehungsweise irgendeine Definition zu nennen. Erkennbar werden diese Schwierigkeiten unter anderem durch die verhältnismäßig langen Sprechpausen, die die LehrerInnen einlegen und durch die Gegenfragen, die sie zum Teil stellen. Sowohl L5 als auch L17 reagieren fragend, wobei L5 eine Gegenfrage stellt und jene von L17 eher an sich selbst gerichtet ist.

Filmnarration wird auch als die Geschichte, die im Film erzählt wird und sich durch den gesamten Film durchzieht, definiert.

„Naja, würde ich sagen, das ist die Geschichte, die erzählt wird, die Idee, die dahinter steckt, die Sachen, die ich darstellen möchte, in welche Richtung es gehen soll, was meine Intention ist, was mein Ziel ist, [...] wie sich das Ding auch verkaufen wird [...]. Also ganz klein zusammengefasst: die Geschichte, die angedacht, die erzählt wird.“ (L2, S. 3, Z. 106-110)

„Die Geschichte. Also ja, ich glaube einfach die Geschichte, die Handlung, die sich durchzieht oder worum geht es, was wird erzählt.“ (L12, S. 2, Z. 53-54)

L2 spricht außerdem die Intention der FilmproduzentInnen, das heißt, ihre Ideen, wie die Geschichte dem Publikum präsentiert werden soll, wobei die Vermarktung des Films gemeint ist.

Eine weitere Lehrkraft ist der Ansicht, dass Narration die Geschichte des Films ist, wobei sie diese im Film als kaum gegeben ansieht.

„Ja, also erzählend ist immer beim Film ein bisschen schwierig. Also die Gesamthandlung ist sozusagen die Narration. Aber dadurch, dass ja so viele Dialoge darin vorkommen, ist es oft mehr oder weniger indirekt, weil man hat ja jetzt keinen richtigen Erzähler, der da irgendwie etwas einwirft, sondern man baut sich ja selbst die Erzählung oder den Handlungs- oder Spannungsbogen auf.“ (L15, S. 4, Z. 131-135)

„[...] wenn man sozusagen die Narration hat, dann ist das ja eher bei einem Schauspiel [...] minimalistisch, ich meine zum Beispiel, wo es schon stark vorkommt, [...] wo so eine Erzählposition ist, ist zum Beispiel beim ‚Parfum‘. Da gibt es ja einen richtigen Erzähler, der ja wirklich die ganze Handlung miterzählt [...].“ (L15, S. 5, Z. 160-163)

L15 definiert die Narration über den Erzähler, der eine Geschichte berichtet und kommentiert. Im Theater und im Film werde die Handlung jedoch weniger erzählt als direkt dargestellt, weshalb man einen solchen Erzähler im Film selten vorfindet. Daher verortet L15 die Narration im Film kaum. Eine Ausnahme stellen für die Lehrkraft Literaturverfilmungen, wie zum Beispiel *Das Parfum – Die Geschichte eines Mörders* (D, F, E, USA 2006, Tom Tykwer), dar, in denen oftmals ein „richtiger“ Erzähler präsent ist.

Andere Lehrkräfte sehen Narration als die Art und Weise an, wie die Geschichte im Film dargestellt wird.

„Ich würde das als -- Erzählweise beschreiben oder erklären. Die Art und Weise wie eine Handlung erzählt wird, mit welchen Mitteln filmisch.“ (L3, S. 3, Z. 74-75)

„Ähnlich wie bei Literatur, wo es ja auch verschiedene Weisen [Erzählweisen] gibt.“ (L4, S. 3, Z. 76)

„Narration ist vielleicht für mich der Weg, wie eine Geschichte erzählt wird, also Erzählperspektive und Zeitstruktur, wie das abläuft, ob da Rückschauen sind,

Vorschauen sind, Parallelhandlungen, ja, wahrscheinlich die Erzählweise im weitesten Sinn.“ (L16, S. 3, Z. 74-76)

L4 spricht die Erzählweise und ihre Möglichkeiten nicht genauer an, jedoch stellt die Lehrkraft eine Verbindung zur Literatur her, wo es ihrer Ansicht nach ebenfalls verschiedene Möglichkeiten gibt, um zu erzählen. L3 und L16 beziehen sich beide auf die Mittel, mit denen im Film erzählt werden kann. L16 geht auf diese genauer ein und nennt die Erzählperspektive, die Zeitstruktur sowie die Erzählstränge, die zur Darstellungsart der Geschichte gehören. Noch ausführlicher schildert L13 die Möglichkeiten der Präsentation der Geschichte im Film.

„Ja der Ablauf der Handlung, wie die Geschichte erzählt wird. Na kann man so und so erzählen, kann man ja rückwirkend, also in Rückblenden erzählen, da kann man ja erzählen, indem man etwas überspringt. Du kannst eine Rahmenhandlung haben, du kannst nur die Haupthandlung haben, du kannst parallel gleichwertig andere Handlungen haben, die sich dann überlagern vielleicht oder eben auch nicht. [...] Spannung, gibt es ein Spannungsmoment, gibt es das nicht, was ist die Spannung, wird die da vorgegeben oder ist das da der Zuschauer, der etwas tun muss, damit die Spannung vorhanden ist, braucht man Spannung, Weglassungen.“ (L13, S. 3, Z. 104-112)

L13 spricht nicht nur die Zeitstruktur mit den Rückblenden und dem Erzählstrang an – wie dies auch L16 macht – sondern bezieht sich auf die Spannung, die aufgebaut werden kann: Inwiefern wird Spannung erzeugt, wie gestaltet sich das Spannungsmoment und welchen Beitrag muss der Zuseher/die Zuseherin leisten, um diese aufzubauen. Damit bezieht sich L13 besonders auf die Dramaturgie im Film.

Eine weitere Lehrperson stellt ebenfalls einen Bezug zur Filmdramaturgie her und definiert die Narration im Film sogar über diese.

„[...] eine Erzählung von etwas, aber das kann natürlich ein Vorfall sein, aber ich finde, das ist auch eine längere, über eine längere Zeit und da natürlich die Abschnitte, Aufbau, natürlich mit Einleitung, dass es ein bisschen ruhiger daher geht, dass man einmal erfährt, um was es geht, und dann natürlich ein Höhepunkt mit der Spannung und dann aber schon am Ende vielleicht, was man daraus mitnehmen könnte oder was -. Also ich würde das in Abschnitte teilen die Narration eigentlich.“ (L8, S. 3, Z. 85-90)

In den Vorstellungen von L8 ist die Narration im Film mit der Dramaturgie gleichzusetzen. L8 definiert die Narration als Erzählung in Abschnitten, wobei L8 eine Einleitung, einen Höhepunkt und ein Ende als Filmabschnitte nennt.

Aus den bisher genannten Definitionen geht bereits hervor, wozu sich einige LehrerInnen explizit geäußert haben: dass die Narration im Film auf unterschiedlichen Ebenen stattfindet.

„---- Naja einerseits die Sprache, aber auch die Mimik, Gestik, die da verwendet wird. Und sicherlich auch, wird auch von den Filmausschnitten her einiges vermittelt und von der Musik oder [...] von Hintergrundgeräuschen.“ (L7, S. 3, Z. 77-79)

„Also ich glaube, da arbeitet sehr viel zusammen, natürlich auch Filmmusik, die sich sehr unterscheidet, die Charaktere, wie sie dargestellt werden, also das sind sehr viele unterschiedliche Elemente, die da in das Erzählende hineinwirken einfach.“ (L10, S. 3, Z. 108-110)

„Naja es ist für mich schon auch der Erzählstrang, der aber im Film natürlich andere und vielfältigere technische Mittel hat, also das ist nicht nur einfach, was da jetzt an Handlung vorkommt, sondern eben auch welche Bildmittel wähle ich, welche Tonmittel wähle ich, welche Geschwindigkeiten in Schnitttechnik, verwende ich Blenden, wie sind die Einstellungen, wie ist die Perspektive, das unterstützt halt alles die Narration und vor allem dann die Emotionen, die ich ja beim Zuschauer erreichen will.“ (L11, S. 3, Z. 75-80)

In den Ausführungen der drei LehrerInnen finden sich die unterschiedlichsten Ebenen beziehungsweise Mittel und Techniken, die bei der Narration im Film zusammenwirken. L7 erwähnt mit der Sprache, der Musik und den Hintergrundgeräuschen einerseits die akustische, mit der Mimik und Gestik sowie den Filmausschnitten andererseits die visuelle Ebene. Auch L10 verweist mit der Filmmusik auf die akustische Ebene, mit der Darstellung der Charaktere spricht die Lehrperson zudem vor allem die Dramaturgie im Film an. L11 definiert die Narration im Film als Erzählstrang, wobei dem Medium Film eine Vielzahl an technischen Mitteln zugesprochen wird. Dabei bezieht sich L11 ebenfalls auf die akustische und visuelle Ebene, wobei L11 auf der visuellen Ebene nicht nur die Bildmittel anführt, sondern auch auf Schnitt und Montage eingeht, ebenso wie auf Kameraperspektiven. Abschließend erwähnt L11 einen Aspekt, der bei L7 durch die Konzentration auf Mimik und Gestik bereits angedeutet wird: die Emotionalisierung der ZuseherInnen, die beim Film vordergründig erscheint.

Die Definition von L6 geht ebenfalls auf die Rezeption der ZuschauerInnen ein, jedoch spielt dabei weniger die Emotionalisierung des Publikums eine Rolle, als vielmehr die Vermittlung einer zentralen Problematik.

„Und wenn man von einem Film ausgeht, als Text, auch ein Film ist ja eigentlich ein Text, dann ist das irgendeine Art von Handlung oder irgendeine, ja es möchte mir irgendetwas sagen und wenn ich mir das anschau, möchte ich, dass mir das irgendetwas erzählt und mich auf irgendetwas hinweist oder mir irgendwelche Gedanken macht und ja, das würde ich als Erzählung, als Narration bezeichnen.“ (L6, S. 3, Z. 96-100)

L6 ist der Ansicht, dass die Handlung im Film bei den ZuschauerInnen irgendetwas auslösen muss, ihnen irgendeinen zentralen Gedanken übermitteln muss und dass die ZuseherInnen auch mit der Erwartungshaltung einen Film ansehen, dass ihnen eine solche Kernaussage vermittelt wird. Zudem spricht L6 an, dass auch ein Film eigentlich ein Text ist, der eine Handlung präsentiert.

5.4.2. Unterkategorie „Mittel und Techniken der Filmnarration“

Diese Unterkategorie beinhaltet die verschiedenen Mittel und Techniken, mit denen in Filmen erzählt werden kann. Die Aussagen der LehrerInnen diesbezüglich reichen von der akustischen und visuellen Ebene über spezielle Techniken, die eingesetzt werden können.

Als eine Möglichkeit, um im Film zu erzählen, wird die Bildebene genannt.

„Es können auch nur Bilder wirken und etwas erzählen. Seitenlange Beschreibungen von Landschaften gehen halt im Film besser. Die halt schon eine Stimmung erzeugen, die ein Autor über viele Seiten aufbauen muss.“ (L4, S. 3, Z. 95-97)

„Oder ich arbeite mit Farb- und Schwarz-Weiß-Film, um klar zu machen, dass jetzt etwas zum Beispiel schon früher passiert ist.“ (L4, S. 4, Z. 102-103)

„[...] Mischung von Maske, Umgebung, welche Autos sind unterwegs, wie schauen die Häuser, wie schauen die Leute aus [...]. [...] auch die Farben sind oft anders [...].“ (L5, S. 4, Z. 135-136, 145)

Beide Lehrende sprechen die Mise-en-scène an (wenngleich sie diesen Begriff nicht nennen), indem sie sich dazu äußern, dass eine Landschaft beziehungsweise eine Umgebung, die in der Literatur genau beschrieben werden muss, im Film mit einer einzigen Einstellung gezeigt werden kann. Außerdem meinen beide, dass auch mit der Wirkung von Farbe im Film erzählt werden kann, zum Beispiel, um eine Handlung als bereits vergangen zu markieren, wie L4 angibt.

Zur Bildebene gehören auch die unterschiedlichen Kameratechniken, auf welche die Lehrpersonen ebenfalls eingehen.

„Dann ein interessantes narratives Element bei Filmen ist [...] die extreme Camera-Eye-Perspektive vom 'Blair Witch Project'. Ein Projekt wo sie nur, angeblich mit einer Kamera das gedreht haben [...] . Am Ende fällt überhaupt nur die Kamera runter und der Film ist aus [...] und ist etwas damit gesagt, ohne dass einen jetzt irgendein Erzähler hätte darüber aufklären müssen, [...] es ist halt ein offener Schluss, aber man kann sich vorstellen, das ist nicht gut ausgegangen.“ (L5, S. 4, Z. 153-161)

„Von den Einstellungen her auch, zum Beispiel ein Streitgespräch aus der Ferne wirkt wahrscheinlich nicht so, wie wenn man den Gesichtsausdruck stärker sieht.“ (L16, S. 3, Z. 85-86)

L5 geht auf die Kameraperspektive ein, die im Film *The Blair Witch Project* zum Einsatz kommt. Am Schluss des Films fällt eine Kamera zu Boden und der Film endet. Die ZuschauerInnen können sich bei diesem plötzlichen Ende vorstellen, dass die Geschichte für die ProtagonistInnen nicht gut ausgegangen sein wird. Diese Vorgehensweise stellt für L5 eine Möglichkeit dar, um durch die Kameratechnik zu erzählen. L16 bezieht sich mehr auf die Kameraeinstellungen, die ebenfalls einen Effekt auf die Erzählung haben: Je nachdem aus welcher Distanz die ZuseherInnen auf eine Situation blicken, hat dies eine andere Wirkung auf sie.

Darüber hinaus sprechen die LehrerInnen die Montagetechnik als Erzähltechnik des Films an.

„Es gibt auch die Möglichkeiten der Rückblende, [...] zum Beispiel bei [...] 'Little Big Man' [...], wo ein alter Indianer über die Indianerkriege spricht und von einem Historiker gerade interviewt wird, das heißt, der Erzähler, der rückblickend über sein Leben erzählt [...].“ (L5, S. 4, Z. 119-123)

„Ja eben durch die Zeitstruktur, indem er so rückblendet oder indem es manchmal so, da kommt dann so eine Schrift und dann steht, [...] drei Jahre zuvor oder so ein Vorblick und das macht auch einen Spannungsbogen, wenn man aus der laufenden Handlung herauskatapultiert wird.“ (L16, S. 3, Z. 87-90)

L5 und L16 äußern sich beide zur Montage, indem sie sich auf die Technik der Rückblende beziehen. L16 fügt hinzu, dass diese Rückblende oft mit einem Schriftinsert kombiniert wird, um diese zu markieren. Außerdem nennt L16 auch den gegenteiligen Fall: die Vorausdeutung. Durch beide Techniken kann laut L16 im Film Spannung aufgebaut werden, da die ZuschauerInnen aus der laufenden Handlung gerissen werden. L5 beschreibt die Rückblende anhand des dargebrachten Beispiels weniger als Mittel, um die Handlung zu unterbrechen, als vielmehr als Erzählform, die sich durch den ganzen Film zieht.

Eine Gruppe von LehrerInnen nennt verschiedene Erzählinstanzen als Mittel der Narration im Film.

„[...] eine Erzählinstanz, die zum Zuschauer spricht. --- Also aus der Perspektive einer beteiligten Person oder auch nicht beteiligten Person. Das gibt es ja auch, dass -- eine Person, die nicht unbedingt am Geschehen beteiligt ist, sondern nur jemanden kennt von den am Geschehensprozess Beteiligten, dann ein Geschehen erzählt.“ (L1, S. 2, Z. 66-69)

„Meistens durch irgendeinen Sprecher im Hintergrund, dass da auch diese Leitungen sind, dass der Zuschauer weiß, ok, was da jetzt abgeht. Oder dass man seine Gedanken hört. Und Narration wird noch wiedergegeben durch Monologe und dergleichen.“ (L9, S. 3, Z. 96-98)

L1 spricht von einer Erzählinstanz, die sich an das Publikum richtet und die Handlung aus einer bestimmten Perspektive berichtet. L9 hingegen bezieht sich nicht auf eine bestimmte Erzählperspektive, sondern auf die Kommentare, die der Erzähler macht, um den ZuseherInnen Dinge zu erklären, damit diese der Filmhandlung folgen können. Zudem kann ein Sprecher auch die Gedanken und Gefühle einer Figur wiedergeben. Auf die Figuren geht L9 nochmals ein und nennt diese als erzähltechnisches Mittel des Films, ebenso wie weitere Lehrkräfte.

„[...] die Geschichte wird aufgebaut anhand der Figuren [...].“ (L9, S. 3, Z. 98-99)

„Oder Filme, wo man von der Identifikation des Zuschauers her auf der Seite von einem Charakter steht und dann durch einen Punkt in der Handlung dann sieht, dass man sich in dem geirrt hat und dann die Seiten wechselt. Das zum Beispiel ist auch so ein Trick halt, dass eine falsche Erwartung erweckt wird, in einem Charakter.“ (L16, S. 3, Z. 94-97)

Mit der Aussage, dass die Geschichte durch die Figuren aufgebaut wird, bezieht sich L9 auf die Dramaturgie als Teil der Narration im Film. L16 spricht auch die Dramaturgie und die Figuren an, wobei L16 die Entwicklung der Figuren im Zuge der Filmhandlung nennt. Im Laufe des Films könnten sich Figuren anders entwickeln, als es zunächst der Eindruck der ZuseherInnen war, was ebenfalls eine erzähltechnische Möglichkeit des Films sei.

Eine weitere Möglichkeit der Narration sieht L2 im Humor.

„Naja, so als Mittel würde ich mir denken, dass einfach sehr viel mit Humor versucht werden wird die Inhalte zu transportieren. Hauptsächlich denke ich mir, sollen die Leute drüber lachen können. - Und über das Lachen können dann einfach Ideen auch transportiert werden, die dann durchaus auch nicht lustig sein sollen.“ (L2, S. 3-4, Z. 116-118)

L2 ist der Ansicht, dass mit Hilfe von Humor Inhalte in vermittelt werden können. Das Publikum soll sich amüsieren können, auch über Inhalte, die primär überhaupt nicht lustig sind. In den weiteren Ausführungen von L2 kommt deutlich zum Ausdruck, dass L2 diesen Einsatz von Humor nicht auf ein bestimmtes Filmgenre beschränkt, sondern als narratives Mittel im Film ansieht, das in allen Filmgenres eingesetzt werden kann.

Wie bereits eingangs erwähnt, wird auch die akustische Ebene als Aspekt der Filmnarration zur Sprache gebracht. L5 erläutert diese besonders ausführlich.

„[...] aber auch Leit motive beim 'Herr der Ringe', wo es dieses Ringmotiv gibt und [...] da gibt es so Motive, die tauchen immer in dem Moment auf, in dem Gefahr besteht, zum Beispiel. Die sind eher in Moll gehalten, die sind harmonisch anders aufgebaut und dann gibt es diese die-Welt-in-Ordnung-und-ein-Butterbrot, wenn man im

Auenland sich befindet oder so, wieder eine ganz andere Musik.“ (L5, S. 5, Z. 164-168)

„[...] diese ganzen Quietschgeräusche und so, die natürlich unter anderem etwas Erzählen und zwar 'Da ist jetzt nicht wirklich etwas passiert!'. Da kriegt einer ein Brett, diese Slapstickkomödien schmeißen ja wirklich dann ein Brett frontal ins Gesicht, und das Geräusch zeigt dann aber schon einmal 'Ok, das war jetzt Spaß!'.“ (L5, S. 5, Z. 179-182)

Zunächst spricht L5 die Filmmusik an, die mit verschiedenen Motiven arbeitet, die in einem Film immer wiederkehren. Ob eine Situation gefährlich ist oder ob die Welt in Ordnung ist, wird über diese sich wiederholenden Motive zum Ausdruck gebracht. Ebenso haben die Geräusche eine zentrale erzähltechnische Funktion im Film. Als Beispiel nennt L5 Slapstickkomödien, bei denen die Geräuschebene den ZuseherInnen vermittelt, dass die Situation harmloser ist, als dies die Bildebene vermuten lässt.

Ein paar LehrerInnen beziehen sich auf eine Vielzahl von Mitteln und Techniken, anhand derer im Film erzählt werden kann, jedoch gingen sie auf keine genauer ein, weshalb ihre Aussagen eine eigene Ausprägung darstellen.

„Da gibt es --- ja ganz unterschiedliche, also ich denke mir mit Bildern oder Musik oder mit Schnitt oder aber auch mit einem Erzähler aus dem Off oder mit Einblenden, indem jetzt Zeitsprünge oder so ja, also das oder was dann noch passiert oder dazwischen, also dass das in Schriftzügen eingeblendet ist. Mit der Figurenrede, ja.“ (L12, S. 2, Z. 57-60)

„Ich glaube mit allem fast, auch wenn da nichts, wenn die Stimme aus dem Off zum Beispiel einmal nichts sagt, und du hast nur ein Bild, dann ist das ja auch ein Erzählen, eine Art des Erzählens zum Beispiel.“ (L13, S. 4, Z. 117-119)

In der Aussage von L12 finden sich zahlreiche Möglichkeiten, die im Film genutzt werden können, um zu erzählen. Diese reichen von der Bild- und Tonebene über die Techniken von Schnitt und Montage über die Erzählperspektive bis hin zur Dramaturgie. L13 führt dies nicht so ausführlich aus, dennoch ist auch diese Lehrkraft der Ansicht, dass der Narration im Film etliche Möglichkeiten zur Verfügung stehen. Diese Optionen müssen jedoch nicht immer voll ausgeschöpft werden, da L13 meint, dass auch über ein einzelnes Bild ohne irgendwelche Kommentare erzählt werden kann.

5.5. Kategorie „Definition Dramaturgie“

Innerhalb dieser Kategorie finden sich viele verschiedene Definitionsversuche der befragten Lehrpersonen, was unter Dramaturgie im Film verstanden werden könnte. Besonders diese Kategorie weist ein großes Spektrum an Vorstellungen der Lehrenden auf. Die Äußerungen der Lehrpersonen lassen sich in zwei Unterkategorien einteilen: „Dramaturgie als Aufbau der Filmhandlung“ und „Dramaturgie des Films im Vergleich zu Literatur und Theater“.

5.5.1. Unterkategorie „Dramaturgie als Aufbau der Filmhandlung“

Diese Unterkategorie enthält die Definitionen der Lehrpersonen, die Dramaturgie im weitesten Sinn als Aufbau der Filmhandlung verstanden haben. Die Auffassungen der LehrerInnen, wie sich dieser Aufbau gestaltet, welche Elemente zu diesem gehören und welche Mittel und Techniken zur Gestaltung desselben eingesetzt werden können, divergieren stark.

Am häufigsten wurde Filmdramaturgie als die Art und Weise verstanden, wie die Geschichte im Film umgesetzt wird, das heißt, welche Erzähl- und Filmtechniken eingesetzt werden, um die Filmhandlung dem Publikum zu vermitteln.

„Dramaturgie, die Art und Weise, wie ich etwas aufbereite, wie ich eine Geschichte halt aufbereite.“ (L3, S. 4, Z. 125-126)

„Ja Dramaturgie, wenn man Dramaturgie versteht, als die Art und Weise, wie man eine dramatische Handlung erzählt [...]“ (L5, S. 6, Z. 233-234)

„Ja, also ich glaube, das ist doch einfach das Handlungselement, wie das dargestellt wird, oder? Wie die Handlung wiedergegeben wird.“ (L9, S. 4, Z. 111-113)

Diese Definitionen sind ziemlich allgemein gehalten und gehen nicht darauf ein, was unter der angesprochenen Art und Weise, wie etwas im Film realisiert wird, verstanden werden kann. L17 befasst sich damit und spricht eine konkrete Möglichkeit an, wie die Darstellung der Filmhandlung beeinflusst werden kann.

„Die Dramaturgie würde ich einmal sagen [...] ergibt sich aus der Zusammensetzung einer bewusst gewählten Reihenfolge der Szenen.“ (L17, S. 3, Z. 96-98)

In den Ausführungen von L17 findet sich der Verweis auf die Anordnung der Szenen eines Films, die die Dramaturgie laut L17 ausmacht. Dieser Aufbau der Handlung ist von den FilmproduzentInnen konzipiert und bewusst gewählt.

Abgesehen davon finden sich in den bisher dargelegten Definitionen unterschiedliche Begriffe für das, was überhaupt dargestellt wird: die Geschichte, die Handlung und das Handlungselement. L16 verwendet einen weiteren Terminus und bezeichnet das in Filmen Dargestellte als Konflikt.

I: „Was stellen Sie sich unter Dramaturgie im Film vor?“

L16: „Wie an das Problem herangegangen wird. Ich denke, in einem guten Film gibt es einen Konflikt und die Dramaturgie ist dann, wie der Konflikt gelöst wird [...]. Ich sehe es halt sehr inhaltlich, Dramaturgie als Gestaltung des Konflikts und der beteiligten Personen.“ (L16, S. 3-4, Z. 113-114, 121-122)

In dieser Definition steckt bereits ein Verweis auf etwas, was im Zusammenhang mit dem Aufbau eines Films einige befragte Lehrpersonen genannt haben: Spannung. Ein Konflikt wird im Film aufgebaut, um Spannung zu erzeugen und dadurch das Publikum zu unterhalten. Von den interviewten LehrerInnen sind einige der Ansicht, dass ein Film das Publikum so unterhalten muss, damit es nicht vorzeitig den Kinosaal verlässt oder den TV Sender wechselt. Diese Unterhaltung wird oftmals durch den Aufbau von Spannung erreicht.

„Dramaturgie könnte jetzt sein, dass ich mir überlegen muss, [...] wie bringe ich die Leute dazu, dass sie dann auch sitzen bleiben und nicht nach der Hälfte heimgehen. Dass ich also einen Spannungsbogen spannen muss, dass mir Leute bis zum Ende sitzen bleiben.“ (L2, S. 4, Z. 134-137)

„Ich stelle mir darunter vor, wie gewillt ich bin, im Kinosaal sitzen zu bleiben, sozusagen. [...] die Dramaturgie muss so stimmen, dass ich sitzen bleibe und dass ich das Ende erfahren möchte beziehungsweise über das Ende hinaus [...].“ (L6, S. 3-4, Z. 115-119)

Beide Lehrpersonen verweisen auf den bereits angesprochenen Spannungsaufbau zur Unterhaltung des Kinopublikums. Mit welchen Mitteln und Techniken Spannung

aufgebaut werden kann, wird dabei jedoch nicht genauer erläutert. Darauf gehen unter anderem L4, L7 und L16 genauer ein.

„[...] ich kann durch Perspektive der Kamera oder Kamerafahrt und mit Ton kann ich viel machen, dass Spannung erzeugt wird.“ (L4, S. 4, Z. 128-129)

„Ja das ist einerseits wie gesagt diese Hintergrundmusik [...], die sicher eine wesentliche Rolle spielt, was man gar nicht so mitkriegt und dann eben auch die verschiedenen Ausschnitte und Perspektiven. - Und eben auch wie die Schnitte angelegt sind, dadurch kann man Spannung erzeugen oder auch Ruhe, wenn das etwas Langsames ist [...].“ (L7, S. 3, Z. 90-93)

„Vielleicht gehört auch die Musik und sowas dazu. Das Licht, die Einstellung, also die technischen Dinge.“ (L16, S. 4, Z. 120-121)

Alle drei Lehrpersonen nennen die akustische Ebene, über die ihrer Ansicht nach ebenfalls Spannung vermittelt werden kann. Zudem gehen alle drei auf die Bildebene ein und hier insbesondere auf die Kameratechniken, wie zum Beispiel die Kameraperspektive. L7 spricht darüber hinaus auch das Erzähltempo an, indem auf die Schnitttechnik verwiesen wird, die je nach Frequenz ebenfalls Einfluss auf den Spannungsaufbau hat. L5 erläutert die Mittel und Techniken, mit deren Hilfe beim Publikum ein Gefühl von Spannung hervorgerufen wird, ausführlich und geht ebenso auf die Kameratechnik ein. Dabei befasst sich L5 mit einem völlig neuen Aspekt der Spannungsvermittlung.

„Das 'Blair Witch Project' ist ein bisschen ein Duschvorhang und ein Messer wie beim Hitchcock, mit ganz wenigen Mitteln, Spannung zu erzeugen. Allein das ist dramaturgisch, also Dramaturgie kann auch ein Messer und ein Vorhang sein, ohne dass ich fünfzig Maskenbildner beschäftigen muss und irgendwelche Roboter, die ich jetzt irgendwie einsetze dazu.“ (L5, S. 7, Z. 257-260)

Spannung muss laut L5 nicht notwendigerweise mittels Special Effects und den neuesten digitalen Techniken erzeugt werden, sondern kann auch mit Hilfe von einfachen Mitteln und Vorgehensweisen hervorgerufen werden. Dass in einem Film nicht zwangsweise Spannung aufgebaut werden muss, um das Publikum zum Verweilen im Kino zu animieren, darauf verweist L12.

„Dramaturgie ist für mich, wie bringe ich Emotionen rüber. Also sowohl Spannung aufbauen aber auch [...] Romantik, Furcht, was auch immer, also es muss jetzt nicht immer nur Spannung sein, aber wie schaffe ich es, Emotionen so rüber zu bringen, um den Zuschauer/die Zuschauerin bei der Stange zu halten.“ (L12, S. 2, Z. 69-72)

Laut L12 reicht es nicht aus, Spannung aufzubauen, vielmehr ist auch die Vermittlung von Emotionen gefordert. Diese Emotionalisierung des Publikums erscheint in dieser Definition sogar vordergründiger als der Spannungsaufbau selbst. Ein weiteres Mittel, mit dem die ZuschauerInnen unterhalten werden können, nennt L13: das Brechen der Erwartungshaltung des Publikums.

„Dramaturgie --. Na auch das Brechen mit Erwartung, das nicht immer das Eintreten muss, was auf der Hand liegt [...].“ (L13, S. 4, Z. 138-139)

In welcher Form diese spannungssteigernden beziehungsweise Emotionen evozierenden Mittel, die in den eben dargelegten Ausführungen der Lehrenden zur Sprache kommen, im Film eingesetzt werden, hängt nicht zuletzt vom Filmgenre ab. Andere Lehrkräfte vertreten die Ansicht, dass anhand der Handlung und ihrer Darstellung ersichtlich ist, welchem Genre der Film angehört, da sich bestimmte Elemente in vielen Filmen eines Genres wiederholen und diese somit als genrespezifisch angesehen werden können.

„[...] anhand der Handlung erkenne ich dann, in welchem Genre ich mich befinde, also ob ich jetzt in einem Krimi bin oder Liebesromanze, ja Drama, Horror. [...] Ja, also es sind immer wieder gleiche Elemente dabei. Es müssen nicht alle Elemente sein, aber wenn ich zum Beispiel sage, wir schauen uns jetzt einen Psychokrimi an, werde ich bestimmte Merkmale und Elemente [...] haben.“ (L9, S. 4, Z. 120-121, 129-131)

Nach L9 müssen nicht sämtliche charakteristische Elemente eines Genres im jeweiligen Film vorkommen, jedoch wiederholen sich bestimmte Handlungsstrukturen immer wieder.

Worauf bisher nicht eingegangen wurde, was aber bereits L16 in einer vorhergehenden Definition kurz erwähnt, ist die Rolle der Figuren im Hinblick auf den Aufbau der Filmhandlung. L14 geht darauf genauer ein und erläutert den Terminus Dramaturgie weniger über den Aufbau der Handlung, als über die darin agierenden Figuren.

„Dramaturgie ---, also -- ja wie ich und in welchen Szenen ich welche Figuren auftreten lasse, mit welchem Hintergrund, mit welcher Kleidung, mit welchen typisierten Gewohnheiten, Handbewegungen, nonverbalen, also es wäre sehr viel Nonverbales [...]. Ich würde wahrscheinlich auch im weitesten Sinne über die Kulissen arbeiten.“ (L14, S. 3, Z. 87-90)

In dieser Definition spricht L14 unterschiedliche Aspekte in Hinblick auf die Figuren in einem Film an. Einerseits verweist L14 auf die FilmemacherInnen, die die Szenen und die Auftritte der Figuren konzipieren. Andererseits hebt L14 das Auftreten und das Aussehen der Figuren hervor, das heißt, wie diese dem Filmpublikum präsentiert werden. Darauf geht auch L15 ein, wobei sich die Lehrperson in dieser Definition nicht auf die Figuren, sondern auf die SchauspielerInnen bezieht.

„--- Dramaturgie. - Ja also natürlich, Schauspieler mit Rollen, die Rollen sind unterschiedlich besetzt mit verschiedenen Charakterzügen, [...] je nachdem mit unterschiedlichen Gefühlslagen, Emotionen und ja natürlich für den Film sind die Schauspieler sehr wichtig und repräsentativ.“ (L15, S. 6, Z. 205-209)

Für L15 spielen also weniger die Figuren, die präsentiert werden, eine Rolle, als vielmehr die SchauspielerInnen, die diese darstellen. Den SchauspielerInnen kommt dieser Auffassung nach im Film eine bedeutendere Funktion zu als den Figuren.

Die Definition von L11 beinhaltet im Großen und Ganzen alle bisher genannten Ausführungsansätze, das heißt, sie reicht über den Gesamtaufbau des Films bis zum Auftreten der Figuren.

„Ja schon auch so in Richtung Konstruktion, Konzeption, Spannungsaufbau oder überhaupt Aufbau, das ist irgendwie, man stellt halt sein Kunstwerk zusammen, damit es wieder irgendwie entsprechende Wirkung erzielt und man muss da halt sehr viele Teile zusammenfügen.“ (L11, S. 3, Z. 87-90)

„[...] auch der Aufbau von einem einzelnen Bild. Also auch wie ein Set ausschaut oder was ziehe ich einer Person an oder was auch immer, das ist auch schon Teil davon. Also von der Kleinigkeit bis zum gesamten Aufbau.“ (L11, S. 3, Z. 92-94)

L11 liefert damit eine umfassende Definition der Dramaturgie im Film, da sie auf sämtlichen Ebenen anzutreffen ist: vom Aufbau der einzelnen Einstellungen bis hin zu dem des ganzen Films. Zudem spricht L11 nicht nur den Aufbau des Films an, sondern

auch, dass dieser bewusst gewählt wird und eine bestimmte Wirkung beim Publikum hervorrufen möchte.

5.5.2. Unterkategorie „Dramaturgie des Films im Vergleich zu Theater und Literatur“

In dieser Unterkategorie finden sich Ausführungen von Lehrpersonen, die die Dramaturgie im Film entweder mit der des Dramas gleichgesetzt haben oder mit dieser beziehungsweise mit der Literatur in Beziehung gesetzt haben. Im Vergleich zu der zuvor genannten Unterkategorie „Dramaturgie als Aufbau der Filmhandlung“ finden sich weitaus weniger LehrerInnen, deren Aussagen sich dieser Unterkategorie zuordnen lassen.

Häufig wurde dabei auf das klassische Drama verwiesen. L1 und L8 setzen sich mit diesem und dessen typischen Aufbau auseinander.

„Also so ähnlich wie in einem Drama, wenn ich jetzt an das klassische Dramendreieck denke, da ist zuerst einmal eine Exposition, man erfährt die Grundkonstellation der Handlung. Dann gibt es irgendwie einen Spannungsaufbau, es hat doch jeder Film oder fast jeder Film mehr oder weniger einen Höhepunkt und eine Wende vielleicht. Und dann ein Ende, das entweder ein Happy End ist oder ein offenes Ende. Ja also so einen Spannungsbogen ähnlich wie in einem Drama.“ (L1, S. 3, Z. 82-86)

„Ja, eben die Abschnitte und Aufbau von Spannung, Höhepunkt, aber auch wieder nachlassen der Spannung, also ja. Ich stelle mir da immer das Drama mit den Akten vor, das ist so im Kopf, wenn ich das schon höre, das Wort und im Film kann man das ja genauso darstellen.“ (L8, S. 3, Z. 100-101)

Beide Lehrpersonen sind der Ansicht, dass dieser klassische Dramenaufbau auch im Film wiederzufinden ist, wobei beide auch auf den Spannungsaufbau eingehen. Einen typischen Aufbau verorten auch andere Lehrpersonen beim Film, wobei sie weniger den klassischen Aufbau des Dramas in fünf Akten im Film verorten, als einen allgemeineren Aufbau in Einleitung, Hauptteil und Schluss.

I: „Also könnte man schon sagen, dass es so einen typischen Aufbau gibt?“

L3: „Ich würde schon sagen. Also einleitender Teil, Hauptteil, Schluss irgendwie. Mit einem Spannungsbogen.“ (L3, S. 5, Z. 147-148)

„Nicht das klassische Drama, auch keinen Fünfaktor oder so irgendetwas. Eine Dramaturgie ist für mich ein Handlungsverlauf mit Höhepunkt und Schluss, also so ein richtiger Konstrukt einfach: Einstieg mit Personenvorstellung, Höhepunkt und ein Ende, das nicht die große Katastrophe wie bei Shakespeare sein muss.“ (L10, S. 4, Z. 113-116)

In der Aussage von L10 wird explizit darauf verwiesen, dass die Dramaturgie eines Films nicht mit dem des klassischen Dramas gleichzusetzen ist, dennoch lässt sich der beschriebene Aufbau dem eines Dreiakters (Exposition, Höhepunkt, Lösung) zuordnen. Das heißt, es wird zwar nicht der Aufbau eines klassischen Dramas in fünf Akten verortet, dennoch setzen L3 und L10 die Filmdramaturgie in Beziehung zum Drama durch die beschriebene Struktur eines Dreiakters.

Eine weitere Lehrperson vergleicht die Filmdramaturgie ebenfalls mit jener des Dramas, jedoch bezieht sich L5 dabei weniger auf die Festlegung der Handlung auf eine bestimmte Struktur, als auf die Mittel, die eingesetzt werden, um diese zu gestalten.

„Aber im Prinzip ist Dramaturgie wie am Theater: Wie setze ich die Möglichkeiten so ein, um die Handlung voranzutreiben abseits der Sprache, abseits der bloßen sprachlichen Botschaft?“ (L5, S. 7, Z. 266-268)

Sowohl das Theater als auch der Film basieren laut dieser Aussage von L5 auf der Sprache, haben aber zusätzlich verschiedene Möglichkeiten, um den Fortlauf der Handlung zu gestalten. Die jeweiligen ProduzentInnen müssen sich mit der Frage auseinandersetzen, wie diese eingesetzt werden, um die Handlung zu konstruieren.

L15 befasst sich ebenfalls mit der Konstruktion der Handlung und dem Vergleich von Film und Theater. Dabei werden vordergründig die SchauspielerInnen genannt, die laut L15 einen der großen Unterschiede der beiden Medien ausmachen.

„Also wenn ich es jetzt mit dem Theater vergleiche, dann wirkt natürlich diese Dramaturgie im Film einfacher umgesetzt, als zum Beispiel jetzt im Theater. - Vielleicht einfach weil man ja weiß, dass sozusagen die Schauspieler [...] öfters die Möglichkeit haben, gewisse Sequenzen [...] noch einmal zu drehen. [...] Aber jetzt im Vergleich zum Theater finde ich, im Theater ist es viel unmittelbarer und [...] hat vielleicht einen

höheren künstlerischen Wert als zum Beispiel bei einem Film.“ (L15, S. 6, Z. 200-203, 209-211)

Die Aussage legt nahe, dass L15 den künstlerischen Wert des Films als wesentlich geringer ansieht, als den des Theaters. Bereits der erste Satz dieses Zitats verweist auf diese Einstellung, indem zur Sprache kommt, dass die Filmdramaturgie simpler ist. Offensichtlich liegt diesen Äußerungen die Ansicht zu Grunde, dass Dramaturgie die schauspielerische Leistung im Theater beziehungsweise Film ist, da immer wieder darauf Bezug genommen wird, dass die SchauspielerInnen es im Film einfacher hätten, die Handlung darzustellen, da sie Szenen wiederholt aufnehmen könnten, wohingegen im Theater die Szenen unmittelbar dargestellt würden.

Nicht nur mit dem Theater haben manche Lehrkräfte die Filmdramaturgie verglichen, im Zuge dieser Frage wurde auch auf die epische Literatur verwiesen.

„Ja es gibt auch da diese typischen Einstiegsunterschiede. [...] Also direkter Einstieg oder eben einleitender Einstieg. Ist eigentlich eh gleich oder gibt es da irgendetwas Spezielleres im Film dann?“ (L3, S. 5, Z. 138-141)

„[...] ja kannst es schon mit der Literatur vergleichen, weil bei einer Kurzgeschichte wird auch ein plötzlicher Einstieg sein, mit einer Pointe eventuell und das ist bei einem Kurzfilm auch oft.“ (L4, S. 5, Z. 143-145)

Beide beziehen sich auf die Exposition des Films beziehungsweise der Literatur und verorten im Film Erzählvarianten, wie sie aus der Epik bekannt sind. Entweder es erfolgt ein direkter Einstieg in die Filmhandlung, oder es kommt zunächst zu einer Einleitung in irgendeiner Form. L4 zieht explizit Parallelen zwischen Kurzgeschichte und Kurzfilm, die nach den Aussagen der Lehrkraft beide ähnlich beginnen können.

5.6. Kategorie „Erzählperspektiven“

Die Kategorie beinhaltet die Vorstellungen der Lehrenden hinsichtlich der Vermittlung von Erzählperspektiven im Film, das heißt, inwiefern diese im Film vorhanden sind und mit welchen narrativen Mitteln diese vermittelt werden können.

Eine Mehrheit der befragten LehrerInnen fasst die Erzählperspektiven genauso oder ähnlich auf wie in der epischen Literatur.

„Ja, also würde ich so sehen wie auch bei epischen Texten, also entweder so quasi eine auktoriale Erzählinstanz, die alles weiß, alles überblickt und aus dieser Warte das Geschehen erzählt. Oder ein personaler Erzähler, der halt nur aus seiner eigenen persönlichen Sicht erzählt und nicht mehr weiß, als das, was er halt wissen kann. Ja also ich sehe im Film durchaus auch solche Erzählinstanzen, ähnlich wie in epischen Texten.“ (L1, S. 3, Z. 75-79)

„Also es gibt ja auch wirklich diese Erzählerfigur, gerade wenn man sich so Wolf Haas Verfilmungen anschaut, die ja den Erzähler, den es im Buch gibt, einfach wieder mitnehmen. [...] Sicher [...] sind diese Ich-Varianten schwierig, wobei das jetzt mittlerweile ja mit so Steadycam [...] ja auch schon relativ gut umsetzbar ist. [...] Ja und das personale Erzählen, so wie wir es haben, funktioniert im Film und im Buch von Anfang an schon.“ (L11, S. 3, Z. 96-104)

„Ich glaube es gibt genauso den neutralen, auktorialen und personalen Erzähler wie im Roman.“ (L13, S. 4, Z. 147-148)

In all diesen Ausführungen verorten die LehrerInnen einen auktorialen und einen personalen Erzähler im Film. L13 nennt zusätzlich den neutralen Erzähler, auf den Ich-Erzähler hingegen geht nur L11 ein, wobei in der Erläuterung deutlich wird, dass L11 sich zunächst nicht sicher ist, ob eine solche Erzählperspektive im Film tatsächlich anzutreffen ist, nach kurzem Überlegen diese aber doch im Film wiedererkennt.

Eine der befragten LehrerInnen ist der Ansicht, dass die Erzählsituationen der Literatur nicht auf den Film übertragbar sind.

„Naja ich glaube einmal, dass auktoriale Erzählformen unmöglich sind, weil ich kann nie alles wissen, ich wüsste auch nicht, wie man das darstellt. Es gibt sicherlich Ich-Erzähler, also wo dann innere Monologe und Elemente aus diesem Haus herauskommen. Ich glaube, wir erzählen eigentlich normalerweise immer aus einer bestimmten Perspektive, [...] nur wir haben hier [...] selten die Möglichkeit, Gedankengänge [...] zu präsentieren, also eigentlich bis zu einem gewissen Punkt neutral. -- Bis zu einem gewissen Punkt, weil natürlich Emotionen gesehen werden. Damit ist es nicht mehr neutral, aber es ist weder personal, noch auktorial, noch eine Ich-Perspektive.“ (L10, S. 4, Z. 122-129)

„Ich glaube die Perspektiven sind relativ beschränkt im Gegensatz zur Literatur.“ (L10, S. 4, Z. 142-143)

Deutlich wird die Vorstellung von L10, dass die Umsetzungsmöglichkeiten des Films im Vergleich zu denen der Literatur bezüglich unterschiedlicher Erzählperspektiven begrenzt sind. L10 erläutert außerdem, dass die Erzählsituation im Film eine neutrale ist, wenngleich diese nur bis zu einem gewissen Punkt als solche angesehen werden kann, da im Film auch Emotionen vermittelt werden, wodurch sie nicht mehr neutral ist. Die auktoriale Erzählsituation erscheint für L10 unmöglich im Film zu realisieren, wohingegen die Ich-Perspektive im Film in Form eines Voice overs wahrgenommen wird (es wird jedoch nicht als solches bezeichnet). Diese Auffassung, dass Erzählperspektiven mit Hilfe eines Erzählers realisiert werden, der im Film oft in Form eines Voice overs eingesetzt wird, teilen auch andere Lehrpersonen.

„[...] eben erzähltechnische Raffinessen, wie innerer Monolog, der darüber gesprochen wird, zum Beispiel bei der Serie 'Scrubs', da hat man ja immer klar die Perspektive [...].“ (L6, S. 4, Z. 136-138)

„Naja wenn die Geschichte von einem erzählt wird, der gar nicht anwesend ist und [...] Kommentare, die dann oft kommen.“ (L8, S. 4, Z. 109-110)

„Durch die Stimme aus dem Off, [...] die Stimme aus dem Off kann sich verändern, das muss ja nicht immer die Gleiche sein, ein anderer Erzähler kann das vielleicht sogar sein, andere Blickwinkel.“ (L13, S. 4, Z. 145-147)

Aus den drei genannten Beispielen geht hervor, dass die LehrerInnen den Einsatz eines Voice overs durchaus wahrnehmen, wenngleich es nicht alle als solches bezeichnen. Zudem erkennen sie es nicht nur, ihnen ist auch die Funktion desselben bewusst. L13 benennt die Technik als „Stimme aus dem Off“ und verweist zugleich darauf, dass diese sich im Laufe eines Films ändern kann, sodass die Möglichkeit eines Perspektivenwechsels gegeben ist. Dieser Sprecher aus dem Off muss nicht in allen Filmen vorkommen, worauf sich eine Lehrkraft bezieht. Darüber hinaus erläutert L16 wie stattdessen Erzählperspektiven vermittelt werden können.

„[...] sehr oft fehlt das aber auch, dieser Sprecher aus dem Off und das wird einfach nur durch den Dialog vermittelt. Und da kommt es natürlich darauf an, wer hat den meisten Redeanteil [...].“ (L16, S. 3, Z. 105-107)

An die Stelle eines Sprechers treten laut L16 die handelnden Figuren, die durch ihre Dialoge die jeweiligen Perspektiven darstellen. Je nachdem, wie sich der Redeanteil der interagierenden Figuren gestaltet, nimmt das Publikum die Handlung aus einer anderen Perspektive wahr.

Neben den sprachlichen Mitteln wie den Dialogen und Erzählinstanzen kann eine Perspektive im Film auch durch die Kamera transportiert werden.

„[...] durch kameratechnische Mittel kann man Perspektive darstellen.“ (L6, S. 4, Z. 140)

„Man könnte es wahrscheinlich auch von der Kameraführung her machen, dass man das sozusagen aus der Perspektive von irgendjemandem aufnimmt.“ (L7, S. 4, Z. 107-109)

„Die Kameraführung quasi aus dem Blickwinkel einer Person [...]“ (L10, S. 4, Z. 135-136)

L6, L7 und L10 und teilen die Auffassung, dass mit den kameratechnischen Mitteln Perspektiven dargestellt werden können, wobei nur die Kameraführung von L7 und L10 angesprochen wird, weitere Erläuterungen der Kameratechniken und inwiefern diese eingesetzt werden können, finden sich in diesen Aussagen jedoch nicht.

L8 verweist auf eine konkrete kameratechnische Möglichkeit, Perspektiven darzustellen.

„Ja, sonst würde mir nur mehr diese Handkamerageschichte einfallen, aber das ist ja eigentlich auch die Sicht einer handelnden Person, wenn das mit der Handkamera gefilmt wird.“ (L8, S. 4, Z. 116-118)

L8 nennt die Handkamera als Option, eine Handlung aus der Sicht einer bestimmten Figur wiederzugeben. Durch die Art der Kameraführung erhält das Publikum den Eindruck, auf das Geschehen aus dem Blickwinkel einer handelnden Figur zu blicken. In den bisherigen Formulierungen wurde lediglich auf die Kameraführung eingegangen, L2 erkennt jedoch auch die Kameraperspektive als Mittel, um verschiedene Blickwinkel im Film zu realisieren.

„Aber ich kann es mir schon vorstellen, dass mit der Kamera schon klar formuliert wird, aus welcher Perspektive ich jetzt hinschauen möchte: Ob ich von oben drauf schaue – gleichberechtigt für alle Darsteller – oder ob ich aus dem Blickwinkel des Hauptdarstellers jetzt sehe oder aus dem Blickwinkel der Mama.“ (L2, S. 5, Z. 160-164)

L2 geht auf die Möglichkeit ein, die ZuschauerInnen durch die Position und Perspektive der Kamera in die Nähe von Figuren zu stellen. Das Geschehen wird in der Folge aus deren Blickwinkel wahrgenommen, oder es wird eine gewisse Distanz zu den ZuseherInnen aufgebaut. Damit wird nicht die Perspektive einer bestimmten Figur eingenommen, sondern eine Rundumsicht auf die Gesamthandlung ermöglicht.

L5 spricht eine weitere Technik an, die im Film eingesetzt werden kann, um unterschiedliche Blickwinkel darzustellen.

„Oder die Gleichzeitigkeit auch, wenn das Bild geteilt wird und du siehst zwei Leute, die miteinander telefonieren, zum Beispiel. Das funktioniert beim Film ganz gut.“ (L5, S. 5, Z. 187-189)

Mit dieser Technik spricht L5 die Montage an, mit deren Hilfe zwei gleichzeitig ablaufende Szenen nebeneinander gezeigt werden können, wodurch das Publikum die Perspektive von zwei (oder mehreren) Figuren zur selben Zeit vermittelt bekommt.

5.7. Kategorie „Einfluss von Schnitt und Montage“

In dieser Kategorie finden sich die Vorstellungen der Lehrenden bezüglich der Einflussbereiche von Schnitt und Montage in Hinblick auf die Erzählung im Film.

Als einen Einflussbereich des Schnitts und der Montage nennen die LehrerInnen das Erzähltempo, das von diesen Techniken abhängt.

„Er macht Handlung unter Umständen schneller, er hat einen zeitraffenden Effekt [...]“ (L5, S. 8, Z. 299-300)

„Aber ich denke, dass Schnitt doch einen großen Einfluss hat in der Wahrnehmung, vor allem was das Tempo betrifft. [...] also einerseits das Tempo, in dem der Film weiter

geht, und andererseits das Tempo, in dem man selbst auf die Dinge schaut.“ (L6, S. 4, Z. 144-147)

„Ob ich eine rasche Bildabfolge habe, das transportiert Inhalte ganz anders, als wenn ich eine langsame Bildabfolge habe.“ (L10, S. 4, Z. 146-147)

L5, L6 und L10 beschreiben alle, dass Schnitt und Montage die Geschwindigkeit, in der eine Erzählung im Film gezeigt wird, beeinflussen können. L6 bezieht sich aber nicht nur auf das Erzähltempo, in dem die Handlung präsentiert wird, sondern auch auf jenes, in dem die ZuschauerInnen diese wahrnehmen. Das heißt, es wird sowohl das Tempo, in dem die Filmfiguren die Handlung erleben, als auch die Geschwindigkeit, in der die ZuseherInnen diese auffassen, beeinflusst. Auch L10 bezieht sich auf diesen Aspekt, da der Transport der Inhalte die Übermittlung dieser an das Publikum umfasst. L6 geht in weiterer Folge genauer darauf ein, inwiefern das Tempo auch auf die Wahrnehmung des Publikums einwirkt.

„Ich glaube, wenn ein sehr sachter Schnitt oder sehr moderater Schnitt in einem Film vorkommt, dann ist einerseits der Film langsamer, aber man selber hat auch irgendwie, finde ich, ein langsames Gefühl oder dieses Gefühl, einmal länger hinschauen zu können oder die Details vielleicht mehr wahrzunehmen.“ (L6, S. 4, Z. 147-150)

Die ZuseherInnen bekommen durch eine geringe Schnittfrequenz einen ruhigeren Eindruck vermittelt, wodurch es ihnen ermöglicht wird, Dinge genauer wahrzunehmen und auf Details zu achten. Das heißt, das subjektive Empfinden, ob sich die ZuschauerInnen während des Films entspannt oder aufgeregt fühlen, hängt laut L6 ebenfalls vom Schnitt ab. Auch L3 geht darauf ein, dass sich die ZuseherInnen in die Handlung involviert fühlen, wenn wenig geschnitten wird.

„Es gibt aber auch super geniale Actionfilme, wo damit gearbeitet wird, dass gar nicht geschnitten wird, über sieben Minuten oder so, wo die Kamera permanent mit dabei ist. [...] Da hat man halt das Gefühl, dass man live dabei ist und mitrennt, wenn die irgendwie bei Verfolgungsjagden, wenn die drauf bleiben. Ja und klassischer Weise halt schnelle Schnitte, ein bisschen stressigere Situationen.“ (L3, S. 5, Z. 158-163)

Durch eine schnelle Abfolge von Schnitten entstehen nach L3 hektischere Situationen, wie zum Beispiel bei Verfolgungsjagden in Actionfilmen. Dennoch können die ZuseherInnen auch in diesen Fällen das Gefühl vermittelt bekommen, in die Realität

des Films einbezogen zu werden: Mit Hilfe der geringen Schnitffrequenz und Kameraschwenks können die ZuschauerInnen zum Beispiel den Eindruck erhalten, bei einer Verfolgungsjagd selbst mit einer Figur mitzulaufen. Dass durch eine schnelle Abfolge von Schnitten eine hektische Situation entsteht, hat bereits L3 erwähnt, dass dadurch auch die Handlung für das Publikum interessanter wirkt, betont L7.

„Ja dass es spannender oder/und abwechslungsreicher wird und auch für den Zuschauer irgendwie das Interesse weckt, wenn da so kurze Schnitte sind. (L7, S. 3, Z. 99-100)

Durch die hohe Schnitffrequenz wird Spannung aufgebaut, um das ZuschauerInneninteresse zu wecken und zu halten. L8 teilt diese Ansicht und fügt hinzu, dass auch die umgekehrte Vorgehensweise, das heißt wenige Schnitte, eine bestimmte Wirkung auf die ZuseherInnen haben.

„Ich glaube große, also wenn du das ganz schnell abkürzt und auch noch mit der Musik dazu verbindest, kann das schon sehr spannend wirken, für den, der sich das anschaut. Genauso, wenn man es jetzt in die Länge zieht [...], dass das auch seine Wirkung hat. [...] entweder man will wissen, wie etwas weiter passiert oder man will es nicht, weil das einfach nicht auf einen wirkt, weil es zu lange ist oder zu schnell, manche mögen das ja auch nicht.“ (L8, S. 4, Z. 122-124, 135-136)

Von der Gestaltung des Schnitts hängt ab, ob die ZuseherInnen die Filmhandlung weiter verfolgen wollen. Je nachdem wie die Schnitffrequenz gewählt ist, hat dies eine unterschiedliche Wirkung auf das Publikum, wodurch sich dieses wohlfühlt oder nicht, wobei im zweiten Fall der Film vermutlich nicht bis zum Ende angesehen werden wird. L8 gibt außerdem an, dass nicht nur die Schnitffrequenz Spannung erzeugen kann, sondern sich diese auch aus dem Zusammenwirken mit der Musik im Film ergibt. Dass der Spannungsaufbau nicht nur vom Schnitt, sondern auch von der Bildebene abhängt, erläutert L13.

„[...] wenn du sagst du hast viele Schnitte, natürlich wird es dann spannender, aber dann kommt es halt auch darauf an, wie das Verhältnis ist mit dem Bild, das du siehst. Wenn du viele Schnitte hast und das Bild selbst ist, [...] sagen wir jetzt einmal nicht wirklich spannend [...]. Dadurch wird auch irgendwie Spannung erzeugt, finde ich.“ (L13, S. 5, Z. 156-161)

L13 verweist auf das Verhältnis zwischen Schnitffrequenz und Bild, durch das Spannung aufgebaut werden kann. Eine hohe Schnittabfolge kann ein Bild, das an sich nicht sonderlich aufregend ist, spannend wirken lassen.

Auch der Einfluss des Schnitts und der Montage auf die Qualität eines Films wurde von den Lehrkräften angesprochen.

„Ein interessanter Film würde sich da [von der schnellen Schnitttechnik und Reizüberflutung], glaube ich, schon auch bewusst unterscheiden wollen. Ich glaube, dass das dann auch den künstlerischen Aspekt ausmacht.“ (L2, S. 5, Z. 190-192)

„Aber wenn es jetzt vielleicht ein bisschen mehr einen literarischen [...] Bezug hat, dann ist es vielleicht nicht so vorrangig, da spielt wahrscheinlich die Leistung der Dramaturgen eine [...] größere Rolle, als die vom Schnitt oder von der Montage. Aber eben bei so 08/15 Unterhaltungsfilmern [...] da ist ja die Bildabfolge extrem schnell, also da ist es fast immer Schnitt und Cut und wieder eine andere Szene [...], also das ist sicher wesentlich.“ (L15, S. 7, Z. 245-253)

L2 und L15 teilen beide die Auffassung, dass Filme mit einem höheren künstlerischen Anspruch eine langsame Schnittabfolge aufweisen. Einerseits um sich bewusst von den Mainstreamfilmen abzuheben, wie L2 meint, andererseits spielt laut L15 bei qualitativeren Filmen die Leistung der SchauspielerInnen eine größere Rolle als der Schnitt und die Montage.

Auf die verschiedenen Schnitttechniken und deren Zusammenhang mit den Filmgenres gehen auch andere Lehrpersonen ein, jedoch beziehen sie sich nicht auf den künstlerischen Gehalt des Films, sondern auf die charakteristischen Schnitttechniken, die sich von Genre zu Genre unterscheiden.

„Ich glaube, viele Filmformen funktionieren nur durch eine rasche Bildabfolge, also Action zum Beispiel oder Kampfszenen [...].“ (L10, S. 4, Z. 147-148)

„[...] da [in einem Film über einen französischen Impressionisten, an dessen Titel sich die Lehrperson nicht erinnern konnte] waren ewig lange Szenen und diese Fadesse ist da so rübergekommen, der sie sich auch hingeeben haben und das war ganz perfekt. [...] natürlich wenn ich jetzt einen Actionfilm mache, ist es ganz klar, dass ich dann mit solchen Szenen nicht punkten werde.“ (L17, S. 4, Z. 126-129)

Bestimmte Filmgenres verlangen spezifische Schnitttechniken, um die präsentierten Emotionen dem Publikum zu vermitteln. Zum Beispiel verlangen Actionfilme eine schnelle Abfolge von Schnitten, um die Hektik einer Verfolgungsjagd darstellen zu können. Ohne diese hohe Schnitffrequenz würde keine Spannung aufgebaut werden. In dem von L17 angesprochenen Film hingegen wäre eine schnelle Schnittabfolge nicht angebracht, da das Wesen des Impressionismus dargestellt werden sollte, wozu lange Szenen ohne viele Schnitte notwendig erscheinen.

Abgesehen vom Erzähltempo nennen die Lehrenden den Erzählfluss, auf den Schnitt und Montage einwirken können. Diese Auffassung findet sich unter anderem in den Ausführungen von L5 wieder.

„[...] theoretisch könnte man sagen, der Erzählfluss wird gehemmt oder unterbrochen. Das macht aber das Buch in Wirklichkeit auch. Es gibt ja Krimis, da fängt sozusagen der Perspektivenwechsel mitten im Kapitel an und man braucht überhaupt eine Zeit lange, bis man überreißt, man ist jetzt in einer anderen Szenerie. Da ist der Schnitt vielleicht sogar ehrlicher, weil man visuell mitbekommt, noch zusätzlich, dass sich da etwas ändert.“ (L5, S. 7-8, Z. 295-299)

L5 spricht den Einfluss des Schnitts und der Montage hinsichtlich des Erzählflusses an und nennt eine mögliche Hemmung desselben, wobei eine solche auch im Medium Buch verortet wird. Der Filmschnitt wird als ehrlicher empfunden als das Buch, da im Film für das Publikum sichtbar ist, dass von einer Szene zu einer anderen gewechselt wird und es sich diesen Wechsel nicht selbst aus dem Kontext erschließen muss, wie dies beim Buch oft der Fall ist.

Einige LehrerInnen, die den Einfluss von Schnitt und Montage auf den Erzählfluss angeben, gehen besonders darauf ein, dass es dabei auch zu Verständnisschwierigkeiten auf Seiten des Publikums kommen kann.

„Naja hat schon einen großen Einfluss finde ich --, weil durch die Schnitttechnik der Zuschauer auch verwirrt werden kann. Also je nachdem wie die Sequenzen aneinandergesetzt und geschnitten sind, kann das entweder zur Verwirrung des Zuschauers beitragen oder auch zu einem besseren Verständnis des Films [...].“ (L1, S. 3, Z. 90-93)

„Ich glaube, dass das schon sehr viel ausmacht, auch ob man sich während des Films auch wohl fühlt öfters, weil wenn der Schnitt zu groß ist oder löst Verwirrung aus oder dergleichen [...].“ (L9, S. 4, Z. 135-137)

„Bei guten Filmen ist der Schnitt verständnisunterstützend, ohne dass er einem aber alles so vorkaut und vorgibt, also das ist wahrscheinlich eine Gratwanderung.“ (L16, S. 4, Z. 137-139)

L1 und L9 sprechen diese Verständnisprobleme direkt an, indem sie sich dazu äußern, dass die Schnitttechnik zu Verwirrungen bei den ZuschauerInnen führen kann. Die Montage wird von L1 indirekt angesprochen, indem das Aneinanderreihen der Sequenzen erwähnt wird, was laut L1 entweder zu Verwirrung oder einem besseren Verständnis führen kann. Von dem Verständnis der Handlung hängen nach L9 auch die Empfindungen des Publikums ab, da der Schnitt zum Beispiel durch Sprünge zu Verwirrung auf Seiten des Publikums führen kann, was dessen Wohlbefinden beeinträchtigt. L16 verweist weniger auf die möglichen Probleme bezüglich des Verständnisses, als auf die unterstützende Funktion des Schnitts. Dieser wird in einem spezifischen Maß eingesetzt, sodass dem Publikum weder alles vorgegeben wird, noch zu große Leerstellen entstehen, die dieses nicht füllen kann.

Auf diese aktive Mitarbeit der ZuschauerInnen, die auf einem gut gewählten Schnitt basiert, sodass es zu keinen Verständnisschwierigkeiten kommt, gehen auch andere Lehrkräfte ein.

„Ja ich kann halt dann auch mir Dinge selbst vorstellen. Also wenn der am Anfang ins Badezimmer geht und dann kommt er wieder raus, dann nehme ich an, dass er sich die Zähne geputzt hat. [...] Da brauch ich einfach nicht alles zeigen und dann muss das irgendwie montiert werden, damit das fließend ist.“ (L4, S. 6, Z. 183-186)

„Ich kann natürlich ähnlich wie in einem klassischen Blackout sozusagen sagen, ich drehe das Licht ab und habe dann sozusagen ein Ergebnis und überlasse dem Zuseher ein Ergebnis.“ (L14, S. 3, Z. 99-100)

Sowohl L4 als auch L14 meint, dass den ZuseherInnen bei einem Film nicht alles gezeigt werden muss, sondern dass an bestimmten Stellen geschnitten werden kann, sodass das Publikum kombinieren muss, was in der Zwischenzeit passiert ist. L4 ergänzt, dass dies durch die richtige Aneinanderreihung der Szenen ermöglicht wird.

Die befragten LehrerInnen erkennen nicht nur einen Einfluss des Schnitts und der Montage auf das Tempo beziehungsweise den Aufbau der Erzählung, sondern auch auf das Konsumverhalten der ZuseherInnen.

„Da glaube ich, dass man das bewusst gar nicht mehr wahrnimmt, dass man das schon so gewohnt ist. Also so richtig alte Filme, das sehe ich zumindest bei Schülern, sie halten es nicht mehr aus, dass die Kamera permanent auf einen Punkt gerichtet ist und da passiert halt was. Also sie erwarten, dass jetzt Schnitt-Gegenschnitt kommt, also Schuss-Gegenschuss, so wie in Musikvideos.“ (L4, S. 5, Z. 164-167)

„Und wir gewöhnen uns daran. Ich glaube ja zum Beispiel, meine Tochter ist siebzehn, ich glaube, dass die, über die Sendungen, die sie sich als Kind angeschaut hat, sich einfach eine schnellere Abfolge von Bildern angewöhnt hat als wir. [...] In Wirklichkeit sogar die Tatsache, dass ein Nachspann mittlerweile gar nicht mehr da ist, weil nämlich sofort eine Vorankündigung für den nächsten Film ist und dann wieder Werbung kommt. Also die Tatsache, dass da auch schon, das muss gar nicht innerhalb des Films der schnelle Schnitt oder die Überblende sein, sondern im Prinzip ist visuelle Wahrnehmung ja in einem zunehmenden Ausmaß, sehr viele Anreize binnen einer relativ kurzen Zeiteinheit.“ (L5, S. 8, Z. 304-306, 317-322)

Beide Lehrpersonen geben an, dass Jugendliche heutzutage eine schnellere Bildabfolge gewöhnt sind und daher einen Film mit einer geringen Schnittfrequenz als langweilig empfinden. L4 ergänzt, dass diese hohe Schnittfrequenz im Unterbewusstsein der SchülerInnen verankert ist und sie mit dieser Erwartungshaltung einen Film ansehen. Wird diese Erwartungshaltung nicht erfüllt, werden die SchülerInnen laut L4s Erfahrungen unruhig. L5 erläutert darüber hinaus, dass nicht nur im Film das Tempo und die Schnittfrequenz immer mehr zunehmen, sondern dass die visuelle Wahrnehmung der Menschen im Allgemeinen immer schneller wird.

Zuletzt sei die Lehrkraft L11 genannt, die ebenfalls auf den Einfluss der Montage auf die Handlung eingeht.

„[...] man erlebt das ja oft bei diesen Actionfilmen, [...] wenn da sehr viele Beteiligte sind, sehe ich die trotzdem aus allen möglichen Blickwinkeln/Perspektiven, [...] Dinge, die gleichzeitig passieren, wobei es ja mittlerweile auch die Montagetechnik gibt, dass mehrere Bilder gleichzeitig einfach gezeigt werden, und dadurch kann ich natürlich ein

möglichst gutes Rundumbild über das Ereignis geben und das beeinflusst die Handlung natürlich.“ (L11, S. 4, Z. 112-117)

L11 geht auf die Möglichkeiten der Montage ein, die Handlung in einer bestimmten Reihenfolge und aus einem Blickwinkel zu präsentieren. Die Lehrperson spricht dabei eine spezifische Montagetechnik an: jene zur Darstellung von Gleichzeitigkeit im Film.

5.8. Kategorie „Unterrichtskonzepte“

Diese Kategorie enthält die Ausführungen der Lehrenden zu möglichen Unterrichtskonzepten, die sie sich im Zusammenhang mit dem Trailer von *Fasten auf Italienisch* vorstellen könnten.

Viele LehrerInnen würden den Trailer aufgrund der darin präsentierten Thematiken im Deutschunterricht einsetzen.

„Es ist die Grundidee, also dieser Kontrast zwischen arabischer und italienischer Lebenswelt, ist auf jeden Fall interessant. Man könnte das auch vielleicht in diesen Kontext stellen, also Interkulturalität oder so. Da könnte man das vielleicht als Impuls verwenden, für eine Diskussion, was Interkulturelles betrifft.“ (L1, S. 3, Z. 103-106)

„Also vor allem, dass man halt über Identität redet, Klischees und vielleicht auch einfach so vorgefestigte Meinungen, das behandelt.“ (L9, S. 5, Z. 170-171)

Bereits anhand der Aussagen von L1 und L9 wird deutlich, dass der Trailer beziehungsweise der Film eine große thematische Bandbreite hat, hinsichtlich derer er im Unterricht eingesetzt werden könnte. L1 nennt die Interkulturalität, während L9 auf Klischees und die eigene Identität verweist. Darüber hinaus werden die Themen Berufswelt/-druck, Religion, Familienkonflikte und Beziehungen als mögliche Ansatzpunkte für den Deutschunterricht genannt.

Andere Lehrkräfte beziehen sich weniger auf die Inhalte als auf den Trailer als Medium, das sie im Unterricht thematisieren würden.

„Es wäre aber auch interessant, inwiefern der Trailer es doch schafft, einem ein Gefühl dafür zu vermitteln, worum es in dem Film geht, ohne dass er es wirklich erzählt. [...]

Das ist einmal interessant, das heißt, wie sehr es genügt, ein paar Bildpunkte zu haben und trotzdem eine Geschichte dahinter zu erkennen.“ (L5, S. 8-9, Z. 338-340, 348-350)

„Ich fände es aber auch gar nicht so schlecht, es zu vergleichen mit anderen Trailern.“ (L6, S. 5, Z. 188-189)

„Ja, aber ich kann es mir auch gut vorstellen, dass man überhaupt das Thema Trailer angeht: Was ein Trailer überhaupt beinhalten muss [...]. Oder wozu Trailers überhaupt da sind [...].“ (L8, S. 5, Z. 152-154)

L5 und L8 legen das Medium Trailer als Unterrichtsinhalt dar: Wie sind Trailer aufgebaut, wie erzählen sie, welche Wirkung wird beim Publikum erzielt und welche Intention steckt dahinter? L6 hingegen spricht den Vergleich von Trailern von unterschiedlichen Filmen an, oder – insofern die SchülerInnen Französisch können – einen Vergleich von deutschem und französischem Trailer des Films *Fasten auf Italienisch*.

Abgesehen davon könnte der Trailer auch als Impuls für das Schreiben unterschiedlicher Textsorten eingesetzt werden.

„Also ich könnte eigentlich fast jede Textsorte versuchen damit zu verknüpfen, aber ich glaube für Argumentationsstrukturen würde es sich am besten eigenen: Warum haben wir Klischees? Wieso schaffen wir Klischees?“ (L10, S. 5, Z. 183-185)

„[...] in Deutsch für diese Textsorten auch verwenden, dass man dazu einen Kommentar, eine Meinungsrede, was auch immer, von sich gibt oder Ähnliches. Eventuell noch, wenn wir Film als Text auffassen, auch eine Analyse oder Interpretation [...].“ (L11, S. 4, Z. 134-137)

L11 gibt einige Textsorten an, die auf der Grundlage dieses Trailers geschrieben werden könnten, L10 ist überhaupt der Ansicht, dass sich jede Textsorte mit dem Trailer verknüpfen lässt: Abgesehen von den klassischen Textsorten des Deutschunterrichts nennt L10 auch das Verfassen von Personencharakteristiken, Hintergrundgeschichten der Filmhandlung sowie von Filmkritiken als Optionen, die Schreibkompetenz der SchülerInnen im Zusammenhang mit diesem Trailer zu fördern. Auch L13 verweist auf eine Möglichkeit, die SchülerInnen Textprodukte zu diesem Film erstellen zu lassen: L13 schlägt vor, den Trailer bis zu einer gewissen Szene zu zeigen

und ihn dann anzuhalten, um die SchülerInnen dazu zu veranlassen, die Handlung weiterzuschreiben.

„Man könnte abbrechen und sie weiterschreiben lassen oder weiter überlegen lassen, wie geht es weiter, was könnte noch passieren.“ (L13, S. 5, Z. 178-179)

Die SchülerInnen müssen sich bei dieser Methode überlegen, wie die Handlung weitergehen könnte, wodurch sie sich mit ihrer eigenen Erwartungshaltung auseinandersetzen. Neben der Förderung der Schreibkompetenz legt L13 eine weitere Option dar, um die SchülerInnen produktiv tätig werden zu lassen.

„Man könnte es nachspielen.“ (L13, S. 5, Z. 178)

Zwar geht L13 auf dieses Nachspielen nicht genauer ein, jedoch ist es die erste Methode, die L13 in Hinsicht auf den Trailer nennt.

Auf die von L13 bereits genannte Möglichkeit, mit der Erwartungshaltung der SchülerInnen zu arbeiten, gehen auch andere Lehrkräfte ein.

„[...] kann man sich anschauen, ok, das sind die Erwartungen, jetzt schaue ich mir an, wie reagieren die SchülerInnen auf den Film oder diesen Trailer.“ (L6, S. 5, Z. 176-178)

„Würde ich den Trailer nehmen, ginge es vor allem um die Erwartungshaltung, die die Schüler haben.“ (L11, S. 4, Z. 124-125)

Den Lehrenden geht es dabei nicht nur darum, dass die SchülerInnen Vorstellungen entwickeln und sich ihrer Erwartungen bewusst werden, sie streben zudem einen Vergleich von Film und Erwartungshaltung an.

Die Lehrpersonen nennen auch einen filmanalytischen Zugang, indem sie die unterschiedlichen Wirkungsebenen des Films betrachten würden.

„Also könnte man dann versuchen, mit Gruppenarbeiten zum Beispiel, dass man sagt ok, ihr beschäftigt euch jetzt mit der Musik, ok ihr beschäftigt euch jetzt mit dem Schnitt, [...] usw. [...] Also dass man das in Gruppen vielleicht macht und dann könnten diese Kleingruppen [...] das am Ende präsentieren [...].“ (L6, S. 5, Z. 181-187)

Wie auch die anderen beiden LehrerInnen spricht sich L6 für eine Arbeitsteilung aus: Die SchülerInnen sollen sich in Kleingruppen auf unterschiedliche Ebenen des Films konzentrieren, wobei im Anschluss die Ergebnisse der Gruppen zusammengeführt werden.

L17 beschreibt eine ähnliche Vorgehensweise wie sie auch im Zuge der Interviews dieser Arbeit durchgeführt wurde.

„Und das genauso wie du das gemacht hast, mindestens zwei-, dreimal vorspielen und dann würde ich eben auch schauen, dass die Kinder draufkommen, so wie ich jetzt draufgekommen bin, worauf man als allererstes schaut, was kommt als zweites und dann - man geht ja immer mehr ins Detail [...]. Also um das dafür heranzuziehen, dass man das analysiert, ist es sicherlich sehr geeignet.“ (L17, S. 4, Z. 143-149)

L17 schlägt ebenfalls vor, den SchülerInnen den Trailer zwei- bis dreimal vorzuführen und die Analyse dabei schrittweise zu vertiefen: Zunächst sollen die SchülerInnen darauf achten, welche Aspekte ihnen besonders auffallen, erst im Anschluss daran werden die SchülerInnen durch Fragen/Arbeitsaufgaben zu einer detaillierteren Analyse angeleitet.

6. Interpretation der Untersuchungsergebnisse

Die Ergebnisse der Untersuchung sollen dahingehend interpretiert werden, inwieweit sich die Lehrenden bereits mit filmanalytischen Fachbegriffen auseinandergesetzt haben. Das heißt, es wird analysiert, welche Termini die Lehrenden bei ihren Äußerungen bezüglich der Filmnarration verwenden. Zudem sollen die möglichen Unterrichtskonzepte der Lehrenden mit jenen der filmdidaktischen Literatur verglichen werden.

6.1. Traileranalyse *Fasten auf Italienisch*

Bei der Analyse des Trailers durch die LehrerInnen steht die Frage im Vordergrund, worauf sie besonders achten und welche Begriffe sie bei ihren Beschreibungen und Erläuterungen gebrauchen.

Die akustische Ebene haben die meisten Lehrkräfte wahrgenommen, wobei sich alle in ihren Aussagen auf die Musik beziehen und sie deren zentrale Funktion mehrheitlich in der Unterstützung der dargestellten Klischees sehen. Eine wesentlich kleinere Gruppe der Lehrpersonen fasst die Musik im Hintergrund als Hervorhebung der gezeigten Emotionen auf, wobei sie zum Teil auf das Zusammenspiel der unterschiedlichen Ebenen im Film verweist (siehe 5.4. Kategorie „Narration im Film“). Zu diesen Emotionen könnte man auch das Gefühl von Spannung zählen, das laut einigen Lehrenden ebenfalls mittels der Musik aufgebaut werden kann. Im Zuge der Interviews wurde explizit nach der Hintergrundmusik gefragt, deswegen gingen die Befragten vordergründig auf diese ein. Dennoch verweisen einige Lehrkräfte auf die gesprochene Sprache mit dem, für Italien klischeehaften, „Ciao Bella!“ und eine Lehrperson auf den klischeehaften Akzent der Mutter des Protagonisten.¹⁵⁸ Auch Geschriebenes nennen einige, denen besonders die Credits und das Buch „Islam für Dummies“, das im Trailer zu sehen ist, aufgefallen sind. Die schriftliche Sprache ordnet Knut Hiekkethier, ebenso wie die gesprochene Sprache und den Sound, der auditiven Ebene zu.¹⁵⁹ Auf die Geräusche geht jedoch keine der interviewten Lehrkräfte im Zuge der Traileranalyse ein.

¹⁵⁸ Vgl. L9, S. 2, Z. 59-60.

¹⁵⁹ Vgl. Hiekkethier (2012), S. 91-106.

Auf der Bildebene des Trailers sind vor allem die Groß- und Detailaufnahmen sehr einprägsam, weshalb nach diesen gefragt wurde. Die Mehrheit der Lehrenden hat diese bewusst wahrgenommen und deutet deren Funktion wiederum als Unterstützung der Klischees. Einige Lehrpersonen schreiben diesen die Rolle zu, Figuren zu charakterisieren und Emotionen darzustellen. Diese Funktion von nahen Einstellungen ist auch in der filmwissenschaftlichen Literatur zu finden, in der Großaufnahmen ebenfalls als Möglichkeit bezeichnet werden, um Emotionen und Mimik dem Publikum zu vermitteln.¹⁶⁰ Eine kleinere Gruppe von LehrerInnen ist der Ansicht, dass die Groß- und Detailaufnahmen der Hervorhebung von Details und Gegenständen dienen, was deren vordergründiger Funktion entspricht.¹⁶¹ Darüber hinaus beziehen sich die Lehrkräfte auf die Farbgestaltung im Trailer, die als sehr einprägsam beschrieben wird und über die ihrer Meinung nach ebenfalls erzählt wird. Auch James Monaco schreibt, dass der Farbfilm wesentlich mehr visuelle Informationen enthält als der Schwarzweißfilm, wodurch die ZuseherInnen stärker in die Filmhandlung einbezogen werden.¹⁶² Das heißt, seiner Meinung nach ist die Farbgestaltung des Films ebenfalls eine erzähltechnische Möglichkeit, um das Publikum in die Handlung zu involvieren.

Bezüglich des Spannungsaufbaus geben die meisten Lehrpersonen die Themen des Films sowie den Aufbau des Trailers an. Beim Aufbau beziehen sie sich nicht nur auf die Handlung, die sich im Verlauf immer mehr zuspitzt, sondern auch auf den Schnitt, der eine hohe Frequenz aufweist. Außerdem spielen das Wissen und die Erwartungen des Publikums eine Rolle beim Spannungsaufbau, da mit diesen gespielt werden kann und die ZuschauerInnen überrascht werden können. Auch die Musik nennen einige – wie bereits erwähnt – als Mittel, um Spannung zu erzeugen. Diese verschiedenen Möglichkeiten, die die Lehrenden im Zuge der Traileranalyse beschreiben, finden sich bei ihren Äußerungen zur Dramaturgie des Films wieder (siehe 5.5. Kategorie „Definition Dramaturgie“). Andere Lehrkräfte teilen wiederum die Ansicht, dass im Trailer überhaupt keine Spannung im klassischen Sinn aufgebaut wird, da es sich bei dem Film um eine Komödie handelt und ihr Verständnis von Spannung an Action gekoppelt ist.

¹⁶⁰ Vgl. Hickethier (2012), S. 58.

¹⁶¹ Vgl. Ebda. S. 58-59.

¹⁶² Vgl. Monaco (2009), S. 118.

6.2. Narration

Die Definitionsversuche der Lehrenden bezüglich der Narration im Film sind einerseits von Verständnisschwierigkeiten und Unklarheiten geprägt, andererseits weisen sie ein breites Spektrum von Ansätzen auf. Zum einen wird Narration als die Geschichte des Films aufgefasst, die sich durch diesen zieht und hinter der die Intention steckt, den Film möglichst erfolgreich zu vermarkten. Eine Lehrperson verortet dabei im Film keine Geschichte, da diese, aufgrund der handelnden Figuren nicht gegeben sei. Zudem setzt die Lehrkraft Narration mit einem Erzähler gleich, der in den wenigsten Filmen vorhanden sei, weshalb ihrer Ansicht nach die meisten Filme keine Narration aufweisen.¹⁶³ Dieser Auffassung liegt ein Verständnis der diegetischen Narration zu Grunde, jedoch lässt sie die mimetische Narration außer Acht. Bereits Aristoteles unterscheidet zwischen diesen beiden Formen der Narration. David Bordwell greift diese Differenzierung auf und verortet beide Varianten im Film.¹⁶⁴ Filme können sowohl zeigen als auch erzählen, was sie von der Literatur und dem Theater (welches zwar ebenfalls beides kann, dafür aber weniger Techniken zur Verfügung hat) unterscheidet (siehe 2. Narration im Film).

Einige LehrerInnen beschreiben die Filmnarration als die Art und Weise, wie die Geschichte dargestellt wird. Dabei werden verschiedene erzähltechnische Möglichkeiten genannt, unter anderem auch der Aufbau von Spannung, womit sich die Lehrenden auf die Dramaturgie des Films beziehen. Auch Knut Hickethier verweist bei seiner Definition auf die Dramaturgie, die er neben den Erzählstrategien, dem Schnitt und der Montage, als eine von drei Ebene nennt, auf der die Narration stattfindet.¹⁶⁵ Insofern hat eine Lehrkraft, die Narration ausschließlich über die Dramaturgie definiert hat, die anderen narrativen Ebenen des Films außer Acht gelassen.¹⁶⁶

Andere Lehrende erläutern die Narration über die verschiedenen Ebenen, die beim Film zusammenwirken (akustische, optische, sprachliche) und die zahlreichen narrativen Techniken, die ihm zur Verfügung stehen. Mit welchen Techniken im Film erzählt werden kann, wurden die LehrerInnen ebenfalls gefragt. Häufig bringen sie dabei die Bildebene sowie die Kameratechniken und die *Mise-en-scène* (die jedoch kaum als solche bezeichnet wird) zur Sprache. Auch die Montagetechnik erkennen die Lehrkräfte als narratives Mittel ebenso wie unterschiedliche Erzählinstanzen und die

¹⁶³ Vgl. L15, S. 4-5, Z. 131-163.

¹⁶⁴ Vgl. Bordwell (1985), S. 3-4.

¹⁶⁵ Vgl. Hickethier (2012), S. 116.

¹⁶⁶ Vgl. L8, S. 3, Z. 85-90.

Figuren, die die Handlung dem Publikum vermitteln. Eine Lehrperson meint sogar, dass die Geschichte anhand der Figuren aufgebaut wird¹⁶⁷, was in den Filmwissenschaften in Bezug auf die Dramaturgie oft angesprochen wird (siehe 2.1. Dramaturgie). Die akustische Ebene wird von den LehrerInnen ebenfalls genannt, wobei sie sowohl auf die Musik als auch auf die Geräusche eingehen. Die Vielzahl von Erzähltechniken des Films ist auch für Markus Kuhn wichtig, der die Filmnarration über diese definiert.¹⁶⁸ Für die Filmnarration ist die Kombination und das Zusammenwirken der zahlreichen Ebenen und Techniken charakteristisch, weshalb sie über diese erläutert werden muss, was einige Lehrkräfte auch machen.

6.3. Dramaturgie

Die meisten LehrerInnen definieren Dramaturgie als Aufbau der Handlung, wobei manche auch vom Aufbau der Geschichte, der Handlungselemente oder des Konflikts sprechen. Diese Begriffe sind auf unterschiedlichen Ebenen anzusiedeln: Die Geschichte (Story, Fabula) bezeichnet die chronologische und kausale Verkettung von Ereignissen¹⁶⁹ und setzt sich aus der Handlung (eine Veränderung wird durch die Figuren bewirkt) und dem Geschehen (es verändert sich etwas, ohne aktives Eingreifen der Figuren) zusammen.¹⁷⁰ Auch bei der Analyse von epischen und dramatischen Texten wird oftmals ungenau zwischen diesen Termini differenziert, weshalb es naheliegend erscheint, dass sich dies in den Ausführungen der Lehrenden zur Filmdramaturgie widerspiegelt.

Des Weiteren geben die Lehrenden an, dass dieser Handlungsaufbau von den verschiedenen Erzähltechniken des Films abhängt und durch diese gestaltet wird. Einige meinen, dieser Aufbau müsse so konzipiert sein, dass Spannung erzeugt wird und die ZuschauerInnen dadurch animiert werden, den Film bis zum Schluss anzusehen. Diese Auffassung spiegelt sich in Lothar Mikos Definition der Dramaturgie wider, der ebenfalls meint, dass die Handlung so gestaltet werden muss, dass sie für das Publikum spannend wirkt.¹⁷¹ Die Lehrkräfte verweisen bezüglich des Spannungsaufbaus auf die unterschiedlichen Ebenen (akustische, optische sowie

¹⁶⁷ Vgl. L9, S. 3, Z. 98-99.

¹⁶⁸ Vgl. Kuhn (2011), S. 73.

¹⁶⁹ Vgl. Bordwell (1985), S. 49.

¹⁷⁰ Vgl. Universität Potsdam. Elemente der Filmanalyse. 3.2. Handlung.

<http://www.uni-potsdam.de/u/slavistik/vc/filmanalyse/kategorien/wissen/handlung.htm> (03.03.2015).

¹⁷¹ Vgl. Mikos (2008), S. 129.

narrative Ebene) des Films, wobei unter anderem die Kamera- und Schnitttechnik als Mittel, um Spannung zu erzeugen, genannt werden. Eine Lehrperson geht zudem darauf ein, dass auch mit den einfachsten Techniken Spannung evoziert werden kann¹⁷², während eine andere der Ansicht ist, dass nicht zwingend ein Spannungsgefühl, sondern Emotionen bei den ZuschauerInnen hervorgerufen werden müssen, um diese zum weiteren Ansehen des Films zu bewegen¹⁷³. Auch das Brechen mit der Erwartungshaltung der ZuseherInnen wird von einer Lehrkraft genannt¹⁷⁴, was Peter Rabenalt ebenfalls als Möglichkeit sieht, das Interesse des Publikums zu wecken und dieses bis zum Ende des Films aufrechtzuerhalten.¹⁷⁵ Die dargelegten Möglichkeiten des Spannungsaufbaus sind sehr vielfältig und zeugen davon, dass bereits eine Auseinandersetzung mit diesen stattgefunden hat, wenngleich diese detaillierten Aussagen von einer Minderheit der interviewten Lehrpersonen stammen.

Darüber hinaus bezieht sich eine Gruppe von Lehrenden auf die Figuren beziehungsweise SchauspielerInnen, die für die Handlung des Films eine tragende Rolle spielen. Einerseits werden dabei die Auftritte der Figuren und deren äußeres Erscheinungsbild, andererseits die Besetzung der Rollen durch die SchauspielerInnen, angesprochen. Die Wichtigkeit der Figuren für die Handlung spiegelt sich auch in der filmwissenschaftlichen Literatur wider. Dabei stehen die Figuren, und nicht die SchauspielerInnen, die diese verkörpern, im Zentrum. Sowohl die Charakterisierung der Figuren durch Verhalten und Aussehen, als auch die Anzahl der Auftritte im Laufe der Filmhandlung werden dabei beleuchtet (siehe 2.1. Dramaturgie).

Eine Lehrkraft definiert die Dramaturgie umfassend und spricht dabei sämtliche Ebenen im Film an: Vom Aufbau der einzelnen Einstellungen bis hin zu jenem des gesamten Films bezieht diese Lehrperson alle Einheiten des Films sowie die spezifische Wirkung der bewusst eingesetzten Mittel in ihre Ausführungen ein.¹⁷⁶ Die Lehrkraft beschreibt die Dramaturgie wie Knut Hickethier, der bei der Dramaturgie in Bezug auf die Filmanalyse zwischen Handlungsstruktur und theoretischem Modell, das sich mit der Rezeption und Reflexion der filmischen Mittel seitens der ZuschauerInnen auseinandersetzt, unterscheidet.¹⁷⁷

¹⁷² Vgl. L5, S. 7, Z. 257-260.

¹⁷³ Vgl. L12, S. 2, Z. 69-72.

¹⁷⁴ Vgl. L13, S. 4, Z. 138-139.

¹⁷⁵ Vgl. Rabenalt (2000), S. 25.

¹⁷⁶ Vgl. L11, S. 3, Z. 87-94.

¹⁷⁷ Vgl. Hickethier (2012), S. 117.

Ähnlich wie jene des Theaters und der Literatur fasst eine Gruppe von Lehrenden die Filmdramaturgie auf. Die LehrerInnen verweisen dabei unter anderem auf das Dramendreieck und den klassischen Aufbau in fünf Akte. Eine Verbindung zur Dramatik ist naheliegend, da der Begriff aus dem Theater stammt und auch weitere Termini wie die Szene aus diesem entlehnt sind. Zudem verorten viele FilmwissenschaftlerInnen eine dem klassischen Fünfaktor ähnliche Struktur im Film. Diese Verbindung der Dramaturgie des Theaters und des Films ist zwar selbst unter FilmwissenschaftlerInnen umstritten, dennoch findet sie sich in der Literatur häufig (siehe 2.1. Dramaturgie). Für eine Lehrkraft besteht der Zusammenhang zwischen der Dramaturgie des Films und des Theaters weniger im Aufbau der Handlung als im Einsatz der verschiedenen Mittel, die bewusst zum Vorantreiben derselben gebraucht werden.¹⁷⁸ In beiden Medien stellen sich die ProduzentInnen die Frage, wie diese Techniken eingesetzt werden können und was diese bewirken. Aufgrund der filmtechnischen Möglichkeiten stuft eine Lehrperson den künstlerischen Wert des Films im Vergleich zum Theater als geringer ein¹⁷⁹. Das erscheint insofern nicht sachlich, als beide Medien unterschiedliche erzähltechnische Mittel haben, um die Handlung ihrem Publikum zu präsentieren. Andere LehrerInnen beschreiben die Dramaturgie des Films wiederum in Anlehnung an die epische Literatur. Dabei gehen sie auf die Exposition ein, wobei diese ihrer Meinung nach in beiden Medien ähnlich ist, da es die gleichen Möglichkeiten gibt, um die Erzählung zu beginnen.¹⁸⁰ Es verweisen auch – wie zuvor erwähnt – viele FilmwissenschaftlerInnen auf die Einteilung des Films in fünf Akte, wobei diese aus der dramatischen Literatur entlehnt ist. Auf eine Verbindung zur epischen Literatur wird im Zusammenhang mit dem Aufbau der Filmhandlung aber nicht eingegangen.

6.4. Erzählperspektiven

Der überwiegende Teil der befragten Lehrpersonen beschreibt die Erzählperspektiven des Films in Anlehnung an jene der Literatur. Dies ist insofern nicht verwunderlich, als auch in der filmwissenschaftlichen Literatur die Erzählperspektiven des Films mit denen der Literatur verglichen werden. Die Erzählperspektiven beider Medien haben durchaus Einiges gemeinsam, jedoch stehen ihnen jeweils unterschiedliche Mittel zur Verfügung, um diese zu realisieren. Die Techniken des einen Mediums lassen sich nicht ohne weiteres auf das andere übertragen, so ist es im Film zum Beispiel

¹⁷⁸ Vgl. L5, S. 7, Z. 266-268.

¹⁷⁹ Vgl. L15, S. 6, Z. 200-211.

¹⁸⁰ Vgl. L3, S. 5, Z. 138-141 und L4, S. 5, Z. 143-145.

schwerer, innere Monologe darzustellen (siehe 2.2. Erzählstrategien). Eine Lehrkraft geht auf diese Tatsache ein und sieht die Erzählperspektiven des Films im Vergleich zur Literatur als beschränkt an.¹⁸¹ Diese Auffassung scheint zu kurz gegriffen, da im Film andere Techniken eingesetzt werden können, die der Literatur verwehrt bleiben, wie zum Beispiel die Darstellung von Emotionen.

Bezüglich der Darstellungsmöglichkeiten verschiedener Perspektiven im Film geben einige Lehrkräfte das Voice over beziehungsweise einen Sprecher aus dem Off an, wobei dieses/dieser von manchen direkt als solches/solcher benannt wird, andere umschreiben diese Techniken und nennen die Termini nicht direkt. Diese Begriffe haben sich in den Filmwissenschaften weitgehend für extradiegetische Kommentare eines Erzählers durchgesetzt und sind den LehrerInnen anscheinend zum Teil geläufig. Des Weiteren nennen einige Lehrende die Kamera als Vermittlerin von Erzählperspektiven. Dabei sprechen sie die Art der Kameraführung sowie den Blickwinkel, den die ZuschauerInnen durch die Kamera einnehmen, an. Unter anderem wird dabei auch die Handkamera erwähnt, die auch in filmwissenschaftlicher Literatur als Vermittlerin von subjektiven Sichtweisen beschrieben wird (siehe 2.2. Erzählstrategien). Eine Lehrkraft führt auch die Montagetechniken an, mit deren Hilfe Gleichzeitigkeit im Film dargestellt werden kann, wodurch die ZuschauerInnen die Perspektive von zwei Figuren zur selben Zeit einnehmen.¹⁸²

Die LehrerInnen erläutern die filmischen Erzählperspektiven zum Großteil in Verbindung mit den literarischen, obwohl die unterschiedlichen Möglichkeiten, wie diese im Film dargestellt werden können, zum Teil bekannt sind. Vor allem die Begriffe des Voice overs und des Sprechers aus dem Off kennen viele Lehrpersonen.

6.5. Schnitt und Montage

Inwieweit sich die Lehrkräfte mit Schnitt und Montage bereits auseinandergesetzt haben, sollte durch die Frage nach dem Einfluss dieser Techniken auf die Erzählung im Film erforscht werden. Viele Lehrende geben an, dass einerseits das Erzähltempo, andererseits aber auch der Erzählfluss durch diese Techniken beeinflusst werden kann. Diese Aussagen zeigen, dass die LehrerInnen wissen, dass es unterschiedliche Schnittgeschwindigkeiten gibt und dass auch die Aneinanderreihung der Szenen im

¹⁸¹ Vgl. L10, S. 4, Z. 142-143.

¹⁸² Vgl. L5, S. 5, Z. 187-189.

Film gestaltet und bewusst gewählt wird. Einige meinen, dass diese auch einen entscheidenden Einfluss auf das Wohlbefinden des Filmpublikums haben, da unter anderem verschiedene Schnittfrequenzen spezifische Wirkungen hervorrufen, so erzeugen zum Beispiel schnell geschnittene Sequenzen hektischere Situationen und haben einen aufregenden Effekt auf die ZuschauerInnen. Dabei unterscheiden nicht nur manche der interviewten Lehrpersonen, sondern auch die Filmwissenschaften zwischen den verschiedenen Filmgenres. Das zuvor genannte schnelle Schnitttempo kommt vor allem in Actionfilmen zum Einsatz, um Spannung zu erzeugen, während bei der Darstellung von Emotionen, wie zum Beispiel in Melodramen, eine niedrigere Schnittfrequenz gebraucht wird.¹⁸³ Je nachdem, ob der Schnitt an den richtigen Stellen eingesetzt wird und wie das Tempo gestaltet ist, fühlt sich das Publikum wohl oder nicht. Davon hängt ab, ob sich die ZuschauerInnen den Film bis zum Ende anschauen. Auch die Montage spielt beim Wohlbefinden des Publikums eine Rolle, da sie durch die Aneinanderreihung von Szenen entweder zu einem besseren Verständnis des Films führen oder durch zu große Handlungssprünge Verwirrung auslösen kann.

Außerdem sprechen einige LehrerInnen die Beobachtung an, dass sich die Schnittfrequenz im Laufe der letzten Jahrzehnte immer mehr gesteigert hat. Dabei handelt es sich keineswegs um subjektive Eindrücke der Lehrenden, da diese Entwicklung auch in den Filmwissenschaften thematisiert wird. Dass Filme, die keine schnelle Schnittgeschwindigkeit einsetzen, für die heutigen ZuseherInnen langweilig wirken können, beobachten sowohl die befragten LehrerInnen, die diese Erfahrungen mit älteren Filmen im Unterricht gemacht haben, als auch FilmwissenschaftlerInnen.¹⁸⁴ Insofern beeinflusst und prägt vor allem der Schnitt die Sehgewohnheiten des Filmpublikums einer bestimmten Zeit.

Inwieweit den Lehrenden der Unterschied der beiden Techniken bekannt ist, bleibt jedoch offen, da viele die Begriffe synonym verwenden beziehungsweise ihren Wirkungsbereich gleichsetzen. Der synonyme Gebrauch der beiden Begriffe erscheint nicht verwunderlich, da auch in der filmwissenschaftlichen Literatur nicht immer zwischen diesen Termini differenziert wird (siehe 2.3. Schnitt und Montage). Einige Lehrpersonen beziehen sich in ihren Ausführungen nur auf den Schnitt und dessen Einfluss, manchen ist die nähere Bedeutung des Terminus Montage überhaupt nicht bekannt.

¹⁸³ Vgl. Lexikon der Filmbegriffe. Schnittfrequenz.
<http://filmlexikon.uni-kiel.de/index.php?action=lexikon&tag=det&id=8212> (11.01.2015).

¹⁸⁴ Beller, Hans: Entschleunigtes Editing?
<http://www.schnitt.de/212,5675,01.html> (02.03.2015).

Die Wirkung, vor allem jene des Schnitts, ist den LehrerInnen also durchaus bewusst, die Montage als künstlerisches Gestaltungsmittel der Erzählung im Film und ihr Wirkungsbereich sind einigen jedoch weniger bis gar nicht bekannt. Vermutlich ruht dieses fehlende Wissen daher, dass – wie bereits zuvor erwähnt – die Differenzierung der beiden Begriffe auch in den Filmwissenschaften oftmals nicht genau vollzogen wird. Zudem ist die Schnittfrequenz bei der oberflächlichen Betrachtung eines Films vordergründiger und ihre Wirkung leichter nachzuvollziehen, als jene der Montage, für die eine genauere Betrachtung des Films und seiner Einheiten notwendig erscheint.

6.6. Unterrichtskonzepte

Die Mehrheit der interviewten LehrerInnen würde den Trailer beziehungsweise den Film *Fasten auf Italienisch* aufgrund seiner Thematiken im Deutschunterricht einsetzen. Diese Angaben legen einen relativ geringen Stellenwert der Filmanalyse im Deutschunterricht nahe: Filme werden von vielen Lehrenden wegen der darin behandelten Themen für den Unterricht ausgewählt und nicht aufgrund eines filmanalytischen Potentials.

Eine weitere Gruppe von Lehrkräften spricht die Schreibkompetenz an, die mit Hilfe dieses Trailers geübt werden kann. Neben den klassischen Textsorten werden Personencharakterisierungen, Vorgeschichten, Filmkritiken sowie die Übung, den Trailer/Film an einer bestimmten Stelle anzuhalten und die SchülerInnen die Handlung weiterschreiben zu lassen, genannt. Diese Methoden sind in den handlungs- und produktionsorientierten Konzepten dieser Arbeit zu finden, in denen vor allem Schreibprodukte, die im Zuge des Filmproduktionsprozesses entstehen, angeführt werden. Die einzige weitere produktive Methode, die von einer Lehrperson erwähnt wird, ist die des szenischen Lernens, wobei die Lehrkraft meint, dass die SchülerInnen den Trailer nachspielen könnten. Diese Idee legt eine Verbindung zur Dramendidaktik nahe, in der unter anderem einzelne Szenen analysiert, gespielt und interpretiert werden. In den handlungs- und produktionsorientierten Konzepten steht jedoch nicht das Nachspielen von Szenen im Fokus, sondern das Spielen von einzelnen Schritten des Produktionsprozesses eines Films, wie zum Beispiel eines Castings oder eines Drehtages. Auf die weiteren produktiven Methoden der Kompetenzbereiche Sprechen, Filmen, Montieren/Schneiden sowie Zeichnen/(bildlich) gestalten gehen die Lehrpersonen nicht ein. Dies liegt möglicherweise daran, dass die Schreibkompetenz zu trainieren ein stetes Anliegen der DeutschlehrerInnen ist und ihnen das Spielen von Szenen aus der Dramendidaktik bekannt ist. Die nicht genannten Kompetenzbereiche

legen zum Teil ein fächerübergreifendes Arbeiten nahe, weshalb diese den LehrerInnen vermutlich nicht vordergründig in den Sinn kamen, als sie nach möglichen Unterrichtskonzepten für den Deutschunterricht gefragt wurden.

Auch Methoden der rezeptiv-analytischen Konzepte werden angesprochen. Dabei werden die Auseinandersetzung mit der Erwartungshaltung der SchülerInnen sowie die Analyse der unterschiedlichen Filmebenen genannt. Mit den Erwartungen der SchülerInnen setzen sich auch Ulf Abraham in seinen „Filmgesprächen“ und Ingo Kammerer in seinem „freien Diskurs“ auseinander (siehe 3.1. Rezeptiv-analytische Konzepte). Bei der Analyse der verschiedenen Wirkungsebenen des Films sprechen sich die Lehrenden für eine Arbeitsteilung der SchülerInnen aus. Es wird aber nicht darauf eingegangen, wie diese Analyse abläuft und in welcher Form die SchülerInnen ihre Ergebnisse festhalten sollen. In den rezeptiv-analytischen Konzepten wird ebenfalls eine Arbeitsteilung vorgeschlagen, wobei Filmprotokolle erstellt werden, die bei der anschließenden Analyse als Grundlage dienen.

Einige LehrerInnen könnten sich auch eine Thematisierung des Mediums Trailer vorstellen, indem mit den SchülerInnen besprochen wird, was einen Trailer kennzeichnet. Außerdem könnten unterschiedliche Trailer oder Fassungen von Trailern miteinander verglichen werden. Dieser Zugang ist aufgrund des Vergleichs ebenfalls analytisch geprägt.

Zwar kann von den genannten Methoden keine explizit den medienintegrativen Konzepten zugeordnet werden, jedoch gehen die Lehrenden in ihren Äußerungen zu den Begriffen der Filmnarration durchaus auf die Verbindungen zum Theater und zur Literatur ein, das heißt, ihnen sind die Gemeinsamkeiten und Unterschiede der Medien mehr oder weniger bewusst. Dass diese bei den Vorschlägen für Unterrichtskonzepte nicht berücksichtigt wurden, liegt nicht zuletzt auch am Forschungsgegenstand: Der Trailer einer Komödie legt eine Verbindung von Buch und Film nicht so nahe wie beispielsweise eine Literaturverfilmung. Wäre ein anderer Trailer als Impuls ausgewählt worden, hätten die Ausführungen der Lehrenden zu möglichen Unterrichtskonzepten völlig anders aussehen können und möglicherweise wären sie auch auf medienintegrative Konzepte eingegangen.

7. Zusammenfassung und Ausblick

Ausgehend von der Frage, welche subjektiven Theorien DeutschlehrerInnen bezüglich der Filmnarration haben, wurden filmwissenschaftliche und filmdidaktische Literatur sowie qualitative Daten, die in Form von Experteninterviews mit LehrerInnen erhoben wurden, untersucht. Bei der Betrachtung der Literatur waren Begriffserläuterungen sowie die vorherrschenden Unterrichtskonzepte in der Filmdidaktik zentral, während bei den empirischen Daten im Fokus stand, inwieweit sich die Lehrenden mit den Begrifflichkeiten der Narration bereits auseinandergesetzt haben und mit welchen subjektiven Theorien sie folglich ihren Deutschunterricht gestalten.

Zunächst erschien jedoch eine Klärung des Begriffes der Narration sowie der damit verbundenen Termini Dramaturgie, Erzählstrategien sowie Schnitt und Montage notwendig. Die Definitionen der Filmdramaturgie erwiesen sich als äußerst vielfältig, wobei sie zusammenfassend als Erzählung auf mehreren Ebenen bezeichnet werden kann, bei der zahlreiche Techniken zum Einsatz kommen. Eine dieser Ebenen ist die Dramaturgie. Der Terminus stammt aus dem Theater und steht in der Filmanalyse einerseits für den Aufbau des Films, andererseits für die Rezeption und Reflexion des Publikums. Aufgrund der Herkunft des Begriffs wird die klassische Handlungsstruktur des Theaters oftmals auf den Film übertragen. In manchen Fällen ist dies durchaus berechtigt, in anderen Filmen lässt sich eine solche jedoch nicht verorten. Bei der Ebene der Erzählstrategien liegt die Verbindung zur Literatur nahe. Hierbei ist jedoch zu beachten, dass die Erzählperspektiven nicht ohne weiteres auf den Film übertragen werden können, auch wenn dies selbst in den Filmwissenschaften teilweise gemacht wird. Der Perspektivierung des audiovisuellen Mediums Film werden die Termini Okularisierung und Aurikularisierung besser gerecht. Die dritte Ebene des Schnitts und der Montage wird häufig als die zentrale Erzähltechnik des Films bezeichnet, da sie diesem vorbehalten ist. Auch in der filmwissenschaftlichen Literatur werden diese Begriffe zum Teil synonym gebracht, jedoch werden damit verschiedene Arbeitsschritte der Filmproduktion bezeichnet, die beide für den Fortgang der Filmhandlung entscheidend sind.

Bei der Lektüre filmdidaktischer Literatur kristallisierten sich drei Konzeptansätze heraus: die rezeptiv-analytischen, die handlungs- und produktionsorientierten sowie die medienintegrativen Konzepte. Diese wurden nicht zuletzt deswegen ausgewählt, weil sie drei völlig unterschiedliche Zugänge zur Filmanalyse im Deutschunterricht liefern.

Die rezeptiv-analytischen Konzepte beschäftigen sich einerseits mit der mehr oder weniger angeleiteten Analyse des Filmmaterials durch die SchülerInnen, andererseits mit der Rolle der RezipientInnen hinsichtlich der Konstruktion der Erzählung. Wie bereits erwähnt, können die SchülerInnen bei der Analyse durch die Lehrenden zielgerichtete oder freiere Arbeitsaufträge erhalten, wobei stets der Gedanke im Vordergrund stehen sollte, was präsentiert wird und welche Wirkung das Gezeigte hat. Um den SchülerInnen an der Konstruktion der Filmhandlung zu beteiligen, können zum Beispiel die akustische und visuelle Ebene getrennt voneinander betrachtet werden. Innerhalb dieser Konzepte spielt die Narration insofern eine Rolle, als sie bei der Filmanalyse sowohl auf Makro- als auch Mikroebene vorkommt und sie durch die Montage Leerstellen erzeugt, die von den ZuseherInnen ergänzt werden müssen, wodurch sie aktiv an der Bedeutungskonstruktion der Erzählung beteiligt sind. Das heißt, die SchülerInnen analysieren bei diesen Konzepten Techniken der Narration und setzen sich zugleich mit dem Erzählprozess auseinander.

In den handlungs- und produktionsorientierten Konzepten steht die Aktivierung der SchülerInnen im Fokus. Dabei werden die Begrifflichkeiten der Narration – im Gegensatz zu den zuvor genannten Konzepten – nicht durch die reine Analyse eines Films vermittelt, sondern durch deren Einbettung in produktive Methoden. Dadurch erhalten die SchülerInnen einen Einblick in den aufwendigen Produktionsprozess eines Films und haben zugleich die Möglichkeit, eigene Talente zu entdecken, die bisher im Verborgenen lagen. Die Methoden dieser Konzepte sind vielfältig und erstrecken sich über die Bereiche Schreiben, Zeichnen/(bildlich) Gestalten, Spielen/Performen, Filmen, Sprechen und Montieren/Schneiden. Diese Methodenvielfalt ermöglicht es, Filmanalyse in Verbindung mit der Förderung weiterer Kompetenzen in den Deutschunterricht zu integrieren. Die Narration ist bei diesen Konzepten einerseits im Vorfeld vertreten, da oftmals eine vorhergehende Auseinandersetzung mit ihren Termini erforderlich ist, andererseits setzen sich die SchülerInnen praktisch mit ihr auseinander, da sie sich zum Beispiel beim Erstellen eines Storyboards mit Begriffen wie der Kameraperspektive, den Einstellungsgrößen und dem Schnitt und der Montage befassen müssen.

Wie der Name bereits vermuten lässt, stehen bei den medienintegrativen Konzepten Methoden im Mittelpunkt, die die Kompetenzen der SchülerInnen in mehreren Medien gleichzeitig fördern, wobei in Bezug auf den Film die Verbindung zur Literatur besonders hervorgehoben wird. Ziel dabei ist es, die filmischen Erfahrungen und Interessen der SchülerInnen für den Literaturunterricht zu nützen. Hierfür ergeben sich

zwei Möglichkeiten: Entweder es werden Begrifflichkeiten gesucht, mit deren Hilfe beide Medien in einem begrenzten Maß analysiert werden können, oder es kommen produktive Methoden zum Einsatz, wie zum Beispiel die Verfilmung eines Gedichts, um durch die filmischen Vorlieben der SchülerInnen ihr literarisches Wissen zu fördern. Dabei ist die Narration in diesen Konzepten zum einen bei der medienübergreifenden Analyse vertreten, da sie das Verbindungsstück zwischen Literatur und Film darstellt,¹⁸⁵ zum anderen setzen sich die SchülerInnen beim Erstellen eines Poetry-Clips mit den Erzähltechniken beider Medien auseinander.

In den dargelegten filmdidaktischen Konzepten und Methoden spielt die Narration eine zentrale Rolle, da sie im Zuge der Filmanalyse neben der Bild- und Tonebene untersucht wird. Vor allem handlungs- und produktionsorientierte Konzepte sind häufig in der filmdidaktischen Literatur anzutreffen. Hier erscheint die Analyse von filmischem Material beziehungsweise die Auseinandersetzung mit deren Begrifflichkeiten ebenso notwendig wie bei den rein analytischen Konzepten. Ein zentraler Punkt dabei ist, dass die Filmanalyse nie für sich stehen darf und dabei nicht nur die filmischen Elemente, sondern auch deren Wirkung auf das Publikum herausgefunden werden sollte.

Im Zuge der empirischen Untersuchung wurden Experteninterviews mit 17 LehrerInnen durchgeführt. Diese Experteninterviews sind insofern besonders, als die Lehrenden nicht nach konkretem Wissen gefragt wurden, sondern nach ihren subjektiven Theorien, die der Planung ihres Deutschunterrichts zu Grunde liegen. Ungewöhnlich für diesen Interviewtyp war zudem, dass zu Beginn des Interviews ein Trailer gezeigt wurde, der den Lehrkräften als Impuls für ihre weiteren Überlegungen dienen sollte. Auf Basis des Trailers und der Literaturrecherche zu den Begrifflichkeiten der Filmnarration wurde ein Leitfaden erstellt, der die Vergleichbarkeit der Ergebnisse sichern sollte. Die erhobenen Daten wurden im Anschluss transkribiert und mittels qualitativer Inhaltsanalyse nach Mayring ausgewertet. Aufgrund der geringen Anzahl an interviewten Lehrkräften ist jedoch festzuhalten, dass anhand der Daten keinerlei quantitative Aussagen getroffen werden können. Zudem wurden die Befragten zufällig ausgewählt, und die Ergebnisse hätten bei 17 anderen Lehrkräften völlig anders ausfallen können.

Zu den Ergebnissen der Analyse des Trailers *Fasten auf Italienisch* kann festgehalten werden, dass die Lehrenden prinzipiell alle drei Ebenen des Films (akustische, visuelle

¹⁸⁵ Vgl. Leschke (2004), S. 208.

und narrative) wahrgenommen haben, wobei den meisten die Beschreibung der Inhaltsebene (welche Klischees werden dargestellt, welche zentralen Konflikte ergeben sich etc.) am leichtesten fiel. Den Spannungsaufbau, der ebenfalls zur narrativen Ebene zählt, zu beschreiben, war für viele Lehrkräfte schwer, da manche Spannung mit Action gleichsetzen, die in der französischen Komödie nicht zu finden ist. Wie stark die Bild- und Tonebene wahrgenommen wurden, hängt vor allem von den individuellen Vorlieben ab. Eine Lehrperson gab zum Beispiel an, selbst Musik zu machen, was sich in ihren ausführlichen Erläuterungen zur akustischen Ebene widerspiegelte.

Die Ergebnisse des zweiten Hauptfrageblocks zu den Begrifflichkeiten der Filmnarration sind vielfältig. Am schwersten war für viele LehrerInnen die Definition der Narration im Film. Viele übersetzten den lateinischen Begriff und beschrieben ihn als Erzählung/Geschichte des Films beziehungsweise als deren Darstellungsform. Einige verwiesen auch auf die unterschiedlichen Ebenen des Films. Bei den Erzähltechniken des Films bezogen sie sich mit der Kamera, der Mise-en-scène und der Montage vor allem auf die Bildebene, die Tonebene wurde nur von wenigen angesprochen. Den Lehrenden sind die verschiedenen Ebenen und Techniken des Films mehr oder weniger geläufig, wobei das gesamte Zusammenwirken dieser nur teilweise genannt wurde. Mit der Beschreibung der Dramaturgie des Films hatten die Lehrpersonen im Großen und Ganzen keinerlei Schwierigkeiten. Es gab zwei vorherrschende Vorstellungen, was darunter zu verstehen ist: Der Großteil der Lehrenden beschrieb sie als Aufbau der Filmhandlung, eine kleinere Gruppe verglich sie mit der des Theaters und der Literatur, wobei vor allem auf den klassischen Aufbau des Dramas in fünf Akte verwiesen wurde. Die Erzählperspektiven des Films erläuterten die meisten LehrerInnen in Anlehnung an jene der Literatur. Teilweise waren die erzähltechnischen Möglichkeiten bekannt, die für die Darstellung dieser im Film eingesetzt werden können. Hierbei wurde am häufigsten der Begriff des Voice overs beziehungsweise des Sprechers aus dem Off genannt, den viele Lehrkräfte kennen. Bezüglich des Schnitts und der Montage ist den Lehrpersonen vordergründig die Wirkung des Schnitts bewusst, der das Erzähltempo des Films beeinflusst. Zwar sprachen sie dabei auch den Erzählfluss an, allerdings wurde in diesem Zusammenhang ebenfalls überwiegend der Schnitt und nicht die Montage genannt. Da die Trennung der beiden Techniken auch in der Filmwissenschaft nicht immer sehr strikt ist, liegt eine Vermischung in der Vorstellung der Lehrkräfte auf der Hand. Zusammenfassend lässt sich für die Frage, inwiefern die subjektiven Theorien der Lehrenden von ihrem jahrelang erworbenen Wissen im Bereich der Literatur und des Theaters geprägt sind, festhalten, dass die LehrerInnen bei ihren Erläuterungen oftmals auf dieses

zurückgriffen, was zum Beispiel an ihren Äußerungen bezüglich der Dramaturgie und der Erzählperspektiven ersichtlich ist. Trotzdem sind den Lehrkräften die verschiedenen Erzähltechniken zum Teil geläufig, wobei die Begriffe häufig nicht explizit benannt, sondern umschrieben wurden. Mit einigen narrativen Mitteln dürften sich die Lehrenden jedoch bereits auseinandergesetzt haben, wie zum Beispiel mit dem Schnitt sowie dem Voice over, das von vielen auch als solches bezeichnet wurde. Daraus lässt sich schließen, dass in jenen Bereichen, in denen auf das bekannte Wissen über Literatur und Theater zurückgegriffen werden kann, dies oftmals gemacht wird, was vermutlich auch daher ruht, dass auch die Filmwissenschaften häufig auf Literatur und Theater verweisen und zum Beispiel die Erzählperspektiven von Film und Literatur gleichsetzen oder in Anlehnung zueinander beschreiben.

Abschließend wurden die Lehrpersonen nach möglichen Unterrichtskonzepten, die sie sich für die Umsetzung des Trailers *Fasten auf Italienisch* im Unterricht vorstellen könnten, gefragt. Dabei ist die Frage zentral, inwieweit die Lehrpersonen didaktische Konzepte zur Filmnarration bei ihren eigenen Unterrichtskonzepten berücksichtigen. Eine Mehrheit würde den Trailer aufgrund der darin vorkommenden Thematiken als Diskussionsimpuls einsetzen, wesentlich weniger würden die filmanalytischen Kompetenzen der SchülerInnen mit diesem fördern. Diesbezüglich wurden Methoden vorgeschlagen, die den rezeptiv-analytischen sowie den handlungs- und produktionsorientierten Konzepten zugeordnet werden können. In den Ausführungen der Lehrkräfte zur Analyse des Trailers spiegeln sich ihre subjektiven Theorien wider, da sie einige Erzähltechniken und die verschiedenen Ebenen bei der Definition der Filmnarration nennen und diese in weiterer Folge mit den SchülerInnen analysieren würden. Auch der Bruch mit der Erwartungshaltung der ZuseherInnen, der als Mittel des Spannungsaufbaus im Zuge der Definition der Dramaturgie genannt wird, findet sich in den vorgeschlagenen Konzepten wieder: ein Filmausschnitt wird gezeigt und an einer spannenden/zentralen Stelle angehalten, wodurch sich die SchülerInnen überlegen müssen, wie die Geschichte weiter gehen könnte und sich auf diese Weise mit ihrer eigenen Erwartungshaltung auseinandersetzen. Von keinem der Lehrenden wurde explizit eine Methode genannt, die den medienintegrativen Konzepten zugewiesen werden könnte, obwohl die Verbindung zu Literatur und Theater vor allem bei den Erläuterungen der Dramaturgie und den Erzählperspektiven durchaus erkannt wurde. Dies liegt vermutlich auch am Forschungsgegenstand, da bei einer Literaturverfilmung ein medienintegrativer Zugang naheliegender erscheint als bei einem Trailer einer Komödie.

In Bezug auf die Filmnarration im Deutschunterricht bleiben noch einige Fragen offen. Unter anderem wäre es interessant zu untersuchen, inwiefern die Filmnarration in Schulbüchern vertreten ist oder auch, welche außerschulischen Möglichkeiten sich für die Ergründung dieser (in Wien) ergeben. Auch für die Arbeit mit subjektiven Theorien gibt es zahlreiche weitere Forschungsansätze: Bezüglich der subjektiven Theorien zur Filmnarration wäre es spannend, auch jene von SchülerInnen zu untersuchen oder genauer zu erforschen, inwiefern die subjektiven Theorien der Lehrenden ihren Unterricht in der Praxis beeinflussen. Allgemein sollten die subjektiven Theorien endlich auch in der Deutschdidaktik eine Rolle spielen, wobei SchülerInnen- und LehrerInnenvorstellungen gleichermaßen zu erforschen wären.

8. Quellenverzeichnis

8.1. Literaturverzeichnis

Abraham, Ulf: Mehr als nur „Theater mit Videos“. Theatralität in einem medienintegrativen Deutschunterricht und szenische Verfahren im Umgang mit Film und Fernsehen. In: Frederking, Volker (Hrsg.): Filmdidaktik und Filmästhetik. Jahrbuch Medien im Deutschunterricht 2005. München: kopaed 2006. S. 130-144.

Abraham, Ulf: Filme im Deutschunterricht. 2., aktualis. Aufl. Seelze: Klett/Kallmeyer 2012.

Bazin, André: Was ist Kino? Bausteine zur Theorie des Films. Köln: DuMont Schauberg 1975.

Bienk, Alice: Filmsprache. Einführung in die interaktive Filmanalyse. 3. Aufl. Marburg: Schüren 2010.

Blieberger, Gernot: Von der Idee zum Film. Ein Bericht über ein Filmprojekt. In: Informationen zur Deutschdidaktik – Zeitschrift für den Unterricht in Wissenschaft und Schule (2003), H. 4, S. 105-109.

Blumensath, Heinz: Literaturrezeption als produktive Medienarbeit im Literaturunterricht. 7. – 13. Jahrgangsstufe. In: Der Deutschunterricht (2002), H. 6, S. 7-12.

Bogner, Alexander; Littig, Beate; Menz, Wolfgang: Interviews mit Experten. Eine praxisorientierte Einführung. Wiesbaden: Springer 2014.

Bordwell, David: Narration in the Fiction Film. Madison, Wisconsin: The University of Wisconsin Press 1985.

Bortz, Jürgen; Döring, Nicola: Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler. 4., überarb. Aufl. Heidelberg: Springer 2006.

Brinckmann, Christine N.: Die poetische Verkettung der Bilder. In: montage AV (2011) H. 1, S. 29-43.

Cichlinski, Gerd: Produktive Videoarbeit in der Grundschule. In: Niestyto, Horst (Hrsg.): film kreativ. Aktuelle Beiträge zur Filmbildung. München: kopaed 2006. S. 117-130.

Dann, Hanns-Dietrich: Subjektive Theorien als Basis erfolgreichen Handelns von Lehrkräften. Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung (1989), H. 2, S. 247-254.

Danto, Arthur C.: Bewegte Bilder. In: Liebsch, Dimitri (Hrsg.): Philosophie des Films. Grundlagentexte. Paderborn: Mentis 2005. S. 111-137.

Eder, Jens: Dramaturgie des populären Films. Drehbuchpraxis und Filmtheorie. Hamburg: LIT Verlag 1999.

Eder, Jens: Zur Spezifik audiovisuellen Erzählens. In: Birr, Hannah; Reinerth, Maïke Sarah u.a. (Hrsg.): Probleme filmischen Erzählens. Berlin: LIT Verlag. 2009.

Faulstich, Werner: Grundkurs Filmanalyse. 3., aktualis. Aufl., überarbeitet von Ricarda Strobel. Paderborn: Fink 2013.

Ganguly, Martin: Filmanalyse. Themenheft. Stuttgart (u.a.): Klett 2011.

Gast, Wolfgang: Film und Literatur: Analysen, Materialien, Unterrichtsvorschläge. Grundbuch: Einführung in Begriffe und Methoden der Filmanalyse. Frankfurt am Main: Diesterweg 1993.

Gläser, Jochen; Laudel, Grit: Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse als Instrumente rekonstruierender Untersuchungen. Wiesbaden: VS, Verl. für Sozialwiss. 2004.

Günther, Benjamin: Filmschnitt digital: Was man alles machen kann. In: Der Deutschunterricht (2008), H. 6, S. 24-27.

Hant, Peter: Das Drehbuch. Praktische Filmdramaturgie. 2. Aufl. Frankfurt am Main: Zweitausendeins 2000.

Hesse, Matthias; Krommer, Axel: „Du sollst nicht ...“ – Gedichte verfilmen. Zur Theorie und Praxis eines Lyrik-Projekts in der Sekundarstufe II. In: Frederking, Volker (Hrsg.): Filmdidaktik und Filmästhetik. Jahrbuch Medien im Deutschunterricht 2005. München: kopaed 2006. S. 145-160.

Hickethier, Knut: Film- und Fernsehanalyse. 5., aktualis. und erw. Aufl. Stuttgart (u.a.): Metzler 2012.

Hug, Theo; Poscheschnik, Gerald: Empirisch forschen. Die Planung und Umsetzung von Projekten im Studium. Unter Mitarbeit von Bernd Lederer und Anton Perzy. Wien (u.a.): UTB 2010.

Hurst, Matthias: Erzählsituationen in Literatur und Film. Ein Modell zur vergleichenden Analyse von literarischen Texten und filmischen Adaptionen. Tübingen: Niemeyer 1996.

Jost, Roland; Kammerer, Ingo: Filmanalyse im Deutschunterricht: Spielfilmklassiker. München: Oldenbourg 2012.

Kammerer, Ingo: Film – Genre – Werkstatt. Textsortensystematisch fundierte Filmdidaktik im Fach Deutsch. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren 2009.

Kamp, Werner; Braun, Michael: Filmperspektiven. Filmanalyse für Schule und Studium. Haan-Gruiten: Verlag Europa-Lehrmittel 2011.

Kamp, Werner; Rüssel, Manfred: Vom Umgang mit Film. 1. Aufl., 4. Druck. Berlin: Cornelsen Verlag/Volk und Wissen Verlag 2011.

Kattmann, Ulrich; Mathis, Christian; Reinfried, Sibylle: Das Modell der Didaktischen Rekonstruktion – eine innovative Methode zur fachdidaktischen Erforschung und Entwicklung von Unterricht. Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung (2009), H. 3, S. 404-414.

Kepser, Matthis: Handlungs- und produktionsorientiertes Arbeiten mit (Spiel-)Filmen. In: Kepser, Matthis (Hrsg.): Fächer der schulischen Filmbildung: Deutsch, Englisch, Geschichte, u.a. Mit zahlreichen Vorschlägen für einen handlungs- und produktionsorientierten Unterricht. München: kopaed 2010. S. 187-240.

Köppert, Christine; Spinner, Kaspar H.: Filmdidaktik: Imaginationsorientierte Verfahren zu bewegten Bildern. In: Deubel, Volker; Kiefer, Klaus H. (Hrsg.): Medienbildung im Umbruch. Lehren und Lernen im Kontext der Neuen Medien. Bielefeld: Aisthesis Verlag 2003. S. 59-73.

Krämer, Felix: *SpielFilmSpiel*. Szenisches Interpretieren von Film im Rahmen der Literaturdidaktik und Medienerziehung. München: kopaed 2006.

Kuhn, Markus: *Filmnarratologie*. Ein erzähltheoretisches Analysemodell. Berlin (u.a.): De Gruyter 2011.

Kühnel, Jürgen: *Einführung in die Filmanalyse*. Teil 2: Dramaturgie des Spielfilms. 2. Aufl. Siegen: Universitätsverlag Siegen 2004.

Leschke, Rainer: Von der Entzauberung des Erzählens in seinem medialen Gebrauch. Überlegungen zum analytischen Nutzen der Intermedialität. In: Hartmut, Jonas; Josting, Petra (Hrsg.): *Medien - Deutschunterricht - Ästhetik*. Jutta Wermke zum 60. Geburtstag gewidmet. München: kopaed 2004. S. 207-217.

Leubner, Martin; Saupe, Anja: Filme, Narrationen und Schule. Filmdidaktik als Teil einer medienintegrativen Erzähldidaktik. In: Frederking, Volker (Hrsg.): *Filmdidaktik und Filmästhetik*. Jahrbuch Medien im Deutschunterricht 2005. München: kopaed 2006. S. 46-61.

Littschwager, Simin Nina: Verfilmung von Lyrik. Poetry-Filme in Theorie und Praxis. In: *Der Deutschunterricht* (2013), H. 5, S. 50-59.

Mayring, Philipp: *Qualitative Inhaltsanalyse*. Grundlagen und Techniken. 8. Aufl. Weinheim und Basel: Beltz Verlag 2003.

Metz, Christian: *Semiologie des Films*. München: Fink 1972.

Mikos, Lothar: *Film- und Fernsehanalyse*. 2., überarb. Aufl. Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft mbH 2008.

Monaco, James: Film verstehen. Kunst, Technik, Sprache, Geschichte und Theorie des Films und der Neuen Medien. Mit einer Einführung in Multimedia. Überarbeitete und erweiterte Neuauflage. Dt. Fassung hrsg. von Hans-Michael Bock. Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag 2009.

Nöth, Lorenz: Eine Filmdidaktik für die Grundschule. In: Frederking, Volker; Krommer, Axel (Hrsg.): Taschenbuch des Deutschunterrichts. Aktuelle Fragen der Deutschdidaktik. Band 3. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren 2014. S. 403-438.

Rabenalt, Peter: Filmdramaturgie. 2., erw. Aufl. Berlin: Vistas 2000.

Readman, Mark: Teaching Scriptwriting, Screenplays and Storyboards for Film and TV Production. London: BFI Education 2003.

Spinner, Kaspar H.: Von der Filmerfahrung zur literarischen Textanalyse. In: Hartmut, Jonas; Josting, Petra (Hrsg.): Medien - Deutschunterricht - Ästhetik. Jutta Wermke zum 60. Geburtstag gewidmet. München: kopaed 2004. S. 199-206.

Springer, Bernhard: Filmanalyse für die Praxis in Unterricht, Lehre und Filmdramaturgie. am Beispiel von DER UNTERGANG (2004), THE MOTORCYCLE DIARIES (2003) und NAPOLA (2004). In: Schaudig, Michael (Hrsg.): Strategien der Filmanalyse – reloaded. Festschrift für Klaus Kanzog. München: diskurs film Verlag 2010. S. 229-251.

Steinmetz, Rüdiger (Hrsg.): Filme sehen lernen. Grundlagen der Filmästhetik. Mit Originalsequenzen von Lumière bis Kubrick und Tykwer. Frankfurt am Main (u.a.): Zweitausendeins 2005.

Stutterheim, Kerstin; Kaiser, Silke: Handbuch der Filmdramaturgie. Das Bauchgefühl und seine Ursachen. 2., überarb. und erw. Aufl. Frankfurt am Main: Peter Lang 2011.

Wermke, Jutta: Integrierte Medienerziehung im Fachunterricht. Schwerpunkt: Deutsch. München: KoPäd Verlag 1997.

Zabka, Thomas: Wie? – Was?: Formanalyse und Inhaltsangabe als Bestandteile und Probleme ästhetischer Bildung. In: In: Hartmut, Jonas; Josting, Petra (Hrsg.): Medien - Deutschunterricht - Ästhetik. Jutta Wermke zum 60. Geburtstag gewidmet. München: kopaed 2004. S. 251-262.

8.2. Internetquellen

Beller, Hans: Entschleunigtes Editing?

<http://www.schnitt.de/212,5675,01.html> (02.03.2015).

Christmann, Ursula; Groeben, Norbert; Schreier, Margit: Subjektive Theorien –

Rekonstruktion und Dialog-Konsens. [https://www.psychologie.uni-](https://www.psychologie.uni-heidelberg.de/ae/allg/mitarb/uc/Christmann_Groeben_Schreier_1999_Subjektive%20Theorien.pdf)

[heidelberg.de/ae/allg/mitarb/uc/Christmann_Groeben_Schreier_1999_Subjektive%20Theorien.pdf](https://www.psychologie.uni-heidelberg.de/ae/allg/mitarb/uc/Christmann_Groeben_Schreier_1999_Subjektive%20Theorien.pdf) (20.03.2015).

Lexikon der Filmbegriffe.

<http://filmlexikon.uni-kiel.de/index.php?action=lexikon> (07.03.2015).

Mediamanual. Leitfaden. Basiswissen Film. Grundelemente. Sprache des Films.

Filmische Einheiten.

http://www.mediamanual.at/mediamanual/leitfaden/filmgestaltung/grundelemente/sprache_des_films/film_einheit01.php (04.01.2015).

Mobile Movie. Urbane Mobilität im künstlerischen Handy-Film - ein Fortbildungsmodul für Hamburger Kunstlehrer/innen zur kreativen Arbeit mit dem Handyfilm im Unterricht. Konzept.

<http://www.mobilemovie-hamburg.de/> (28.11.2014).

Universität Potsdam. Elemente der Filmanalyse. 3.2. Handlung.

<http://www.uni-potsdam.de/u/slavistik/vc/filmanalyse/kategorien/wissen/handlung.htm> (03.03.2015).

8.3. In der Arbeit erwähnte Filme

Black Swan (USA 2010, Darren Aronofsky)

Das fünfte Element (Originaltitel: Le Cinquième Élément, The Fifth Element, F 1997, Luc Besson)

Das Parfum – Die Geschichte eines Mörders (D, F, E, USA 2006, Tom Tykwer)

Fasten auf Italienisch (Originaltitel: L'Italien, F 2010, Olivier Baroux)

Forrest Gump (USA 1994, Robert Zemeckis)

In der Glut des Südens (Originaltitel: Days of Heaven, USA 1978, Terrence Malick)

Jules und Jim (Originaltitel: Jules et Jim, F 1962, François Truffaut)

Paris, je t'aime (F, D, FL, CH 2006, Bruno Podalydès u.a.)

Psycho (USA 1960, Alfred Hitchcock)

Rebecca (USA 1940, Alfred Hitchcock)

Sinn und Sinnlichkeit (Originaltitel: Sense and Sensibility, USA, GB 1995, Ang Lee)

The Blair Witch Project (USA 1999, Daniel Myrick, Eduardo Sánchez)

Titanic (USA 1997, James Cameron)

Uhrwerk Orange (Originaltitel: A Clockwork Orange, GB 1971, Stanley Kubrick)

Vicky Christina Barcelona (USA, E 2008, Woody Allen)

Vier Hochzeiten und ein Todesfall (Originaltitel: Four Weddings and a Funeral, GB 1994, Mike Newell)

Vom Winde verweht (Originaltitel: Gone with the Wind, USA 1939, Victor Fleming u.a.)

9. Anhang

9.1. Auswertung der Interviews

Kategorie "Musik im Trailer"				
Variable	Ausprägung	Definition	Ankerbeispiele	Kodierregeln
Rolle der Musik im Trailer	Unterstützung der Klischees	Die Musik unterstützt die Klischees auf akustischer Ebene.	"Naja da wird auch mit beidem gespielt: einerseits gleich im Einstieg eben das 'Lasciatemi Cantare', das kennt jeder als italienischen Song und andererseits dann die arabische Musik. Also diese Ambivalenz wird auch mit der Musik ausgedrückt." (L1, S. 2, Z. 37-39) "Sehr italienisch, dieses 'Cantare' [...] unterstützend das Klischeehafte natürlich, das wirkt ja nur im Komplettpaket. (L10, S. 2, Z. 69-72) "Das unterstreicht das sehr, also dieses italienische, nette Sommerfeeling und dann auch dieses, sage ich jetzt einmal unter Anführungszeichen 'klassisch' Östliche." (L12, S. 2, Z. 39-40)	Alle Aussagen der LehrerInnen, die angeben, dass die Musik des Trailers zur Unterstützung der Klischees dient.
	Hervorhebung der ambivalenten Persönlichkeit des Protagonisten	Die Musik unterstreicht die Ambivalenz der Persönlichkeit des Protagonisten.	"Ich glaube, die weist schon eben auf dieses Wechselspiel oder diese zwei Rollen, die die Figur da zu spielen hat, hin. Einerseits offensichtlich als der Araber, der er ist und als der Italiener, als der er sich ausgibt. Das untermalt das schon sehr deutlich noch einmal." (L11, S. 2, Z. 41-43)	Alle Aussagen der LehrerInnen, die angeben, dass durch die Musik des Trailers die ambivalente Persönlichkeit des Protagonisten hervorgehoben wird.
	Unterstreichen der Gefühle	Die Musik unterstreicht die Emotionen der Figuren.	"[...] die lustigen Szenen sind gekoppelt an italienische Musik, [...]. Also das ist eine ziemliche Trennung immer: lustig und ernst." (L3, S. 2, Z.45-48) "Die vermittelt die verschiedenen Stimmungen, zuerst dieses, dass man glaubt, das ist ein lustiger Film, und dann wird sie langsamer und tragender und dann merkt man, dass es ein ernstes Thema ist, dass der Vater krank wird, dann wird es ruhiger und ich glaube, das hat so eine anreizende Wirkung für eine Komödie, man steigt so mit der Erwartungshaltung Komödie hinein in den Film." (L16, S. 1, Z. 31-34)	Alle Aussagen der LehrerInnen, die angeben, dass die Musik des Trailers die Gefühle der Figuren unterstreicht.

Kategorie "Bildebene im Trailer"				
Variable	Ausprägung	Definition	Ankerbeispiele	Kodierregeln
Rolle der Groß- und Detailaufnahmen im Trailer	Charakterisierung der Figuren	Die Groß- und Detailaufnahmen dienen der Charakterisierung der Figuren.	"Naja zur besseren Charakterisierung würde ich sagen. Also gerade am Anfang die Detailaufnahme [...] mit dem Goldketterl und den Schuhen, also zur besseren Charakterisierung der Hauptfigur." (L1, S. 2, Z. 49-51) "[...] dass es mehrere Bilder vom Hauptdarsteller gibt, wo einfach der Hauptdarsteller sehr groß ins Bild genommen wird, dass es immer wieder Aufnahmen einzelner Personen gibt [...]. Die werden ja da vorgestellt - literarisch würde man es Exposition nennen [...]." (L2, S. 3, Z. 98-100, 103-104) "Halt einerseits das Italienische, dann die Religion, dass vielleicht das da widerspiegelt, vielleicht weil er so einen Identitätsverlust hat, [...] er weiß nicht mehr, was er ist." (L9, S. 3, Z. 73-76)	Alle Aussagen der LehrerInnen, die die Groß- und Detailaufnahmen als Mittel zur Charakterisierung der Figuren beschreiben.
	Unterstützung der Klischees	Die Groß- und Detailaufnahmen unterstützen die Darstellung der Klischees.	"Naja die Großaufnahmen - der Griff zu den Schuhen zum Beispiel - um das einfach zu verstärken [...] eine gewisse Macho-Attitüde auch, indem man Großaufnahmen von den Brusthaaren mit dem goldenen Kreuz sieht." (L5, S. 2, Z. 72-76) "Also jetzt gerade noch einmal im Hinblick auf die Klischees hat man ja diese Großaufnahmen auch auf die Schuhe und diese Sonnenbrille gleich am Anfang und auf dieses Kreuz, sodass auch wirklich jeder alle italienischen Klischees zu sehen kriegt." (L11, S. 2, Z. 57-59)	Alle Aussagen der LehrerInnen, die die Groß- und Detailaufnahmen als Mittel zur Unterstützung der Klischees aufgefasst haben.
	Groß- und Detailaufnahmen zur Vermittlung von Emotionen	Die Groß- und Detailaufnahmen werden eingesetzt, um Emotionen zu vermitteln.	"Auch die Schwester, die so ein bisschen sorgenvoll ist, weil sie sich ärgert, dass sie ihn schon so lange decken muss und auch dieses Gesicht, dass man das sieht, so ein bisschen 'tzzzz' das geht irgendwie nicht mehr." (L7, S. 2, Z. 51-53) "Und sehr oft ist aber schon auch eine Großaufnahme des Gesichts des Hauptdarstellers, damit man möglichst das Mienenspiel auch mitbekommt." (L11, S. 2, Z. 59-60)	Alle Aussagen der LehrerInnen, die die Groß- und Detailaufnahmen als Mittel zur Vermittlung von Emotionen beschreiben.

	Emotionalisierung des Publikums	Die Groß- und Detailaufnahmen werden eingesetzt, um Emotionen beim Publikum zu evozieren.	"Also das fesselt sicher den Zuschauer mehr, wenn er jetzt sozusagen mehr Bezug hat zu dem Schauspieler oder wenn er den halt irgendwie in Großaufnahmen sieht, als wie wenn der da irgendwie untergehen würde." (L15, S. 3, Z. 106-108)	Alle Aussagen der LehrerInnen, die die Rolle Groß- und Detailaufnahmen als Mittel zur Emotionalisierung des Publikums beschreiben.
	Fokussierung wichtiger Dinge	Groß- und Detailaufnahmen werden eingesetzt, um wichtige Bildinhalte zu fokussieren.	"Um Details hervorzuheben, da sind Nahaufnahmen, denke ich, dafür bestens geeignet, auch um einmal stillzuhalten, weil meistens sind ja Nahaufnahmen oder so große Darstellungen, die sieht man dann ein bisschen länger, das ist oft ganz gut, um sich mal wieder selbst zu fragen: 'Was ist hier eigentlich los?'" (L6, S. 2, Z. 62-66) "Die Rolle ist wahrscheinlich schon so ein Akzentuieren von Gegenständen, die wichtig sind [...]" (L16, S. 2, Z. 55-56)	Alle Aussagen der LehrerInnen, die die Rolle Groß- und Detailaufnahmen als Mittel zur Fokussierung wichtiger Details beschreiben.
Farbgestaltung der Bilder	Betonung der zwei Lebenswelten des Protagonisten	Die Farbgestaltung der Bilder unterstützt die Darstellung der beiden Lebenswelten des Protagonisten.	"[...] wenn es italienisch ist, ist es eher mit warmen Farben und immer wenn es arabisch ist, hat es eher Blautöne." (L12, S. 1, Z. 33-34) "[...] der Farbwechsel zwischen, wenn sein Arbeitsalltag und das geschildert wird, sehr grau und monoton, und diese Geschäftswelt, und dann dieses lustige, kulturelle, bunte, gelbe, rote, ein bisschen plakative. Ja, dass man sozusagen eine Stimmung vermittelt bekommt." (L16, S. 1, Z. 22-24)	Alle Aussagen der LehrerInnen, die die Farbgestaltung der Bilder nennen und zur Betonung der beiden Lebenswelten der Hauptfigur deuten.

Kategorie "Spannungsaufbau im Trailer"				
Variable	Ausprägung	Definition	Ankerbeispiele	Kodierregeln
Spannungsaufbau im Trailer	Themen	Spannung wird im Trailer durch die darin behandelten Themen aufgebaut.	<p>"Naja die Spannung -- finde ich -- ergibt sich eben daraus, wie die Hauptfigur mit diesem Zwiespalt irgendwie lebt [...]. Wie schafft er quasi den Spagat zwischen beidem." (L1, S. 2., Z. 41-45)</p> <p>"Naja die Spannung könnte dadurch entstehen, dass es offensichtlich eine Neubesetzung in dieser Firma gibt, es scheinbar zwei männliche Bewerber gibt für den Chefposten [...] und die werden jetzt miteinander vielleicht rivalisieren [...]." (L2, S. 3, Z. 87-89)</p> <p>"[...] tatsächlich um diese Frage von wegen Anpassung und die eigene Identität bewahren [...]. Dieses Leben zwischen zwei Kulturen und irgendwo in beide gehören, aber in beide nicht gehören [...]" (L5, S. 3, Z. 93-94, 104-105)</p> <p>"Dann wahrscheinlich auch wie - nicht nur, dass sich das Ganze auflöst mit seiner Frau oder seiner Verlobten, sondern auch, wie löst es sich auf mit der Familie." (L15, S. 3, Z. 115-117)</p>	Alle Aussagen von LehrerInnen, die angeben, dass im Trailer Spannung durch die darin vorkommenden Themen aufgebaut wird.
	Aufbau des Trailers	Spannung wird durch den Aufbau des Trailers erzeugt.	<p>"Erstens einmal, dass es so kurze Sequenzen sind, zum Teil auch überraschender Wechsel. Da sieht man dann irgendetwas und dann kommt dieser Tisch, da ist irgendetwas gedeckt und dann hupfen alle auf." (L7, S. 2, Z. 59-61)</p> <p>"Naja schnell geschnitten [...] und man erkennt schon einen Höhepunkt, eben da wo er versucht das zu spielen, aber dann erkennt, dass er Probleme kriegt und dann, wo die Musik dann ruhiger wird, das war so quasi wieder dieses Ausklingen." (L8, S. 3, Z. 69-71)</p> <p>"Indem immer an guten Punkten abgeschnitten wird, die Szene. Also es ist jetzt nicht so ein Trailer, meiner Meinung nach, wo man den ganzen Film schon kennt, das hasse ich persönlich. Also das ist schon so, dass ein paar Fragen offen bleiben [...]" (L16, S. 2, Z. 63-65)</p> <p>„[...]vom Allgemeinen spitzt sich das halt immer mehr ins Private zu und man merkt, dass er privat jetzt</p>	Alle Aussagen von LehrerInnen, die angeben, dass im Trailer Spannung durch den Aufbau des Trailers erzeugt wird.

			in eine Krise hineinkommt, in ein Spannungsfeld, wo er bald nicht mehr aus kann [...].“ (L17, S. 2, Z. 67-69)	
	Wissen und Erwartungen des Publikums	Das Wissen und die Erwartungen des Publikums spielen beim Spannungsaufbau eine Rolle.	"Naja, das man schon als Zuseher, obwohl man den Film nicht kennt, mehr weiß als die Protagonisten. -- Das man eben die zwei Seiten sieht." (L4, S. 2, Z. 50-51) "Indem mit der Erwartung gebrochen wird, immer wieder halt. Also niemand geht davon aus, dass das am Ende für ihn ein persönliches Problem wird, wie er sich jetzt als Moslem darstellt oder wie er sein kann, wie er das verbindet mit seiner alten Identität, als Aufreißer und Italiener." (L13, S. 2, Z. 55-57)	Alle Aussagen von LehrerInnen, die angeben, dass die Erwartungen und das Wissen des Publikums eine Rolle beim Spannungsaufbau spielen.
	Musik	Spannung wird durch die Musik des Trailers aufgebaut.	"Also das eine ist sicher wieder die Hintergrundmusik als Mittel, weil man zuerst diesen italienischen Schlager hat, der so vor sich hinplätschert ein wenig und dann plötzlich kommt die tragische Musik und der Vater kippt um, also da ist ein großer Wechsel [...].“ (L11, S. 2, Z. 63-65)	Alle Aussagen von LehrerInnen, die angeben, dass im Trailer Spannung durch die Musik aufgebaut wird.
Kein Spannungsaufbau im Trailer	kein Spannungsaufbau im klassischen Sinn	Spannung wird im Trailer im klassischen Sinn nicht aufgebaut.	"Spannung wird für mich eigentlich im klassischen Sinne überhaupt nicht aufgebaut [...].“ (L5, S. 3, Z. 88-89) "[...] ich empfinde es eigentlich gar nicht als sonderlich spannend, ich finde, es wird Tempo aufgebaut." (L14, S. 2, Z. 55-56) "[...] wobei bei einer Komödie ist das immer ein bisschen schwierig mit Spannungsaufbau, weil da steht natürlich dieses Witzige, Lustige, Unterhaltsame ja im Vordergrund, also das Komödiantische." (L15, S. 3-4, Z. 119-121) "Ich glaube eher nicht, dass das ein sehr spannender Film sein wird, ich glaube, dass es ein sehr unterhaltsamer Film sein wird [...]. Also Spannung jetzt, ich glaube, dass der Film an sich kein sehr spannender, actionreicher Film sein wird, aber vom Plot her, von der Handlung her, merkt man, dass es sich für ihn zuspitzt." (L17, S. 2, Z. 61-62, 73-75)	Alle Aussagen von LehrerInnen, die angeben, dass im Trailer keine Spannung aufgebaut wird.

Kategorie "Definition Filmnarration"				
Variable	Ausprägung	Definition	Ankerbeispiele	Kodierregeln
Definition der Filmnarration	Schwierig zu definieren	Filmnarration ist schwierig zu definieren.	"Na Narration ist jetzt, das ist für mich ein bisschen schwierig. Das meint einfach Erzählung, nicht? -- Im filmischen Kontext, das heißt, wie erzählt sich etwas bloß über Bilder, oder wie ist die Frage jetzt?" (L5, S. 3, Z. 108-109) "- Also das ganze Erzählhafte. ---- Das ist schwierig zu beantworten. - --" (L15, S. 4, Z. 128) "Narration ist für mich -, ja siehst du mit dem Fachbegriff -, das ist für mich ---- was ist Narration eigentlich?" (L17, S. 2, Z. 79-80)	Alle Aussagen von LehrerInnen die angeben, dass die Filmnarration schwer zu definieren ist.
	Geschichte	Filmnarration wird als Geschichte definiert.	"Naja, würde ich sagen, das ist die Geschichte, die erzählt wird, die Idee, die dahinter steckt, die Sachen, die ich darstellen möchte, in welche Richtung es gehen soll, was meine Intention ist, was mein Ziel ist, [...] wie sich das Ding auch verkaufen wird [...]. Also ganz klein zusammengefasst: die Geschichte, die angedacht, die erzählt wird." (L2, S. 3, Z. 106-110) "Die Geschichte. Also ja, ich glaube einfach die Geschichte, die Handlung, die sich durchzieht oder worum geht es, was wird erzählt." (L12, S. 2, Z. 53-54)	Alle Aussagen von LehrerInnen die die Filmnarration als die Geschichte bzw. Handlung, die erzählt wird, definieren.
	Erzählergebunden	Narration ist an einen Erzähler gebunden und wird daher im Film kaum verortet.	"Ja, also erzählend ist immer beim Film ein bisschen schwierig. Also die Gesamthandlung ist sozusagen die Narration. Aber dadurch, dass ja so viele Dialoge darin vorkommen, ist es oft mehr oder weniger indirekt, weil man hat ja jetzt keinen richtigen Erzähler, der da irgendwie etwas einwirft, sondern man baut sich ja selbst die Erzählung oder den Handlungs- oder Spannungsbogen auf." (L15, S. 4, Z. 131-135) "[...] wenn man sozusagen die Narration hat, dann ist das ja eher bei einem Schauspiel [...] minimalistisch, ich meine zum Beispiel, wo es schon stark vorkommt, was ich mich erinnern kann, wo so eine Erzählposition ist, ist zum Beispiel beim ‚Parfum‘. Da gibt es ja einen richtigen Erzähler, der ja wirklich die ganze Handlung miterzählt [...]" (L15, S. 5, Z. 160-163)	Alle Aussagen von LehrerInnen, die die Narration mit einem Erzähler gleichsetzen und diese daher im Film kaum verorten.

	Erzählweise	Filmnarration wird als Art und Weise definiert, wie eine Handlung dargestellt wird.	<p>"Ich würde das als -- Erzählweise beschreiben oder erklären. Die Art und Weise wie eine Handlung erzählt wird, mit welchen Mitteln filmisch." (L3, S. 3, Z. 74-75)</p> <p>"Ähnlich wie bei Literatur, wo es ja auch verschiedene Weisen [Erzählweisen] gibt." (L4, S. 3, Z. 76)</p> <p>"Ja der Ablauf der Handlung, wie die Geschichte erzählt wird. Na kann man so und so erzählen, kann man ja rückwirkend, also in Rückblenden erzählen, da kann man ja erzählen, indem man etwas überspringt. Du kannst eine Rahmenhandlung haben, du kannst nur die Haupthandlung haben, du kannst parallel gleichwertig andere Handlungen haben, die sich dann überlagern vielleicht oder eben auch nicht. [...] Spannung, gibt es ein Spannungsmoment, gibt es das nicht, was ist die Spannung, wird die da vorgegeben oder ist das da der Zuschauer, der etwas tun muss, damit die Spannung vorhanden ist, braucht man Spannung, Weglassungen." (L13, S. 3, Z. 104-112)</p> <p>"Narration ist vielleicht für mich der Weg, wie eine Geschichte erzählt wird, also Erzählperspektive und Zeitstruktur, wie das abläuft, ob da Rückschauen sind, Vorschauen sind, Parallelhandlungen, ja, wahrscheinlich die Erzählweise im weitesten Sinn." (L16, S. 3, Z. 74-76)</p>	Alle Aussagen von LehrerInnen, die die Filmnarration als die Erzählweise der Handlung definieren.
	Dramaturgie	Die Filmnarration wird über die Dramaturgie definiert.	<p>"[...] eine Erzählung von etwas, aber das kann natürlich ein Vorfall sein, aber ich finde, das ist auch eine längere, über eine längere Zeit und da natürlich die Abschnitte, Aufbau, natürlich mit Einleitung, dass es ein bisschen ruhiger daher geht, dass man einmal erfährt, um was es geht, und dann natürlich ein Höhepunkt mit der Spannung und dann aber schon am Ende vielleicht, was man daraus mitnehmen könnte oder was -. Also ich würde das in Abschnitte teilen die Narration eigentlich." (L8, S. 3, Z. 85-90)</p>	Alle Aussagen von LehrerInnen, die die Filmnarration über die Ebene der Dramaturgie definieren.
	Zusammenwirken unterschiedlicher Ebenen	Die Narration im Film hat verschiedene	<p>"---- Naja einerseits die Sprache, aber auch die Mimik, Gestik, die da verwendet wird. Und sicherlich auch, wird auch von den</p>	Alle Aussagen von LehrerInnen, die angeben,

		dene Ebenen zur Verfügung, um zu erzählen.	Filmausschnitten her einiges vermittelt und von der Musik oder [...] von Hintergrundgeräuschen." (L7, S. 3, Z. 77-79) "Also ich glaube, da arbeitet sehr viel zusammen, natürlich auch Filmmusik, die sich sehr unterscheidet, die Charaktere, wie sie dargestellt werden, also das sind sehr viele unterschiedliche Elemente, die da in das Erzählende hineinwirken einfach." (L10, S. 3, Z. 108-110) "Naja es ist für mich schon auch der Erzählstrang, der aber im Film natürlich andere und vielfältigere technische Mittel hat, also das ist nicht nur einfach, was da jetzt an Handlung vorkommt, sondern eben auch welche Bildmittel wähle ich, welche Tonmittel wähle ich, welche Geschwindigkeiten in Schnitttechnik, verwende ich Blenden, wie sind die Einstellungen, wie ist die Perspektive, das unterstützt halt alles die Narration und vor allem dann die Emotionen, die ich ja beim Zuschauer erreichen will." (L11, S. 3, Z. 75-80)	dass die Filmnarration sich aus unterschiedlichen Ebenen zusammensetzt.
	Wirkung	Filmnarration wird als Geschichte definiert, die eine Wirkung beim Publikum hervorrufen soll.	"Und wenn man von einem Film ausgeht, als Text, auch ein Film ist ja eigentlich ein Text, dann ist das irgendeine Art von Handlung oder irgendeine, ja es möchte mir irgendetwas sagen und wenn ich mir das anschau, möchte ich, dass mir das irgendetwas erzählt und mich auf irgendetwas hinweist oder mir irgendwelche Gedanken macht und ja, das würde ich als Erzählung, als Narration bezeichnen." (L6, S. 3, Z. 96-100)	Alle Aussagen von LehrerInnen, die die Filmnarration über die Wirkung, die beim Publikum hervorgerufen wird, definieren.
Mittel und Techniken der Filmnarration	Bildebene (Mise-en-scène, Kameratechnik)	Im Film kann über die Bildebene erzählt werden.	"Es können auch nur Bilder wirken und etwas erzählen. Seitenlange Beschreibungen von Landschaften gehen halt im Film besser. Die halt schon eine Stimmung erzeugen, die ein Autor über viele Seiten aufbauen muss." (L4, S. 3, Z. 95-97) "Oder ich arbeite mit Farb- und Schwarz-Weiß-Film, um klar zu machen, dass jetzt etwas zum Beispiel schon früher passiert ist." (L4, S. 4, Z. 102-103) "[...] Mischung von Maske, Umgebung, welche Autos sind unterwegs, wie schauen die Häuser, wie schauen die Leute aus	Alle Aussagen von LehrerInnen, die näher auf die Bildebene als Mittel der Narration eingehen.

			<p>[...]. [...] auch die Farben sind oft anders [...]." (L5, S. 4, Z. 135-136, 145)</p> <p>„Dann ein interessantes narratives Element bei Filmen ist [...] die extreme CameraEye-Perspektive vom 'Blair Witch Project'. Ein Projekt wo sie nur, angeblich mit einer Kamera das gedreht haben, [...] . Am Ende fällt überhaupt nur die Kamera runter und der Film ist aus [...] und ist etwas damit gesagt, ohne dass einen jetzt irgendein Erzähler hätte darüber aufklären müssen, [...] es ist halt ein offener Schluss, aber man kann sich vorstellen, das ist nicht gut ausgegangen.“ (L5, S. 4, Z. 153-161)</p> <p>"Von den Einstellungen her auch, zum Beispiel ein Streitgespräch aus der Ferne wirkt wahrscheinlich nicht so, wie wenn man den Gesichtsausdruck stärker sieht." (L16, S. 3, Z. 85-86)</p>	
	Montagetech- nik	Im Film kann über Montage- techniken erzählt werden.	<p>"Es gibt auch die Möglichkeiten der Rückblende, [...] zum Beispiel bei [...] 'Little Big Man' [...], wo ein alter Indianer über die Indianerkriege spricht und von einem Historiker gerade interviewt wird, das heißt der Erzähler, der rückblickend über sein Leben erzählt [...]." (L5, S. 4, Z. 119-123)</p> <p>"Ja eben durch die Zeitstruktur, indem er so rückblendet oder indem es manchmal so, da kommt dann so eine Schrift und dann steht, was weiß ich, drei Jahre zuvor oder so ein Vorblick und das macht auch einen Spannungsbogen, wenn man aus der laufenden Handlung herauskatapultiert wird." (L16, S. 3, Z. 87-90)</p>	Alle Aussagen von LehrerInnen, die näher auf die Montage- technik als Mittel der Narration eingehen.
	Erzählinstanz	Im Film kann über eine Erzäh- linstanz erzählt werden.	<p>"[...] eine Erzählinstanz, die zum Zuschauer spricht. --- Also aus der Perspektive einer beteiligten Person oder auch nicht beteiligten Person. Das gibt es ja auch, dass - eine Person, die nicht unbedingt am Geschehen beteiligt ist, sondern nur jemanden kennt von den am Geschehensprozess Beteiligten, dann ein Geschehen erzählt." (L1, S. 2, Z. 66-69)</p> <p>"Meistens durch irgendeinen Sprecher im Hintergrund, dass da auch diese Leitungen sind, dass der Zuschauer weiß, ok, was da</p>	Alle Aussagen von LehrerInnen, die näher auf die Erzählinstanz als Mittel der Narration eingehen.

			jetzt abgeht. Oder dass man seine Gedanken hört. Und Narration wird noch wiedergegeben durch Monologe und dergleichen." (L9, S. 3, Z. 96-98)	
	Figuren	Im Film wird über die handelnden Figuren erzählt.	"[...] die Geschichte wird aufgebaut anhand der Figuren [...]" (L9, S. 3, Z. 98-99) "Oder Filme, wo man von der Identifikation des Zuschauers her auf der Seite von einem Charakter steht und dann durch einen Punkt in der Handlung dann sieht, dass man sich in dem geirrt hat und dann die Seiten wechselt. Das zum Beispiel ist auch so ein Trick halt, dass eine falsche Erwartung erweckt wird, in einem Charakter." (L16, S. 3, Z. 94-97)	Alle Aussagen von LehrerInnen, die näher auf die Figuren als Mittel der Narration eingehen.
	Humor	Im Film kann über Humor erzählt werden.	"Naja, so als Mittel würde ich mir denken, dass einfach sehr viel mit Humor versucht werden wird die Inhalte zu transportieren. Hauptsächlich denke ich mir, sollen die Leute drüber lachen können. - Und über das Lachen können dann einfach Ideen auch transportiert werden, die dann durchaus auch nicht lustig sein sollen. Diese Idee gibt es ja schon länger, dass man auch mit schwierigen Themen, die einen sehr ernsten Hintergrund haben, ob ich dann auch darüber lachen darf." (L2, S. 3-4, Z. 116-121)	Alle Aussagen von LehrerInnen, die näher auf Humor als Mittel der Narration eingehen.
	Tonebene	Im Film kann über die Tonebene (Musik, Geräusche) erzählt werden.	"[...] aber auch Leitmotive beim 'Herr der Ringe', wo es dieses Ringmotiv gibt und [...] da gibt es so Motive, die tauchen immer in dem Moment auf, in dem Gefahr besteht, zum Beispiel. Die sind eher in Moll gehalten, die sind harmonisch anders aufgebaut und dann gibt es diese die-Welt-in-Ordnung-und-ein-Butterbrot, wenn man im Auenland sich befindet oder so, wieder eine ganz andere Musik." (L5, S. 5, Z. 164-168) "[...] diese ganzen Quietschgeräusche und so, die natürlich unter anderem etwas Erzählen und zwar 'Da ist jetzt nicht wirklich etwas passiert!'. Da kriegt einer ein Brett, diese Slapstickkomödien schmeißen ja wirklich dann ein Brett frontal ins Gesicht, und das Geräusch zeigt dann aber schon einmal 'Ok, das war jetzt Spaß!'" (L5, S. 5, Z. 179-182)	Alle Aussagen von LehrerInnen, die näher auf die Tonebene als Mittel der Narration eingehen.

	zahlreiche Techniken	Im Film gibt es zahlreiche Techniken, um zu erzählen.	Da gibt es --- ja ganz unterschiedliche, also ich denke mir mit Bildern oder Musik oder mit Schnitt oder aber auch mit einem Erzähler aus dem Off oder mit Einblenden, indem jetzt Zeitsprünge oder so ja, also das oder was dann noch passiert oder dazwischen, also dass das in Schriftzügen eingeblendet ist. Mit der Figurenrede, ja. (L12, S. 2, Z. 57-60) "Ich glaube mit allem fast, auch wenn da nichts, wenn die Stimme aus dem Off zum Beispiel einmal nichts sagt, und du hast nur ein Bild, dann ist das ja auch ein Erzählen, eine Art des Erzählens zum Beispiel." (L13, S. 4, Z. 117-119)	Alle Aussagen von LehrerInnen, die auf kein Mittel der Narration genauer eingehen und mehrere aufzählen.
--	----------------------	---	---	--

Kategorie "Dramaturgie"				
Variable	Ausprägung	Definition	Ankerbeispiele	Kodierregeln
Filmdramaturgie als Aufbau der Filmhandlung	Präsentationsweise der Geschichte	Die Filmdramaturgie wird als die Art und Weise definiert, wie die Geschichte im Film dargestellt wird.	„Dramaturgie, die Art und Weise, wie ich etwas aufbereite, wie ich eine Geschichte halt aufbereite.“ (L3, S. 4, Z. 125-126) „Ja Dramaturgie, wenn man Dramaturgie versteht, als die Art und Weise, wie man eine dramatische Handlung erzählt [...]“ (L5, S. 6, Z. 233-234) „Ja, also ich glaube, das ist doch einfach das Handlungselement, wie das dargestellt wird, oder? Wie die Handlung wiedergegeben wird.“ (L9, S. 4, Z. 111-113) „Ja schon auch so in Richtung Konstruktion, Konzeption, Spannungsaufbau oder überhaupt Aufbau, das ist irgendwie, man stellt halt sein Kunstwerk zusammen, damit es wieder irgendwie entsprechende Wirkung erzielt und man muss da halt sehr viele Teile zusammenfügen.“ (L11, S. 3, Z. 87-90) „[...] auch der Aufbau von einem einzelnen Bild. Also auch wie ein Set ausschaut oder was ziehe ich einer Person an oder was auch immer, das ist auch schon Teil davon. Also von der Kleinigkeit bis zum gesamten Aufbau.“ (L11, S. 3, Z. 92-94) I: „Was stellen Sie sich unter Dramaturgie im Film vor?“	Alle Aussagen von LehrerInnen, die die Filmdramaturgie als Präsentationsweise der Geschichte im Film definieren.

			<p>L16: „Wie an das Problem herangegangen wird. Ich denke, in einem guten Film gibt es einen Konflikt und die Dramaturgie ist dann, wie der Konflikt gelöst wird [...]. Ich sehe es halt sehr inhaltlich, Dramaturgie als Gestaltung des Konflikts und der beteiligten Personen.“ (L16, S. 3-4, Z. 113-114, 121-122)</p> <p>„Die Dramaturgie würde ich einmal sagen [...] ergibt sich aus der Zusammensetzung einer bewusst gewählten Reihenfolge der Szenen.“ (L17, S. 3, Z. 96-98)</p>	
	Gestaltungsmittel zur Unterhaltung des Publikums	Filmdramaturgie wird als Mittel zur Unterhaltung des Publikums beschrieben (Spannung, Emotionen).	<p>„Dramaturgie könnte jetzt sein, dass ich mir überlegen muss, [...] wie bringe ich die Leute dazu, dass sie dann auch sitzen bleiben und nicht nach der Hälfte heimgehen. Dass ich also einen Spannungsbogen spannen muss, dass mir Leute bis zum Ende sitzen bleiben.“ (L2, S. 4, Z.134-137)</p> <p>„[...] ich kann durch Perspektive der Kamera oder Kamerafahrt und mit Ton kann ich viel machen, dass Spannung erzeugt wird.“ (L4, S. 4, Z. 128-129)</p> <p>„Das 'Blair Witch Project' ist ein bisschen ein Duschvorhang und ein Messer wie beim Hitchcock, mit ganz wenigen Mitteln, Spannung zu erzeugen. Allein das ist dramaturgisch, also Dramaturgie kann auch ein Messer und ein Vorhang sein, ohne dass ich fünfzig Maskenbildner beschäftigen muss und irgendwelche Roboter, die ich jetzt irgendwie einsetze dazu.“ (L5, S. 7, Z. 257-260)</p> <p>„Ich stelle mir darunter vor, wie gewillt ich bin, im Kinosaal sitzen zu bleiben, sozusagen. [...] die Dramaturgie muss so stimmen, dass ich sitzen bleibe und dass ich das Ende erfahren möchte beziehungsweise über das Ende hinaus [...].“ (L6, S. 3-4, Z. 115-119)</p> <p>„Ja das ist einerseits wie gesagt diese Hintergrundmusik [...], die sicher eine wesentliche Rolle spielt, was man gar nicht so mitkriegt und dann eben auch die verschiedenen Ausschnitte und Perspektiven. - Und eben auch wie die Schnitte angelegt sind, dadurch</p>	Alle Aussagen von LehrerInnen, die die Filmdramaturgie als Mittel, um das Publikum zu unterhalten, beschreiben.

			<p>kann man Spannung erzeugen oder auch Ruhe, wenn das etwas Langsames ist [...].“ (L7, S. 3, Z. 90-93)</p> <p>„Dramaturgie ist für mich, wie bringe ich Emotionen rüber. Also sowohl Spannung aufbauen aber auch [...] Romantik, Furcht, was auch immer, also es muss jetzt nicht immer nur Spannung sein, aber wie schaffe ich es, Emotionen so rüber zu bringen, um den Zuschauer/die Zuschauerin bei der Stange zu halten.“ (L12, S. 2, Z. 69-72)</p> <p>„Dramaturgie --. Na auch das Brechen mit Erwartung, das nicht immer das Eintreten muss, was auf der Hand liegt [...].“ (L13, S. 4, Z. 138-139)</p> <p>„Vielleicht gehört auch die Musik und sowas dazu. Das Licht, die Einstellung, also die technischen Dinge.“ (L16, S. 4, Z. 120-121)</p>	
	Figuren/SchauspielerInnen	Filmdramaturgie wird über die handelnden Figuren/SchauspielerInnen definiert.	<p>„Dramaturgie ---, also -- ja wie ich und in welchen Szenen ich welche Figuren auftreten lasse, mit welchem Hintergrund, mit welcher Kleidung, mit welchen typisierten Gewohnheiten, Handbewegungen, nonverbalen, also es wäre sehr viel Nonverbales [...]. Ich würde wahrscheinlich auch im weitesten Sinne über die Kulissen arbeiten.“ (L14, S. 3, Z. 87-90)</p> <p>„--- Dramaturgie. - Ja also natürlich, Schauspieler mit Rollen, die Rollen sind unterschiedlich besetzt mit verschiedenen Charakterzügen, [...] je nachdem mit unterschiedlichen Gefühlslagen, Emotionen und ja natürlich für den Film sind die Schauspieler sehr wichtig und repräsentativ.“ (L15, S. 6, Z. 205-209)</p>	Alle Aussagen von LehrerInnen die Filmdramaturgie über die handelnden Figuren/SchauspielerInnen definieren.
	Genrespezifisch	Filmdramaturgie wird von Genre zu Genre unterschieden.	<p>„[...] anhand der Handlung erkenne ich dann, in welchem Genre ich mich befinde, also ob ich jetzt in einem Krimi bin oder Liebesromanze, ja Drama, Horror. [...] Ja, also es sind immer wieder gleiche Elemente dabei. Es müssen nicht alle Elemente sein, aber wenn ich zum Beispiel sage, wir schauen uns jetzt einen Psychokrimi an, werde ich bestimmte Merkmale und Elemente [...] haben.“ (L9, S. 4, Z. 120-121, 129-131)</p>	Alle Aussagen von LehrerInnen, die die Filmdramaturgie als genrespezifisch beschreiben.

<p>Filmdramaturgie in Verbindung zu Theater und Literatur</p>	<p>Klassisches Drama</p>	<p>Filmdramaturgie wird wie im klassischen Drama definiert.</p>	<p>„Also so ähnlich wie in einem Drama, wenn ich jetzt an das klassische Dramendreieck denke, da ist zuerst einmal eine Exposition, man erfährt die Grundkonstellation der Handlung. Dann gibt es irgendwie einen Spannungsaufbau, es hat doch jeder Film oder fast jeder Film mehr oder weniger einen Höhepunkt und eine Wende vielleicht. Und dann ein Ende, das entweder ein Happy End ist oder ein offenes Ende. Ja also so einen Spannungsbogen ähnlich wie in einem Drama.“ (L1, S. 3, Z. 82-86) „Ja, eben die Abschnitte und Aufbau von Spannung, Höhepunkt, aber auch wieder nachlassen der Spannung, also ja. Ich stelle mir da immer das Drama mit den Akten vor, das ist so im Kopf, wenn ich das schon höre, das Wort und im Film kann man das ja genauso darstellen.“ (L8, S. 3, Z. 100-101)</p>	<p>Alle Aussagen von LehrerInnen, die die Filmdramaturgie wie im klassischen Drama definieren.</p>
	<p>Dreiakter</p>	<p>Filmdramaturgie wird als Dreiakter definiert.</p>	<p>I: „Also könnte man schon sagen, dass es so einen typischen Aufbau gibt?“ L3: „Ich würde schon sagen. Also einleitender Teil, Hauptteil, Schluss irgendwie. Mit einem Spannungsbogen.“ (L3, S. 5, Z. 147-148) „Nicht das klassische Drama, auch keinen Fünfaktor oder so irgendetwas. Eine Dramaturgie ist für mich ein Handlungsverlauf mit Höhepunkt und Schluss, also so ein richtiger Konstrukt einfach: Einstieg mit Personenvorstellung, Höhepunkt und ein Ende, das nicht die große Katastrophe wie bei Shakespeare sein muss.“ (L10, S. 4, Z. 113-116)</p>	<p>Alle Aussagen von LehrerInnen, die die Filmdramaturgie wie einen Dreiakter definieren.</p>
	<p>Einsatz der Mittel</p>	<p>Filmdramaturgie wird aufgrund des durchdachten Einsatzes von spezifischen Mitteln in Verbindung zum Theater gesehen.</p>	<p>„Aber im Prinzip ist Dramaturgie wie am Theater: Wie setze ich die Möglichkeiten so ein, um die Handlung voranzutreiben abseits der Sprache, abseits der bloßen sprachlichen Botschaft?“ (L5, S. 7, Z. 266-268) „Also wenn ich es jetzt mit dem Theater vergleiche, dann wirkt natürlich diese Dramaturgie im Film einfacher umgesetzt, als zum Beispiel jetzt im Theater. - Vielleicht einfach weil man ja weiß, dass sozusagen die Schauspieler [...] öfters die Möglichkeit haben, gewisse Sequenzen [...] noch</p>	<p>Alle Aussagen von LehrerInnen, die die Filmdramaturgie aufgrund des durchdachten Einsatzes von spezifischen Mitteln in Anlehnung zum Theater definieren.</p>

			einmal zu drehen. [...] Aber jetzt im Vergleich zum Theater finde ich, im Theater ist es viel unmittelbarer und [...] hat vielleicht einen höheren künstlerischen Wert als zum Beispiel bei einem Film.“ (L15, S. 6, Z. 200-203, 209-211)	
	Epische Literatur	Filmdramaturgie wird mit der epischen Literatur verglichen.	„Ja es gibt auch da diese typischen Einstiegsunterschiede. [...] Also direkter Einstieg oder eben einleitender Einstieg. Ist eigentlich eh gleich oder gibt es da irgendetwas Spezielleres im Film dann?“ (L3, S. 5, Z. 138-141) „[...] ja kannst es schon mit der Literatur vergleichen, weil bei einer Kurzgeschichte wird auch ein plötzlicher Einstieg sein, mit einer Pointe eventuell und das ist bei einem Kurzfilm auch oft.“ (L4, S. 5, Z. 143-145)	Alle Aussagen von LehrerInnen, die die Filmdramaturgie mit der epischen Literatur vergleichen.

Kategorie "Erzählperspektiven"				
Variable	Ausprägung	Definition	Ankerbeispiele	Kodierregeln
Realisierung der Erzählperspektiven im Film	Verbindung zur Literatur	Erzählperspektiven im Film werden in Anlehnung zu jenen der Literatur beschrieben.	"Ja, also würde ich so sehen wie auch bei epischen Texten, also entweder so quasi eine auktoriale Erzählinstanz, die alles weiß, alles überblickt und aus dieser Warte das Geschehen erzählt. Oder ein personaler Erzähler, der halt nur aus seiner eigenen persönlichen Sicht erzählt und nicht mehr weiß, als das, was er halt wissen kann. Ja also ich sehe im Film durchaus auch solche Erzählinstanzen, ähnlich wie in epischen Texten." (L1, S. 3, Z. 75-79) „Also es gibt ja auch wirklich diese Erzählerfigur, gerade wenn man sich so Wolf Haas Verfilmungen anschaut, die ja den Erzähler, den es im Buch gibt, einfach wieder mitnehmen. [...] Sicher [...] sind diese Ich-Varianten schwierig, wobei das jetzt mittlerweile ja mit so Steadycam [...] ja auch schon relativ gut umsetzbar ist. [...] Ja und das personale Erzählen, so wie wir es haben, funktioniert im Film und im Buch von Anfang an schon.“ (L11, S. 3, Z. 96-104) "Ich glaube es gibt genauso den neutralen, auktorialen und personalen Erzähler wie im Roman." (L13, S. 4, Z. 147-148)	Alle Aussagen von LehrerInnen, die die Erzählperspektiven wie jene der Literatur definieren.

	Beschränkung im Vergleich zur Literatur	Im Vergleich zur Literatur werden die Erzählperspektiven des Films als beschränkt angesehen.	„Naja ich glaube einmal, dass auktoriale Erzählformen unmöglich sind, weil ich kann nie alles wissen, ich wüsste auch nicht, wie man das darstellt. Es gibt sicherlich Ich-Erzähler, also wo dann innere Monologe und Elemente aus diesem Haus herauskommen. Ich glaube, wir erzählen eigentlich normalerweise immer aus einer bestimmten Perspektive, [...] nur wir haben hier [...] selten die Möglichkeit, Gedankengänge [...] zu präsentieren, also eigentlich bis zu einem gewissen Punkt neutral. -- Bis zu einem gewissen Punkt, weil natürlich Emotionen gesehen werden. Damit ist es nicht mehr neutral, aber es ist weder personal, noch auktorial, noch eine Ich-Perspektive.“ (L10, S. 4, Z. 122-129) „Ich glaube die Perspektiven sind relativ beschränkt im Gegensatz zur Literatur.“ (L10, S. 4, Z. 142-143)	Alle Aussagen von LehrerInnen, die die Erzählperspektiven mit jenen der Literatur vergleichen und als vergleichsweise beschränkt empfinden.
	Voice over/Sprecher aus dem Off	Erzählperspektiven können über das Voice over/einen Sprecher aus dem Off vermittelt werden.	"[...] eben erzähltechnische Raffinessen, wie innerer Monolog, der darüber gesprochen wird, zum Beispiel bei der Serie 'Scrubs', da hat man ja immer klar die Perspektive [...]." (L6, S. 4, Z. 136-138) "Naja wenn die Geschichte von einem erzählt wird, der gar nicht anwesend ist und [...] Kommentare, die dann oft kommen." (L8, S. 4, Z. 109-110) "Durch die Stimme aus dem Off, [...] die Stimme aus dem Off kann sich verändern, das muss ja nicht immer die Gleiche sein, ein anderer Erzähler kann das vielleicht sogar sein, andere Blickwinkel." (L13, S. 4, Z. 145-147)	Alle Aussagen von LehrerInnen, die das Voice over bzw. einen Sprecher aus dem Off als Vermittlungsmöglichkeit von Perspektiven nennen.
	Dialoge der Figuren	Erzählperspektiven werden im Film über die Dialoge der Figuren vermittelt.	"[...] sehr oft fehlt das aber auch, dieser Sprecher aus dem Off und das wird einfach nur durch den Dialog vermittelt. Und da kommt es natürlich darauf an, wer hat den meisten Redeanteil [...]." (L16, S. 3, Z. 105-107)	Alle Aussagen von LehrerInnen, die die Dialoge der handelnden Figuren als Vermittlungsmöglichkeit von Perspektiven nennen.
	Kamera	Erzählperspektiven werden im	"Aber ich kann es mir schon vorstellen, dass mit der Kamera schon klar formuliert wird, aus	Alle Aussagen von LehrerInnen,

		<p>Film über die Kamera vermittelt.</p>	<p>welcher Perspektive ich jetzt hinschauen möchte: Ob ich von oben drauf schaue – gleichberechtigt für alle Darsteller – oder ob ich aus dem Blickwinkel des Hauptdarstellers jetzt sehe oder aus dem Blickwinkel der Mama." (L2, S. 5, Z. 160-164)</p> <p>"Ja, also sehr beliebt, die Rückblende. Oder die Gleichzeitigkeit auch, wenn das Bild geteilt wird und du siehst zwei Leute, die mit einander telefonieren, zum Beispiel. Das funktioniert beim Film ganz gut." (L5, S. 5, Z. 187-189)</p> <p>"[...] durch kameratechnische Mittel kann man Perspektive darstellen." (L6, S. 4, Z. 140)</p> <p>"Man könnte es wahrscheinlich auch von der Kameraführung her machen, dass man das sozusagen aus der Perspektive von irgendjemandem aufnimmt." (L7, S. 4, Z. 107-109)</p> <p>"Ja, sonst würde mir nur mehr diese Handkamerageschichte einfallen, aber das ist ja eigentlich auch die Sicht einer handelnden Person, wenn das mit der Handkamera gefilmt wird." (L8, S. 4, Z. 116-118)</p> <p>"Die Kameraführung quasi aus dem Blickwinkel einer Person plus die Gedankengänge dazu." (L10, S. 4, Z. 135-136)</p>	<p>die die Kamera als Vermittlerin von Perspektiven im Film nennen.</p>
--	--	---	--	---

Kategorie "Schnitt und Montage"				
Variable	Ausprägung	Definition	Ankerbeispiele	Kodierregeln
Einfluss von Schnitt und Montage	Erzähltempo	Schnitt und Montage können das Erzähltempo im Film beeinflussen.	<p>"Er macht Handlung unter Umständen schneller, er hat einen zeitraffenden Effekt [...]." (L5, S. 8, Z. 299-300)</p> <p>„Aber ich denke, dass Schnitt doch einen großen Einfluss hat in der Wahrnehmung, vor allem was das Tempo betrifft. [...] also einerseits das Tempo, in dem der Film weiter geht, und andererseits das Tempo, in dem man selbst auf die Dinge schaut.“ (L6, S. 4, Z. 144-147)</p> <p>"Ob ich eine rasche Bildabfolge habe, das transportiert Inhalte ganz anders, als wenn ich eine langsame Bildabfolge habe." (L10, S. 4, Z. 146-147)</p>	Alle Aussagen von LehrerInnen, die den Einfluss des Schnitts und der Montage auf das Erzähltempo erkennen.

	Wahrnehmung des Publikums	Schnitt und Montage können die Wahrnehmung des Publikums beeinflussen.	<p>„Es gibt aber auch super geniale Actionfilme, wo damit gearbeitet wird, dass gar nicht geschnitten wird, über sieben Minuten oder so, wo die Kamera permanent mit dabei ist. [...] Da hat man halt das Gefühl, dass man live dabei ist und mitrennt, wenn die irgendwie bei Verfolgungsjagden, wenn die drauf bleiben. Ja und klassischer Weise halt schnelle Schnitte, ein bisschen stressigere Situationen.“ (L3, S. 5, Z. 158-163)</p> <p>„Ich glaube, wenn ein sehr sachter Schnitt oder sehr moderater Schnitt in einem Film vorkommt, dann ist einerseits der Film langsamer, aber man selber hat auch irgendwie, finde ich, ein langsameres Gefühl oder dieses Gefühl, einmal länger hinschauen zu können oder die Details vielleicht mehr wahrzunehmen.“ (L6, S. 4, Z. 147-150)</p> <p>„Ja das es spannender oder/und abwechslungsreicher wird und auch für den Zuschauer irgendwie das Interesse weckt, wenn da so kurze Schnitte sind. (L7, S. 3, Z. 99-100)</p> <p>„Ich glaube große, also wenn du das ganz schnell abkürzt und auch noch mit der Musik dazu verbindest, kann das schon sehr spannend wirken, für den, der sich das anschaut. Genauso, wenn man es jetzt in die Länge zieht [...], dass das auch seine Wirkung hat. [...] entweder man will wissen, wie etwas weiter passiert oder man will es nicht, weil das einfach nicht auf einen wirkt, weil es zu lange ist oder zu schnell, manche mögen das ja auch nicht.“ (L8, S. 4, Z. 122-124, 135-136)</p> <p>„[...] wenn du sagst du hast viele Schnitte, natürlich wird es dann spannender, aber dann kommt es halt auch darauf an, wie das Verhältnis ist mit dem Bild, das du siehst. Wenn du viele Schnitte hast und das Bild selbst ist, [...] sagen wir jetzt einmal nicht wirklich spannend [...]. Dadurch wird auch irgendwie Spannung erzeugt, finde ich.“ (L13, S. 5, Z. 156-161)</p>	Alle Aussagen von LehrerInnen, die meinen, dass Schnitt und Montage einen Einfluss auf die Wahrnehmung des Filmpublikums haben.
--	---------------------------	--	--	---

	Kunstgehalt des Films	Schnitt und Montage sind für den künstlerischen Wert eines Filmes mitverantwortlich.	„Ein interessanter Film würde sich da [von der schnellen Schnitttechnik und Reizüberflutung], glaube ich, schon auch bewusst unterscheiden wollen. Ich glaube, dass das dann auch den künstlerischen Aspekt ausmacht.“ (L2, S. 5, Z. 190-192) „Aber wenn es jetzt vielleicht ein bisschen mehr einen literarischen [...] Bezug hat, dann ist es vielleicht nicht so vorrangig, da spielt wahrscheinlich die Leistung der Dramaturgen eine [...] größere Rolle, als die vom Schnitt oder von der Montage. Aber eben bei so 08/15 Unterhaltungsfilmen [...], da ist ja die Bildabfolge extrem schnell, also da ist es fast immer Schnitt und Cut und wieder eine andere Szene [...], also das ist sicher wesentlich.“ (L15, S. 7, Z. 245-253)	Alle Aussagen von LehrerInnen, die Schnitt und Montage mit dem Kunstgehalt eines Films in Zusammenhang bringen.
	Erzählfluss	Schnitt und Montage können den Erzählfluss beeinflussen.	"Naja hat schon einen großen Einfluss finde ich --, weil durch die Schnitttechnik der Zuschauer auch verwirrt werden kann. Also je nachdem wie die Sequenzen aneinandergesetzt und geschnitten sind, kann das entweder zur Verwirrung des Zuschauers beitragen oder auch zu einem besseren Verständnis des Films [...]." (L1, S. 3, Z. 90-93) „[...] theoretisch könnte man sagen, der Erzählfluss wird gehemmt oder unterbrochen. Das macht aber das Buch in Wirklichkeit auch. Es gibt ja Krimis, da fängt sozusagen der Perspektivenwechsel mitten im Kapitel an und man braucht überhaupt eine Zeit lange, bis man überreißt, man ist jetzt in einer anderen Szenerie. Da ist der Schnitt vielleicht sogar ehrlicher, weil man visuell mitbekommt, noch zusätzlich, dass sich da etwas ändert.“ (L5, S. 7-8, Z. 295-299) "Ich glaube, dass das schon sehr viel ausmacht, auch ob man sich während des Films auch wohl fühlt öfters, weil wenn der Schnitt zu groß ist oder löst Verwirrung aus oder dergleichen [...]." (L9, S. 4, Z. 135-137) "Bei guten Filmen ist der Schnitt verständnisunterstützend, ohne	Alle Aussagen von LehrerInnen, die einen Einfluss des Schnitts und der Montage auf den Erzählfluss wahrnehmen.

			dass er einem aber alles so vorkaut und vorgibt, also das ist wahrscheinlich eine Gratwanderung." (L16, S. 4, Z. 137-139)	
	Konsumverhalten des Filmpublikums	Schnitt und Montage-techniken verändern das Konsumverhalten des Publikums.	<p>„Da glaube ich, dass man das bewusst gar nicht mehr wahrnimmt, dass man das schon so gewohnt ist. Also so richtig alte Filme, das sehe ich zumindest bei Schülern, sie halten es nicht mehr aus, dass die Kamera permanent auf einen Punkt gerichtet ist und da passiert halt was. Also sie erwarten, dass jetzt Schnitt-Gegenschnitt kommt, also Schuss-Gegenschuss, so wie in Musikvideos.“ (L4, S. 5, Z. 164-167)</p> <p>„Und wir gewöhnen uns daran. Ich glaube ja zum Beispiel, meine Tochter ist siebzehn, ich glaube, dass die, über die Sendungen, die sie sich als Kind angeschaut hat, sich einfach eine schnellere Abfolge von Bildern angewöhnt hat als wir. [...] In Wirklichkeit sogar die Tatsache, dass ein Nachspann mittlerweile gar nicht mehr da ist, weil nämlich sofort eine Vorankündigung für den nächsten Film ist und dann wieder Werbung kommt. Also die Tatsache, dass da auch schon, das muss gar nicht innerhalb des Films der schnelle Schnitt oder die Überblende sein, sondern im Prinzip ist visuelle Wahrnehmung ja in einem zunehmenden Ausmaß, sehr viele Anreize binnen einer relativ kurzen Zeiteinheit.“ (L5, S. 8, Z. 304-306, 317-322)</p>	Alle Aussagen von LehrerInnen, die einen Einfluss von Schnitt und Montage auf das Konsumverhalten des Publikums erkennen.
Schnitt- und Montagetechniken	Gleichzeitigkeit	Die Montage kann unterschiedliche Handlungsstränge gleichzeitig zeigen.	„[...] man erlebt das ja oft bei diesen Actionfilmen, [...] wenn da sehr viele Beteiligte sind, sehe ich die trotzdem aus allen möglichen Blickwinkeln/Perspektiven, [...] Dinge, die gleichzeitig passieren, wobei es ja mittlerweile auch die Montagetechnik gibt, dass mehrere Bilder gleichzeitig einfach gezeigt werden, und dadurch kann ich natürlich ein möglichst gutes Rundumbild über das Ereignis geben und das beeinflusst die Handlung natürlich.“ (L11, S. 4, Z. 112-117)	Alle Aussagen von LehrerInnen, die meinen, dass Schnitt und Montage einen Eindruck von Gleichzeitigkeit erwecken können.

	Beteiligung des Publikums am Erzählprozess	Durch Schnitt und Montage wird das Publikum aktiv am Erzählprozess beteiligt.	„Ja ich kann halt dann auch mir Dinge selbst vorstellen. Also wenn der am Anfang ins Badezimmer geht und dann kommt er wieder raus, dann nehme ich an, dass er sich die Zähne geputzt hat. [...] Da brauch ich einfach nicht alles zeigen und dann muss das irgendwie montiert werden, damit das fließend ist.“ (L4, S. 6, Z. 183-186) „Ich kann natürlich ähnlich wie in einem klassischen Blackout sozusagen sagen, ich drehe das Licht ab und habe dann sozusagen ein Ergebnis und überlasse dem Zuseher ein Ergebnis.“ (L14, S. 3, Z. 99-100)	Alle Aussagen von LehrerInnen, die Schnitt und Montage als Mittel bezeichnen, welches das Publikum am Erzählprozess teilhaben lässt.
	Genrespezifisch	Die Schnitttechnik variiert je nach Genre.	„Ich glaube, viele Filmformen funktionieren nur durch eine rasche Bildabfolge, also Action zum Beispiel oder Kampfszenen [...]“ (L10, S. 4, Z. 147-148) „[...] da [in einem Film über einen französischen Impressionisten, an dessen Titel sich die Lehrperson nicht erinnern konnte] waren ewig lange Szenen und diese Fadesse ist da so übergekommen, der sie sich auch hingegeben haben und das war ganz perfekt. [...] natürlich wenn ich jetzt einen Actionfilm mache, ist es ganz klar, dass ich dann mit solchen Szenen nicht punkten werde.“ (L17, S. 4, Z. 126-129)	Alle Aussagen von LehrerInnen die eine genrespezifische Schnitt- und Montagetechnik erkennen.

Kategorie "Unterrichtskonzepte"				
Variable	Ausprägung	Definition	Ankerbeispiele	Kodierregeln
Einsatzmöglichkeiten des Trailers <i>Fasten auf Italienisch</i>	Themen	Der Trailer könnte aufgrund seiner Themen im Unterricht eingesetzt werden.	„Es ist die Grundidee, also dieser Kontrast zwischen arabischer und italienischer Lebenswelt, ist auf jeden Fall interessant. Man könnte das auch vielleicht in diesen Kontext stellen, also Interkulturalität oder so. Da könnte man das vielleicht als Impuls verwenden, für eine Diskussion, was Interkulturelles betrifft.“ (L1, S. 3, Z. 103-106) „Also vor allem, dass man halt über Identität redet, Klischees und vielleicht auch einfach so vorgefestigte Meinungen, das behandelt.“ (L9, S. 5, Z. 170-171)	Alle Aussagen der LehrerInnen, die angeben, dass sie den Trailer aufgrund seiner Themen im Unterricht einsetzen würden.

	Medium	Der Trailer könnte im Unterricht gezeigt werden, um diesen als Medium zu thematisieren.	„Es wäre aber auch interessant, inwiefern der Trailer es doch schafft, einem ein Gefühl dafür zu vermitteln, worum es in dem Film geht, ohne dass er es wirklich erzählt. [...] Das ist einmal interessant, das heißt, wie sehr es genügt, ein paar Bildpunkte zu haben und trotzdem eine Geschichte dahinter zu erkennen.“ (L5, S. 8-9, Z. 338-340, 348-350) „Ich fände es aber auch gar nicht so schlecht, es zu vergleichen mit anderen Trailern.“ (L6, S. 5, Z. 188-189) „Ja, aber ich kann es mir auch gut vorstellen, dass man überhaupt das Thema Trailer angeht: Was ein Trailer überhaupt beinhalten muss [...]. Oder wozu Trailers überhaupt da sind [...].“ (L8, S. 5, Z. 152-154)	Alle Aussagen der LehrerInnen, die sich vorstellen könnten, den Trailer als Medium im Unterricht zu thematisieren.
	Schreibimpuls	Der Trailer könnte als Schreibimpuls eingesetzt werden.	„Also ich könnte eigentlich fast jede Textsorte versuchen damit zu verknüpfen, aber ich glaube für Argumentationsstrukturen würde es sich am besten eignen: Warum haben wir Klischees? Wieso schaffen wir Klischees?“ (L10, S. 5, Z. 183-185) „[...] in Deutsch für diese Textsorten auch verwenden, dass man dazu einen Kommentar, eine Meinungsrede, was auch immer, von sich gibt oder Ähnliches. Eventuell noch, wenn wir Film als Text auffassen, auch eine Analyse oder Interpretation [...].“ (L11, S. 4, Z. 134-137) „Man könnte abbrechen und sie weiterschreiben lassen oder weiter überlegen lassen, wie geht es weiter, was könnte noch passieren.“ (L13, S. 5, Z. 178-179)	Alle Aussagen der LehrerInnen, die den Trailer als Schreibimpuls einsetzen würden.
	Szenisches Spielen	Der Trailer könnte von den SchülerInnen nachgespielt werden.	„Man könnte es nachspielen.“ (L13, S. 5, Z. 178)	Alle Aussagen von LehrerInnen, die die SchülerInnen den Trailer nachspielen lassen würden.
	Erwartungshaltung der SchülerInnen	Der Trailer könnte gezeigt werden, um die Erwartungshaltung der SchülerInnen	„[...] kann man sich anschauen, ok, das sind die Erwartungen, jetzt schaue ich mir an, wie reagieren die SchülerInnen auf den Film oder diesen Trailer.“ (L6, S. 5, Z. 176-178) „Würde ich den Trailer nehmen, ginge es vor allem um die	Alle Aussagen von LehrerInnen, die die Erwartungshaltung der SchülerInnen thematisieren

		nen zu betrachten.	Erwartungshaltung, die die Schüler haben.“ (L11, S. 4, Z. 124-125)	würden.
	Filmanalyse	Der Trailer könnte für einen film-analytischen Zugang im Unterricht genützt werden.	„Also könnte man dann versuchen, mit Gruppenarbeiten zum Beispiel, dass man sagt ok, ihr beschäftigt euch jetzt mit der Musik, ok ihr beschäftigt euch jetzt mit dem Schnitt, [...] usw. [...] Also dass man das in Gruppen vielleicht macht und dann könnten diese Kleingruppen [...] das am Ende präsentieren [...].“ (L6, S. 5, Z. 181-187) „Und das genauso wie du das gemacht hast, mindestens zwei-, dreimal vorspielen und dann würde ich eben auch schauen, dass die Kinder draufkommen, so wie ich jetzt draufgekommen bin, worauf man als allererstes schaut, was kommt als zweites und dann - man geht ja immer mehr ins Detail [...]. Also um das dafür heranzuziehen, dass man das analysiert, ist es sicherlich sehr geeignet.“ (L17, S. 4, Z. 143-149)	Alle Aussagen von LehrerInnen, die den Trailer im Unterricht analysieren würden.

9.2. Abstract

Die vorliegende Arbeit widmet sich der Filmnarration und den subjektiven Theorien, die DeutschlehrerInnen bezüglich dieser haben. Zunächst musste jedoch der Begriff der Narration im Film definiert werden, wofür auch ihre unterschiedlichen Ebenen betrachtet werden mussten. Zudem erschien eine Untersuchung der filmdidaktischen Literatur unerlässlich, um herauszufinden, welche Unterrichtskonzepte vorherrschen und inwiefern die Narration in diesen vertreten ist. Dabei zeigte sich, dass diese in sämtlichen Konzepten eine Rolle spielt, wenngleich sie am zentralsten für die medienintegrativen Konzepte ist, da sie das Verbindungsstück aller Medien, so auch jenes des Films und Buchs, darstellt. Die subjektiven Theorien der DeutschlehrerInnen sollten mittels 17 Experteninterviews erhoben werden. Diese wurden im Anschluss transkribiert und anhand der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring ausgewertet. Ergebnis dieser Untersuchung ist, dass die Vorstellungen der Lehrenden zum Teil von ihrem Wissen, das sie im Bereich der Literatur und des Theaters erworben haben, geprägt sind, was unter anderem an den Beschreibungen der Erzählperspektiven und der Dramaturgie ersichtlich ist. Einige Begriffe wie die Kameraeinstellungen oder das Voice over waren den Lehrpersonen bekannt, viele andere jedoch nicht, wobei sie diese teilweise umschreiben konnten. Bei der Frage nach einer möglichen Umsetzung des gezeigten Trailers im Unterricht sprach sich die Mehrheit der befragten LehrerInnen für einen Einsatz als Diskussionsimpuls aus. Filmanalytische Zugänge wurden ebenfalls genannt, im Gegensatz zu den medienintegrativen Konzepten, die nicht explizit erwähnt wurden, deren Potential den Lehrenden jedoch durchaus bewusst sein dürfte, da sie in den Ausführungen ihrer Vorstellungen auf die Verbindungen zu Literatur und Theater verwiesen haben.

9.3. Curriculum Vitae

Persönliche Daten

Name	Margarita Schütz
Geburtsort	Wien

Ausbildung

1997 – 2001	Volksschule Deckergasse
2001 – 2009	GRG 12 Rosasgasse
2009 – 2015	Studium UF Biologie und UF Deutsch

Berufserfahrung

März 2012	Begleitskilehrerin auf der Wintersportwoche des Zentrums für Inklusiv- und Sonderpädagogik Mödling „Josef-Schöffel-Schule“
September 2014	Begleitlehrerin auf der Meeresbiologischen Woche des BG und BRG Waidhofen an der Thaya
Februar 2014 – Jänner 2015	Kursleiterin für Mathematik an der Volkshochschule Floridsdorf
seit September 2014	Kursleiterin für BRP Deutsch an der Volkshochschule Donaustadt

9.4. Danksagung

„Leider lässt sich eine wahrhafte Dankbarkeit mit Worten nicht ausdrücken.“

Johann Wolfgang von Goethe

Obwohl ich Goethes Meinung teile, möchte ich an dieser Stelle trotzdem versuchen, meine Dankbarkeit in Worte zu fassen und mich bei einigen Menschen bedanken, ohne die diese Arbeit beziehungsweise mein Studium nicht möglich gewesen wäre.

Zunächst möchte ich mich bei PD Mag. Dr. Stefan Krammer für die engagierte und kompetente Betreuung sowie die zahlreichen Hinweise und das positive Feedback bedanken.

Zu großem Dank bin ich meinen Eltern verpflichtet, die mir durch ihre finanzielle und emotionale Unterstützung das Studium ermöglicht und mich stets in meinen Vorhaben bestärkt haben.

Besonders lieber Dank gebührt meiner Schwester, die mich immer versteht und unterstützt und meiner Oma, die stets an mich geglaubt hat.

Ein herzliches Dankeschön auch an meine Freunde, die auch während der letzten Monate immer ein offenes Ohr für mich hatten und es immer wieder geschafft haben, mich aufzumuntern und erneut zu motivieren.

Danken möchte ich an dieser Stelle auch meinen Studienkolleginnen Judith Dörrer, Victoria Hofmann und Jennifer Hopf, die mich von der ersten Vorlesung bis zum letzten Seminar begleitet und sämtliche Hoch- und Tiefphasen der Studienzeit mit mir geteilt haben.

Großer Dank gebührt auch Frau Brigitte Pilz, die sich die Zeit genommen hat, meine Arbeit Korrektur zu lesen und mir mit vielen wertvollen Tipps weitergeholfen hat.

Nicht zuletzt möchte ich mich bei allen Verwandten bedanken, die mir InterviewpartnerInnen vermittelt haben sowie bei allen LehrerInnen, die sich für ein Interview Zeit genommen haben.

Herzlichen Dank!