

Matthis Kepser (Universität Bremen)

unter Mitarbeit von Ulf Abraham (Universität Bamberg), Achim Barsch (Gesamthochschule Kassel), Marion Bönninghausen (Universität Duisburg-Essen), Michael Gans (Pädagogische Hochschule Ludwigsburg), Ingo Kammerer (Pädagogische Hochschule Ludwigsburg), Martin Leubner (Universität Flensburg), Stefan Schalenberger (Universität Bremen), Michael Staiger (Pädagogische Hochschule Freiburg)

 Universität Bremen

Spielfilmwissen - Spielfilmdidaktik - Spielfilmnutzung

Abiturjahrgang 2006

Projektskizze und erste Ergebnisse

Universität Bremen 2006, Fachbereich 10

Die kulturelle Bedeutung des Spielfilms in der gegenwärtigen Gesellschaft kann sich mit den „klassischen“ fiktionalen Angeboten wie Roman und Theater durchaus messen. Auch Lehrpläne und Lehrbücher für das Fach Deutsch beginnen, der Auseinandersetzung mit dem Spielfilm breiteren Raum zu gewähren. Mit der Fragebogenaktion sollte ein Einblick gewonnen werden in die gegenwärtigen Kompetenzen der Schüler/-innen im Umgang mit Spielfilmen sowie in den Stand der Spielfilmdidaktik an deutschen Schulen der Sekundarstufe II. Ziel ist es, auf der Grundlage empirischer Erkenntnisse eine künftige Didaktik des Spielfilms weiterzuentwickeln, wie das etwa von den Teilnehmern und Teilnehmerinnen des Kongresses „Kino macht Schule“ (Bundeszentrale für politische Bildung) 2003 gefordert wurde. Diese Kurzübersicht informiert über Hintergründe und Anlage der Untersuchung sowie erste Ergebnisse (Stand Dezember 2006).

Inhaltsübersicht

Spielfilmkompetenz – ein neu entdecktes Bedürfnis in der deutschen Kulturszene.....	1
Die Bedeutung des Spielfilms in der Jugendkultur	2
Die Bedeutung des Spielfilms im Deutschunterricht	2
Der Spielfilm in den gültigen Lehr- und Bildungsplänen	3
Der Spielfilm in aktuellen Lehrwerken für den Deutschunterricht	4
Einstellung der Lehrkräfte	5
Ziel der Fragebogenuntersuchung.....	5
Hypothesen	6
Anlage des Fragebogens.....	7
Stichprobe und Finanzierung	8
Erste Ergebnisse.....	8
Zitierte Literatur	17
Beispielaufgaben aus dem Fragebogen (keine Originalfragen)	20

Spielfilmkompetenz – ein neu entdecktes Bedürfnis in der deutschen Kulturszene

Es scheint so, als ob ein cineastischer Ruck durch die Republik geht: Nach der Vorstellung eines Filmkanons für die Schulen durch die Bundeszentrale für politische Bildung (2003; vgl. auch Holighaus [Hrsg.] 2005) haben auch Wochen- und Tageszeitungen die Spielfilmkultur für sich entdeckt. Den Anfang machte im November 2004 der STERN, gefolgt vom Sammlerverlag De Agostini, der ZEIT und schließlich der Süddeutschen Zeitung im Frühjahr 2005. Sie alle publizierten und publizieren zum Teil noch Serien, in denen Klassiker der Filmgeschichte vorgestellt werden. Dazu können Interessierte die Filme auf DVD erwerben, direkt beim Verlag (Süddeutsche Zeitung) oder über Kooperationspartner (DIE

ZEIT). Mit erheblicher Verspätung hat die bundesrepublikanische Gesellschaft entdeckt, dass neben Buch und Bühne auch Leinwand und Bildschirm Austragungsorte kultureller Selbstverständigung geworden sind, und zwar solche, die in ihrer Wirkmächtigkeit und Bedeutung den „klassischen“ Medien mindestens ebenbürtig sind. Der Spielfilm darf sich in den hehren Kreis der etablierten Kulturträger einreihen.

Die Bedeutung des Spielfilms in der Jugendkultur

Trotzdem sich die Zusammensetzung des Kinopublikums verändert hat – heute gehen erheblich mehr 30 bis 60-Jährige ins Kino als noch vor 10 Jahren – ist und bleibt der Spielfilm ein wichtiges Medium der Kinder, Jugendlichen und jungen Erwachsenen: Fast die Hälfte aller Kinobesucher ist zwischen 10 und 29 Jahre alt (FFA 2004). Gemäß der Ravensburger Jugendmedienstudie ist für 12 bis 16-Jährige das Ansehen von Spielfilmen geschlechtsunabhängig die drittliebste Freizeitbeschäftigung (Marci-Boehncke 2005, 35). Das Fernsehgerät wird von 12-19-Jährigen überwiegend dafür genutzt, Serien und Spielfilme zu verfolgen. 74% sehen 2-3-mal die Woche Serien und fast ebenso häufig (65%) Spielfilme (vgl. van Eimeren, Meier-Lesch 1997, 598f.). In der JIM-Studie 2004 gaben etwa die Hälfte der befragten 12-19-Jährigen zu Protokoll, an Kino und Spielfilmen besonders interessiert zu sein (ebd., 16).

Was motiviert junge Leute zum Kinobesuch? Kulturpessimistische Bedenken, das Kino würde vor allem Eskapismusbedürfnisse und Projektionsphantasien befriedigen, konnten nicht empirisch bestätigt werden (vgl. Baake et al. 1994, 104). Etwa ein Drittel der jungen Leute zwischen 10 und 19 nutzen das Kino, um sich mit Freunden zu treffen. Angesagt sind dabei vor allem solche Filme, die gerade allgemeines Gesprächsthema sind (FFA 2004, 48). „Gags“, „lustige Szenen“ und „Musik“ scheinen für über 70% der Jugendlichen zentral, wenn sie sich über das Kino unterhalten (Baake et al 1994). Die wichtigsten Gratifikationen des Spielfilms bestehen aber in interessanten Themen und anregenden Storys, darin sind sich alle Besuchergruppen einig (64% der 10-19-Jährigen, 59% der über 50-Jährigen; FFA 2004, 48).

Die Bedeutung des Spielfilms im Deutschunterricht

An den Schulen begegnete man dem Spielfilm lange Zeit mit großem Misstrauen. Schon Anfang des 20. Jahrhunderts – das Kino war gerade erst 10 Jahre alt geworden – beschworen Pädagogen seinen verderblichen Einfluss auf die Jugend, dem der Staat mit aller Macht entgegenzutreten müsse (vgl. Baacke et al. 1994, 158). Bewahrpädagogik war auch das Rezept der noch jungen Bundesrepublik angesichts der Faszination des Nachkriegskinos. Gegen Ende der 1950er Jahre begann man immerhin einzusehen, dass der Spielfilm nicht gänzlich aus dem Unterricht herausgehalten werden könne. Viele Lehrkräfte folgen bis heute bewusst oder unbewusst dem Programm Robert Ulshöfers, der die „Filmerziehung“ im Deutschunterricht mit drei „Begebenheiten“ begründete (Ulshöfer 1958, 9–13): sachlich-literarische Begebenheiten (Einfluss des Films auf die moderne Literatur), pädagogische Erfordernisse (Immunisierung gegen künstlerisch minderwertige Produktionen) und didaktisch-methodische Überlegungen (methodische Bereicherung des Literaturunterrichts). Hier liegen die Ursprünge jener pädagogischen Bonbontüte, aus der sich Lehrkräfte gerne bedienen, um ihren Schülern und Schülerinnen den anstrengenden Literaturunterricht zu versüßen. Dabei wird häufig gleichzeitig vor der kulturellen Karies gewarnt, die der Film verursachen kann; „schlechte“ Literaturverfilmungen, die dem Original nicht nahe kommen, scheinen diese Gefahr zu beweisen. In den 1970er Jahren wurde der Kinofilm mit seinen TV-spezifischen Varianten wie Fernsehspiel und Serie unter die Massenmedien subsumiert. Sie wurden zur wichtigsten Zielscheibe eines Unterrichts, der sich als „ideologiekritisch“ verstand. Anfang der 1980er Jahre gab es erste Bemühungen, den ästhetischen

Eigenwert des Spielfilms stärker zu akzentuieren, wenn auch in erster Linie auf Literaturverfilmungen beschränkt (vgl. Themenheft Praxis Deutsch 57, 1983, „Verfilmte Literatur – Literarischer Film“); Medienerziehung blieb weiterhin ein Stiefkind an deutschen Schulen.

Erst Mitte der 1990er Jahre sah sich die Politik dazu angehalten, in die Offensive zu gehen (Bund-Länder-Kommission 1995). Im Sinne der jetzt präferierten „integrierten“ Medienerziehung wird der Spielfilm als eines unter mehreren Medienangeboten betrachtet, die fachübergreifend zu behandeln sind. Speziell für den Deutschunterricht wurde eine „integrierte Medienerziehung“ gefordert, weil sein traditioneller Gegenstandsbereich – das Buch bzw. die Buchkultur – nur noch bedingt isoliert betrachtet werden kann (Wermke 1997, 46). Seit Mitte der 1990er Jahre berücksichtigen die meisten didaktischen Publikationen diesen Gedanken. Gegenwärtig sind außerdem Bemühungen im Gange, Medienkritik und Mediengenuss miteinander zu vereinbaren (vgl. Beiträge in Hurrelmann/Becker 2003; Jonas/Josting 2004; Kepser/Nickel-Bacon 2004).

Der Spielfilm in den gültigen Lehr- und Bildungsplänen

Lehr- und Bildungspläne geben Auskunft über den Stellenwert, den die „gesellschaftlichen Mächte“ einem bestimmten Kulturgut zusprechen. Zudem sind sie ein Indikator dafür, was Schülerinnen und Schüler in einem bestimmten Bereich können und wissen sollten.

Anlässlich des Kongresses „Kino macht Schule“ wurden diesbezüglich alle Lehr- und Bildungspläne einer - wenn auch oberflächlichen - Analyse unterzogen. Als „medien-erzieherische Kernfächer“ (BpB 2003b, 13) werden dort neben Deutsch die Fächer Kunsterziehung, Musik, Geschichte, Ethik, Religion, Fremdsprachen und Sozialkunde aufgeführt. Trotz dieser Fächerbreite kommen die Autoren aber zu dem Ergebnis:

Die Vorgaben und Hinweise beziehen sich größtenteils nur auf den Einsatz des Mediums Film im Unterricht und umfassen keine didaktisch-methodische Aufbereitung zur Vermittlung von Filmkompetenz. Des Weiteren enthalten die Vorgaben keine einheitlichen Regelungen für die einzelnen Schularten und Klassenstufen. So fehlen in der praktizierten integrativen Medienerziehung sowie in den Lehrplänen allgemein altersspezifische filmpädagogische Unterrichtskonzepte. Die Umsetzung der allgemeinen Vorgaben ist in der Praxis weitestgehend abhängig vom Engagement bzw. der Kompetenz einzelner Lehrer sowie der technischen Ausstattung der Schulen. Eine Vermittlung von Filmkompetenz über eine Filmanalyse (meist im Vergleich mit einer literarischen Vorlage im Deutschunterricht) hinaus erfolgt kaum. (BpB 2003b, 13f.)

Im Rahmen der Vorarbeiten für das hier skizzierte Projekt sind u.a. die aktuellen Lehr- und Bildungspläne aus den Ländern Bremen, Baden-Württemberg, Bayern und Nordrhein-Westfalen noch einmal ausgewertet worden. In bayerischen Lehrplänen gibt es an verschiedenen Stellen Hinweise zur Arbeit mit Filmen im Allgemeinen. Zum Spielfilm speziell äußert sich verbindlich und konkret nur der noch gültige Lehrplan für das Fach Deutsch der 11. Gymnasialklasse. Allerdings ist keine Prüfung vorgesehen, die das zu erwerbende Wissen auch sicherstellt. Die neuen Pläne aus Bremen sehen Filmrezeption immerhin verbindlich in den Fächern Englisch und Französisch auf der Sekundarstufe II vor. Verlangt wird in diesem Zusammenhang auch eine Filmanalyse, deren Tiefe jedoch offen gelassen wird. Baden-Württemberger Gymnasiasten und Gymnasiastinnen müssen nach dem neuen Bildungsplan schon nach Abschluss der Klasse 10 im Fach Deutsch sowie in den Fremdsprachen „Grundbegriffe der Filmanalyse“ anwenden (z. B. Ministerium f. Kultus etc. 2004, 86, 120, 143, 324). In der Kursphase werden diese Grundlagen aber leider nicht vertieft. Am konsequentesten wird „media literacy“ in Nordrhein-Westfalen betrieben. Die Auseinandersetzung mit dem Spielfilm wird auf der Sekundarstufe II obligatorisch verlangt – und zwar sowohl im Fach Deutsch, als auch in den Fremdsprachen.

Wie die Entwicklung gesamtdeutsch in Zukunft verlaufen wird, ist ungewiss. Mit den „Einheitlichen Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung“ (EPA) hat die Kultusministerkonferenz der Länder (KMK) für die kommenden Jahre festgelegt, welche Standards in

welchen Fächern erreicht werden sollen. Die einheitlichen Abiturrichtlinien für das Fach Deutsch gehen nicht von einer *verbindlichen Auseinandersetzung* mit der Ästhetik des (Spiel-)Films aus (KMK 2002a). Es ist in das Belieben der Länder gestellt, ob sie in den Abiturprüfungen Medienprodukte erschließen lassen wollen oder nicht. Dies gilt im Wesentlichen auch für die Fächer Französisch und Englisch. Zwar wird hier weit häufiger auf den Spielfilm verwiesen. Die hierbei zu zeigenden Kompetenzen beschränken sich aber in den Grundkursen auf: „die Fähigkeit, den Inhalt von gelesenen oder gehörten Texten bzw. Filmen in sprachlich angemessener Form wiederzugeben, zusammenzufassen und zu erläutern, sowie zu deren Aussageabsicht und Wirkung Stellung zu nehmen“ (KMK 2004, 26). Fähigkeiten zur Filmanalyse werden als mögliche Kompetenz in Beispielaufgaben für Leistungskurse erwähnt. Theoretisch könnte das Fach Kunstszierung (Bildende Kunst) künftig eine tragende Rolle für den Erwerb von Spielfilmkompetenz übernehmen. Die einheitlichen Abiturrichtlinien betrachten jedenfalls als eine „grundsätzliche Voraussetzung“ die „Erschließung von Werken aus den Bereichen der Malerei“ aber auch des „künstlerischen Films“ (KMK 2005, 6). Angesichts der Tatsache, dass das Fach nur mit zwei Wochenstunden im Grundkurs unterrichtet wird, ist eine vertiefende Auseinandersetzung mit dem Spielfilm aber nicht flächendeckend zu erwarten.

Vermutlich werden daher auch zukünftig nur solche Klassen Spielfilmkenntnisse erwerben, deren Lehrkraft zufälligerweise eine gewisse Affinität zum Kino hat – zufälligerweise, denn Deutsch- oder Englischlehrer bzw. -lehrerin kann man an den meisten Hochschulen werden, ohne je ein Seminar zur Filmanalyse oder Filmgeschichte besucht zu haben. In diese Richtung deuten auch Umfrageergebnisse aus den neunziger Jahren (Abraham/Beisbart 1993).

Sieht man sich die derzeitige Aktenlage an, wird verständlich, warum die Teilnehmer/-innen des Kongresses „Kino macht Schule“ (BpB 2003a) ein Siebenpunkteprogramm beschlossen haben, um die im internationalen Vergleich recht bescheidene Stellung des Spielfilms an deutschen Schulen zu verbessern. Hauptzielsetzungen sind die curriculare Verankerung des Themas „Film – seine Geschichte, seine Sprache, seine Wirkung“ in den Schulen, den Universitäten und den Fortbildungsstätten, die Erstellung eines obligatorischen Filmkanons und die finanzielle und gesetzliche Absicherung der dafür notwendigen Maßnahmen.

Der Spielfilm in aktuellen Lehrwerken für den Deutschunterricht

Nun lassen sich Lehrkräfte erfahrungsgemäß nicht nur von Lehrplänen leiten, wenn sie ihren Unterricht planen und vorbereiten. Von entscheidender Bedeutung für die unterrichtliche Praxis sind die eingeführten Lehrwerke und deren Vorschläge. So verschieden die Lehrpläne mit dem Thema umgehen, so unterschiedlich sind auch die Angebote der Lese- und Sprachbücher:

An der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg hat man 13 aktuelle Lehrwerk-Reihen für den Deutschunterricht an Haupt- und Realschulen darauf untersucht, ob und wie sie die Medienerziehung berücksichtigen. 10% der Bücher ignorierten diese Aufgabe völlig, 31,3% deckten sie ausschließlich mit Theaterarbeit ab (Marci-Boehncke 2004). Nur gut die Hälfte bot Material und Aufgaben zu journalistischen, audiovisuellen und „neuen“ Medien. Spielfilme thematisieren lediglich 13% der Medientexte, und zwar vor allem Literaturverfilmungen. Damit korrespondiert die Auswahl der Medien überhaupt nicht mit ihrer tatsächlichen Bedeutung im Leben der Jugendlichen, wie sie etwa die JIM-Studien aufzeigen (ebd., 49). Verschwiegen sei aber nicht, dass es auch ambitionierte Lehrwerke gibt, die der Arbeit mit dem Spielfilm angemessenen Raum geben. Dazu gehört etwa *Deutsch. Texte, Literatur, Medien* (Volk und Wissen 1994ff) oder *Texte, Themen und Strukturen* (Neuausgabe. Cornelsen 1999ff.)

Einstellung der Lehrkräfte

Obwohl es unmittelbar evident ist, dass die Einstellung der Lehrkräfte Auswahl und Inszenierung der Unterrichtsgegenstände massiv beeinflusst, gibt es dazu noch relativ wenige Untersuchungen. Was die Medienerziehung betrifft, haben in den letzten Jahren systematische Befragungen einiges Licht ins Dunkel gebracht (Sacher 1994, Marci-Boehncke/Gast 1997, Lehrer/-innen und Medien 2003). Übereinstimmend kommen die Untersuchungen zu dem Ergebnis, dass hier viele Lehrerinnen und Lehrer verunsichert sind. Vor allem ältere Lehrkräfte über 55 Jahre verhalten sich gegenüber medienpädagogischen Anforderungen reserviert bis abweisend (vgl. Marci-Boehncke 2004, 41), und das ist die mitgliederstärkste Alterskohorte unter den Lehrenden (vgl. Lehrer/-innen und Medien 2003, 5). Die größte Akzeptanz ist bei der Theaterarbeit festzustellen. Im audiovisuellen Bereich sind es Literaturverfilmungen, die bisweilen thematisiert werden (vgl. Marci-Boehncke 2004, 41).

Interessant ist, dass die meisten Lehrkräfte über den Medienalltag ihrer Schützlinge nicht Bescheid wissen. So überschätzen Lehrerinnen und Lehrer die Bedeutung der audiovisuellen Medien in allen Altersgruppen systematisch und bewerten zudem deren Nutzung äußerst negativ. Nun sollte man meinen, dass die Pädagogen bei einer solchen Einschätzung in die Offensive gehen und Medienerziehung zur schulischen Chefsache erklären. Aber weit gefehlt: Nur etwa ein Viertel der Befragten fordert ein stärkeres Engagement der Schule, 96% dagegen wollen, dass sich die Eltern mehr um die Fernsehnutzung der Kinder und Jugendlichen kümmern (ebd., 11).

Was verstehen Lehrkräfte unter „Medienkompetenz“, die an den Schulen zu vermitteln sei? Immer noch wird der Diskussionsstand der 70er Jahre geteilt, denn für 82% der Stichprobe ist damit ein kritisches Hinterfragen der Medien und für 72% die selbstbestimmte Nutzung gemeint. Eigene Mediengestaltung halten dagegen nur knapp 20% für wichtig, was zeigt, dass zwischen (universitärer) Theorie und (schulischer) Medienpraxis eine breite Kluft besteht (ebd., 19).

Zum Umgang mit Spielfilmen gibt es unseres Wissens bislang keine Untersuchung, die Lehrerinnen und Lehrer speziell im Visier hat. Aus der Studie „Lehrer/-innen und Medien 2003“ können aber immerhin Tendenzen abgeleitet werden: So sind die Pädagogen wesentliche Träger der Buchkultur, da sie nahezu doppelt so häufig lesen wie der Bevölkerungsdurchschnitt (ebd., 24). Dagegen zeigen sie sich beim Fernsehen als ausgesprochen zurückhaltend. Als Lieblingsformat nennen 68% die Nachrichten. Dagegen schauen nur 28% am liebsten Krimiserien, 19% bevorzugen andere Spielfilme und 14% sonstige Serien (ebd., 28). Damit ist nicht nur zu belegen, dass sich Lehrkräfte in ihrem Medienverhalten von ihren Schülerinnen und Schülern deutlich unterscheiden (ebd., 50). Es kann auch begründet vermutet werden, dass ihre eigenen Kompetenzen im Umgang mit dem Spielfilm nicht besonders ausgeprägt sind.

Ziel der Fragebogenuntersuchung

Mit der Fragebogenaktion sollte ein Einblick gewonnen werden in die gegenwärtigen Kompetenzen der Schüler/-innen im Umgang mit Spielfilmen sowie in den Stand der Spielfilmdidaktik an deutschen Schulen der Sekundarstufe II, gemessen zu einem Zeitpunkt kurz vor dem Abitur.

Unter Spielfilmkompetenz wird die Fähigkeit eines Individuums verstanden, das Handlungsfeld „Spielfilm“ in möglichst großer Breite als individuell, sozial und kulturell bedeutsam erfahren zu können. Es umfasst in erster Linie Rezeptionskompetenz, schließt aber Produktionskompetenz keineswegs aus. Dazu bedarf es zahlreicher Teilkompetenzen kognitiver (z. B. Wissen um Genrekonventionen), instrumenteller (z. B. Fähigkeiten zur Analyse von Montageformen), affektiver (z. B. Genussfähigkeit) und pragmatischer Art (z. B. Fähigkeit zur Bedienung eines DVD-Players).

Der Fragebogen wollte und konnte nicht Spielfilmkompetenz analog zu Leistungsstudien wie PISA *testen*, sondern sollte in erster Linie *bereichsspezifisches Wissen* zur Spielfilmkultur erheben, das Auskunft über den vorhandenen Grad elaborierter Spielfilmkompetenz gibt. Das mittelfristige Ziel besteht darin, auf empirischer Basis eine künftige Didaktik des Spielfilms insbesondere für den Deutschunterricht weiterzuentwickeln. Ergänzend zu einschlägigen Studien wurde erfragt, welchen Stellenwert der Spielfilm in der Freizeitkultur der Schüler/-innen hat und welche Wertschätzung der Film im Vergleich zum Buch erfährt. Im Gegensatz zu den meisten anderen Studien, in denen Kinder und Jugendliche nach ihren Mediengewohnheiten befragt werden (z. B. Rupp et al. 2004), ging es hier nicht um eine Dichotomie von „(literarischem) Lesen auf der einen Seite und AV- bzw. Computermedien auf der anderen“ (vgl. Rupp et al. 2004, 19). Ein solcher Vergleich ignoriert nämlich, dass auch AV- und Computermedien ganz unterschiedliche Gratifikationen bereithalten und entsprechend genutzt werden. Im Mittelpunkt dieser Untersuchung sollten nur fiktionale Medienangebote stehen, also vor allem der Roman auf der Seite der literalen Lesekultur und der Spielfilm auf der Seite der audiovisuellen Lesekultur.

Gemäß den einschlägigen Einführungen in die Filmwissenschaft und Filmanalyse (Faulstich 2002, Hicketier 2001, Katz 1998, Monaco 2002, Paech 1997, Borstnar et al. 2002, Kuchenbuch 2005), nach den inhaltlichen Vorgaben von Lehrplänen (s.o.), nach einschlägigen didaktischen Handreichungen (Ammann/Ernst 2000, Beiklen 2004, Gast 1993, Hildebrand 2001, Kamp/Rüsel 1998) sowie Äußerungen von Kulturträgern (etwa die Kommission der Bundeszentrale für politische Bildung) wurde erfasst, was zum bereichsspezifischen Spielfilmwissen dazu gehört (Expertenvalidität). Unterteilen ließ sich dies in

- filmhistorisches Wissen
- filmästhetisches Wissen und
- filmkulturelles Wissen

Neben diesen Wissensbereichen interessierte uns der Umgang mit Spielfilmen, wie ihn Schülerinnen und Schüler im Laufe ihrer Schulzeit erlebt haben, wie zufrieden sie damit waren und welche Ansprüche sie an eine künftige Weiterentwicklung dieses Lernbereichs stellen. Wir fragten hier also nach Dimensionen der

- Spielfilmdidaktik.

Und schließlich erhoben wir analog zu einschlägigen Medienstudien wie JIM und der GfK (Basisdaten der Zeitschrift *media Perspektiven*; FFA-Veröffentlichungen) Daten zu

- Mediengewohnheiten und Medieneinstellungen.

Dies erlaubte uns nicht nur eine Überprüfung der Repräsentativität dieser Studie – Mediengewohnheiten und –einstellungen sollten in etwa deckungsgleich zu den der bekannten Erhebungen sein (möglichst keine statistisch signifikanten Unterschiede). Die Daten lassen darüber hinaus die Überprüfung bestimmter Hypothesen zu.

Hypothesen

Die dieser Untersuchung zugrunde liegende Haupthypothese war, dass deutsche Schülerinnen und Schüler, die kurz vor dem Abitur stehen, generell ein eher geringes, bereichsspezifisches Wissen zum kulturellen Handlungsfeld „Spielfilm“ erworben haben, bei gleichzeitig hohem Interesse an der filmischen Rezeption. Besonders gering schätzten wir das historische Wissen ein, da dieses bislang in den bestehenden Lehr- und Bildungsplänen so gut wie keine Rolle spielt. Außerdem nahmen wir an, dass literarisches Wissen zur Buchkultur signifikant höher ausgeprägt ist, weil es in den Lehrplänen mit weitaus höherer

Verbindlichkeit eingefordert wird und es auch zum Selbstverständnis der Lehrkräfte gehört, ein solches vermitteln zu wollen. Ob unterschiedliche Lehrpläne die Ergebnisse beeinflussen, ist eine spannende Frage; zumindest konnte ein signifikant besseres Abschneiden nordrhein-westfälischer Schüler erwartet werden. Geschlechtsspezifische Effekte waren gemäß aller Vorgängeruntersuchungen vor allem in der Medienpräferenz und bei der Genrepräferenz wahrscheinlich. Zu erwarten war auch eine höhere filmtechnische Kompetenz bei den jungen Männern. Mit dem bisherigen Unterricht zur Spielfilmkultur dürften Schüler und Schülerinnen eher weniger zufrieden sein, setzt man das hohe Interesse in Bezug zu dem, was die Lehrpläne diesbezüglich vorsehen. Welche methodischen Schritte sie zum Erwerb der Spielfilmkompetenz bevorzugen, war dabei eine offene Frage. Die JIM-Studie 2004 erbrachte vor allem ein hohes Interesse an der aktiven Medienarbeit: 46% der Befragten würden gerne einmal einen Videofilm drehen (ebd., 60).

Anlage des Fragebogens

Bei der Anlage des Fragebogens wurde darauf geachtet, dass auf Blöcke mit anstrengenden Wissensfragen stets Meinungs-, Verhaltens- oder demografische Fragen zur Erholung folgen. Unter Berücksichtigung allgemeiner Richtlinien zur Konstruktion von Fragebögen (vgl. Lamnek 1980, 154-158) ergab sich folgender Aufbau:

Frage	Inhalt	Hinweise
----	Instruktion	Vgl. dazu Konrad 2001, 102f.
1	Bundesland	Demografische Fragen
2	Besuchte relevante Leistungskurse	
3	Frage nach dem Lieblingsfilm	Eisbrecherfrage ohne Auswertung
4-14	Fragen zur erlebten Spielfilmdidaktik und Wünschen für deren Zukunft	Meinungsfragen
15-26	Fragen zur Geschichte des Spielfilms	Wissensfragen
27	Frage zur eigenen Medienpräferenz	Einstellungsfrage
28-31	Fragen zur Häufigkeit der Mediennutzung	Verhaltensfragen
32	Frage zur Medienwertschätzung	Einstellungsfrage
33-47	Fragen zur reflektierten Medienästhetik	Wissensfragen
48-54	Fragen zur Nutzungsdauer der Medien, zu bevorzugten Formaten, zu verwendeten Informations- und Bezugsquellen, zur Rolle der Medien in der Peergroup	Verhaltensfragen
55-60	Fragen zu öffentlich bedeutsamen Aspekten der Spielfilmkultur	Wissensfragen
61	Frage zur eigenen Medienpräferenz	Einstellungsfrage
61-62	Fragen zu Alter, Geschlecht	Demografische Fragen
----	Platz für Nachricht an die Autoren des Fragebogens	Vgl. Lamnek 1980, 156.
----	Hinweis auf Auflösung der Wissensfragen	

Stichprobe und Finanzierung

Als Stichprobe waren Schüler/-innen in der 13. Klasse an Gymnasien aus Bremen, Bayern, Baden-Württemberg, Hessen, Nordrhein-Westfalen und Schleswig-Holstein vorgesehen. Die Befragungstechnik bestand in einem Online-Fragebogen, zu dem ausgewählte Schulen über Transaktionsnummern (TANs) Zugang erhielten. Damit stand ein kosten- und ressourcengünstiges Verfahren zur Verfügung, zumal die dafür benötigte Software (Grafstat) für Bildungseinrichtungen nahezu umsonst ist. Die notwendigen automatischen Plausibilitätskontrollen wurden vom Projektleiter selbst programmiert, ebenso das Design. Für die Grundauswertung wurden studentische Hilfskräfte in einem Umfang von nur 250 Stunden benötigt, die nach einem Antrag auf Forschungsförderung aus Mitteln der Universität Bremen bezahlt werden konnten.

Erste Ergebnisse

Angestrebt hatten die Projektbeteiligten ein Panel von etwa 3500 Schülerinnen und Schülern des Abiturjahrgangs 2006. Dass am Schluss lediglich etwa 700 voll auswertbare Fragebögen vorlagen, hatte vor allem seine Gründe in Schwierigkeiten mit der schulischen Administration. Teilweise benötigten Genehmigungsverfahren mehrere Monate, sodass die Erhebung zu nahe an die Abiturprüfungen heranrückte. Teilweise war die Bereitschaft der Schulen, die Schüler/-innen an die Untersuchung heranzuführen, denkbar gering. Obwohl dazu lediglich etwa 15 Minuten Unterrichtszeit benötigt wurde, verweigerten sich manche Schulen trotz entsprechender Dienstanweisungen. Stichprobenartige Rückfragen ergaben, dass sich viele Lehrkräfte über die Vielzahl an empirischen Erhebungen in der Bugwelle von PISA ärgerten. Ein gewisser Dropout entstand sicherlich auch durch die Länge des Fragebogens. Eine Analyse der offenen Frage am Schluss (Rückmeldung an die Autoren zur weiteren Verbesserung) zeigt aber: Die meisten Befragten empfanden die Untersuchung als anregend und sinnvoll; nur wenige äußerten Unmut und waren mit der Anlage unzufrieden.

Trotzdem die Stichprobengröße hinter den Erwartungen zurückblieb, kann nach den ersten statistischen Analysen festgestellt werden: Das Panel ist hinsichtlich Alter, Geschlecht und Kurswahl repräsentativ für die alten Bundesländer (Vergleich über Statistiken des Bundesamtes und der Landesämter für Statistik). Für die Validität der Untersuchung spricht auch, dass sich schon früh sehr stabile Trends in der Beantwortung zahlreicher Fragen ergaben. Schon nach dem Einlauf der ersten etwa 200 Fragebögen zeigte sich ein Antwortverhalten, das sich durch die nachfolgenden 500 Fragebögen kaum mehr signifikant veränderte. Nicht einbezogen waren in unserem Panel ausgesprochene Landgymnasien, sodass beispielsweise die Daten zur Häufigkeit des Kinobesuchs nur für eine Population stehen kann, die einen leichten Zugang zu Lichtspieltheatern hat.

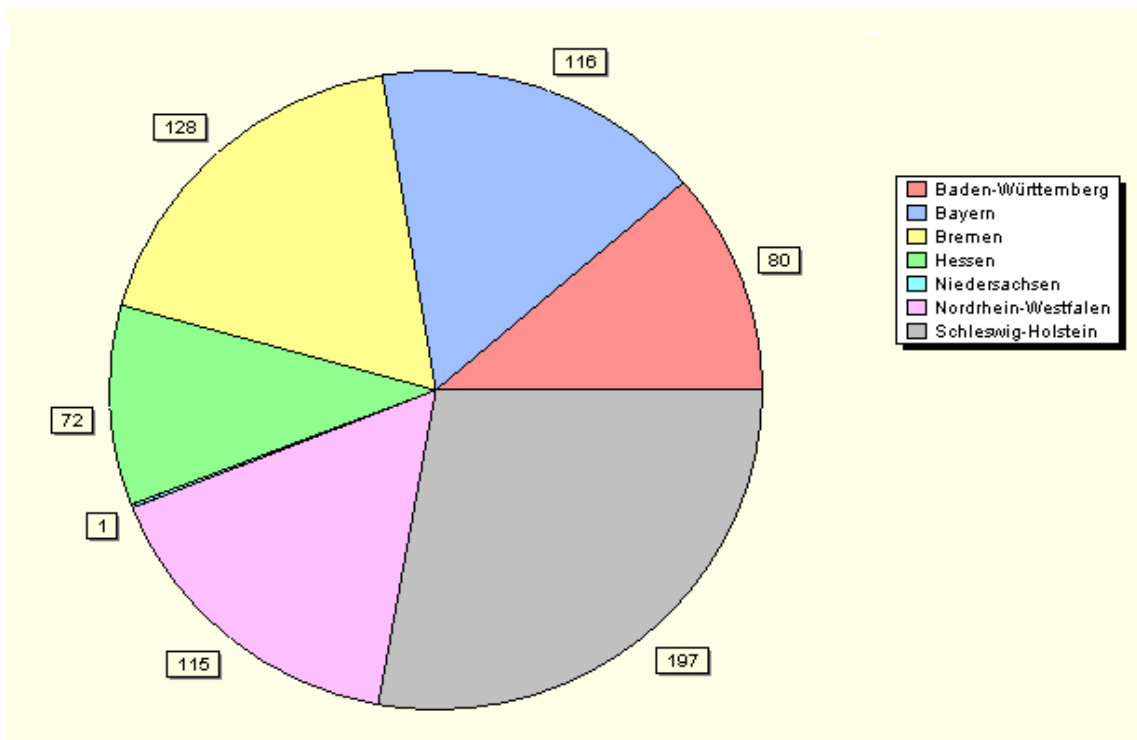


Abb. 1: Verteilung der Probanden auf die beteiligten Bundesländer

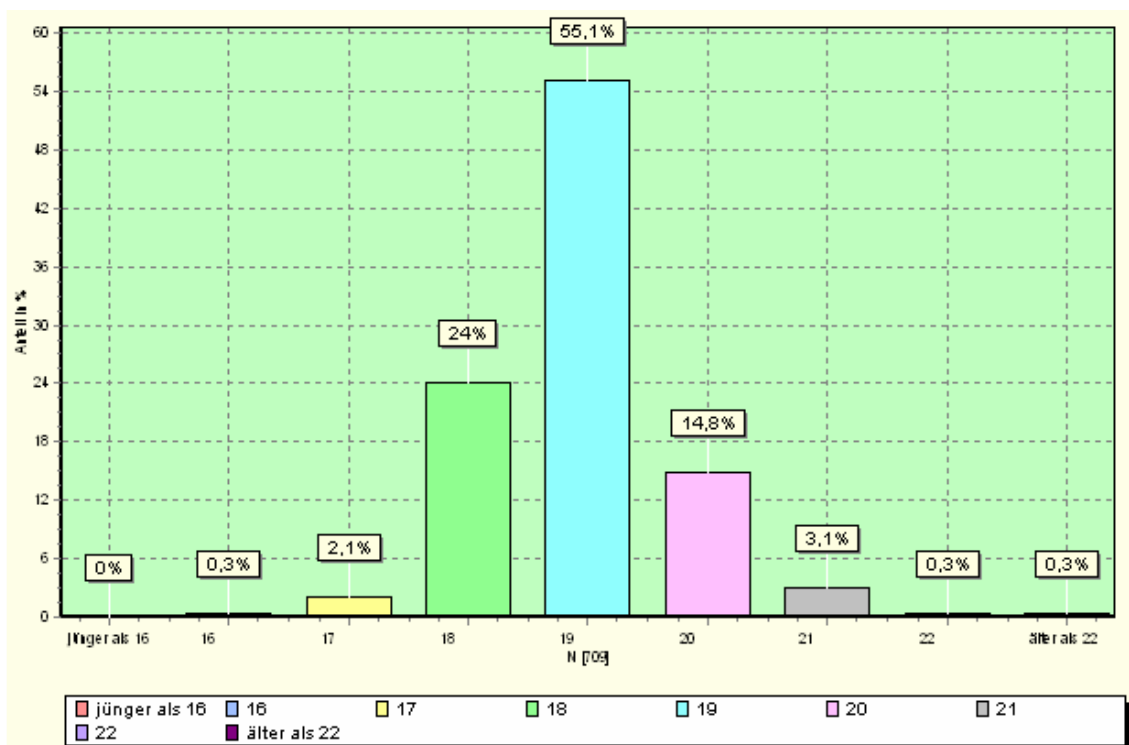


Abb. 2: Altersstruktur der Probanden

Ausgehend von der Prämisse, dass ein Fiktionalitätsbedürfnis zu den Grundeigenschaften des Menschen gehört, zeigen die erhobenen Daten: **Das narrative Leitmedium deutscher Abiturienten und Abiturientinnen ist unabhängig vom Geschlecht der Spielfilm in seinen verschiedenen Varianten und Rezeptionsmodi (Langfilm, Serie, Soap, Kino, Fernsehen, Video, DVD).** Das Lesen von Romanen und Erzählungen folgt erst auf Platz 2, bei

den jungen Männern in relativ weitem, bei jungen Frauen in etwas geringerem Abstand. Computerspiele, Theater und Comic folgen auf Rang 3, 4 und 5.

Dieser Trend wird noch deutlicher, wenn man nach der Bedeutung der verschiedenen fiktionalen Medienangebote für das Peergroup-Gespräch fragt, operationalisiert über dessen Häufigkeit. In der Gruppe der Gleichaltrigen sind Spielfilme der weitaus wichtigste Gesprächsgegenstand, wenn es um den Austausch von Fiktionserlebnissen geht.

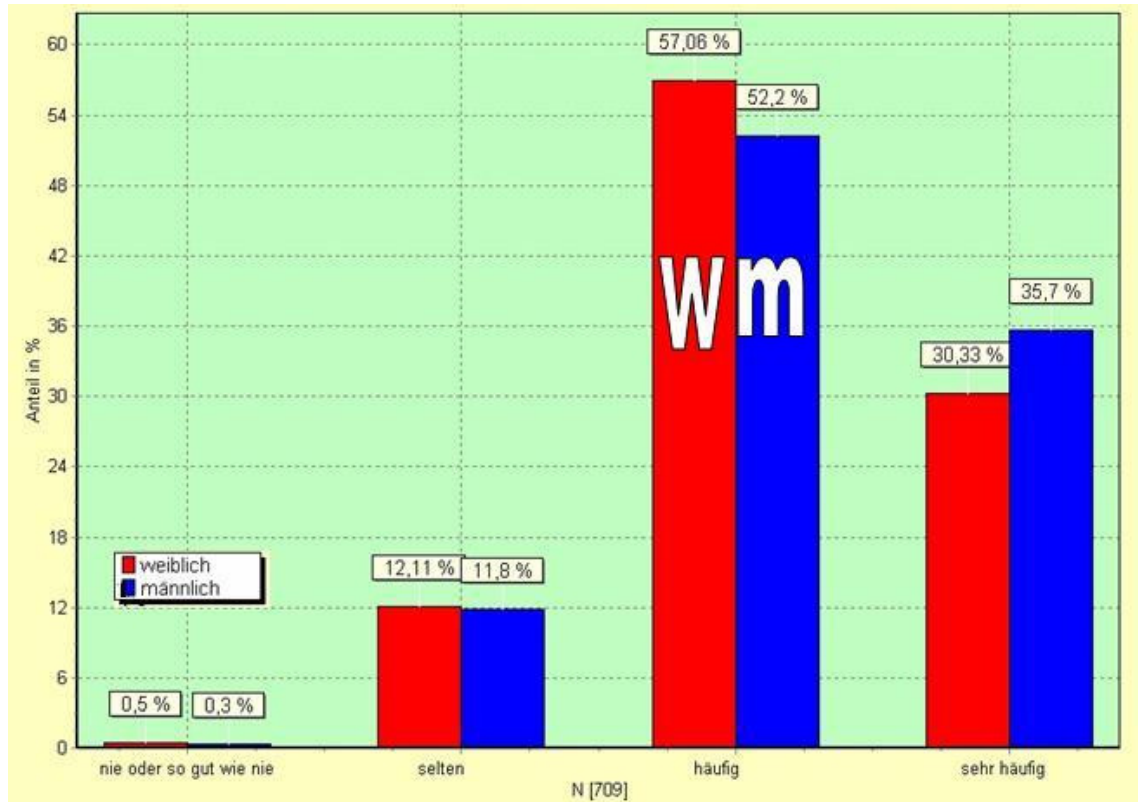


Abb. 3: Wichtigkeit der Spielfilme im Peergroup-Gespräch

Bei den jungen Frauen sind Gespräche über Romane und Erzählungen seltener, ein Trend, der unter den jungen Männern noch sehr viel deutlicher zu Tage tritt. Über ein Drittel der männlichen Befragten gibt an, sich überhaupt nicht über fiktionale Printliteratur zu unterhalten (vgl. Abb. 4 auf der folgenden Seite).

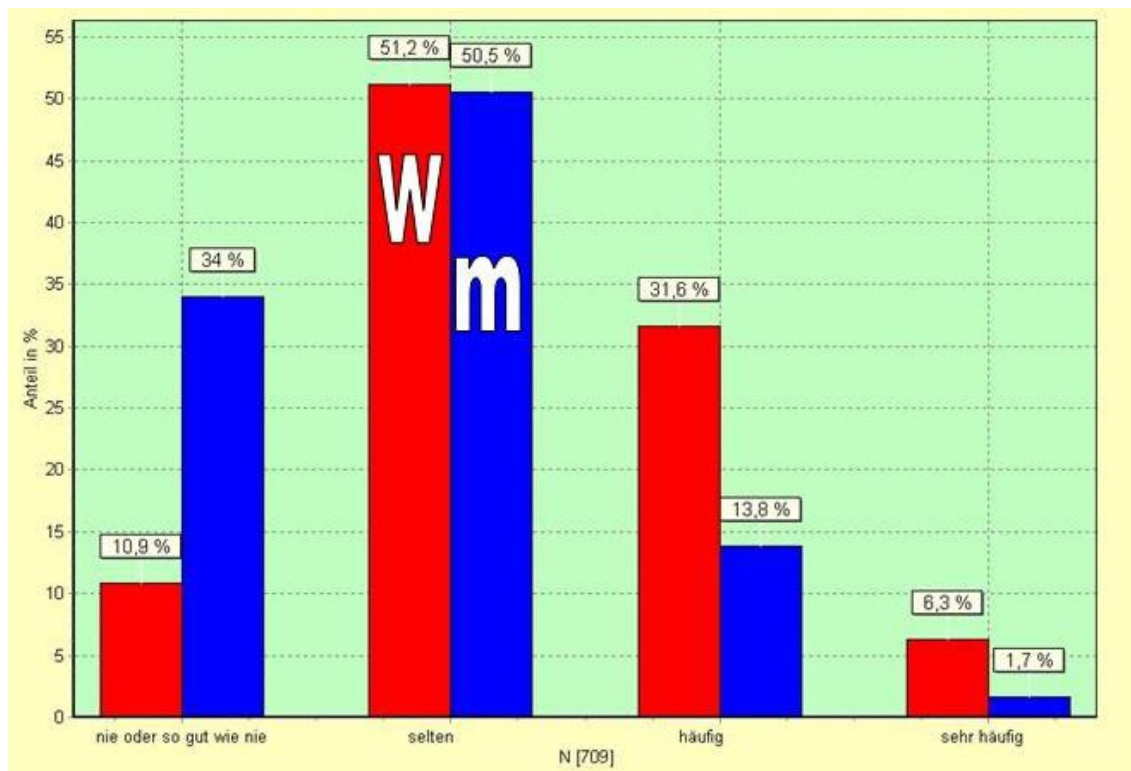


Abb. 4: Wichtigkeit der Romane im Peergroup-Gespräch

Stellt man obendrein fest, dass das Theater als künstlerisches Medium der öffentlichen Selbstverständigung so gut wie gar keine Beachtung findet, ist zu konstatieren: Der Spielfilm ist zumindest für den öffentlichen Diskurs konkurrenzlos und hat das Theater in dieser Funktion abgelöst. Dabei ist zu bedenken, dass die Befragten zu einer Bevölkerungsgruppe gehören, die traditionell zu den Nutzern der klassischen Hochkultur gehört. Eine Umfrage unter Berufsschulabgängern hätte vermutlich noch weit deutlichere Medienpräferenzen zu Gunsten des narrativen Spielfilms (und möglicherweise auch des Computerspiels) zu Tage gefördert (vgl. Abb. 5 auf der folgenden Seite).

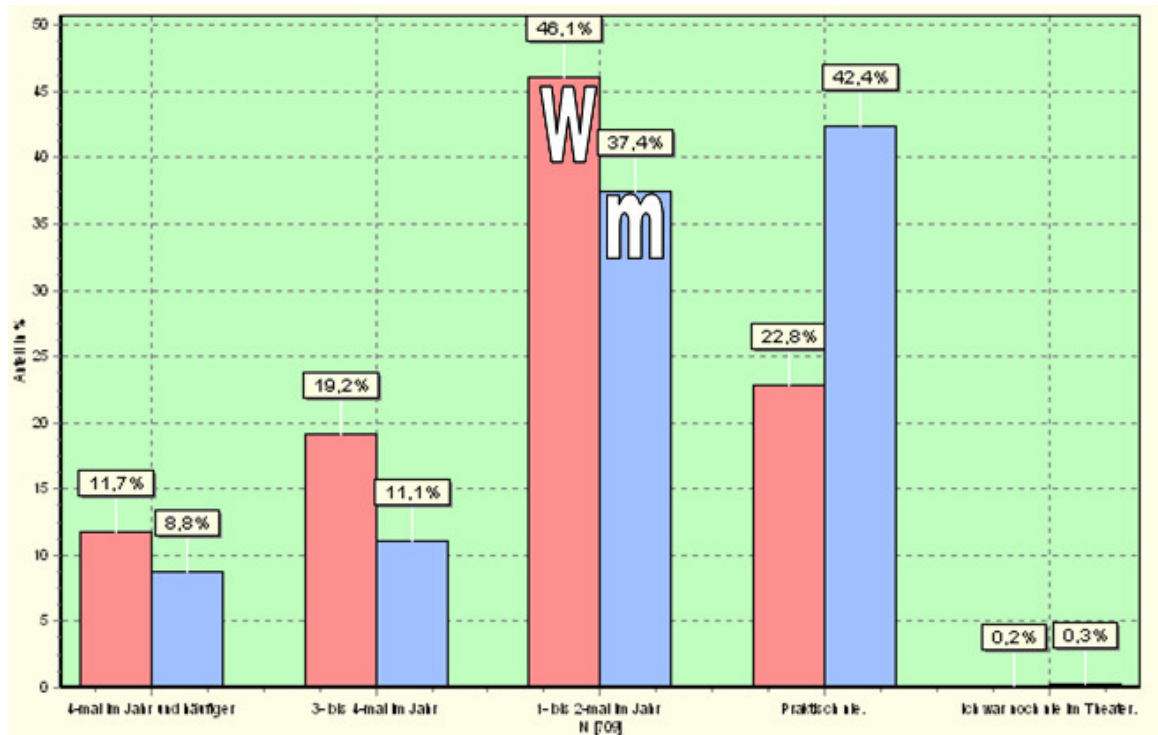


Abb. 5: Häufigkeit des Theaterbesuchs

Diesem medialen Nutzungswandel ist die Schule indes nicht gefolgt: Über ein Drittel der Befragten gab an, während ihrer Schulzeit Spielfilme nie reflektiert zu haben.

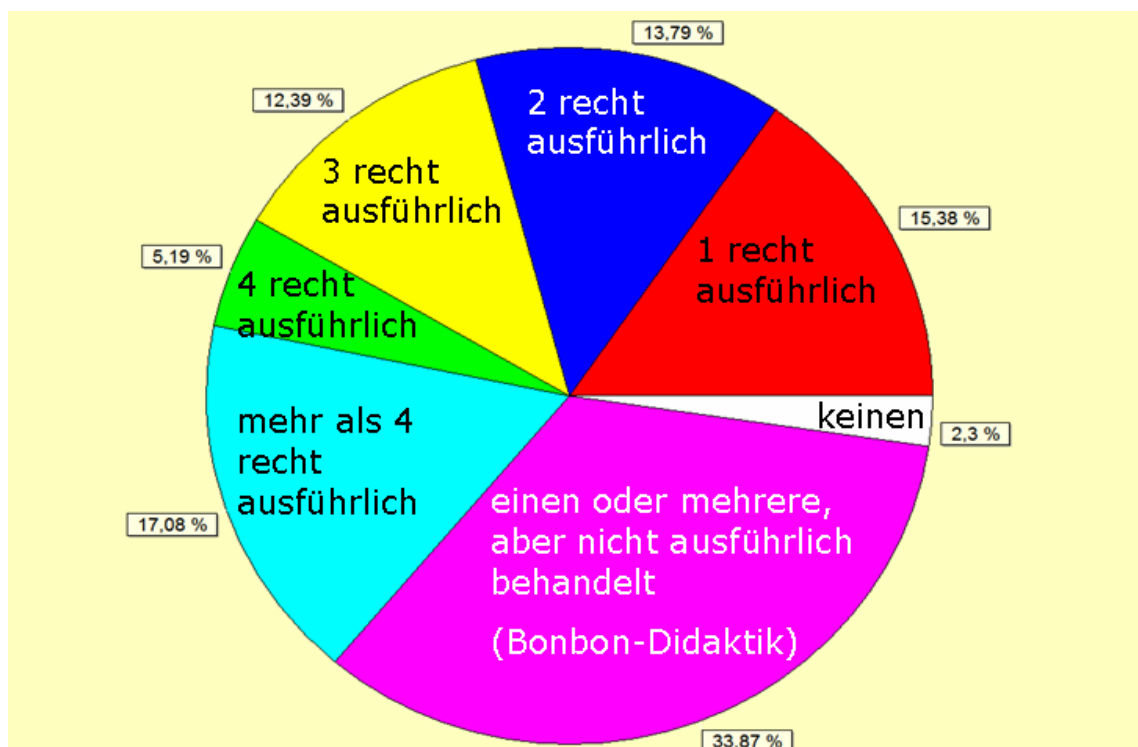


Abb. 6: Anzahl behandelter Spielfilme in der Schule

Aber auch jene Abiturientinnen und Abiturienten, die einen oder mehrere Spielfilme intensiv behandelt haben, sind weit von einem Wissen entfernt, das der kulturellen Bedeutung des Spielfilms angemessen wäre. Das gilt selbst für Inhalte, die eigentlich in den Lehrplänen verankert sind. So gehört etwa die Beschäftigung mit den wichtigsten Gestaltungsmit-

teln des Films (die sogenannte Filmsprache) zu den schon in der Sekundarstufe I geforderten Unterrichtsaktivitäten. Bezeichnungen für die klassischen Einstellungsgrößen, wie sie auch in den Drehbüchern Verwendung finden, zählen diesbezüglich zum Kernwissen. Auf Grund ihres einprägsamen Namens gehört die Amerikanische Einstellung sicher zu den Begriffen, die man nie vergisst, wenn man sich einmal mit Bildausschnitten auseinandergesetzt hat. In unserem Panel war sie aber nur knapp einem Viertel der Befragten bekannt!

Im Vergleich mit dem Wissen, das die Schüler/-innen über Printliteratur erworben haben, liegen das filmästhetische, das filmhistorische und das filmkulturelle Wissen deutlich darunter. In der Zusammenschau aller drei Wissensbereiche markiert die blaue Linie die 50%-Grenze bei der Verteilung der Gesamtpunkte zum Bereich Spielfilmwissen. Davon waren die Befragten weit entfernt. Dagegen liegen die Mittelwerte beim literarischen Wissen deutlich über der 50% Marge, wie die nachfolgende Zusammenschau aller drei Wissensbereiche zum Bereich Literatur zeigt (vgl. Abb. 7 und 8):

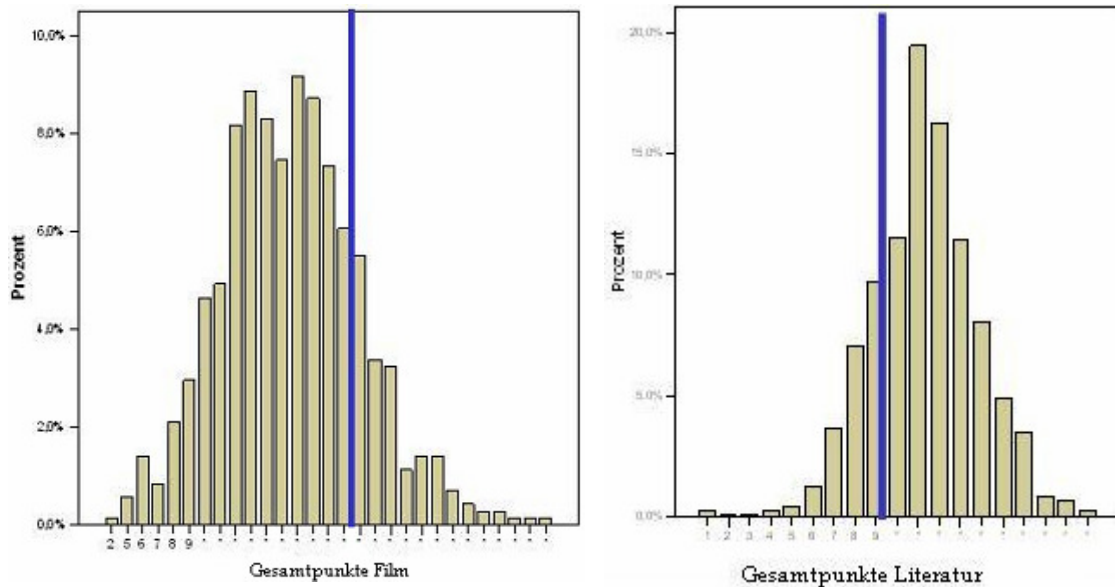


Abb. 7 und 8: Verteilung der Gesamtpunkte zum Bereich Spielfilmwissen und Literatur

Besonders eklatant sind die Defizite im historischen Verständnis. Dies zeigt die nachstehende Gesamtauswertung zum filmhistorischen im Vergleich mit dem literarhistorischen Wissen (Abb. 9 und 10):

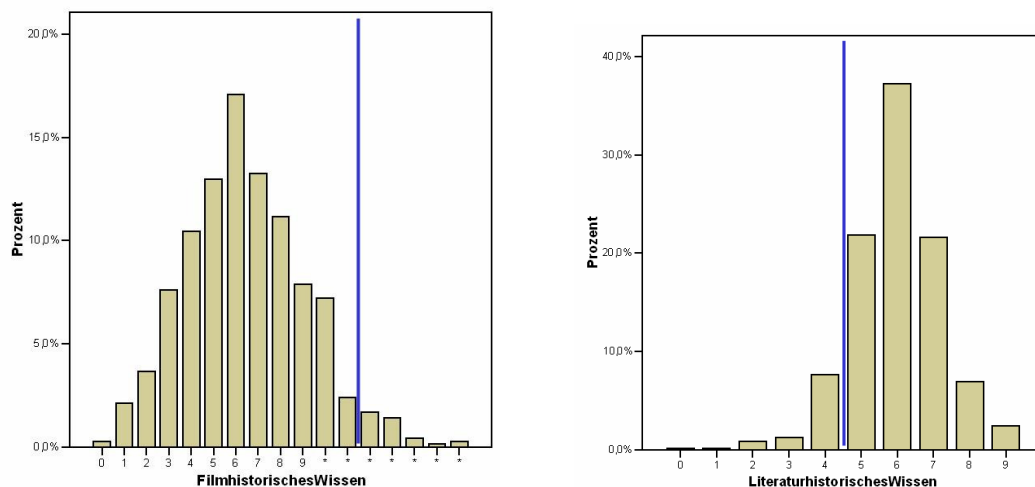


Abb. 9 und 10: Gesamtauswertung zum film- und literarhistorischen Wissen

Immerhin kann man sagen: Schule funktioniert! Schüler und Schülerinnen sollen nach dem Willen der gesellschaftlichen Mächte literarhistorisches Überblickswissen erwerben und das haben sie auch. Filmhistorisches Wissen, das an den Schulen derzeit so gut wie gar nicht vermittelt wird, besitzen sie kaum, haben es folglich auch außerschulisch nicht gewonnen.

Trotz bezeugter allgemeinbildender Hochschulreife sind den Abiturienten und Abiturientinnen bedeutende Pioniere der Filmgeschichte wie David W. Griffith oder Sergej Eisenstein so gut wie unbekannt; nur Chaplin sagt ihnen etwas, und zwar vermutlich aber nur als Darsteller. Die Werte für Eisenstein und Griffith müssen insofern als bedeutungslos angesehen werden, da noch mehr Nennungen auf Harry McCoy fielen, einen für die Untersuchung ausgedachten Regisseur (vgl. Abb. 11). Von deutschen Größen der Regieszene wie Georg Wilhelm Pabst oder Konrad Wolf haben die Schülerinnen und Schüler noch nie gehört.

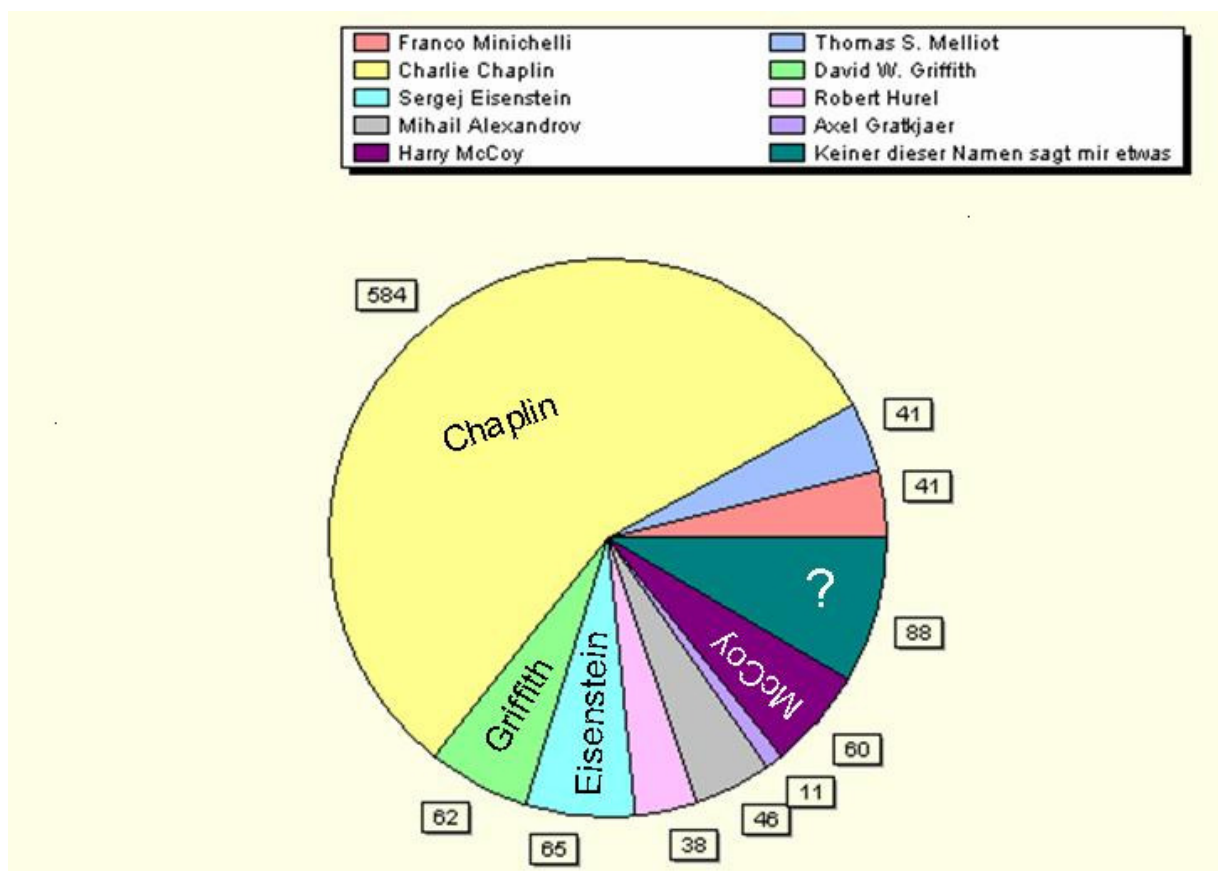


Abb. 11: International tätige Regisseure der Stummfilmzeit

Auch zentrale Strömungen der Filmgeschichte wie „Italienischer Neorealismus“ oder „Nouvelle Vague“ sagen den Abiturienten und Abiturientinnen nichts. Dafür war für viele das erfundene New Action Cinema eine bekannte Strömung! (Vgl. Abb. 12 auf der folgenden Seite.)

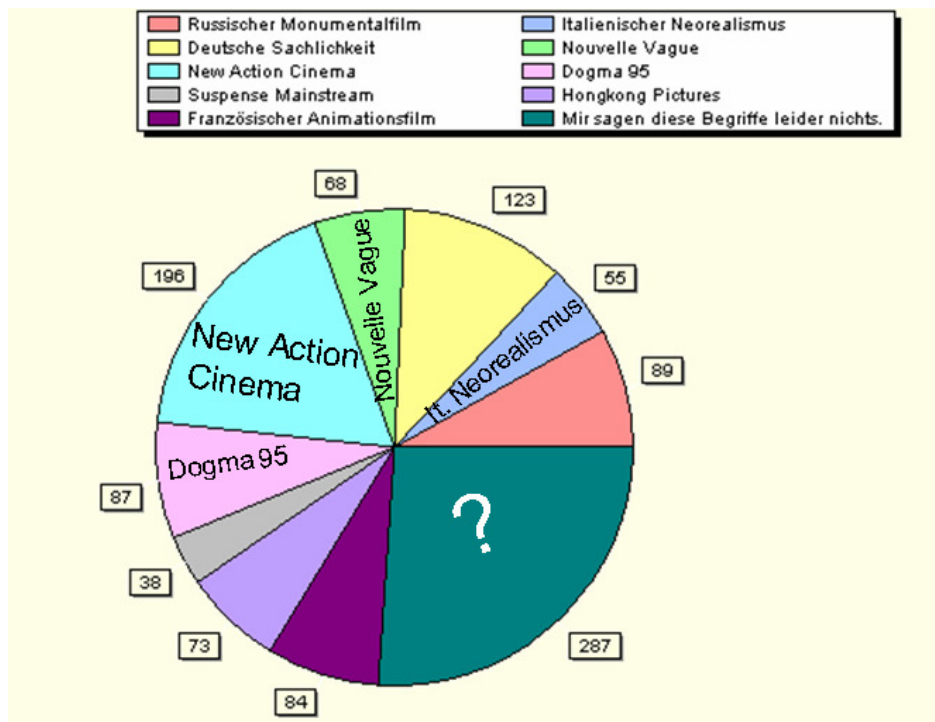


Abb. 12: Kenntnis zentraler Strömungen der Filmgeschichte

Das Interessante dabei ist: Die Schülerinnen und Schüler empfinden sich in dieser Beziehung selber als defizitär! Befragt nach Interessen, die sie bezüglich des Spielfilms an der Schule berücksichtigt haben wollen, steht die Filmgeschichte nur knapp nach der Filminterpretation an zweiter Stelle.

Fr12 Besonderes Interesse an: Filmgeschichte	
interessiert	357 (50,35%)
sehr interessiert	133 (18,76%)
Fr12 Besonderes Interesse an: Filmtechnik	
interessiert	289 (40,76%)
sehr interessiert	121 (17,07%)
Fr12 Besonderes Interesse an: Filmkultur	
interessiert	300 (42,31%)
sehr interessiert	61 (8,60%)
Fr12 Besonderes Interesse an: film. Erzählweise	
interessiert	315 (44,43%)
sehr interessiert	75 (10,58%)
Fr12 Besonderes Interesse an: Filmwirtschaft	
interessiert	161 (22,71%)
sehr interessiert	40 (5,64%)
Fr12 Besonderes Interesse an: film. Komposition	
interessiert	326 (45,98%)
sehr interessiert	91 (12,83%)
Fr12 Besonderes Interesse an: Filminterpretation	
interessiert	328 (46,26%)
sehr interessiert	235 (33,15%)
Fr12 Besonderes Interesse an: Filmtheorie	
interessiert	178 (25,11%)
sehr interessiert	41 (5,78%)

Abb. 13: Interessenschwerpunkte der Probanden

Insgesamt sind die gymnasialen Schulabgänger unzufrieden mit der bisherigen Berücksichtigung des Spielfilms im Unterricht: An die 70% der jungen Frauen und fast 80% der

jungen Männer wünschen sich mehr oder sehr viel mehr Unterrichtszeit für die Behandlung narrativer Filme.

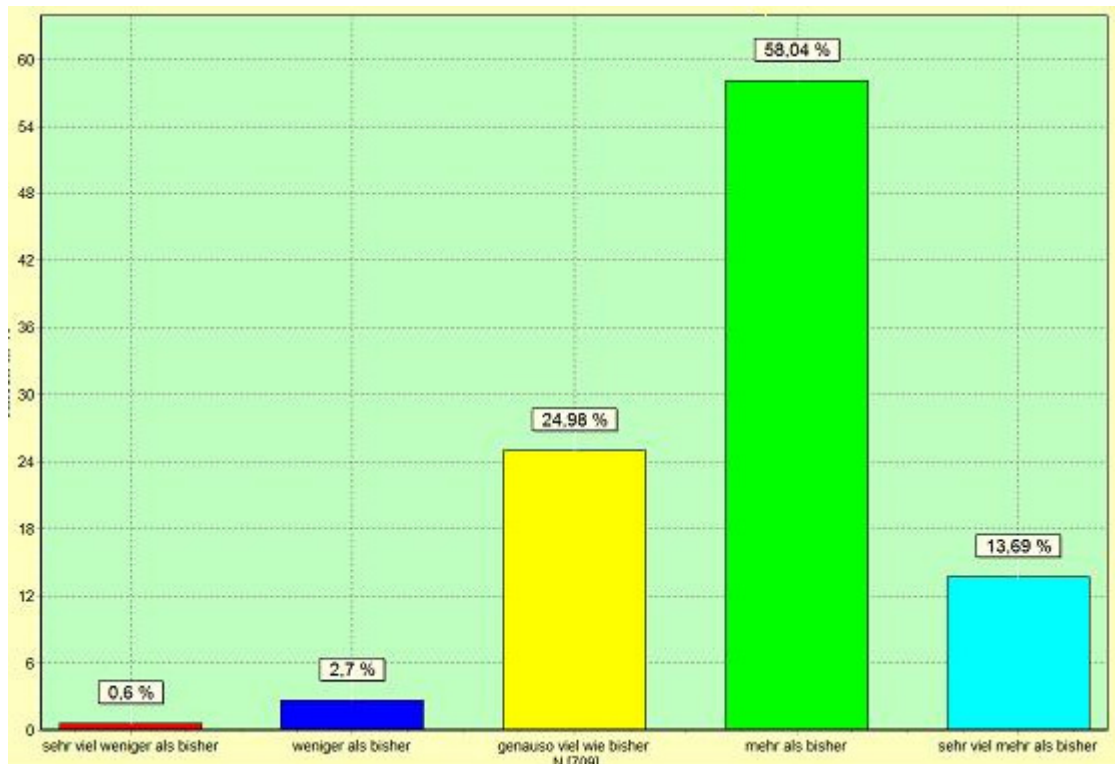


Abb. 14: Gewünschte Unterrichtszeit für Spielfilme

Dabei würden sie handlungs- und produktionsorientierten Methoden wie „mit Filmmaterial experimentieren“, „ein Drehbuch schreiben“ oder gar „einen Film selber drehen“ deutlich den Vorzug geben, gegenüber etwa dem „Besprechen“ eines Spielfilms. Genau dies aber ist die bislang bevorzugte Methode der Lehrerinnen und Lehrer, sofern sie sich überhaupt mit dem Spielfilm auseinandersetzen.

Fr11 Bevorzugte Methode: Filmdrehen

gut 252 (35,54%)

sehr gut 171 (24,12%)

Fr11 Bevorzugte Methode: Experimente

gut 335 (47,25%)

sehr gut 152 (21,44%)

Fr11 Bevorzugte Methode: Schreiben

gut 306 (43,16%)

sehr gut 90 (12,69%)

Fr11 Bevorzugte Methode: Besprechen

gut 266 (37,52%)

sehr gut 51 (7,19%)

Fr11 Bevorzugte Methode: Lehrbuchtexte auswerten

gut 208 (29,34%)

sehr gut 54 (7,62%)

Fr11 Bevorzugte Methode: Drehbuch lesen

gut 393 (55,43%)

sehr gut 99 (13,96%)

Fr11 Bevorzugte Methode: Drehbuch schreiben

gut 302 (42,60%)

sehr gut 103 (14,53%)

Abb. 15: Bevorzugte Methoden

Zu fordern ist deshalb nicht nur eine konsequente Einbindung des Spielfilms in alle Fächer, die sich der kulturellen Bildung verpflichtet fühlen - und zwar von der ersten Klasse, ja im Grunde genommen sogar bereits von der vorschulischen Erziehung ab, bis hin zu den Abgangsklassen der verschiedenen Schularten. Definiert werden müssten dafür filmkulturelle Kompetenzen auf verschiedenen Niveaus, die im Rahmen eines Spiralcurriculums erworben werden können. Dazu gehören vor allem auch historische Kenntnisse. Leiten lassen sollte sich eine künftige Filmdidaktik von handlungs- und produktionsorientierten Methoden, was analytische Methoden freilich nicht ausschließt.

Angesichts des kulturellen Wandels bliebe obendrein zu überlegen, ob die traditionelle literarische Bildung nicht eine radikale Kehrtwende beschreiten müsste. Statt vom Roman zu Erzählweisen des Films, statt von der Lyrik zur Überstrukturierung des Films durch Metrik und Rhythmus, statt von der Dramaturgie des Theaters zur Dramaturgie des Films zu gelangen, wäre der genau umgekehrte Weg vom Film zu Formen der traditionellen Literatur zu beschreiten.

Zitierte Literatur

- Abraham, Ulf; Beisbart, Ortwin (Hrsg.): Film im Unterricht. Bestandsaufnahme. In: LUSD. Literatur und Sprache – didaktisch. 5, 1993, 4-8.
- Abraham, Ulf; Kepser, Matthis: Einführung in die Literaturdidaktik. Berlin: Erich Schmidt 2005.
- Bordwell, David: Film Art. An Introduction. New York et al.: McGraw Hill 2004.
- Baake, Dieter; Schäfer, Horst; Vollbrecht, Ralf: Treffpunkt Kino. Daten und Materialien zum Verhältnis von Jugend und Kino. Weinheim/München: Juventa 1994.
- Beiklen, Peter: Wie interpretiert man einen Film? Für die Sekundarstufe II. Stuttgart: Reclam 2004.
- Borstnar, Nils; Pabst, Eckehard, Wulff, Hans-Jürgen: Einführung in die Film und Fernsehwissenschaft. Konstanz: UVK (UTB) 2002.
- Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.): Filmkompetenzerklärung vom 21. Mai 2003. EP: http://www.bpb.de/veranstaltungen/ROLDTY,0,0,Filmkompetenzerklaerung_vom_21_Mai_2003.html (= BpB 2003a)
- Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.): Materialsammlung zum Kongreß „Kino macht Schule“ 2003. EP: www.bpb.de/files/IFMV8W.pdf (=BpB 2003b).
- Felix, Jürgen (Hrsg.): Moderne Film Theorie. Mainz: Bender 2003.
- Felix, Jürgen: Autorenkino. In: ders.: Moderne Film Theorie. Mainz: Bender 2003, 57.
- Filmförderungsanstalt (FFA): Die Kinobesucher 2004. Strukturen und Entwicklungen auf der Basis des GfK Panels. Berlin 2004. Auch als EP: [http://www.ffa.de: Die Kinobesucher 2004 \(kinobesucher_2004.pdf\)](http://www.ffa.de: Die Kinobesucher 2004 (kinobesucher_2004.pdf)).
- Gast, Wolfgang: Einführung in Begriffe und Methoden der Filmanalyse. Grundbuch. Frankfurt a. Main 1993. (= Reihe Film und Literatur. Analysen, Materialien, Unterrichtsvorschläge).
- Gast, Wolfgang: Nachgefragt – Nachgehakt. Literaturwissen gegen Filmwissen. In: Deutschunterricht 6 (2002), 5.
- Hans-Bredow-Institut (Hrsg.): Neue und alte Medien im Alltag von Kindern und Jugendlichen. Deutsche Teilergebnisse einer europäischen Studie. Hamburg: Hans-Bredow-Institut 1999.
- Hickethier, Knut: Zur Tradition schulischer Beschäftigung mit Massenmedien. Ein Abriss der Geschichte deutscher Medienpädagogik. In: Schwarz, Reent (Hrsg.): Manipulation durch Massenmedien – Aufklärung durch Schule? Stuttgart: Metzler 1974, 21–52.
- Hickethier, Knut: Film- und Fernsehanalyse. 3. überarb. Auflage. Stuttgart, Weimar 2001.

- Hickethier, Knut: Einführung in die Medienwissenschaft. Stuttgart 2003.
- Hildebrand, Jens: film: ratgeber für lehrer. Köln: Aulis 2001.
- Holighaus, Alfred (Hrsg.). Der Filmkanon. 35 Filme, die Sie kennen müssen. Berlin: Bertz und Fischer 2005.
- JIM-Studie 2003. Jugend, Information, (Multi-)Media. Basisuntersuchung zum Medienumgang 12-19-Jähriger. Hrsg. v. Medienpädagogischen Forschungsverband Südwest. Baden-Baden 2003.
- JIM-Studie 2004. Jugend, Information, (Multi-)Media. Basisuntersuchung zum Medienumgang 12-19-Jähriger. Hrsg. v. Medienpädagogischen Forschungsverband Südwest. Baden-Baden 2004.
- Jonas, Hartmut; Josting, Petra (Hrsg.): Medien – Deutschunterricht – Ästhetik. München: kopaed 2004.
- Kamp, Werner; Rüssel, Manfred: Vom Umgang mit Film. Berlin: Volk und Wissen 1998.
- Kepler, Matthis; Nickel-Bacon, Irmgard (Hrsg.): Medienkritik im Deutschunterricht. Baltmannsweiler: Schneider 2004.
- Kerlen, Dietrich; Marci-Boehncke, Gudrun; Rath, Matthias: Jugend und Medien in Deutschland. Weinheim: Beltz 2005 i. Dr.
- Konrad, Klaus: Mündliche und schriftliche Befragung. Ein Lehrbuch. 2. überarb. u. erw. Aufl. Landau: Verlag Empirische Pädagogik 2001 (=Forschung, Statistik und Methoden Bd. 4).
- Kuchenbuch, Thomas: Filmanalyse. 2. völlig überarbeitete Auflage. Theorien. Methoden. Kritik. Köln, Weimar, Wien: Böhlau, UTB 2005.
- Kultusministerkonferenz der Länder (KMK): Einheitliche Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung Deutsch vom 1.12.1989 i. d. Fassung vom 24.05.2002a. EP: http://www.kmk.org/doc/beschl/epa_deutsch.pdf.
- Kultusministerkonferenz der Länder (KMK): Einheitliche Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung Englisch vom 1.12.1989 i. d. Fassung vom 24.05.2002b. EP: http://www.kmk.org/doc/beschl/epa_englisch.pdf.
- Kultusministerkonferenz der Länder (KMK): Einheitliche Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung Englisch vom 1.12.1989 i. d. Fassung vom 05.02.2004. EP: http://www.kmk.org/doc/beschl/epa_Franzoesisch.pdf.
- Kultusministerkonferenz der Länder (KMK): Einheitliche Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung Kunst vom 1.12.1989 i. d. Fassung 10.02.2005. EP: http://www.kmk.org/doc/beschl/196-02_EPA-Kunst.pdf
- Lamnek, Siegfried: Sozialwissenschaftliche Arbeitsmethoden. Weinheim u.a.: edition medizin 1980.
- Lehrer/-innen und Medien 2003. Nutzung, Einstellungen, Perspektiven. Hrsg. v. Medienpädagogischen Forschungsverbund 2003.
- Marci-Boehncke, Gudrun: Medienerziehung im Lesebuch. Ein Forschungsbericht zu Deutschlehrwerken der Sekundarstufe in Baden-Württemberg, Schwerpunkt Haupt- und Realschule. In: Erlinger, Hans-Dieter; Lecke, Bodo (Hrsg.): Kanonbildung bei audiovisuellen Medien im Deutschunterricht? München: kopaed 2004, 41-59.
- Marci-Boehncke, Gudrun: Unter der Lupe: Das Buch und seine Fans im Medienschungel. In: Didaktik Deutsch 18, 2005, 31-46.
- Marci-Boehncke, Gudrun; Rath, Matthias; Müller, Danja; Röcker, Timo: Jugendliche Medienkritik zwischen Empathie und Moral. In: Jonas, Hartmut; Josting, Petra: Medien: Kritik und Sprache. Jahrbuch Medien im Deutschunterricht 2004. München: kopaed 2005, 217-230.
- Media perspektiven Basisdaten 2004. Daten zur Mediensituation in Deutschland 2004. Beiheft der Zeitschrift Media perspektiven. Frankfurt 2004.

- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport (Hrsg.): Bildungsplan 2004. Allgemeinbildendes Gymnasium. Stuttgart 2004.
- Monaco, James: Film verstehen. Reinbek b. Hamburg: RoRoRo 2002.
- Reclams Sachlexikon des Films. Hrsg. v. Thomas Koebner. Stuttgart: Reclam 2002.
- Richter, Karin; Riemann, Sabine: Lesen und Fernsehen im Interessensspektrum jüngerer Schulkinder. Ergebnisse einer empirischen Erhebung. In: diess. (Hrsg.): Kinder – Literatur – „neue“ Medien. Hohengehren: Schneider 2000, 36-59.
- Sacher, Werner (Hrsg.): Audiovisuelle Medien und Medienerziehung in der Schule. Strukturelle und typologische Ergebnisse einer Repräsentativuntersuchung. München: kopaed 1994.
- Schulze-Bergmann, Joachim: Massenmedien in den Hamburger Deutsch-Lehrplänen 1950-2003. Eine kritische Durchsicht zu Umfang und Inhalt. In: Erlinger, Hans-Dieter; Lecke, Bodo (Hrsg.): Kanonbildung bei audiovisuellen Medien im Deutschunterricht? München: kopaed 2004, 61-88.
- Spanhel, Dieter: Jugendliche vor dem Bildschirm. 2. überarb. Auflage. Weinheim: Studienverlag 1990.
- Ulshöfer, Robert: Welchen Raum können Filmerziehung und Hörspielarbeit im Deutschunterricht der Gymnasien beanspruchen. In: Der Deutschunterricht 3 (1958), 8–13.
- Van Eimeren, B.; Meier-Lesch, B.: Mediennutzung und Freizeitgestaltung von Jugendlichen. Ergebnisse einer Repräsentativbefragung von rund 1000 Jugendlichen zwischen 12 und 19 Jahren. In: Media Perspektiven 1997, 11, 590-603.
- Faulstich, Werner: Grundkurs Filmanalyse. München: Fink 2002
- Wermke, Jutta: Integrierte Medienerziehung im Fachunterricht. Schwerpunkt Deutsch. München: kopaed 1997.

Beispielaufgaben aus dem Fragebogen (keine Originalfragen)**Beispielaufgabe aus dem Aufgabenpool zur erlebten Didaktik des Spielfilms**

An welche der folgenden unterrichtlichen Aktivitäten können Sie sich im Zusammenhang mit dem Spielfilm erinnern (**beliebig viele Nennungen**)?

- (Lehrbuch-)-Texte zum Thema Spielfilm gelesen
- Filme über das Filmemachen angesehen und besprochen
- Spielfilme angesehen und anschließend darüber gesprochen
- (Kurze) Filme selber gedreht (z. B. mit dem Camcorder)
- Mit Filmmaterial experimentiert, z. B. neue Musik unterlegt
- Einen Film gegebenenfalls mit seiner literarischen Vorlage verglichen
- Texte über gesehene Filme geschrieben
- Ein Drehbuch gelesen (auch ausschnittsweise)
- Ein Drehbuch geschrieben
- Etwas anderes, und zwar: _____

Beispielaufgaben aus dem Aufgabenpool zum filmhistorischen Wissen

Die ersten kurzen Spielfilme entstanden meiner Meinung nach

- 1895-1905
- 1905-1915
- 1915-1925
- 1925-1935
- 1935-1945

Ein bedeutsamer Regisseur der Jahre 1970 -1980 war meiner Meinung nach (maximal **eine Nennung**):

- George Alexander
- Francis F. Coppola
- David Hero
- Samuel K. Tears
- Hermann Meatfull

- Mir sagt leider keiner dieser Namen etwas

Beispielaufgabe aus dem Aufgabenpool zur Filmästhetik

Was vermuten Sie: Woher bekommen Drehbuchautoren überwiegend ihre Stoffe? **(Bitte nur eine Antwort):**

- Aus Zeitungsartikeln, denn die besten Geschichten schreibt das Leben selbst.
- Aus Romanen und Kurzgeschichten, denn das filmische Erzählen hat mit diesen Gattungen vieles gemeinsam.
- Aus Theaterstücken, denn hier muss der Drehbuchautor nur wenig verändern.

Beispielaufgabe aus dem Aufgabenpool zur Filmkultur

Der Kulturbetrieb wird oft staatlich unterstützt. Welche der folgenden Aussagen zur Unterstützung von Spielfilmen in Deutschland ist richtig? **(Bitte nur eine Antwort)**

- Im Gegensatz zum Theater oder zur Oper ist der Spielfilm prinzipiell auf sich gestellt und muss ohne Unterstützung auskommen.
- Unterstützt werden nur künstlerisch wertvolle Filmprojekte.
- Die staatliche Unterstützung hängt vom Erfolg des Produzenten in der Vergangenheit ab. Gelingt jemandem ein Kassenschlager, kann er für sein nächstes Projekt mit hoher Förderung rechnen.
- Keine Ahnung!