pedocs
Open Access Erziehungswissenschaften

DIPF

Aßmann, Sandra; Wiethoff, Christoph

Lernprozessanregende Aufgaben in der Lehrkräftebildung. Förderung von Reflexions- und Medienkompetenz mit Fellinis "8 ½"

Aßmann, Sandra [Hrsg.]; Grafe, Silke [Hrsg.]; Martin, Alexander [Hrsg.]; Herzig, Bardo [gefeierte Person]: Medien – Bildung – Forschung. Integrative und interdisziplinäre Perspektiven. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2024, S. 150-166

Quellenangabe/ Reference:
Aßmann, Sandra; Wiethoff, Christoph: Lernprozessanregende Aufgaben in der Lehrkräftebildung. Förderung von Reflexions- und Medienkompetenz mit Fellinis "8 ½" - In: Aßmann, Sandra [Hrsg.]; Grafe, Silke [Hrsg.]; Martin, Alexander [Hrsg.]; Herzig, Bardo [gefeierte Person]: Medien – Bildung – Forschung. Integrative und interdisziplinäre Perspektiven. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2024, S. 150-166 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-319090 - DOI: 10.25656/01:31909; 10.35468/6129-09

https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-319090
https://doi.org/10.25656/01:31909

in Kooperation mit / in cooperation with:

k linkhardt

http://www.klinkhardt.de

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen: Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses Werk bzw. dieser Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden und es darf nicht bearbeitet, abgewandelt oder in anderer Weise verändert werden.
Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License: http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.en - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to make commercial use of the work or its contents. You are not allowed to alter, transform, or change this work in any other way.

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

Sandra Aßmann und Christoph Wiethoff

Lernprozessanregende Aufgaben in der Lehrkräftebildung: Förderung von Reflexions- und Medienkompetenz mit Fellinis „8 ½“

Abstract

Lernprozessanregende Aufgaben werden in der Allgemeinen Didaktik als Möglichkeit zur Unterrichtsplanung und -durchführung vorgeschlagen. Im Beitrag wird herausgearbeitet, dass sie sich ebenfalls sehr gut in der Hochschuldidaktik für universitäre Lehrkräftebildung einsetzen lassen und dabei das Potenzial bieten, Reflexionskompetenz und Medienkompetenz gleichermaßen zu fördern. Am Beispiel des Spielfilms „8 ½“ wird dies veranschaulicht.

Schlagworte

Lernprozessanregende Aufgaben, Reflexionskompetenz, Medienkompetenz, Filmbildung

1 Einleitung

1964 wurde Federico Fellinis Meisterwerk „8 ½ (Otte e mezzo)“ zweimal mit dem Oscar ausgezeichnet: für den besten fremdsprachigen Film sowie für die besten Kostüme. Nominiert war er außerdem in den Kategorien Regie, Drehbuch und Szenenbilder.[1] Der Titel des Films kam kurioserweise so zu Stande, dass Fellini zuvor sechs Spielfilme, zwei Kurzfilme und einen Film in Co-Regie realisiert hatte. Somit ist es sein „achteinhalbter“ Film[2] (Koebner 2010, 64). Im Mittelpunkt der Geschichte steht ein Regisseur (‚Guido Anselmi‘, dargestellt von Marcello Mastroianni), der versucht, einen Film zu realisieren und dabei in eine Schaffenskrise gerät. Er reist an einen Kurort, um neue Inspiration zu bekommen. Diese Entscheidung ist jedoch nicht unmittelbar von Erfolg gekrönt (vgl. Aubrunner 2017, 106f.). Fellini erschließt sich mit dem Film das „unzuverläs-

1 https://oscars.org/oscars/ceremonies/1964/F--J?qt-honorees=1#block-quicktabs-honorees (15.03.2024)

2 Wenngleich Thomas Koebner darauf verweist, dass bei dieser Zählung der kleine Film „Heiratsvermittlung (Agencia Matrimoniale)“ vergessen worden sein muss. (Koebner 2010, 64)

doi.org/10.35468/6129-09

sige Erzählen“ (Koebner 2010, 75 sowie ders. 2018, 44): Als Rezipient:in ist es nicht trivial zu unterscheiden, an welchen Stellen es sich um Traumdarstellungen oder von den Akteur:innen erlebte Realität handelt. Neben seinem Stellenwert als Kunstwerk bietet der Film somit auf inhaltlicher Ebene viele interessante Anknüpfungspunkte für Diskussionen.
Im folgenden Beitrag nutzen wir „8 ½“ als Reflexionsanlass und Analysegegenstand. Als Reflexionsanlass, um über Motive und Narrative des Films mit Studierenden ins Gespräch zu kommen, als Analysegegenstand um Aspekte der Filmbildung, die angehende Lehrpersonen auch für ihre eigene zukünftige Unterrichtsplanung fruchtbar machen können, mitzutransportieren.
Im ersten Schritt erläutern wir das Konzept der lernprozessanregenden Aufgaben und ordnen es in den Kontext der Allgemeinen Didaktik ein. Daran anknüpfend konzipieren wir ein Seminarkonzept für die universitäre Hochschullehre, das durch lernprozessanregende Aufgaben strukturiert wird und anhand des Films Reflexions- und Medienkompetenz fördert. Wir skizzieren im Fazit, wie das Konzept weitergedacht und eingesetzt werden könnte und formulieren im Ausblick Ideen zur Beforschung.

2 Lernprozessanregende Aufgaben und ihr Stellenwert innerhalb der Didaktik

Roßa (2014) beschreibt die Allgemeine Didaktik sehr pointiert „als wissenschaftliche Disziplin unterrichtsplanerischer Entscheidungen“ sowie „als Berufswissenschaft von Lehrerinnen und Lehrern“, die „hauptsächlich auf die theoriegeleitete Analyse und Reflexion der sehr komplexen unterrichtlichen Lehr- und Lernprozesse ab[zielt]“ (Roßa 2014, 146). Innerhalb dieser Disziplin hat die Auseinandersetzung mit Aufgaben(formaten) konsequenterweise einen hohen Stellenwert. Unter dem Terminus „Allgemeindidaktisches Aufgabenmodell“ (Brauch 2014, 218) oder auch LPA-Modell (Brauch 2014, 2020) wird der von uns fokussierte Ansatz in fachdidaktischen Diskursen rezipiert.
Tulodziecki, Herzig & Blömeke (2017) prägten den Begriff der „lernprozessanregenden Aufgabe“ zur Beschreibung von Aufgabentypen, die „in besonderer Weise geeignet erscheinen, wünschenswerte Lernprozesse bei Kindern und Jugendlichen anzuregen“ (Tulodziecki u. a. 2017, 132). Ein zentrales Kriterium dieser Aufgaben ist, dass die Schüler:innen noch nicht über das nötige Wissen bzw. Können verfügen, um sofort zu einer Lösung zu gelangen. Die Aufgabenstellung macht ihnen deutlich, dass sie sich bestimmte Sach-, Fach- oder Methodenkenntnisse erst aneignen müssen. Dem zu Grunde liegt die Annahme, dass Lernen als eine Form des Handelns interpretiert werden kann (vgl. ebd., 133 ff.). Im Rückgriff auf die Bedürfnistheorie nach Maslow sowie Ansätze der kognitiven Komplexität

doi.org/10.35468/6129-09

nach Schroder u. a. und der sozial-moralischen Entwicklung nach Kohlberg entwickelte Tulodziecki ein Modell menschlichen Handelns, das als Bedingungen des Handelns – und damit auch des Lernens – folgende Faktoren benennt: situative Gegebenheiten im Rahmen der Lebenssituation, Bedürfnislagen und damit verbundene Emotionen, Wissen und Erfahrungen, Denkmuster aus intellektueller Sicht sowie Orientierungen aus sozial-moralischer Sicht (vgl. Tulodziecki 2023, 13ff.).

Lernprozessanregende Aufgaben haben verschiedene Merkmale: Sie sollen klar und eindeutig formuliert sein (Verständlichkeit), auf die Erfahrungs- und Vorstellungswelt der Lernenden bezogen sein (Situierung), Bedürfnisse und Interessen der Lernenden ansprechen (Bedeutsamkeit), so formuliert sein, dass der Status Quo des Wissens nicht hilft, um die Aufgabe zu lösen (Neuigkeitswert), hinreichend komplex sein (angemessener Schwierigkeitsgrad) sowie dazu geeignet, exemplarisch und handlungsrelevant einen für die Gegenwart oder Zukunft bedeutsamen Inhalt zu erschließen (vgl. Tulodziecki u. a. 2017, 151ff.).

Da Lernen ein lebenslanger Prozess ist (vgl. Fuhr 2018), argumentieren wir, dass lernprozessanregende Aufgaben nicht nur sinnvoll im schulischen Unterricht sind, sondern auch für das Lernen Erwachsener, speziell in hochschulischen Zusammenhängen, ein relevantes didaktisches Moment darstellen (vgl. dazu auch die Untersuchung von Weritz 2008). Bartel verweist darauf, dass Aufgaben im Kontext von Hochschuldidaktik noch immer forschungsseitig unterbelichtet sind (Bartel 2019). Im sich anschließenden Kapitel skizzieren wir daher, wie sich diese Aufgaben konkret in ein pädagogisches Setting für Lehramtsstudierende, die Reflexions- und Medienkompetenz erwerben sollen, einbinden lassen.[3]

Tulodziecki u. a. (2017) differenzieren vier verschiedene Typen lernprozessanregender Aufgaben: komplexe Probleme, komplexe Entscheidungsfälle, komplexe Gestaltungsaufgaben und komplexe Beurteilungen (vgl. Tulodziecki u. a. 2017, 135ff.). Gemeinsam ist diesen vier Typen, dass sie alle dazu geeignet sind, die beschriebenen Merkmale lernprozessanregender Aufgaben zu realisieren. Wir konzentrieren uns in diesem Beitrag auf Gestaltungs- und Beurteilungsaufgaben, daher werden wir nur diese beiden Typen näher erläutern. Der Fokus liegt bei Gestaltungsaufgaben darauf, „eine Situation zu planen, ein Verfahren zu entwerfen oder ein Produkt zu konzipieren“ (Tulodziecki u. a. 2017, 147). Beurteilungsaufgaben können sich auf die Ergebnisse der anderen drei Aufgabentypen beziehen. In unserem konkreten Fall ist das Ziel, das Ergebnis einer Gestaltungsaufgabe kriterienbasiert zu beurteilen. Durch diese Kombination der Aufgabentypen miteinander lassen sich unsere Ziele, Reflexions- und Medienkompetenz zu fördern, gut verbinden.

3 vgl. Tulodziecki 1997; Tulodziecki u. a. 2021.

doi.org/10.35468/6129-09

3 Cineastik in der Lehrkräftebildung: Förderung von Reflexions- und Medienkompetenz

3.1 Reflexionskompetenz

Die universitäre Lehrkräftebildung zielt darauf ab, Studierende auf den Beruf der Lehrerin bzw. des Lehrers vorzubereiten. In dieser ersten Phase steht zunächst das akademische Studium wissenschaftlich fundierter Grundlagen der Lehrer:innenprofession im Mittelpunkt. Die Wichtigkeit eines In-Beziehung-Setzens dieser wissenschaftlichen Theorien mit der Praxis des Lehrberufs ist allerdings seit langem ebenfalls unbestrittener Bestandteil des Studiums, insbesondere im Zusammenhang mit Praxisphasen wie bspw. dem Praxissemester (vgl. z. B. Herzig & Wiethoff 2019). Bei unserem vorliegenden Vorhaben zielen wir u. a. auf die Reflexionskompetenz der Studierenden ab, die im direkten Zusammenhang zur Theorie-Praxis-Relationierung steht (vgl. z. B. Tulodziecki u. a. 2017, 316ff.).

Die Fähigkeit zur Reflexion des eigenen Handelns wird als zentrales Element professioneller Kompetenzen von Lehrpersonen hervorgehoben (vgl. z. B. Lambrecht & Bosse 2020, 139). Eine Argumentation dafür, dass Reflexionskompetenz als Schlüsselkompetenz für professionelle Lehrpersonen gilt, ist die von Unsicherheit durch Paradoxien und Antinomien geprägte Handlungspraxis in der Schule (vgl. Helsper 2021, 166ff.). Ohne ein rückbezügliches und selbstreferentielles sowie evidenzbasiertes Betrachten von doppelt kontingenten (vgl. Luhmann 2002, 31ff.) Handlungssituationen, lässt sich ein dann besser abgesichertes Handeln für zukünftige Situationen nicht sicherstellen.[4] Dementsprechend verstehen wir im Anschluss an Häcker (2017) ‚Reflexion' als einen besonderen Modus des Denkens, „und zwar als eine rekursive, referenzielle bzw. selbstreferenzielle, d. h. rückbezügliche Form." (Häcker 2017, 23). Wir erweitern diese Definition noch um den Aspekt der hierbei zu nutzenden Referenzsysteme, also ‚durch welche Brille' die reflektierende Person auf die jeweilige Situation schaut. Im Hinblick auf unser Vorhaben im Rahmen der Lehrkräftebildung handelt es sich um insbesondere das Referenzsystem ‚evidenzbasierte Theorie': „Der Einbezug von theoretischen Wissensbezügen ermöglicht, Theorie und Praxis explizit miteinander in Verbindung zu setzen. Dadurch können für spezifische und komplexe Sachverhalte kontextbezogene Lösungen erarbeitet und Maßnahmen entwickelt werden" (Wyss & Mahler 2021, 23).

Davon ausgehend, dass Theorie und Praxis nicht ‚einfach' aufeinander bezogen oder transferiert werden können, sondern vom professionell Handelnden in Beziehung gesetzt werden müssen, sprechen wir im Folgenden von ‚Theorie-Praxis-

4 Hiermit möchten wir nicht implizieren, dass wir Reflexion als „quasi-technologische Formel" (Häcker 2022, 94) verstehen, die eine Gewissheit im Handeln sicherstellt – die doppelte Kontingenz besteht weiterhin.

doi.org/10.35468/6129-09

Relationierung'. Bei der Relationierung der Theorie zum eigenen praktischen Handeln spielen sog. subjektive Theorien der Lehrpersonen eine entscheidende Rolle (vgl. Patry 2014). Diese subjektiven Theorien können als Bindeglied zwischen der wissenschaftlichen Theorie und dem situationsbezogenen Handeln der Lehrperson in der Praxis gesehen werden (vgl. Tulodziecki u. a. 2017, 322; vgl. Abb. 1).

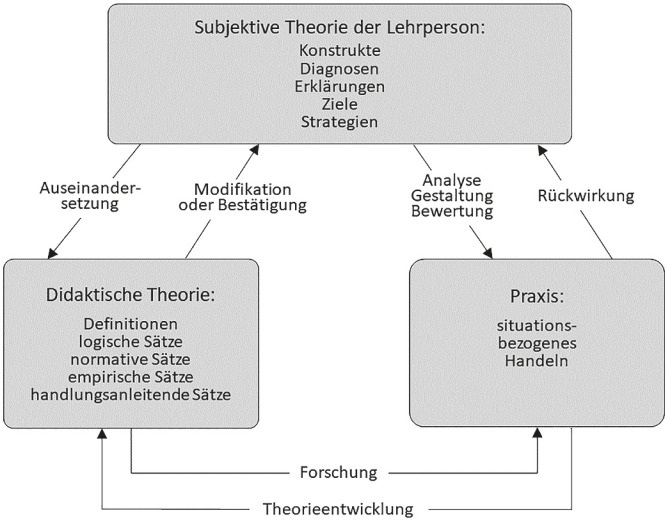


Abb. 1: In Beziehung-Setzen von Theorie und Praxis durch die Lehrperson (vgl. Tulodziecki u. a. 2017, 322)

Die (angehende) Lehrperson muss nun bei der Reflexion und ggf. Modifikation der subjektiven Theorien die Bereitschaft zeigen, diese zu überdenken und zu verändern (vgl. Tulodziecki u. a. 2017, 319f.). Dies ist kein trivialer Vorgang, da subjektive Theorien sehr veränderungsresistent sind (vgl. z. B. Wahl 2013, 11f.). Zur Unterstützung der Relationierung von Theorie und Praxis führt Patry (2018, 22) eine weitere Rolle zwischen wissenschaftlicher und subjektiver Theorie ein: „die Mediatorin oder der Mediator mit der Aufgabe, Theorien so aufzuarbeiten, dass sie von der Praktikerin oder dem Praktiker aufgenommen werden kann (etwa die Lehrerinnen- und Lehrerbildung)" (Patry 2018, 22). Diese:r Moderator:in kann die Form von „Publikationen, Workshops, Beratungen, Coachings und insbesondere Lehrveranstaltungen beispielsweise in der Lehrer/innenbildung [annehmen]" (Patry 2014, 33) um die Übertragung der wissenschaftlichen zur

doi.org/10.35468/6129-09

subjektiven Theorie zu unterstützen und damit auch das Praxishandeln zu verändern.[5]

Bezugnehmend auf die Vorüberlegungen zur Theorie-Praxis-Relationierung möchten wir nun im Rahmen der lernprozessanregenden Aufgaben eine Filmszene als Teil der Mediator:innen-Rolle in unserem hochschuldidaktischen Szenario nutzen. Die Filmszene dient als Surrogat für die eigene Praxis der Studierenden – der Blick von außen auf eine fremde Situation (Filmszene) fällt zunächst einfacher und stellt nicht die subjektiven Theorien für das eigene Handeln in Frage. Im weiteren Verlauf des Lernprozesses werden dann die Reflexionen zur Filmszene durch die Studierenden auf die eigenen Situationen der Unterrichtsplanung übertragen. Bei der Analyse der Filmszene wird zugleich Medienkompetenzförderung geleistet.

3.2 Medienkompetenz

Theoretische und empirische Überlegungen zu Medienkompetenz im Anschluss an Tulodziecki (2015) haben ihre Wurzeln in Prinzipien, die aus der Allgemeinen Didaktik stammen (vgl. Blömeke 2017, 34). Dementsprechend sind die Ausarbeitungen zu lernprozessanregenden Aufgaben (s. o.) sehr gut daran anknüpfbar. Generell lässt sich Medienkompetenz als „wichtiger Leitbegriff der Medienpädagogik in Theorie und Praxis" (Hugger 2021, 1) verstehen. Damit ist einerseits „das Potenzial des Menschen, Wissen über Medien zu besitzen und zu erwerben sowie die Fähigkeit, Medien souverän bedienen, kritisch beurteilen und kreativ gestalten zu können" (ebd., 2) gemeint. Auf der anderen Seite wird auch „das pädagogisch-praktische Ziel [...], dieses Potenzial zu fördern bzw. die Wissensbestände und Fähigkeiten in formalen wie non-formalen Bildungssettings zu vermitteln" (ebd.) so bezeichnet. Es existieren innerhalb der Medienpädagogik und Kommunikationswissenschaft verschiedene Modelle von Medienkompetenz, die aber in ihrer Grundausrichtung Schnittmengen aufweisen (für einen Überblick vgl. Hugger 2021). Für (angehende) Lehrpersonen in einer tiefgreifend mediatisierten Welt (vgl. Hepp 2018) ist es elementar, medienpädagogische Kompetenz zu erwerben, d. h. konkret mediendidaktische, medienerzieherische und sozialisationsbezogene Kompetenzen sowie Schulentwicklungskompetenz (vgl. Blömeke 2017, 40). Dabei ist die eigene Medienkompetenz der Studierenden eine grundlegende Voraussetzung. An dieser setzen wir in unserem Seminarkonzept an. In den Ausführungen von Herzig (2017) wird der (Spiel)Film zwar als Beispiel für lernrelevante Eigenschaften von Medienangeboten immer erwähnt, der Fokus liegt aber in der dezidierten Analyse stärker auf softwarebasierten Medien (vgl. ebd. 505ff.). Versteht man Medien als „Mittler [...], durch die in kommuni-

5 Patry bezieht sich noch auf das Konzept des pädagogischen Takts, auf das in diesem Beitrag nicht weiter eingegangen werden kann (vgl. Patry 2014, 36ff.; 2018, 22ff.).

doi.org/10.35468/6129-09

kativen Zusammenhängen (potenzielle) Zeichen mit technischer Unterstützung übertragen, gespeichert, wiedergegeben, arrangiert oder verarbeitet und in abbildhafter oder symbolischer Form präsentiert werden" (Herzig 2017, 504), fällt der Film aber selbstverständlich darunter. Ein semiotischer Zugang hat durchaus auch Tradition im Bereich des Filmverstehens (vgl. Ritzer 2020). Filmanalyse als wissenschaftliche Herangehensweise an das Medium Film ist allerdings in verschiedenen Disziplinen verankert und umfasst diverse wissenschaftstheoretische und method(olog)ische Herangehensweisen (für einen Überblick Hagener & Pantenburg 2020). Entsprechend kann in unserem Seminar kein genuin filmwissenschaftlicher Zugriff erfolgen, aber es können und sollen exemplarisch einzelne relevante Aspekte von den Studierenden erarbeitet werden. Aus medienwissenschaftlicher Perspektive wird medienpädagogischen Bemühungen bisweilen unterstellt, dass sie von einem eher defizitorientierten Blick auf das Kind/den Jugendlichen ausgingen, also nicht eine grundlegende Kompetenz voraussetzen würden, sondern diese erst vermitteln wollten (vgl. Sommer u. a. 2011, 31f.). Aus Sicht der kulturellen Bildung existiert ebenfalls Zurückhaltung gegenüber dem Kompetenzbegriff:

> „'Film-Bildung' oder ästhetische Bildung durch, mit und an Filmen [...] zielt damit nicht auf einen wie auch immer bestimmten Kompetenzerwerb, sondern versteht sich ganz im Gegenteil als ein zweckfreies, ästhetisches Erfahrungsgeschehen, das mit Filmen Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsmöglichkeiten differenziert, diversifiziert und erweitert. Kurz: ‚Film-Bildung' ist eine Möglichkeit differenzierter und komplizierter zu werden." (Zahn 2012, 98).

Allerdings argumentieren wir, dass sich dieses Anliegen mit der Förderung von Medienkompetenz in unserem Verständnis (s. o.) nicht widerspricht, im Gegenteil: Durch das Erlernen von filmsprachlichen Mitteln und weiteren filmanalytischen Zugängen kann die ästhetische Erfahrung gesteigert werden, wodurch die künstlerische Dimension des Films bewusster in den Blick gerät. Ansätze der Filmvermittlung stellen eine Brücke zwischen Medienkompetenzförderung, wie sie in medienpädagogischen Zusammenhängen diskutiert wird, und medienwissenschaftlichen sowie ästhetischen Sichtweisen auf das Medium Film dar (vgl. z. B. Henzler & Pauleit 2009). Entsprechende Texte bieten sich zur Lektüre in unserem konkreten Seminar an.

doi.org/10.35468/6129-09

3.3. Seminarkonzeption zur Förderung von Reflexions- und Medienkompetenz

Eine zentrale Szene des Films „8 ½“ (1:46:42-1:57:11[6]) spielt nachts in einem Stadtkino (vgl. Fellini 1963, 61ff.). Hier versammeln sich neben dem Regisseur alle relevanten Akteur:innen der Filmproduktion sowie zentrale Personen aus seinem Privatleben. Es herrscht eine unbehagliche Atmosphäre, da alle explizit oder implizit Erwartungen an Guido haben. „Er soll seiner Aufgabe nachkommen, einen Film (im Film) zu drehen“ (Koebner 2018, 40).



Abb. 2: Publikum der Probeaufnahmen (Blu-ray, Studiocanal Deutschland, 2015)

Auf der Leinwand sieht man Probeaufnahmen verschiedener Darstellerinnen, die kritisch von den anwesenden Schauspieler:innen, dem Produzenten und den Familienmitgliedern diskutiert werden (s. Abb. 2). Auf die Frage, was das denn eigentlich für ein Film werden solle, antwortet der Regisseur: „Wer kann das wissen?!“ (Fellini 1963, 64; s. Abb. 3).

6 “8 ½“ (Blu-ray, Studiocanal Deutschland, 2015)

doi.org/10.35468/6129-09



Abb. 3: Guido ist hilflos (Blu-ray, Studiocanal Deutschland, 2015)

Es wird deutlich, dass er selbst noch sehr unsicher ist, welche Gestalt sein Kunstwerk annehmen wird. Bondanella beschreibt „8 ½“ als „a dreamlike narrative form to a self-reflexive analysis of cinematic creativity.“ (Bondanella 1992, 163f.). Der Film erzählt nicht einfach nur eine Story, sondern funktioniert als „knappe, konzentrierte Krisengeschichte einer Person, deren private und berufliche Existenz an einem entscheidenden Wendepunkt angelangt ist.“ (Schleicher 1991, 133). Darin liegt der besondere Reiz des Films für pädagogische Kontexte: „Der Held – und mit ihm der Zuschauer – durchläuft einen Lernprozeß mit ungewissem Ausgang.“ (ebd.). Durch diese besondere Facette der Selbstreflexion bietet „8 ½“ nicht nur interessante Möglichkeiten, um Medien- und insbesondere Filmkompetenz (z. B. durch die Analyse filmsprachlicher Mittel) bei angehenden Lehrpersonen zu fördern, sondern auch die in seiner Narration angelegten inhaltlichen Anknüpfungspunkte zu nutzen. Nicht nur der Regisseur im Stadtkino sieht sich diversen, sich z. T. widersprechenden, manchmal offen artikulierten, manchmal nur angedeuteten Erwartungen gegenüber, sondern auch die Lehrperson im Klassenraum. Geht es bei Fellini um den „Realisationsprozeß eines Filmprojekts“ (Schleicher 1991, 150), stehen in der Schule die adäquate Vorbereitung und Durchführung des Unterrichts sowie ein gelungenes Classroom Management im Mittelpunkt. Bei beiden Tätigkeiten handelt es sich um hochkomplexe Aufgaben, die von Ambivalenzen und Antinomien (vgl. Helsper 2021) begleitet werden.

Als theoretische Hintergrundfolie (also als Referenzsystem) zur Reflexion der Filmszene, um diese dann auf die Handlungssituationen der angehenden Lehr-

doi.org/10.35468/6129-09

personen zu beziehen, nutzen wir somit die Antinomien professionellen Handelns (vgl. Helsper 2021, 166ff.). Helsper beobachtet, dass „das professionelle Handeln in besonderer Weise mit grundlegenden Spannungen konfrontiert zu sein [scheint] und zwar auch dann, wenn tragfähige Arbeitsbündnisse zustande kommen" (ebd., 167). Antinomien sind nach Helsper „Gegensatzpaare bzw. idealtypische, einander widersprechende Anforderungen [des Lehrerhandelns], die gleichermaßen relevant sind und Anspruch auf Gültigkeit erheben können" (Helsper 2004, 61). Im Rahmen unseres didaktischen Vorhabens nutzen wir die folgende Auswahl der Antinomien, ohne hier ausführlich auf alle Antinomien eingehen zu können (vgl. z. B. Helsper 2021, 168ff.): Die Begründungs-, Ungewissheits-, Nähe-, Sach- und Autonomieantinomie. Diese wollen wir an dieser Stelle nur kurz beschreiben:

Die *Begründungsantinomie* besagt, dass pädagogisch professionell Handelnde in unübersichtlichen und von Unsicherheit geprägten Situationen einem Handlungszwang ausgeliefert sind, der allerdings nachvollziehbar begründbar sein muss. Sie können „nicht Nicht-Handeln" (ebd., 169). Dies lässt sich auf unseren Regisseur ‚Guido' beziehen, der die Entscheidungen über die Story, Schauspieler:innen etc. gegenüber u. a. dem Produzenten in einer Situation begründen muss, in der noch nicht absehbar ist, wie die Produktion sich weiter entwickeln wird.

Dass die Lehrperson für die von Unsicherheit geprägte (bspw. Unterrichts-)Situation ein Erfolgsversprechen geben muss, bezeichnet Helsper als *Ungewissheitsantinomie* (ebd., 169f.). Es besteht eine „Spannung von Erfolgsversprechen und Ungewissheit" (ebd., 170). Dieser Ungewissheit ist auch der Regisseur ausgesetzt. Der Produzent setzt ein Erfolgsversprechen voraus, wenn er Guidos – in der Herstellung von vielen Unsicherheiten geprägten – Film produziert.

Die *Näheantinomie* bezieht sich auf die Beziehung zwischen Lehrperson und Schüler:innen. Diese muss gleichermaßen von Nähe und „diffus-emotionalen Dynamiken" (ebd., 171) wie auch von Distanz geprägt sein. Guido ist im Kinosaal in verschiedene sehr persönliche und professionelle Beziehungen verstrickt, die er abwägen und definieren muss, um bspw. die Rollen im Film angemessen zu besetzen.

Die pädagogisch professionelle Lehrperson ist zudem einer *Sachantinomie* ausgesetzt (ebd. 171f.): Sie muss vermitteln zwischen der Konzentration auf Fachzusammenhänge auf der einen und den biographischen Voraussetzungen der Schüler:innen auf der anderen Seite. So muss auch der Regisseur Guido zwischen seinem Fachwissen zur Produktion eines Films, seinen eigenen Visionen zur Umsetzung etc. und dem, was z. B. die Schauspieler:innen an Erfahrungen mit dem Thema des Films mitbringen, vermitteln.

doi.org/10.35468/6129-09

Mit der *Autonomieantinomie* beschreibt Helsper (2021, 172f.) die Spannung zwischen Autonomie und Heteronomie der Klient:innen – im Schulzusammenhang die der Schüler:innen. Durch die Unterstützung der Schüler:innen dabei, autonom zu werden, kann es zur Abhängigkeit dieser von der Lehrperson kommen. Auch dieser Gefahr ist Guido ausgesetzt: er bewegt sich zwischen der direktiven Führung bspw. des Casts, will aber die Autonomie im Schauspiel nicht einschränken.

Wie die Auseinandersetzung mit den Antinomien gezeigt hat, kann die ausgewählte Szene gewinnbringend in ein Seminarkonzept für die universitäre Lehrer:innenbildung eingebettet werden, das sich an den Phasen prozessbezogener Unterrichtsvorbereitung (vgl. Tulodziecki u. a. 2017) orientiert.
Wir entscheiden uns bei der konkreten Konzeption für eine Kombination aus einer Gestaltungsaufgabe (s. o.) und einer Beurteilungsaufgabe (s. o.).

1. Gestaltungsaufgabe: Schreiben Sie eine Log Line[7] für ein Filmprojekt, in dem es im Kern um pädagogische Antinomien geht.
2. Beurteilungsaufgabe: Entwickeln Sie theoriebasiert Bewertungskriterien. Bewerten Sie die Log Lines der anderen Gruppen unter Rückgriff auf diese Kriterien.

In einer ersten Phase des Seminars sollte den Studierenden in Form einer *Zielvereinbarung* die Bedeutsamkeit des ausgewählten Themas verdeutlicht werden. Dabei kann mit dem pädagogischen Nutzen des Seminars (Förderung der Reflexionskompetenz) sowie mit dem medienpädagogischen Nutzen (Aspekte der Filmbildung) argumentiert werden.
In einer zweiten Seminarphase erfolgt eine *Verständigung über das Vorgehen*. Dazu sollte zunächst die ausgewählte Filmszene gemeinsam im Seminar angeschaut werden. Zudem können den Studierenden geeignete Inhalte über ein Content Management System (z. B. Moodle, ILIAS) zur Verfügung gestellt werden.
Die dritte Phase dient der *Erarbeitung von Grundlagen*. Die Studierenden benötigen Kenntnisse im Bereich von Dramaturgie und Storytelling. Konkret müssen sie wissen, was eine Log Line ist und welche Funktion ihr zukommt. Dazu bieten sich Beispiele an: Der berühmte Hitchcock-Klassiker „Rear Window (Das Fenster zum Hof)“ von 1954 lässt sich z. B. in folgender Log Line zusammenfassen: “A wheelchair-bound photographer spies on his neighbors from his apartment

7 Bei einer Log Line handelt es sich um einen Begriff, der in der Drehbuchtheorie und Filmpublizistik verwendet wird. In unserem Kontext meinen wir „einzeilige Beschreibungen eines Films, meist eher in werbender als in beschreibender Absicht und Funktion, wie sie z. B. in Programmzeitschriften, bei Programmankündigungen und -bewerbungen von Kinos und gelegentlich auch in Filmografien verwendet werden.“ (https://filmlexikon.uni-kiel.de/doku.php/l:logline-2739, letzter Zugriff: 03.04.2024)

doi.org/10.35468/6129-09

window and becomes convinced one of them has committed murder."[8] Der Film, den wir im Seminar einsetzen, wird durch folgende Log Line charakterisiert: "8 ½ is the story of a film director who is trying to pull together the pieces of his life and make sense of them" (Katz 1979, Stichwort: Fellini).
Darüber hinaus werden den angehenden Lehrpersonen einführende Texte zur Filmvermittlung (s. o.) bereitgestellt. Neben Wissensbeständen aus dem Bereich Filmbildung sind theoretische Kenntnisse in Bezug auf pädagogische Antinomien und professionelles Lehrer:innenhandeln erforderlich. Auch dazu erhalten die Studierenden einschlägige Literaturempfehlungen.
In der Phase der *Aufgabenlösung* arbeiten die Studierenden in Kleingruppen anhand der Filmszene und der gelesenen Texte Antinomien heraus (s. o.). Sie verfassen eine Log Line und erarbeiten sich unter Rückgriff auf Literatur Kriterien zur Bewertung.
Anschließend stellen sich die Studierenden im Plenum gegenseitig ihre Aufgabenlösungen vor, *vergleichen* sie anhand der Kriterien und *fassen* die wichtigsten Erkenntnisse *zusammen*, um das Gelernte zu systematisieren. So erhalten alle Beteiligten einen Einblick in die Arbeit der anderen und lernen, in Alternativen zu denken.
In der *Anwendungsphase* werden neue Aufgaben gestellt, damit die Studierenden das erworbene Wissen transferieren können und es sich konsolidieren kann. Es bietet sich z. B. die Arbeit mit weiteren Filmen an, die (im Unterschied zu „8 ½") konkreter den Fokus auf Lehr- und Lernprozesse legen (vgl. Pauleit 2009; Zahn 2011).
Abschließend stehen eine *Reflexion und Bewertung* der Lernwege im Fokus. Die Studierenden richten die Aufmerksamkeit auf ihren eigenen Lernprozess und reflektieren diesen gemeinsam mit dem/der Dozierenden. Diese Phase stellt beide anvisierten Kompetenzen (Reflexions- und Medienkompetenz) auf einer Metaebene in den Mittelpunkt und adressiert die zukünftige professionelle Handlungsfähigkeit der angehenden Lehrpersonen und kommt daher der Idealvorstellung nach, dass Studierende auch „die Fähigkeit und Bereitschaft [...], an zukünftigen Entwicklungen gestaltend mitzuwirken" (Herzig 2023, 122) erwerben.

4 Fazit und Ausblick

Auch über 60 Jahre nach Entstehung des Films „8 ½" hat dessen Story keine Relevanz eingebüßt: „Als Bericht einer Krise, als ein Dokument der vielzitierten Frustration ist diese Geschichte aktuell und allgemeingültig." (Stempel & Ripkens in Fellini 1963, 110). Dabei spielt der Beruf des Protagonisten (Regisseur) nur eine

8 https://screencraft.org/blog/101-best-movie-loglines-screenwriters-can-learn-from/ (letzter Zugriff: 03.04.2024)

doi.org/10.35468/6129-09

sekundäre Rolle, denn „[...] Krisen voller Selbstzweifel, in denen man nicht weiß, wie es weitergehen soll, und ob einen nicht alle guten Geister verlassen haben, gehören nicht nur zur Eigenart von Künstlern oder Filmregisseuren, sondern zum Bestand der Conditio humana." (Koebner 2010, 75). Das Krisenhafte als narrative Grundfigur lässt sich daher auch sehr gewinnbringend auf pädagogisches Handeln beziehen, wie wir anhand der von Helsper formulierten pädagogischen Antinomien gezeigt haben. Es dürfte deutlich geworden sein, dass Reflexionskompetenz eine unabdingbare Kompetenz für die Gestaltung von Lehr-/Lern-, Erziehungs-, Bildungs- und Sozialisationsprozessen ist. Dementsprechend haben wir sie als Zielvorstellung für unser Seminarkonzept in den Mittelpunkt gerückt. Die Förderung von Medienkompetenz spielt darüber hinaus eine wichtige Rolle für angehende Lehrpersonen, bildet sie doch einen Grundpfeiler für den Erwerb von medienpädagogischer Kompetenz. Insbesondere eine Konzentration auf das Medium Film ist nach wie vor aktuell, handelt es sich doch um ein in Bildungsprozessen häufig eingesetztes und in der Lebenswelt selbstverständlich rezipiertes Medium. Trotzdem fristet Filmvermittlung immer noch ein Nischendasein in der medienpädagogischen Diskussion[9] – was insbesondere angesichts der Bedeutsamkeit von visuellen Medienkulturen (vgl. Missomelius 2017) verwundert.

Bei einer tatsächlichen Realisierung des von uns vorgeschlagenen Seminarkonzepts wäre ergänzend eine diversitätssensible Perspektive auf den Film wichtig, um ihn einerseits als ein in einem bestimmten historischen und kulturellen Kontext entstandenes Kunstwerk zu würdigen und ihn andererseits aus heutiger Sicht kritisch zu analysieren. So lässt sich z. B. die Fokussierung auf die Rolle des (weißen, männlichen) Künstlergenius diskutieren und dabei gleichzeitig die ironische Brechung, die Fellini selbst durch die krisenhaften Momente dieses Genies anlegt, mitberücksichtigen. Darüber hinaus ist das Thema von Machtkonzentration und -verteilung in beruflichen Kontexten, hier exemplarisch des Filmgeschäfts, augenfällig für einen kritischen Zugang. Die Darstellungen von Weiblichkeit und Ethnie, die in einigen Szenen des Films eine Rolle spielen (auch in ihrer Verbindung), bedürfen ebenfalls einer kritischen Auseinandersetzung. Dazu kann auf aktuelle Publikationen im Kontext der Filmanalyse zurückgegriffen werden (vgl. Flicker 2021; Alkin & Strohmaier 2024). Ein diversitätssensibler Blick ist sowohl für Reflexions- als auch für Medienkompetenz unabdingbar.

Wollte man den Erfolg des Seminarkonzepts in der Praxis beforschen, böte sich ein Vorgehen nach Prinzipien der gestaltungsorientierten Bildungsforschung (vgl. Tulodziecki u. a. 2013) an. Konkret ließe sich eine empirische Untersuchung an den Schritten der praxis- und theorieorientierten Entwicklung und Evaluation von Konzepten für pädagogisches Handeln (vgl. Tulodziecki 2017) orientieren. Mittels dieses Ansatzes lässt sich eine spezifische Intervention – wie unser Seminarkonzept –

9 Ausnahmen bilden die Arbeiten im Kontext der strukturalen Medienbildung nach Marotzki & Jörissen (vgl. Holze & Verständig 2018).

doi.org/10.35468/6129-09

vor dem Hintergrund der Rahmenbedingungen (z. B. universitäre Lehrveranstaltung mit einer bestimmten Zielgruppe, materielle, zeitliche und räumliche Voraussetzungen) empirisch evaluieren.

„Über Filme zu sprechen schafft bzw. erweitert öffentliche Räume, in denen Vergnügen, Reflexion und Handlungsfähigkeit eine fruchtbare Synthese einzugehen vermögen." (Winter 2006, 91). Dieser Gedanke, den Rainer Winter in Bezug auf die medienpädagogischen Reflexionen von Giroux formuliert, bildete für uns einen wichtigen Ausgangspunkt um über die Relevanz eines populären Filmes wie „8 ½" für die universitäre Lehrer:innenausbildung nachzudenken und ein Seminarkonzept zu entwerfen, was lernprozessanregende Aufgaben nutzt, um Reflexions- und Medienkompetenz gleichermaßen zu fördern.

Literatur

Alkin, Ö. & Strohmaier, A. (Hrsg.) (2024): Rassismus im Film. Marburg: Schüren Verlag.

Aubrunner, C. (2017): Das filmisch Unbewusste – Die Traumwelten Federico Fellinis. In: Maske und Kothurn 63 (1), 106-111. http://dx.doi.org/10.7767/muk-2017-630116.

Bartel, P. (2019): Aufgabenorientierte Hochschullehre: Eine explorative Untersuchung zum Einsatz von Lernaufgaben in der Hochschullehre aus allgemeindidaktischer und fachdidaktischer Sicht. Dissertation. Universität Augsburg. Online unter: https://opus.bibliothek.uni-augsburg.de/opus4/frontdoor/deliver/index/docId/52097/file/Dissertation_Bartel.pdf. (Abrufdatum: 09.05.2024).

Bondanella, P. (1992): The Cinema of Federico Fellini. Princeton: Princeton University Press. https://doi.org/10.1515/9780691223049.

Blömeke, S. (2017): Analyse von Konzepten zum Erwerb medienpädagogischer Kompetenz. Folgerungen aus den Ansätzen von Dieter Baacke und Gerhard Tulodziecki. In: MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung 2 (Jahrbuch Medienpädagogik): 27-47. https://doi.org/10.21240/mpaed/retro/2017.06.03.X.

Brauch, N. (2014): Lernaufgaben im kompetenzorientierten Geschichtsunterricht. Überlegungen zur geschichtsdidaktischen Füllung eines allgemeindidaktischen Aufgabenmodells. In: P. Blumschein (Hrsg.): Lernaufgaben – Didaktische Forschungsperspektiven. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, 217-230.

Fellini, F. (1963): 8 ½ Drehbuch. Hamburg: Schröder.

Flicker, E. (2021): Filmsoziologie und Feministische Filmtheorie: Film im Gender- und Queer-Diskurs. In: A. Geimer, C. Heinze & R. Winter (Hrsg.): Handbuch Filmsoziologie. Wiesbaden: Springer VS, 307-327. https://doi.org/10.1007/978-3-658-10729-1_24.

Fuhr, T. (2018). Lernen im Lebenslauf als transformatives Lernen. In: C. Hof & H. Rosenberg (Hrsg.): Lernen im Lebenslauf. Theorie und Empirie Lebenslangen Lernens. Wiesbaden: Springer VS, 83-104. https://doi.org/10.1007/978-3-658-19953-1_5.

Häcker, T. (2017): Grundlagen und Implikationen der Forderung nach Förderung von Reflexivität in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In: C. Berndt, T. Häcker & T. Leonhard (Hrsg.): Reflexive Lehrerbildung revisited. Traditionen – Zugänge – Perspektiven. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, 21-45.

Häcker, T. (2022): Reflexive Lehrer*innenbildung. Versuch einer Lokalisierung in pragmatischer Absicht. In: C. Reintjes & I. Kunze (Hrsg.): Reflexion und Reflexivität in Unterricht, Schule und Lehrer:innenbildung. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, 94-114.

Hagener, M. & Pantenburg, V. (2020) (Hrsg.): Handbuch Filmanalyse: Springer VS. Wiesbaden.

doi.org/10.35468/6129-09

Helsper, W. (2004): Antinomien, Widersprüche, Paradoxien: Lehrerarbeit – ein unmögliches Geschäft? Eine strukturtheoretisch-rekonstruktive Perspektive auf das Lehrerhandeln. In: B. Koch-Priewe, F. U. Kolbe & J. Wildt (Hrsg.): Grundlagenforschung und mikrodidaktische Reformansätze zur Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 49-98.

Helsper, W. (2021): Professionalität und Professionalisierung pädagogischen Handelns: Eine Einführung. Opladen/Toronto: Barbara Budrich.

Henzler, B. & Pauleit, W. (2009): Vorwort. In: Dies. (Hrsg.): Filme sehen, Kino verstehen. Methoden der Filmvermittlung. Marburg: Schüren Verlag, 7-9.

Hepp, A. (2018). Von der Mediatisierung zur tiefgreifenden Mediatisierung. In: J. Reichertz & R. Bettmann (Hrsg.): Kommunikation – Medien – Konstruktion. Wissen, Kommunikation und Gesellschaft. Wiesbaden: Springer VS, 27-45. https://doi.org/10.1007/978-3-658-21204-9_2.

Herzig, B. (2017): Medien im Unterricht. In: M. Schweer (Hrsg.): Lehrer-Schüler-Interaktion. Inhaltsfelder, Forschungsperspektiven und methodische Zugänge. Wiesbaden: Springer VS, 503-522. https://doi.org/10.1007/978-3-658-15083-9_22.

Herzig B. (2023): Digitalität, Mediatisierung und Bildung – Megatrends aus medienpädagogischer Perspektive. In: S. Aßmann & N. Ricken (Hrsg.): Bildung und Digitalität. Analysen – Diskurse – Perspektiven. Wiesbaden: Springer VS, 99-126. https://doi:10.1007/978-3-658-30766-0.

Herzig, B. & Wiethoff, C. (2019): Konzeptionelle, strukturelle und inhaltliche Gestaltungsaspekte des Praxissemesters an der Universität Paderborn. In: C. Caruso & J. Woppowa (Hrsg.): Praxissemester (Religion) in NRW: Bilanz und Perspektiven. Paderborn: Universität Paderborn, 6-20. http://dx.doi.org/10.17619/UNIPB/1-603.

Holze, J. & Verständig, D. (2018): Film und Bildung. In: A. Geimer, C. Heinze & R. Winter (Hrsg.): Handbuch Filmsoziologie. Wiesbaden: Springer VS, 1-17. https://doi.org/10.1007/978-3-658-10947-9_81-1

Hugger, K. U. (2021): Medienkompetenz. In: U. Sander, F. von Gross, & K.-U. Hugger (Hrsg.): Handbuch Medienpädagogik. Wiesbaden: Springer VS, 67-80. https://doi.org/10.1007/978-3-658-25090-4_9-1.

Katz, E. (1979): The Film Encyclopedia. The Most Comprehensive Encyclopedia of World Cinema in a Single Volume. London u. a.: MacMillan.

Koebner, T. (2010): Federico Fellini. Der Zauberspiegel seiner Filme. München: Borberg Verlag.

Koebner, T. (2018): Von Träumen im Film. Marburg: Schüren Verlag.

Lambrecht, J. & Bosse, S. (2020): Lässt sich die Reflexionsfähigkeit von angehenden Lehrkräften verändern? Eine Studie zum Beitrag der Reckahner Reflexionen zur Ethik pädagogischer Beziehungen zur Lehrer_innenbildung. In: Herausforderung Lehrer_innenbildung, 3 (2), 137-150. https://doi.org/10.4119/hlz-2497.

Luhmann, N. (2002): Das Erziehungssystem der Gesellschaft. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Missomelius, P. (2017): Medienpädagogische Aufgabenfelder hinsichtlich der Visualität im digitalen Zeitalter. Desiderate im Umgang mit visuellen Medienkulturen. In: MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung 27, 226-38. https://doi.org/10.21240/mpaed/27/2017.04.27.X.

Patry, J.-L. (2014): Theoretische Grundlagen des Theorie-Praxis-Problems in der Lehrer/innenbildung. In: K.-H. Arnold, A. Gröschner & T. Hascher (Hrsg.): Schulpraktika in der Lehrerbildung. Münster/New York: Waxmann, 29-44.

Patry, J.-L. (2018): Theorie-Praxis-Transfer: Hindernisse und Probleme. In: A. Gastager & J.-L. Patry (Hrsg.): Pädagogischer Takt: Analysen zu Theorie und Praxis. Graz und Wien: Leykam, 17-42.

Pauleit, W. (2009): Film als Handlungsfeld. Oder: Wie «falsches Spiel» zu Bildungsprozessen führt. In: B. Henzler & W. Pauleit (Hrsg.): Filme sehen, Kino verstehen. Methoden der Filmvermittlung. Marburg: Schüren Verlag, 118-136.

Ritzer, I. (2020): Frühe Filmwissenschaft: Von der Filmologie zu Strukturalismus/Semiotik. In: M. Hagener & V. Pantenburg (Hrsg.): Handbuch Filmanalyse. Springer VS. Wiesbaden: 217-231. https://doi.org/10.1007/978-3-658-13339-9_17.

doi.org/10.35468/6129-09

Roßa, A.-E. (2014): Erwerb allgemeindidaktischer und fachdidaktischer Fähigkeiten der Unterrichtsplanung in der universitären Phase der Lehrerbildung. In: P. Blumschein (Hrsg.): Lernaufgaben – Didaktische Forschungsperspektiven. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 145-153.

Schamm, C. (2008): Meisterwerke aus Mangel an Inspiration. Autorschaft und Metafiktion in Fonsecas Diário de um fescenino und Fellinis 8½. In: Iberoromania, 65, no. 1, 18-38. https://doi.org/10.1515/iber.2007.004

Schleicher, H. (1991): Film-Reflexionen: autothematische Filme von Wim Wenders, Jean-Luc Godard und Federico Fellini. Tübingen: Niemeyer.

Sommer, G., Hediger, V. & Fahle, O. (Hrsg.) (2011): Orte filmischen Wissens, Marburg: Schüren Verlag.

Stempel, H. & Ripkens, M. (1963): Nachwort. In: Fellini, F.: 8 ½ Drehbuch. Hamburg: Schröder.

Tulodziecki, G. (1997): Medien in Erziehung und Bildung. Grundlagen und Beispiele einer handlungs- und entwicklungsorientierten Medienpädagogik (3. Aufl.). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Tulodziecki, G. (2015): Medienkompetenz. In: Gross, F. von, Meister, D.M. & Sander, U. (Hrsg.): Medienpädagogik – ein Überblick. Weinheim & Basel: Beltz Juventa, 194-228.

Tulodziecki, G. (2017): Praxis- und theorieorientierte Entwicklung und Evaluation von Konzepten für pädagogisches Handeln – dargestellt am Beispiel einer Untersuchung zum fall- und problemorientierten Lernen in hybriden Lernarrangements. In: T. Knaus (Hrsg.): Forschungswerkstatt Medienpädagogik. Projekt – Theorie – Methode. München: kopaed, 155-179. https://doi.org/10.25656/01:17067.

Tulodziecki, G. (2023): Individuelles Handeln und Gemeinwohl. Eine interdisziplinäre Handlungstheorie im Kontext von Freiheit, Verantwortung und künstlicher Intelligenz. Bielefeld: transcript.

Tulodziecki, G., Grafe, S. & Herzig, B. (2013): Gestaltungsorientierte Bildungsforschung und Didaktik. Theorie – Empirie – Praxis. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Tulodziecki, G., Herzig, B. & Blömeke, S. (2017): Gestaltung von Unterricht. Eine Einführung in die Didaktik (3. Aufl.). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Tulodziecki, G., Herzig, B. & Grafe, S. (2021): Medienbildung in Schule und Unterricht. Grundlagen und Beispiele (3. Aufl.). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Wahl, D. (2013): Lernumgebungen erfolgreich gestalten. Vom trägen Wissen zum kompetenten Handeln (3. Aufl.). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Weritz, W. (2008): Fall- und problemorientiertes Lernen in hybriden Lernarrangements – Theoretische Grundlagen, Entwicklung und empirische Evaluation von Studienmaterialien für die Lehrerausbildung an einer Präsenzuniversität. Frankfurt am Main: Peter Lang.

Winter, R. (2006): Die Filmtheorie und die Herausforderung durch den „perversen Zuschauer". Kontexte, Dekonstruktionen und Interpretationen. In: M. Mai & R. Winter (Hrsg.): Das Kino der Gesellschaft – die Gesellschaft des Kinos. Interdisziplinäre Positionen, Analysen und Zugänge. Köln: Herbert von Halem Verlag, 79-94.

Wyss, C. & Mahler, S. (2021): Mythos Reflexion. Theoretische und praxisbezogene Erkenntnisse in der Lehrer*innenbildung. In: jib 2, 16-25. https://doi.org/10.35468/jlb-01-2021-01.

Zahn, M. (2011): »Blackboards« – Filmische Reflexionen der Lehre jenseits von Schule. In: M. Zahn & K. J. Pazzini (Hrsg.): Lehr-Performances. Wiesbaden: VS Verlag, 97-112. https://doi.org/10.1007/978-3-531-94009-0_6.

Zahn, M. (2012): Memento – Zur Zeitlichkeit des Films und seiner bildenden Erfahrung. In: G. C. Bukow, J. Fromme & B. Jörissen (Hrsg.): Raum, Zeit, Medienbildung. Medienbildung und Gesellschaft. Wiesbaden: VS Verlag, 67-100. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19065-5_4.

doi.org/10.35468/6129-09

Autor:innen

Aßmann, Sandra, Prof.'in, Dr.'in
Ruhr-Universität Bochum, Institut für Erziehungswissenschaft
Lernen und Medienhandeln in non-formalen und informellen Kontexten
Universitätsstr. 150, 44801 Bochum
sandra.assmann@rub.de
ORCID: 0000-0001-5132-269X

Wiethoff, Christoph, Dr.
Universität Paderborn, Institut für Erziehungswissenschaft
Theorie-Praxis-Relationierung und Forschendes Lernen im Praxissemester
Warburger Str. 100, 33098 Paderborn
christoph.wiethoff@upb.de
ORCID: 0009-0000-7553-9113

doi.org/10.35468/6129-09