

Schmidt, Frederike; Winkler, Iris

An informelles Filmwissen anknüpfen! Empirische Befunde zum Spielfilmverstehen von Schülerinnen und Schülern

Didaktik Deutsch : Halbjahresschrift für die Didaktik der deutschen Sprache und Literatur 20 (2015) 38, S. 81-96



Empfohlene Zitierung/ Suggested Citation:

Schmidt, Frederike; Winkler, Iris: An informelles Filmwissen anknüpfen! Empirische Befunde zum Spielfilmverstehen von Schülerinnen und Schülern - In: *Didaktik Deutsch : Halbjahresschrift für die Didaktik der deutschen Sprache und Literatur* 20 (2015) 38, S. 81-96 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-171464 - <http://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-171464>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.paedagogik.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Inhalt

DEBATTE

Christiane Maaß

Leichte Sprache – Zugang zu fachlichen Kontexten ermöglichen..... 3

Bettina M. Bock

Anschluss ermöglichen und die Vermittlungsaufgabe ernst nehmen –
5 Thesen zur Leichten Sprache..... 9

Cordula Löffler

Leichte Sprache als Chance zur gesellschaftlichen Teilhabe
funktionaler Analphabeten 17

Ingelore Oomen-Welke

Leichte Sprache, Einfache Sprache und Deutsch als Zweitsprache..... 24

Cornelia Rosebrock

Der Mut zur Einfachheit – Vereinfachte Klassikerausgaben für den Schulgebrauch 33

FORSCHUNGSBEITRÄGE

Renate Valtin, Andreas Voss & Wilfried Bos

Zur Diagnose von isolierten und kombinierten Leseproblemen –
Definitionen, Operationalisierungen und Vorkommenshäufigkeiten 40

Anja Kürzinger & Sanna Pohlmann-Rother

Möglichkeiten einer objektiven und reliablen Bestimmung von Textqualität
im Anfangsunterricht – Methodisches Vorgehen und
deskriptive Befunde aus dem Projekt NaSch1 60

Frederike Schmidt & Iris Winkler

An informelles Filmwissen anknüpfen! – Empirische Befunde zum
Spielfilmverstehen von Schülerinnen und Schülern 80

VORTRÄGE

Ulf Abraham

Einzelne, aber nicht allein – Versuch über die Schwierigkeit einer
kompetenzorientierten Lese- und Schreibdidaktik,
,Leistung' im gemeinsam Erreichten zu sehen..... 97

Helmuth Feilke

Transitorische Normen – Argumente zu einem didaktischen Normbegriff..... 115

Thomas Zabka

Was ist Hochschulreife im Umgang mit Literatur? 136

REZENSIONEN UND NEUERSCHEINUNGEN

Reinold Funke

Katzenjagd – Zwei aktuelle Werke zur Interpunktion im Vergleich 151

Jörg Jost

Deutschdidaktik/Sprachdidaktik – Zwei Einführungen 156

Neuerscheinungen 161

EDITORIAL

Das Konzept einer *Leichten Sprache* ist in den zurückliegenden Monaten von der überregionalen Presse mehrfach kritisch besprochen worden. Während diese Kritik eher plakativ ausfiel, hoffen wir mit der im vorliegenden Heft geführten Debatte ein facettenreicheres Bild zu zeichnen. Die Beiträge thematisieren das Phänomen z. T. allgemein (Maaß sowie Bock), z. T. aber auch in besonderen Fokussierungen: Funktionaler Analphabetismus (Löffler), Deutsch als Zweitsprache (Oomen-Welke) und vereinfachte Klassikerausgaben (Rosebrock).

Im Hauptteil der Zeitschrift präsentieren wir drei Forschungsbeiträge: Zur „Diagnose von isolierten und kombinierten Leseproblemen“ von Renate Valtin et al., zur „Bestimmung von Textqualität im Anfangsunterricht“ von Anja Kürzinger und Sanna Pohlmann-Rother sowie zu „informellem Filmwissen“ von Frederike Schmidt und Iris Winkler.

Statt der üblicherweise enthaltenen Rubrik *Berichte* drucken wir in diesem 38. Heft von *Didaktik Deutsch* drei Vorträge des Symposions 2014 in Basel ab, darunter denjenigen des Friedrich-Preisträgers, Ulf Abraham, und die Plenarvorträge von Helmuth Feilke und Thomas Zabka.

Im Rezensionsteil bespricht Reinold Funke zwei aktuelle Dissertationen zur Interpunktion und Jörg Jost zwei neue Einführungen in die Deutsch- bzw. Sprachdidaktik. – Abschließend noch ein Hinweis in eigener Sache: Mit dem Herbstheft von *Didaktik Deutsch* (Nr. 39) wechselt die Geschäftsführung; Swantje Weinhold ist zukünftig die geschäftsführende Redakteurin und wir bitten darum, Beiträge an sie einzusenden (weinhold@uni.leuphana.de).

Frederike Schmidt & Iris Winkler

AN INFORMELLES FILMWISSEN ANKNÜPFEN!

Empirische Befunde zum Spielfilmverstehen von Schülerinnen und Schülern

1 Filmwissen und Filmverstehen von Lernenden als deutschdidaktisches Forschungsdesiderat

In der Deutschdidaktik besteht mittlerweile weitestgehend Konsens darüber, dass sich Lernende mit Filmen im Deutschunterricht auseinandersetzen sollen (vgl. exemplarisch Abraham 2009, Kepser 2010, Maiwald 2013). Die Bildungsstandards für die Allgemeine Hochschulreife nehmen diese Position auf. Sie legen fest, dass Schülerinnen und Schüler in der Lage sein sollen, Texte „unterschiedlicher medialer Form“ – also auch Filme – zu analysieren, ihre Wirkung zu erläutern und ihre ästhetische Qualität zu beurteilen (BS AHR 2012: 24).

Die Forderung nach der Arbeit mit Filmen im Literaturunterricht wird unterschiedlich begründet. Betont wird zum einen, dass Filme nicht immer ‚nur‘ als Verfilmung im Verhältnis zum Buch betrachtet werden sollen, sondern als Unterrichtsgegenstände mit Eigenwert (z. B. Paefgen 2007, Abraham 2009). Damit hängt zusammen, dass Wissen über Filme durchaus zum kulturellen Gedächtnis gezählt wird (z. B. Kepser 2008: 46, zur Diskussion über die Kanonisierung von Wissensbeständen vgl. Köster/Wieser 2013). Zum anderen wird mit Blick auf eine medienübergreifende literarische Bildung bzw. Kompetenz hervorgehoben, dass die Auseinandersetzung mit Filmen Erkenntnisse fördern kann, die sich auch produktiv auf literarische Texte beziehen lassen (z. B. Spinner 2004, 2006, 2008, Paefgen 2007).

Obwohl die filmdidaktischen Publikationen in den letzten Jahren insgesamt deutlich zugenommen haben (vgl. Maiwald 2013: 162), liegen für die Filmdidaktik bisher kaum empirische Forschungsbefunde vor.¹ Die Ergebnisse schulischer „Spielfilmbildung“ nimmt Kepser (2008) in den Blick. Er kommt auf Grundlage einer Online-Befragung mit Abiturientinnen und Abiturienten zu dem Schluss, dass die Befragten (N=701) nur über mangelhaftes „Spielfilmwissen“ verfügen. Besonders schlecht schneiden sie im Bereich des filmhistorischen Wissens ab. Auch deklarative filmästhetische Wissensbestände (insbesondere Fachbegriffe der Filmanalyse) sind kaum vorhanden. Dass mit der vorgenommenen Operationalisierung von Spiel-

1 Während in der Deutschdidaktik das empirische Interesse recht jung ist, sind Untersuchungen zu Filmverstehen bzw. *film comprehension* in der kognitiven Psychologie und Medienwissenschaft schon seit geraumer Zeit eine etablierte Forschungsrichtung (vgl. zusammenfassend Geimer 2010: 61-102).

filmwissen eine durchaus diskussionswürdige Setzung verbunden ist, ist Kepser bewusst (ebd.: 45f.). Unstrittig dürfte aber sein, dass Gymnasiasten am Ende ihrer Schullaufbahn über ein gewisses Begriffsinventar zur Filmanalyse verfügen sollten.² Im Anschluss an das Modell der Didaktischen Rekonstruktion (Kattmann et al. 1997) gehen wir davon aus, dass die Förderung von „Spielfilmkompetenz“ (Abraham 2009) erfordert, an das Vorwissen zu Filmen anzuknüpfen, das die Lernenden bereits in den Unterricht mitbringen. Gemäß dieser Modellierung des Lernens steht im Folgenden die empirische Untersuchung der Lernerperspektiven auf Filme im Zentrum. Dabei werden die Lernerperspektiven nicht einfach nur als Lernvoraussetzungen betrachtet, sondern als strukturierendes Element des Unterrichts.

Auf das Filmwissen, das sich Schülerinnen und Schüler in der außerschulischen Mediensozialisation aneignen, wird auch im Forschungsdiskurs wiederholt verwiesen (vgl. u. a. Frey/Richter 2001: 120, Kepser 2008: 37, Abraham 2009: 30). Die Studie von Frey und Richter (2001) liefert dazu immerhin erste Anhaltspunkte, auf die wir im Weiteren aufbauen. Die Forscherinnen konnten zeigen, dass Lernende bereits im Grundschulbereich Kenntnisse hinsichtlich der „Gemachtheit“ von Filmen“ (ebd.: 128) besitzen. Die von Frey/Richter durchgeführten Unterrichtsversuche deuten darauf hin, dass Schülerinnen und Schüler oftmals bereits über mehr verstehensrelevantes Vorwissen zum Filmsehen als zum Literaturlesen verfügen. Dieser Befund sagt allerdings nichts darüber aus, inwieweit das Wissen der Lernenden in die aktive Auseinandersetzung mit Filmen einfließt und das Verstehen fördert. Kurzum: In der Deutschdidaktik fehlen tiefgehende Studien dazu, „was sich Lernenden in welchem Alter tatsächlich an filmischer Ästhetik erschließt. Das bleibt ein großes Desiderat der Forschung“ (Abraham 2009: 43, dazu auch Tatsch 2010). Empirisch fundierte Erkenntnisse sind aber entscheidend, um begründete Strukturierungen für den Unterricht zu entwickeln, die Lernerperspektiven zentral setzen (s. o.).

Ausgehend von der skizzierten Position ist es Anliegen dieses Beitrags, einen filmdidaktischen Perspektivwechsel anzuregen und den Blick weg von vorwiegend normativen Zielsetzungen des Filmverstehens hin zu einer mehr deskriptiven Wahrnehmung von Lernervoraussetzungen zu lenken. Unsere Argumentation basiert auf Daten aus einer Studie (Winkler/Schmidt 2012), die wir als einen immerhin ersten Schritt betrachten, die Forderung nach fachdidaktischer empirischer Forschung zum Filmverstehen einzulösen. Zentrale Forschungsfrage bei der Durchführung dieser Studie war, inwieweit der Film *Krabat* (Kreuzpaintner 2008) die von den Filmemachern intendierte schaurige Wirkung bei Schülerinnen und Schülern entfaltet und inwieweit die Lernenden in Bezug auf dieses Beispiel die „fiktionalen Konstruktionsmechanismen der Angst“ (Staiger 2006: 66) reflektieren. Das Datenkorpus dieser Untersuchung wurde für den vorliegenden Beitrag unter neuer Fragestellung analysiert (auf die theoretisch gewonnenen Analyse Kriterien geht Abschnitt 2.2 genauer ein).

2 Die Abiturstandards legen dies fest (gefordert ist die fach- bzw. sachgerechte Filmanalyse), ohne Einzelheiten zu nennen (BS AHR 2012: 24).

Unsere These ist, dass die Lernenden – auf ihre Weise – bereits über etliche der Wissensbestände verfügen, die der Literaturunterricht auszubilden bestrebt ist. Dieses Wissen bezeichnen wir als *informelles Wissen*. Es wird i. d. R. induktiv und eher unbewusst in außerschulischen Rezeptionssituationen erworben (vgl. Overwien 2005), ohne dass für die Artikulation individueller Einsichten eine entsprechende Fachterminologie mitgelernt wird. Die im Folgenden vorgestellten Befunde deuten darauf hin, dass dieses informelle Filmwissen der Lernenden ebenso wie ihr Umgang damit in hohem Maße anschlussfähig für einen kompetenzorientierten Literaturunterricht sind.

2 Forschungsdesign und methodische Anlage der Untersuchung

2.1 Stichprobe

Die in diesem Beitrag präsentierten Ergebnisse basieren auf „Filmgesprächen“ (s. u.: Abschnitt 2.2), die mit insgesamt 18 Lernenden des 6. und 7. Jahrgangs aus verschiedenen Oldenburger Gymnasien durchgeführt wurden.³ Ausgehend von der bei der Erhebung leitenden Fragestellung nach der Wirkung des Schaurigen auf die jugendlichen Betrachter (s. o.) wurde für die Untersuchung die *Krabat*-Verfilmung von Marco Kreuzpaintner (2008) ausgewählt; denn dieser Film zielt u. a. aufgrund seiner Handlungsstruktur sowie der eingesetzten Filmtechnik stark auf affektbesetzte Rezeption (u. a. Grzesik 2005: 298-301, van Holt/Groeben 2006) des Zuschauers und bietet somit ein besonderes Potenzial für die Erhebung der Rezeptions- und Verstehensprozesse der Schülerinnen und Schüler (vgl. Winkler/Schmidt 2012: 232-234).⁴ Alle Untersuchungsteilnehmerinnen und -teilnehmer hatten den Film *Krabat* vor unserer Studie nicht gesehen, sodass die Ersteindrücke der Filmrezeption erfasst werden konnten. Die Schülerinnen und Schüler wurden in der Studie in verschiedene Gruppen eingeteilt – in Lernende, die das Buch *Krabat* bereits im Vorfeld gelesen hatten, und solche, denen das Buch noch nicht bekannt war. In der Stichprobe waren die Wissensvoraussetzungen im Vorfeld folglich heterogen, wodurch unterschiedliche mentale Repräsentationen des Films zu erwarten waren. Da es zudem Hinweise auf eine genderspezifische Filmwahrnehmung gibt (vgl. z. B. MKFS 2004: 29, 38-42), wurde im Vorhinein eine geschlechtsspezifische Einteilung der Lernenden angestrebt.⁵

3 Die Konzentration auf diese Altersgruppe ergab sich daraus, dass der Film *Krabat* erst ab 12 Jahren freigegeben ist.

4 Das zugrunde liegende Buch von Otfried Preußler gehört zudem zu den kanonischen Texten der Schule und ist in vielen curricularen Vorgaben als Empfehlung vorzufinden (vgl. z. B. Niedersächsisches Kerncurriculum 2006: 37).

5 Dieses Vorhaben konnten wir letztlich nur bei den ‚Leser‘-Gruppen realisieren.

2.2 Erhebungsinstrumente und Auswertungsmethode

Bei heutigen Schülerinnen und Schülern ist davon auszugehen, dass diese in erheblichem Maß film- und mediensozialisiert sind (vgl. z. B. Kepser 2008). Mit einem selbst entwickelten Fragebogen wurden deshalb die Medienpräferenzen und Filmrezeptionsgewohnheiten der Lernenden erhoben, da diese Aspekte eine relevante Variable für das Filmerleben und -verstehen darstellen (vgl. u. a. MKFS 2004: 51). Die mit dem Fragebogen erfassten Selbstauskünfte der Lernenden dienen in der Studie dazu, einzelne Aussagen bzw. Verarbeitungsprozesse der Befragten forschersseitig besser erschließen bzw. plausibilisieren zu können.⁶

Für die Haupterhebung wurde den Teilnehmerinnen und Teilnehmern die gesamte Verfilmung in außerschulischen Filmsitzungen in eigens vorbereiteten Räumen der Universität gezeigt (zur Bedeutung von ‚Kinosaalstimmung‘ für die Filmwirkung vgl. Tatsch 2010: 148-150). Auf diese Weise sollte vermieden werden, dass die Filmwahrnehmung und -verarbeitung der Schülerinnen und Schüler bereits im Vorhinein durch die Auswahl von bestimmten Sequenzen vorstrukturiert wird. Während der Filmvorführung wurden zusätzlich Kameras auf die Lernenden gerichtet, um so das unmittelbare Filmerleben der Schülerinnen und Schüler zu erfassen, d. h. zu erheben, ob und auf welche Szenen des Films die Heranwachsenden direkt (sichtbar) reagieren.

Im unmittelbaren Anschluss an das gemeinsame Filmsehen wurden mit den Teilnehmerinnen und Teilnehmern „Filmgespräche“ (Abraham 2009: 78-80) in den jeweiligen Gruppen durchgeführt. Beim Verfahren des Filmgesprächs handelt es sich ursprünglich um eine Unterrichtsmethode. Trotz des bekannten Spannungsfeldes zwischen Strukturiertheit und Offenheit bei der Gesprächsführung (vgl. ebd.: 80) erhält man dabei Einblicke in „erste Eindrücke, Beobachtungen, Assoziationen, Fragen und Deutungsvermutungen“ (ebd.: 79) der Lernenden zum Film. Folglich ermöglicht das Filmgespräch grundsätzlich auch einen Zugang zu den forschungsrelevanten Rezeptions- und Interpretationsprozessen der Lernenden. Ein Vorteil im Vergleich zu Interviews ist, dass das Filmgespräch einen großen Raum zum narrativen Austausch bietet und einer alltäglichen Anschlusskommunikation unter peers näher kommt. Die intersubjektive Verständigung im Gruppengespräch kann Anstöße liefern, das individuelle Filmverstehen weiterzuentwickeln.⁷ Das ist im Kontext unserer Untersuchung kein unerwünschter Nebeneffekt; denn es geht uns nicht darum, das Vorwissen von Individuen isoliert zu erheben. Vielmehr interessiert uns,

6 Dieser Fragebogen wurde jedoch vorab nicht pilotiert, da die Selbstauskünfte der Lernenden im Rahmen unserer Untersuchung nur eine ergänzende Funktion für die Hauptdatenquellen innehatten.

7 Zuletzt hat Ulf Abraham in seiner Preisrede beim 20. Symposium Deutschdidaktik in Basel auf die Bedeutung des intersubjektiven Austausches hingewiesen.

welche Vorwissensbestände Jugendliche überhaupt nutzen, wenn sie sich mit einem Film auseinandersetzen und darüber verständigen.⁸

Zielperspektive bei der Durchführung der Filmgespräche war eine größtenteils selbstläufige Kommunikation der Teilnehmerinnen und Teilnehmer untereinander. Hier zeigen sich starke Bezüge zum Gruppendiskussionsverfahren im Anschluss an Bohnsack (2010), in dem ebenfalls die Interaktivität und ein zumindest partiell selbstläufig gestalteter Diskurs zentral sind, um zu ermöglichen, dass eigene Relevanzsetzungen entfalten werden. Wir als Gesprächsleiterinnen gaben während der Filmgespräche lediglich Diskussionsimpulse und formulierten gegebenenfalls Nachfragen zur Konkretisierung einzelner Ausführungen.⁹ In einer zweiten Phase der Filmgespräche, nachdem die Diskussion innerhalb der einzelnen Gruppen abgenommen hatte, wurden den Probanden zwei Sequenzen des Films nochmals vorgespielt (im Sinne eines *stimulated recall*, vgl. Calderhead 1981). Die ausgewählten Ausschnitte waren von uns im Vorfeld als besonders affektbesetzt (s. o.) eingestuft worden und bilden zudem Schlüsselstellen innerhalb der Handlungsstruktur des Films (vgl. Abraham 2009: 92-94).¹⁰

Die Filmgespräche wurden digital aufgezeichnet und anschließend transkribiert.¹¹ Für den vorliegenden Beitrag wurde eine erneute qualitative Analyse der Daten vorgenommen (s. o., Abschnitt 1). Dabei war der bereits genannte Ausgangsgedanke

8 Es ist ohnehin eine große Herausforderung, die individuell ablaufenden, komplexen Verarbeitungsprozesse während der Filmrezeption zu erheben (vgl. analog für das Textverstehen Stark 2010: 118f. u. 2012: 154). Die im Weiteren präsentierten Ergebnisse sind entsprechend mehr als die *Produkte* der gemeinschaftlichen Auseinandersetzung mit dem Film denn als die tatsächlich ablaufenden Verarbeitungsprozesse der Lernenden während des Filmsehens aufzufassen.

9 Die Teilnehmenden saßen während der Filmgespräche im Sitzkreis. Einem vorab erstellten Leitfaden für die Filmgespräche folgend, wurden in den Kleingruppen folgende Gesprächsimpulse gegeben: „Wir interessieren uns dafür, wie der Film ‚Krabat‘ auf euch gewirkt hat. Wir bitten euch, über den Film zu sprechen. Dabei könnt ihr euch an den folgenden Fragen orientieren: Wenn ihr an den Film zurückdenkt: Was kommt euch als erstes in den Sinn? Welche Szene oder welche Figur hat euch besonders beeindruckt? Welche Gefühle hat die Szene oder die Figur bei euch ausgelöst? Wie erklärt ihr euch diese Wirkung? Welche Gefühle verbindet du mit dem Film insgesamt? Kannst du den Film weiterempfehlen?“ Die aufgeführten Fragen wurden nicht auf einmal gestellt. Vielmehr wurden sie – großformatig auf Blättern ausgedruckt – von der Gesprächsleiterin nach und nach jeweils dann in den Gesprächskreis gelegt, wenn der Austausch zum vorangehenden Aspekt abgeebbt war.

10 Als Sequenzen wurden die erste Begegnung zwischen Krabat und dem Meister (Kreuzpaintner 2008; 00:04:08-00:06:46) und die erste Ankunft des Gevatters Tod in der Neumondnacht (Kreuzpaintner 2008; 00:12:44-00:15:55) ausgewählt. Zur Begründung der Auswahl vgl. vertiefend Winkler/Schmidt (2012: 237). Zur Zweitrezeption wurde zudem folgender Impuls gegeben: „Ich zeige euch jetzt noch einmal die Szene [...]. Seht sie euch bitte noch einmal an. Wie wirkt sie auf euch, und warum ist das so? Vielleicht fällt euch noch etwas auf oder ein, was bisher nicht gesagt wurde?“.

11 Transkriptionsregeln nach Kuckartz et al. (2008: 27f.).

leitend, dass das mitgebrachte informelle Filmwissen notwendiger Ausgangspunkt des Lernens im Rahmen eines kompetenzorientierten Literaturunterrichts ist. Aus dieser These resultiert die Fragestellung, die die weitere Datenanalyse rahmt: Inwieweit verfügen die Schülerinnen und Schüler bereits über (Teil-)Kompetenzen bzw. Wissensbestände, an die die Ausbildung erwünschter filmbezogener Kompetenzen anknüpfen kann? Die Normen des Faches und die Perspektiven der Lernenden sollen somit nicht isoliert nebeneinander stehen, sondern miteinander verzahnt werden (vgl. Kattmann et al. 1997).

Grundlage für die Kategorienbildung war die allgemeine Kompetenzbeschreibung, die die Abiturstandards¹² dem Teilkapitel „Sich mit Texten unterschiedlicher medialer Form und Theaterinszenierungen auseinandersetzen“ voranstellen:

Die Schülerinnen und Schüler [1] analysieren die spezifische Gestaltung von Texten unterschiedlicher medialer Form, [2] erläutern ihre Wirkung und [3] beurteilen die ästhetische Qualität. (BS AHR 2012: 24, Ziffern in Klammern Ergänzung d. Verf.)

Aus dem Zitat lassen sich, wie die eingefügten Ziffern verdeutlichen, drei Kompetenzaspekte identifizieren. Wir haben entsprechend in den Filmgesprächen deduktiv diejenigen Stellen lokalisiert, an denen sich die Schülerinnen und Schüler zur Gestaltung des Films, zu dessen Wirkung und zu dessen „ästhetische[r] Qualität“ äußern. Im Mittelpunkt der Untersuchung stand dabei die Frage, welche Wissensbestände die Lernenden an den entsprechenden Stellen im Gespräch in Anschlag bringen. Für die folgende Darstellung der Befunde haben wir Aussagen aus den Filmgesprächen ausgewählt, die zum einen exemplarisch für eine Reihe vergleichbarer Aussagen stehen und die zum anderen aufgrund hoher interaktiver Dichte als besonders relevant für die Gesprächsteilnehmenden gelten können (vgl. Bohnsack 2010: 123f.). Es ist also weder Ziel der Untersuchung, Filmwissen als fein gegliedertes Konstrukt zu modellieren, noch geht es darum, ein umfängliches Rating-Inventar für die Kodierung von Filmwissen an die Daten anzulegen. Diese Ausdifferenzierungen zu leisten ist Aufgabe von Anschlussstudien. Unser Anliegen besteht darin, erste empirisch fundierte Hypothesen über das Vorwissen von Lernenden im Bereich Filmverstehen abzuleiten.

3 Ergebnisse: Informelles Filmwissen und seine Rolle für das Filmverstehen

3.1 Analysen zu Darstellungsmitteln und Wirkungsweise des Films

Spinner argumentiert in seinen Überlegungen zur Filmdidaktik u. a. mit der Wahrnehmungsbildung, in der sich „[g]enaue Beobachtung, wache Aufmerksamkeit

12 Die Abiturstandards werden hier deshalb genutzt, weil sie gegenwärtig als fortschrittlichste zentrale Vorgabe für den Bereich Film(kompetenz) gelten können (vgl. Maiwald 2013: 162f.).

und emotionale Beteiligung [...] miteinander verbinden“ (Spinner 2008: 43, vgl. auch Möbius 2006). Übergeordnet zielt diese Wahrnehmungsschulung auf eine medienübergreifende Interpretationskompetenz. An mehreren Stellen in den Filmgesprächen zeigt sich, dass die Lernenden in diesem Sinne relativ differenziert und eigenständig in der Lage sind, die individuell erlebte Wirkung auf die filmischen Darstellungsmittel zurückzuführen und letztere wiederum in ihren inhaltlichen Zusammenhängen zu interpretieren. Dieser allgemeine Befund lässt sich etwa mit den folgenden Beispielen illustrieren, in denen die zitierten Schülerinnen informelles Filmwissen über die Lichtsymbolik auf den Film *Krabat* anwenden. Die Beispiele stehen auch für den Befund, dass der Austausch über individuelle Einschätzungen die Teilnehmenden tatsächlich zu weiteren Schlussfolgerungen anregt:

[A]lso es liegt eigentlich daran, also wie man was fühlt, weil ... Also es kommt ja eigentlich auch aufs Licht an. Wenn es dunkler ist halt, es steht für Traurigkeit [...] oder für Spannung oder so, und wenn es heller ist halt für ... also dann ist es nicht so schlimm grad die Szene, sage ich jetzt mal. (,Leser‘_M, 00:14:16)¹³

Also zum, also einmal, zu den ... mit dem hell werden. Da fällt mir auch schnell ein diese Szene, wo Krabat jetzt gerade seine, seine Probezeit bestanden hat und plötzlich die Sonne aufging und er dann ... es geschafft hat, also die Probezeit bestanden. (,Leser‘_M, 00:15:28)

Die bewusste Gestaltung von Lichtregie und Musik im Film erkennen die Lernenden in unserer Studie und interpretieren diese darüber hinaus als typische Gestaltungsmittel des Mediums. Dies zeigt sich beispielsweise in der Bemerkung eines Schülers aus der ,Leser‘-Gruppe, der die eingesetzte düstere Lichtregie und dramatische Musik bei der ersten Begegnung zwischen Krabat und dem Meister folgendermaßen kommentiert: „Also, das muss eigentlich in jeden Film. Wenn, wenn etwas Neues sozusagen ist [...]“ (,Leser‘_J, 00:27:35). Wichtig ist hier vor allem auch, dass die artikulierten Erkenntnisse im Sinne der Kompetenzorientierung übertragbar sind und zu einem vertieften Verstehen anderer Literatur, seien es andere Filme oder literarische Texte, führen können. Dies gilt auch für Wissen über die Erzählperspektive des Films. Diese machen sich die Lernenden im Filmgespräch eigenständig bewusst, als sie diskutieren, mit welchen Figuren sie sympathisieren: „Also, Krabat mag man automatisch dann dadurch, ... weil [...] es ist ja aus seiner Sicht“ (,Leser‘_J, 00:10:58).

Zur Analyse der medienspezifischen Gestaltung eines Films gehört auch, filmische Besonderheiten im Vergleich zu anderen Medienangeboten betrachten zu können. Medienspezifische Rezeptionsmuster (Groeben 2002) sind erst auf der Grundlage einer solchen Differenzierung auszubilden. Unsere Untersuchung liefert immerhin

¹³ Im Folgenden werden die beiden ,Leser‘-Gruppen in maskuliner Form als ,Leser‘ bezeichnet. Ergänzend wird die ,Leser‘-Gruppe der Mädchen unter der Sigle „M“ und die ,Leser‘-Gruppe der Jungen unter der Sigle „J“ zitiert. Weiterhin sind Pausen in der Äußerung im Transkript durch „...“ gekennzeichnet. Zur besseren Lesbarkeit wurden die Transkriptauszüge partiell sprachlich geglättet.

interessante Einzelbefunde, die darauf hindeuten, dass Schülerinnen und Schüler sich medienpezifischer Gestaltungsformen bewusst sind.

Ein Unterschied zwischen Filmen und literarischen Texten i. e. S. besteht etwa in der Art und Weise, wie üblicherweise die Innenperspektive von Figuren dargestellt wird (vgl. etwa Paefgen 2007: 154). Literarische Texte geben Einblick in die Innensicht der Figuren, während der Film i. d. R. eine Rekonstruktion der inneren Verfassung auf Grundlage des Sichtbaren einfordert. Eben dieses Wissen aktivieren die Schülerinnen und Schüler der ‚Leser‘-Gruppen, wenn sie in ihren Ausführungen zum Film auf ihre Lektüreerfahrungen mit dem Buch zurückgreifen. Stellvertretend hierfür stehen die folgenden Aussagen. Die beiden Schüler artikulieren ihr Wissen darüber, dass es Unterschiede in den verschiedenen Medienangeboten geben muss, was die Darstellung der Innensicht der Figuren betrifft:

Ja, aber das ist ja eigentlich [...] immer so, [...], dass das Buch ... Also mit Literatur kann man ja, kann man Gefühle und ... und alles besser beschreiben als im Film. Da kann man nur so zeigen, wie man das sonst auch erlebt, und dafür, und dafür war das eigentlich total gut gemacht. (‚Leser‘, 00:15:44)

Gefühle kann man im Film nicht so gut sehen und alles ... und im Buch kann man Gefühle besser ... werden da ja beschrieben ... und im Film kann man die nicht wirklich sehen. (‚Leser‘, 00:18:33)

Die skizzierten Befunde deuten auf zweierlei hin: Erstens zeigt sich, dass sich die in der didaktischen Literatur angenommene Wechselwirkung von Filmsehen und Literaturlesen empirisch plausibilisieren lässt (vgl. etwa Spinner 2006: 13f., Paefgen 2007, Surkamp 2010: 91-93). Bewusstes Filmsehen kann die Lernenden tatsächlich zu Erkenntnissen über literarische Darstellungsmittel führen, die wiederum auf literarische Texte übertragbar sind.¹⁴ Zweitens wird deutlich, dass die Schülerinnen und Schüler bereits über informelles Wissen zu filmischen Darstellungsmitteln verfügen und dieses in Bezug auf ein konkretes Beispiel zum Filmverstehen nutzen können. Wie die zitierten Beispiele illustrieren, explizieren die Sechst- und Siebtklässler ihr Wissen nicht unmittelbar mit spezifischer Fachterminologie, sondern sie artikulieren hier alltagssprachlich, was sie sich mehr oder weniger unbewusst in vorwiegend außerschulischen Rezeptionssituationen angeeignet haben. Durch das Forschungsdesign der Studie wird das informelle Filmwissen der Schülerinnen und Schüler explizit gemacht und in eine literarische Anschlusskommunikation überführt.

14 Zudem scheinen unsere Befunde im Vergleich zwischen ‚Leser‘- und ‚Nichtleser‘-Gruppe zu bestätigen, dass im Falle des von Kepser (2012) so genannten „Prä-Posttext-Erlebnisses“ die Filmrezeption tendenziell reflexiver verläuft – bei den ‚Nichtlesern‘ werden u. a. schon wesentlich weniger Filmsequenzen erinnert – als in solchen Fällen, in denen ein Film ohne Kenntnis der Vorlage angesehen wird.

3.2 Wertungsprozesse in Bezug auf die ästhetische Qualität des Films

In den Filmgesprächen steht das aktivierte Wissen der Schülerinnen und Schüler in Beziehung zu einer hohen Anzahl an Werturteilen, die von den Lernenden vorgenommen werden: der Film *Krabat* wird also zum Objekt der Wertung (vgl. von Heydebrand/Winko 1996, Grzesik 2005: 297-315, Zabka 2013). Die Schülerinnen und Schüler in unserer Studie messen *Krabat* an ihrem Vorwissen sowie ihren an Filme gerichteten Vorstellungen, sodass ihre Urteile einen „emotionalen Nährboden“ aufweisen, wie Zabka (2013: 4) es formuliert. Auffällig ist dabei, dass die Wertungen der Lernenden sich auf verschiedene Aspekte des Films (Figuren, Struktur usw.) beziehen (vgl. von Heydebrand/Winko 1996: 111). Als strukturgebendes Element der Datenauswertung erscheint uns der Fokus auf die von Schülerinnen und Schülern angelegten *Wertmaßstäbe* zielführend, also danach, anhand welcher Kriterien die Lernenden zu ihren Urteilen gelangen (vgl. Grzesik 2005: 303f., Zabka 2013: 7). Wir orientieren uns dabei an der Typologie, die von Heydebrand/Winko (1996: 111-131) zur Wertung literarischer Texte entwickelt haben, und unterscheiden zwischen folgenden Maßstäben:

- a) formal-ästhetische Werte,
- b) inhaltliche Werte,
- c) relationale Werte,
- d) wirkungsbezogene Werte.

Diese vier Kriterien für Wertungshandeln können sich sowohl auf den Film als Ganzes als auch auf einzelne Sequenzen beziehen. Auf Wertungen, die auf inhaltsbezogenen Werten fußen, gehen wir hier nicht näher ein, da es sich hierbei nicht um spezifisch auf das Medium Film bezogene Wertungen handelt (vgl. zu inhaltlichen Werten Winkler/Schmidt 2012). Da keinesfalls klar bestimmt ist, mit welchen Kriterien die „ästhetische Qualität“ eines Films letztlich zu beurteilen ist (vgl. BS AHR 2012: 24), berücksichtigen wir in unserer hier vorgelegten Datenanalyse alle drei übrigen Wertkategorien nach von Heydebrand/Winko (1996); denn u. E. sind im skizzierten Zusammenhang neben der Bezugnahme auf formal-ästhetische Werte auch solche Werturteile relevant, die eine Literaturverfilmung etwa in Beziehung zur literarischen Vorlage setzen oder die auf die medienpezifische Filmwirkung eingehen. Von Heydebrand/Winko (1996) sprechen in Bezug auf die beiden letztgenannten von relationalen und wirkungsbezogenen Werten.

Die an von Heydebrand/Winko (1996) angelehnten Analysekatoren ermöglichen einen differenzierten Überblick, welche lernerseitigen Wertmaßstäbe vorrangig an den Film *Krabat* herangetragen werden. Es zeigt sich, dass in den analysierten Filmgesprächen diejenigen Wertungen dominieren, die auf formal-ästhetischen Werten basieren. Sie beziehen sich auf die Art der Darstellung und sind auf sogenannte „Artefaktemotionen“ zurückzuführen (vgl. van Holt/Groeben 2006: 120f.). Ein Beispiel: Die Abschlusszene des Films kann den Großteil der Befragten nicht überzeugen.

gen. Vor allem in der ‚Leser‘-Gruppe der Jungen wird die Szene als misslungen erlebt: „Also, ne komische Szene, jetzt einfach mal so ... war das Ende“ (‚Leser‘, 00:11:58-0). Dieses Urteil wird unter breiter Zustimmung geäußert, d. h. von den anderen Jungen der ‚Leser‘-Gruppe geteilt. Durch den Fragebogen zu den Mediennutzungsgewohnheiten der Teilnehmenden wissen wir, dass sich diese Jugendlichen beim Filmschauen für Effekte interessieren. Für die Effekt-Kenner ist die Gestaltung des Filmschlusses nicht plausibel. Ihnen fällt auf, dass das Dach der Mühle zunächst explodiert, aber in der nächsten Einstellung „plötzlich wieder da“ ist, sodass wiederum die gesamte Mühle brennend zu sehen ist (‚Leser‘, 00:12:10; ähnlich auch ‚Nichtleser‘, 00:12:33).¹⁵ Das negative Werturteil der Jungen aus der ‚Leser‘-Gruppe über die Gestaltung der Schlusssequenz ist zeitweise im Gespräch stark dominierend und beeinflusst ihre Ausführungen zum Filmerleben und -verstehen.¹⁶ Das intersubjektive (Mit-)Teilen von Werturteilen im Gespräch trägt hier also zu deren Verstärkung und zur entsprechenden Grundierung von Verständigungsprozessen bei. Zugleich zeigt das Beispiel aber auch, dass die Lernenden nicht nur Urteile fällen, sondern diese auch begründen können.

Der hohe Anteil an formbezogenen Urteilen in unseren Daten kann u. a. auf das Medium selbst zurückzuführen sein, da Filmseher mit einer größeren Unmittelbarkeit auf der Darstellungsebene konfrontiert sind als Lesende. Darüber hinaus wurde bereits erwähnt, dass der Film *Krabat* besonders stark auf filmische Effekte abzielt. Interessant wäre hierzu ein Vergleich, ob sich bei denselben Probanden eine ähnliche Dominanz formalästhetischer Werturteile in Bezug auf das Printmedium Buch vollziehen würde.¹⁷

Wie Zabka (2013: 5) hervorhebt, werden Wertungen vom Verstehen beeinflusst und umgekehrt. Dies zeigt sich auch hinsichtlich der Wertungen in den Filmgesprächen, die sich auf formal-ästhetische Wertmaßstäbe stützen. In den beiden ‚Leser‘-Gruppen wird nach der Filmvorführung insbesondere auch die actionmäßig angelegte Kampfszene im Dorf zwischen den Müllerburschen und den Soldaten in den ‚Leser‘-Gruppen erinnert. Die Schülerinnen und Schüler tendieren im wechselseitigen Austausch über die Szene dazu, deren filmische Gestaltung negativ zu bewerten. Dies wird mit Verständnisschwierigkeiten auf inhaltlicher Ebene begründet: „[D]a haben

15 Bereits rezeptionsbegleitend wird diese Wertung sichtbar: Das Kameramaterial zeigt, dass die Jungen in der ‚Leser‘-Gruppe sich während des Filmsehens lachend über die Szene austauschen (K₂ (rechte Seite), 01:46:53-01:47:24). Weniger überraschend ist in diesem Zusammenhang, dass in unserer Untersuchung eher die Jungen das Interesse an filmischen Effekten teilen (vgl. dazu auch Kepser 2008: 38f.).

16 Mehrfach wurde dieses Urteil im Gespräch wiederholt (‚Leser‘, 00:11:58-00:12:33, 00:22:50-00:23:22). Die starke Wirkung für die Rezeption zeigte sich auch gleich zu Beginn des Filmgesprächs in der Nachfrage, ob man sich diese Szene nochmals anschauen könne (‚Leser‘, 00:01:59-00:02:18).

17 Bezieht man hierzu die bislang veröffentlichten Ergebnisse aus der Untersuchung von Stark (2010 u. 2012) mit ein, so ist anzunehmen, dass Wertungsaussagen bei literarischen Printtexten eher von *inhaltlichen* Wertmaßstäben bestimmt sind.

die viel zu schnell gespielt“ („Leser‘_J, 00:13:48) und „man kam dann gar nicht mehr so richtig mit“ („Leser‘_M, 00:16:13). Die Lernenden können ihre Irritation und ihre Probleme bei der Rekonstruktion der Szene mit Hilfe ihres Filmwissens aber zugleich auf die Art der Darstellung zurückführen, wie der folgende Auszug zeigt:

Ja, das war auch, ja ziemlich schnelle Kamera. Also, da war mal der, dann mal der, dann mal der und das ganz schnell. Da wusste man nicht mehr ganz genau, wer wer war. („Leser‘_J, 00:14:08; analog für die Mädchen „Leser‘_M, 00:16:13-00:16:26)

Die Perspektivgebundenheit durch die Kameraführung, die bestimmt, „welchen Ausschnitt der Zuschauer bzw. die Zuschauerin wann und wie wahrnimmt“ (Surkamp 2010: 92), erkennen die Probanden also durchaus (s. a. Abschnitt 3.1).¹⁸ Das Beispiel zeigt auch, dass inhaltliche und formale Werte in Zusammenhang stehen und nicht als unverbunden zu betrachten sind.

Bei den „Leser“-Gruppen wurde in den Gesprächen partiell sehr intensiv über die Umsetzung der literarischen Vorlage als Bezugsgröße diskutiert. In diesen Fällen ist der *relationale* Wertmaßstab leitend. Hinsichtlich der spezifischen Erwartungen, die die Schüler an die Verfilmung hatten, nimmt die Enttäuschung über die filmische Umsetzung teilweise einen großen Raum ein (z. B. „Leser‘_M 00:21:28, 00:26:16). Durch die Diskussionsfrage an die Gruppen, ob sie nach der Erstrezeption den Film *Krabat* weiterempfehlen würden, wurde ausdrücklich eine explizite Wertung seitens der Lernenden provoziert (vgl. auch Zabka 2013: 7). Interessant ist die Begründung einer Schülerin aus der „Leser“-Gruppe, die den Film negativ einschätzt und dabei *Krabat* eigenständig nicht nur in Relation zum Buch, sondern auch zu anderen Literaturverfilmungen setzt. Die Schülerin kritisiert die Szenenauswahl, weil sie im Film Szenen vermisst, die sie für die Handlung als wichtig erachtet (es geht ihr konkret um die Herausforderung des Meisters durch Pumphutt, die im Film fehlt):

Also ... jetzt zu Harry Potter und so den anderen Filmen. Ich finde ... Klar, das Buch ist meistens anders als der Film. Aber Krabat hat das irgendwie, bei Krabat ist der Film irgendwie so extrem anders. Also da fehlen ganze Szenen drin, die im Buch genannt werden [...]. Und das ist einfach irgendwie doof halt. Und deswegen würde ich den nicht weiterempfehlen. („Leser‘_M, 00:28:30, vgl. z. B. auch „Leser‘_M, 00:24:45)

Die Ausführungen der Schülerin aus der „Leser“-Gruppe sind fraglos als reflektiert und semantisch relativ präzise zu betrachten: Sie ist sich bewusst, dass üblicherweise inhaltliche Unterschiede zwischen Buchvorlage und Film bestehen, und zeigt damit ein gutes Medienwissen (vgl. Groeben 2002). Eine ergänzende Einsicht bieten die Wertungen der anderen Lernenden. Die Schülerinnen und Schüler aus den „Leser“-Gruppen stören sich weniger an der Differenz zwischen Buch und Film, sondern teilen vielmehr die Auffassung, dass die falschen Inhalte des Buches in der filmischen Umsetzung betont worden seien:

18 So hat beispielsweise Schwan (2001) in seiner kognitionspsychologischen Filmstudie herausgearbeitet, dass „Filmschnitte [...] den Zuschauer [...] bei der Generierung einer angemessenen kognitiven Repräsentation unterstützen“ können (ebd.: 176).

Die haben einfach Szenen, die im Film vorgekommen sind, ein wenig, also so Szenen, die man gar nicht so doll gebraucht hatte, haben sie so lang gemacht und dafür andere [...] schöne Szenen, die im Buch waren nicht. (,Leser‘, 00:15:05-00:15:19; für die Mädchen analog: ,Leser‘_M, 00:30:48)

In den zitierten Schüleraussagen wird deutlich, dass die Abweichung vom Erwarteten (vgl. von Heydebrand/Winko 1996: 121), die implizit als Wertmaßstab zu rekonstruieren ist, letztlich zu einem abwertenden Urteil bei den Lernenden führt. Die Lernenden haben den Film auf Grundlage ihrer Vorerfahrungen, hier in Bezug auf Literaturverfilmungen, angesehen. Auf Basis dieser selektiven Rezeption finden sie keinen Gefallen an der Gestaltung des Films, der von ihren Annahmen zu stark abweicht.

Bei den *wirkungsbezogenen* Wertmaßstäben ist grundsätzlich zwischen gesellschaftlicher und individueller Bezugsebene zu unterscheiden (vgl. von Heydebrand/Winko 1996: 124-130). In den Aussagen der Schülerinnen und Schüler werden nur persönliche Wertmaßstäbe angewandt bzw. persönliche Geschmacksbekundungen zum Ausdruck gebracht. Dies kann als Indikator für den altersspezifischen Entwicklungsstand in Bezug auf das Einbringen von Wertmaßstäben gesehen werden (vgl. Grzesik: 309-314). Ein Beispiel zur Gesamtwirkung des Films illustriert diesen Befund: „Also ich fand den jetzt nicht so, also der war so gruselig. Na ja ok, vielleicht liegt das an mir. Weil ich kann sowieso solche extremen Gruselfilme nicht ab“ (,Leser‘_M, 00:19:54).¹⁹ Die zitierte Schülerin gibt nicht nur ihre stark emotionsbedingte Wertung über den gesamten Film wieder, sondern sie ist sich darüber hinaus sehr wohl bewusst, dass ihre Wahrnehmung auf ihre individuellen Vorlieben und Erwartungen, d. h. auf ihre „Zuordnungsvoraussetzungen“ zurückzuführen ist (vgl. dazu von Heydebrand/Winko 1996: 44).

Bilanzierend lässt sich feststellen, dass die Lernenden in unserer Studie sehr wohl in der Lage sind, über die sogenannte „ästhetische Qualität“ von Verfilmungen zu urteilen. Sie bringen in die Filmgespräche eigenständig Wertungen ein, in denen Wissensaktivierung, Verstehens- und Wertungsprozesse interagieren. Insofern bestätigt die Studie in Bezug auf den Film Ergebnisse, die Stark (2010 u. 2012) für das Lesen von Literatur herausgearbeitet hat.

4 Diskussion: Implikationen für eine kompetenzorientierte Filmdidaktik

Die vorgestellte Untersuchung hat eine kompetenzorientierte Perspektive: Sie fragt nicht nur nach den Lernvoraussetzungen, die Schülerinnen und Schüler im Bereich „Spielfilmkompetenz“ in den Literaturunterricht mitbringen; sie betrachtet

¹⁹ Eine ‚ergänzende‘ Wertung zeigt sich unmittelbar während der Filmrezeption: Die zitierte Schülerin wendete sich während des Filmsehens mehrmals von der Leinwand ab. Diese spontanen emotionalen Reaktionen auf den Film kann man als „unbewusste Wertungen“ betrachten (vgl. auch Zabka 2013: 4).

diese Kompetenz vielmehr auch vor dem Hintergrund erwünschter Lernergebnisse. Insgesamt bieten unsere Ergebnisse Anhaltspunkte dafür, dass Lernende relativ früh in der Sekundarstufe einen durchaus reflexiven „zweiten Blick auf einen Film“ (Abraham 2009: 28) einnehmen und Filme „differenziert ‚lesen‘“ (Maiwald 2013: 166) können.

Die skizzierten Befunde legen insbesondere nahe, dass Schülerinnen und Schüler bereits in einem beachtlichen Maß über informelles Filmwissen verfügen. Dieses Wissen ist aus didaktischer Sicht nicht als defizitär, sondern als produktive Grundlage für Lernprozesse im Deutschunterricht zu betrachten. Nur so ist es möglich, die Förderung von „Spielfilmkompetenz“ nicht vorrangig als expliziten Bruch mit bestehendem Wissen und vorhandenen Vorstellungen zu strukturieren. Zielperspektive sollte sein, das informelle und doch recht nuancierte Filmwissen der Lernenden zum Ausgangspunkt für das Lernen zu machen und dieses im Unterricht nach und nach in explizites und terminologisch differenziertes Filmwissen zu überführen.

Zentral in den dokumentierten Verstehensprozessen ist weiterhin, dass die Lernenden eigenständig explizite Wertausdrücke in ihre Filmrezeption und -reflexion einbringen und diese auch begründen können. Grzesik (2005: 307) verweist darauf, dass Werten eine „reflexive Verarbeitung“ darstellt. Auch in diesem Punkt sind bei den Untersuchungsteilnehmern bereits Teilkompetenzen angelegt, deren weitere Ausbildung im Literaturunterricht als zentral gilt. Nicht nur die Abiturstandards zielen mit Blick auf verschiedene Medienangebote auf Beurteilungsprozesse der Schülerinnen und Schüler. Filmbezogene Wertungsprozesse korrespondieren beispielsweise auch mit der Teildimension „Reflektieren und Bewerten“ im Lesekompetenzmodell von PISA (vgl. z. B. Naumann et al. 2010: 39f.) oder mit dem Aspekt „medienbezogene Kritikfähigkeit“ im Medienkompetenzmodell nach Groeben (2002). Bereits Stark (2010) hat – hier in Bezug auf Leseprozesse – dafür plädiert, Kommentierungs- und Wertungsprozesse „als Potenzial für literarisches Lernen produktiv nutzbar“ zu machen (ebd.: 127f.). Auch filmbezogene Wertungsleistungen, wie sie die Schülerinnen und Schülern in den Filmgesprächen zu *Krabat* zum Ausdruck bringen, sollten also im Unterricht wahrgenommen bzw. initiiert und als Lernanlässe aufgegriffen werden.

Was die empirisch fundierte Modellierung von „Spielfilmkompetenz“ oder Filmwissen betrifft, kann der vorliegende Beitrag aufgrund bereits diskutierter Einschränkungen in Untersuchungsdesign und Auswertungsmethode nicht mehr als Impulse für weitere Forschungen liefern. Dasselbe gilt für die Frage, wie sich „Spielfilmkompetenz“ oder eine übergeordnete literarische Kompetenz wirksam fördern lässt. Die vorgestellten Befunde deuten darauf hin, dass Filmgespräche aufgrund des intersubjektiven Austauschs partiell das individuelle Filmverstehen weiterentwickeln helfen, mithin also ein geeignetes Setting für die Lernsituation darstellen können. Die Ergebnisse in Abschnitt 3.1 haben zudem die bereits öfter postulierte Bedeutung des Text-Film-Vergleichs für Lernsituationen empirisch gestützt (vgl. z. B. Spinner 2004, 2006, 2008, Paefgen 2007). Gleichwohl ist empirisch noch nicht hinreichend geklärt, welche Verfahren im Deutschunterricht für die aktive Auseinandersetzung mit Filmen sowie die Förderung von filmbezogenen Kompetenzen zielführend sein

können (vgl. Kepser 2008: 46, Maiwald 2013: 166). Auch um diesbezüglich zu gesicherten Erkenntnissen zu gelangen, bedarf es weiterer empirischer Forschung. Die in diesem Beitrag präsentierte Studie legt nahe, dass hier fruchtbare Erkenntnisse für die Deutschdidaktik zu erwarten sind.

Literatur

- Abraham, Ulf (2000): Das a/Andere W/wahnehmen. Über den Beitrag von Literaturgebrauch und literarischem Lernen zur ästhetischen Bildung (nicht nur) im Deutschunterricht. In: Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes 47. H. 1. S. 10-22.
- Abraham, Ulf (2009): Filme im Deutschunterricht. Seelze: Klett/Kallmeyer.
- Bildungsstandards im Fach Deutsch für die Allgemeine Hochschulreife. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 18.10.2012. http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2012/2012_10_18-Bildungsstandards-Deutsch-Abi.pdf. Abgerufen am 16.05.2014.
- Bohnsack, Ralf (2010): Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden. 8., durchges. Aufl. Stuttgart: UTB.
- Calderhead, James (1981): Stimulated Recall: A Method for Research on Teaching. In: British Journal of Educational Psychology 51. Issue 2. pp. 211-217.
- Frey, Ute/Richter, Karin (2001): Didaktik der Kinder- und Jugendliteratur. Leseförderung in der „Mediengesellschaft“ und Entwicklung von Medienkompetenz. In: Ewers, Hans Heino et al. (Hg.): Kinder- und Jugendliteraturforschung 2000/2001. Stuttgart u. a.: Metzler. S. 116-131.
- Geimer, Alexander (2010): Filmrezeption und Filmaneignung. Eine qualitativ-rekonstruktive Studie über Praktiken der Rezeption bei Jugendlichen. Wiesbaden: VS Verlag.
- Groeben, Norbert (2002): Dimensionen der Medienkompetenz: Deskriptive und normative Aspekte. In: Ders./Hurrelmann, Bettina (Hg.): Medienkompetenz: Voraussetzungen, Dimensionen, Funktionen. Weinheim/München: Juventa. S. 160-197.
- Grzesik, Jürgen (2005): Texte verstehen lernen. Neurobiologie und Psychologie der Entwicklung von Lesekompetenzen durch den Erwerb von textverstehenden Operationen. Münster u. a.: Waxmann.
- Kattmann, Ulrich et al. (1997): Das Modell der Didaktischen Rekonstruktion. Ein Rahmen für naturwissenschaftsdidaktische Forschung und Entwicklung. In: Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften 3. H. 3. S. 3-18.
- Kepser, Matthis (2008): Spielfilmbildung an deutschen Schulen: Fehlanzeige? Spielfilmbildung – Spielfilmwissen – Spielfilmdidaktik im Abiturjahrgang 2006. Eine empirische Erhebung. In: Didaktik Deutsch 14. H. 24. S. 24-47.
- Kepser, Matthis (Hg.) (2010): Fächer der schulischen Filmbildung: Deutsch, Englisch, Geschichte u. a. München: kopaed.
- Kepser, Matthis (2012): Der doppelte Film im Kopf. Rezeption von Literaturverfilmungen: Perspektiven für ihre empirische Erforschung und die unterrichtliche Praxis am Beispiel von „Krabat“ und „Der Vorleser“. In: Disoski, Meri/Klingenböck, Ursula/Krammer, Stefan (Hg.): (Ver)führungen. Räume der Literaturvermittlung. Innsbruck, Wien, Bozen: StudienVerlag. S. 105-120.

- Köster, Juliane/Wieser, Dorothee (2013): Plädoyer für nutzloses Wissen. In: Didaktik Deutsch 19. H. 34. S. 5-11.
- Kreuzpaintner, Marco (2008): Krabat. DVD, 115 Min., Frankfurt a. M.: Twentieth Century Fox.
- Kuckartz, Udo et al. (2008): Qualitative Evaluation. Der Einstieg in die Praxis. 2., aktual. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag.
- Maiwald, Klaus (2013): Film und/als Literatur? Zum Stellenwert des Films im Literaturunterricht (Editorial). In: Literatur im Unterricht 13. H. 3. S. 161-167.
- MKFS (Stiftung MedienKompetenz Forum Südwest) (Hg.) (2004): Medienkompetenz und Jugendschutz II. Wie wirken Kinderfilme auf Kinder? Wiesbaden.
- Möbius, Thomas (2006): Wahrnehmen – Vorstellen – Versprachlichen. Aspekte einer Filmdidaktik in der Grundschule. In: Frederking, Volker et al. (Hg.): Filmdidaktik und Filmästhetik. München: kopaed. S. 92-115.
- Naumann, Johannes et al. (2010): Lesekompetenz von PISA 2000 bis PISA 2009. In: Klieme, Eckhard et al. (Hg.): PISA. Bilanz nach einem Jahrzehnt. Münster u. a.: Waxmann. S. 23-71.
- Niedersächsisches Kultusministerium (Hg.) (2006): Kerncurriculum für das Gymnasium. Schuljahrgänge 5-10. Fach Deutsch. Hannover: unidruck. http://db2.nibis.de/1db/cuvo/datei/kc_gym_deutsch_nib.pdf. Abgerufen am 16.05.2014.
- Overwien, Bernd (2005): Stichwort: Informelles Lernen. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 8. H. 3. S. 339-355.
- Paefgen, Elisabeth K. (2007): Film-Sehen und Literatur-Lesen oder: Wer zieht die Rollos hoch? In: Bertschi-Kaufmann, Andrea (Hg.): Lesekompetenz, Leseleistung, Leseförderung. Grundlagen, Modelle und Materialien. Seelze: Kallmeyer/Klett. S. 154-164.
- Schwan, Stephan (2001): Filmverstehen und Alltagserfahrung. Grundzüge einer kognitiven Psychologie des Mediums Film. Wiesbaden: Deutscher Universitäts-Verlag.
- Spinner, Kapsar H. (2004): Von der Filmerfahrung zur literarischen Textanalyse. In: Jonas, Hartmut/Josting, Petra (Hg.): Medien – Deutschunterricht – Ästhetik. München: kopaed. S. 199-206.
- Spinner, Kaspar H. (2006): Literarisches Lernen. In: Praxis Deutsch 33. H. 200. S. 6-16.
- Spinner, Kaspar. H. (2008): Raumsymbolik als didaktischer Zugang zur Filminterpretation. „Chocolat“ und „Die fabelhafte Welt der Amelie“. In: Der Deutschunterricht 60. H. 3. S. 43-52.
- Stark, Tobias (2010): Zur Interaktion von Wissensaktivierung, Textverstehens- und Bewertungsprozessen beim literarischen Lesen – Erste Ergebnisse einer qualitativen empirischen Untersuchung. In: Winkler, Iris/Masaneck, Nicole/Abraham, Ulf (Hg.): Poetisches Verstehen. Literaturdidaktische Positionen – empirische Forschung – Projekte aus dem Deutschunterricht. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren. S. 114-132.
- Stark, Tobias (2012): Zum Perspektivenverstehen und zum Umgang mit Fiktionalität beim literarischen Verstehen. Ausgewählte Ergebnisse einer qualitativen Untersuchung. In: Pieper, Irene/Wieser, Dorothee (Hg.): Fachliches Wissen und literarisches Verstehen. Studien zu einer brisanten Relation. Frankfurt u. a.: Peter Lang. S. 153-169.

- Staiger, Michael (2006): „Die, über die wir nicht sprechen“. (De-)Konstruktionen des (Un-) Heimlichen in M. Night Shyamalans „The Village“. In: Der Deutschunterricht 58. H. 3. S. 58-67.
- Surkamp, Carola (2010): Zur Bedeutung der Schulung filmästhetischer Kompetenz aus der Sicht unterschiedlicher Fächer. In: Kepser, Matthis (Hg.): Fächer der schulischen Filmbildung: Deutsch, Englisch, Geschichte u. a. München: kopaed. S. 85-108.
- Tatsch, Isabell (2010): Filmwahrnehmung und Filmerleben von Kindern. In: Josting, Petra/Maiwald, Klaus (Hg.): Verfilmte Kinderliteratur. Gattungen, Produktion, Distribution, Rezeption und Modelle für den Deutschunterricht. München: kopaed. S. 143-153.
- van Holt, Nadine/Groeben, Norbert (2006): Emotionales Erleben beim Lesen und die Rolle text- sowie leserseitiger Faktoren. In: Klein, Uta/Mellmann, Katja/Metzger, Steffanie (Hg.): Heuristiken der Literaturwissenschaft. Disziplinexterne Perspektiven auf Literatur. Paderborn: Mentis. S. 111-130.
- von Heydebrand, Renate/Winko, Simone (1996): Einführung in die Wertung von Literatur. Systematik – Geschichte – Legitimation. Paderborn u. a.: Schöningh.
- Winkler, Iris/Schmidt, Frederike (2012): Das Unheimliche im Film – Zur Wirkung des Films Krabat auf Schülerinnen und Schüler. In: Dettmar, Ute/Oetken, Mareile/Schwagmeier, Uwe (Hg.): SchWellengänge. Zur Poetik, Topik und Optik des Fantastischen in Kinder- und Jugendliteratur und -medien. Frankfurt a. M.: Peter Lang. S. 231-254.
- Zabka, Thomas (2013): Literarische Texte werten. In: Praxis Deutsch 40. H. 241. S. 4-12.

Anschrift der Verfasserinnen:

*Frederike Schmidt und Prof. Dr. Iris Winkler, Friedrich-Schiller-Universität Jena, Institut für Germanistische Literaturwissenschaft, Fachdidaktik Deutsch, Fürstengraben 18, D-07743 Jena
frederike.schmidt@uni-jena.de, iris.winkler@uni-jena.de*