



Film in allen Schulfächern! Eine alternative Sichtweise auf die Medialität des Spielfilms

Timo Rouget

Im Beitrag wird dafür plädiert, der Medialität des Spielfilms und seinem gesellschaftlichen Stellenwert in der zweiten Dekade des 21. Jahrhunderts im Schulunterricht derart gerecht zu werden, dass sich auf das wissensvermittelnde methodische Potenzial des fiktionalen Films konzentriert wird. Nach einer Einordnung des Spielfilms in die didaktische Forschungslandschaft und der Erläuterung der medienspezifischen Veranlagung zur Wissensvermittlung werden die beiden Hauptlinien der Argumentation in den Blick genommen, wie ein fächerübergreifender Einsatz des Spielfilms im Schulunterricht möglich ist: durch die Fokussierung auf isolierte Sequenzen und die Nutzung der Filmleidenschaft der Lehrperson.

The article argues for doing justice to the mediality of the feature film and its social significance in the second decade of the 21st century in the school curriculum in such a way that the focus is on the knowledge-transmitting methodological potential of the fictional

film. After placing the feature film in the didactic research landscape and explaining the media-specific predisposition to impart knowledge, the two main lines of argumentation will be focused on how an interdisciplinary use of the feature film in the school classroom is possible: by focusing on isolated sequences and by using the teacher's passion for film.

1. Einleitung

„Man wird den Kindern die Lust am Kino verderben, wie man ihnen die Lust an der Literatur verdorben hat“ (Odin 2015: 302). Mit diesem Satz rekapituliert der französische Medienwissenschaftler Roger Odin die häufig vorgetragene Angst vor den Folgen, den Film zu stark in der Schule zu institutionalisieren. Die schulische Rahmung führe zu einer Tilgung der Freude und Leidenschaft an der kineastischen Kunst. Der vorliegende Beitrag zeigt auf, wie Lehrpersonen in allen Schulfächern isolierte Spielfilmausschnitte produktiv als Methode einsetzen können – und dennoch die Begeisterung am Film erhalten bleibt.

Obwohl Streamingdienste wie Netflix, Amazon Prime oder Disney+ ein exorbitantes Angebot von Filmen zur Verfügung stellen, weshalb dank der Ausleih- und Kauffunktion Klassiker des italienischen Neorealismus ebenso wie Blockbuster nur einen Klick entfernt liegen, erweist sich der Status des Spielfilms als prekär. Er hat seinen Status als primäres bewegtbildliches Unterhaltungsformat bei Kindern und Jugendlichen bereits an Webvideos auf YouTube, TikToks oder Reels auf Instagram verloren; Kino und Fernsehen weichen im Alltag Videoplattformen im Internet, Social Me-

diakanälen und Apps. Der Filmkritiker Wolfgang M. Schmitt fasst die Studie „State of Mobile“ (Data.ai 2022) über die weltweite Smartphone-nutzung im Jahr 2021 wie folgt zusammen:

Durchschnittlich verbringen die Menschen [...], junge Menschen, Millennials, Generation Z, aber auch [...] [ältere Menschen] 4,8 Stunden am Tag mit dem Smartphone, d. h. ein Drittel der Zeit, in der sie wach sind, sind sie mit dem Smartphone beschäftigt. D. h. dies ist der härteste Konkurrent für Filme. [...] Im Jahr 2021 wurden sieben von zehn Minuten auf dem Handy in sozialen Medien, in Foto- und Video-Apps verbracht. In China verzeichnen die Video-Streaming-Apps enorme Rückgänge, 50 % Rückgang. Warum? Weil die Verbraucher zunehmend TikTok und Kwai sich ansehen. Seit 2019 ist die auf TikTok und Kwai verbrauchte Gesamtzeit um mehr als 200 Prozent gestiegen. [...] Wird also TikTok bald Netflix und Co. ablösen? (Schmitt 2022: 00:04:43–00:07:11)

Die meist um die 15 Sekunden umfassenden Internetclips auf Instagram und TikTok stammen in der Regel von sich selbst inszenierenden Influencerinnen sowie Influencern. Reels und TikToks zeichnen sich primär durch Nachahmung von Trends im Tanz-, Comedy- und *how-to*-Bereich aus, die mit Musikausschnitten untermalt sind. Da diese bei einer großen Reichweite der Kanalbetreiberinnen und -betreiber vornehmlich bei Kindern und Jugendlichen *viral* gehen, zieht dies aus pädagogischer Perspektive aufgrund ihres ostentativen Werbungscharakters und ihrer Konsumorientierung heftige Kritik nach sich. Die ihnen innewohnende Ästhetik hat sowohl Effekte auf das Rezeptionsverhalten der in erster Linie jüngeren Generation, etwa eine Gewöhnung an eine

schnelle Schnittfolge und eine dadurch bedingte kurze Aufmerksamkeitsspanne, als auch auf die Produktionsästhetik von Spielfilmen: Schmitt zeigt zum Beispiel auf, dass ein Animationsfilm wie *Sing – Die Show deines Lebens* (USA 2021), der aus einer Aneinanderreihung von Gesangs- und Tanzeinlagen von anthropomorphisierten Tieren besteht, die Clipästhetik von TikTok bereits für den Spielfilm ummünzt.

Die abnehmende Bedeutung des Spielfilms mündet in der Infragestellung seiner Alltagsrelevanz für Schülerinnen und Schüler und der damit verbundenen Bedeutung für Prozesse der Medienbildung. Der *Medialität* des Spielfilms wird man in der zweiten Dekade des 21. Jahrhunderts im Schulunterricht allerdings eher gerecht – so meine Annahme –, indem man das konstitutive *wissensvermittelnde* Potenzial des fiktionalen Films herausstellt. Seine Figuralisierung und Narrativität, die ästhetische Dichte der Inszenierung und der nach wie vor vorhandenen Popularität, die anschaulich und unterhaltend zugleich wirkt, bieten für die Schülerinnen und Schüler eine andere und eigenständige Form der emotionalen Involvierung als TikTok-Videos. An deren Beliebtheitsgrad und die den Schülerinnen und Schüler gewohnte Ästhetik kann im Schulunterricht allerdings durch methodische Konzentration auf Spielfilmausschnitte angeknüpft werden. Leitende These der folgenden Seiten ist dabei, dass der Spielfilm nicht – wie es das Eingangszitat ironisch pointiert – zum überladenen Unterrichtsgegenstand mutieren soll, sondern seine ästhetisch-gesellschaftlichen Funktionen in allen Schulfächern *methodisch* ge-

nutzt werden kann, ohne ihn *didaktisch* in den Mittelpunkt zu rücken, also: *Jurassic Park* (USA 1993) im Biologie-, *Rocky* (USA 1976) im Sport-, *High School Musical* (USA 2006) im Musik-, *Breaking Bad* (USA 2008–2013) im Chemie- oder *Gladiator* (GB/USA 2000) im Geschichtsunterricht.

Prämisse dafür ist, den Spielfilm nicht mehr primär als abgeschlossenes Kunstwerk zu betrachten, dessen Gesamtästhetik sich zur Schulung mediendidaktischer Kompetenzen eignet; stattdessen erscheint es sinnvoll, einzelne Szenen – genau wie isolierte Textstellen aus literarischen Werken – unabhängig vom Kontext des Werks methodisch heranzuziehen, um anhand eines emotionalen Gegenstandes Wissen zu vermitteln, so dass die Lehrperson ihre Fachkenntnis mit ihrer Filmleidenschaft in Verbindung zu setzen weiß. Dieser Aufsatz richtet sich somit an Lehrende, die sozusagen ‚gerne Filme schauen‘ und die sie unter Umständen genau wie ihre Schülerinnen und Schüler – entkleidet von der Funktion des Films als Lerngegenstand – zu ihren privaten Leidenschaften zählen. Sie geben ihre institutionelle, hierarchische Rolle als Unterrichtende temporär auf und werden zu einem *passeur* im Sinne Alain Bergalas, wie im weiteren Verlauf des Textes noch aufgezeigt wird.

Zunächst steht im Folgenden der *status quo* des Spielfilms im Bildungsbereich im Fokus, bevor die Kontextualisierung des wissensvermittelnden Potenzials des Spielfilms erfolgt – es geht dabei nicht um andere Medienformen, wie etwa den Dokumentarfilm, deren Verwendung im Schulunterricht eigenständige Be-

gründungen beansprucht. Danach folgen Abschnitte zur Kontextualisierung des Herausgreifens isolierter Sequenzen, der Begründung des Sonderstatus des Spielfilms gegenüber anderen medialen Formaten und schließlich eine notwendige Verortung der Filmleidenschaft von Lehrenden, bevor ein Anwendungsbeispiel den vorliegenden Text abschließt. Die Argumentation basiert auf medientheoretischen und -didaktischen Überlegungen, die vorrangig der Filmvermittlung und der Filmphänomenologie entnommen sind.

2. Die gegenwärtige didaktische Lage des Spielfilms

Das kurze Paper der Kultusministerkonferenz zur Medienbildung liefert emphatische Gründe für die Behandlung von Filmen in der Schule:

Zeitgemäße Bildung [ist] in der Schule nicht ohne Medienbildung denkbar [...]. In der Begegnung mit dem Medium Film, seiner Sprache und seiner Wirkung wird die Sinneswahrnehmung geschult, die ästhetische Sensibilität gefördert, die Geschmacks- und Urteilsbildung unterstützt und die individuelle Ausdrucksfähigkeit erweitert. (Kultusministerkonferenz 2012b: 4f)

Für den Deutschunterricht ist der Film dementsprechend auch im stufenübergreifenden Kompetenzbereich „Lesen – Umgang mit Texten und Medien“ verortet und findet je nach Schulart unterschiedlichen Ausdruck in Lernzielen. Die Bildungsstandards im Fach Deutsch für die Allgemeine Hochschulreife formulieren es wie folgt: „Die Schülerinnen und Schüler können [...] Filme sach-

gerecht analysieren [und] darüber hinaus [...] die ästhetische Qualität von [...] Filmen beurteilen [...] [und] sich mit Filmkritik und Aspekten der Filmtheorie auseinandersetzen“ (Kultusministerkonferenz 2012a: 20). Gegen Ende der Schullaufbahn sollen die Adoleszenten demnach über nichts weniger als Grundwissen in Filmanalyse, -ästhetik, -kritik und -theorie verfügen.

Trotz weiteren umsichtigen bildungspolitischen Positionierungen und mediendidaktischer Forschung (Kammerer/Maiwald 2021) sei jedoch an dieser Stelle ein gewichtiges Problem angesprochen: Alle diese Arbeiten visieren die Vermittlung von umfassenden Kompetenzen im Umgang mit Film an, die im Studium zukünftiger Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer nur einen marginalisierten Platz haben. Der Universitätsstandort und der Zufall bestimmen, ob die Lehramtsstudierenden in medienästhetischen und -didaktischen Modulen mit dem Film in Berührung kommen: Da dies nur ein Baustein des in der Regel literaturzentrierten Studiums ist und aufgrund der Vielfalt des Medienbegriffs, zu dem ebenso Bilderbücher, Comics, Hörspiele, Songs, der Computer usw. zählen, wird strukturell nur ein kleines Fundament für eine fachliche Vermittlungskompetenz gelegt. Für aktuelle und zukünftige Lehrerinnen und Lehrer kann es demnach herausfordernd – wenn nicht gar überfordernd – sein, die Filmsprache bzw. *visual literacy* mit einem Fokus auf die Inszenierungsweise des filmischen Mediums einzuordnen und zu vermitteln: Einstellungsgrößen, Kameraperspektiven, *mise-en-scène*, Montagetypen, Farbsymbolik, filmische Metaphorik. Wie viele Regisseurinnen und Regisseure

der Filmgeschichte sind bekannt, welche kanonischen Filme, einflussreiche Filmstile oder Paradigmen der Filmtheorie?

Eine Kompetenzerwartung im Spiralcurriculum der Länderkonferenz Medienbildung für die vierte Klasse der Primarstufe lautet beispielsweise, dass die Kinder „ästhetische und emotionale Wirkungen des Filmerlebens beschreiben und begründen“ sowie „Einflüsse von Film auf eigene Vorstellungen beschreiben“ sollen (Länderkonferenz Medienbildung 2015). Sowohl psychologische Wirkungsmechanismen von Filmen als auch die Folgen der Filmrezeption für die Imaginationskraft sind komplexe Gegenstände intensiver medienwissenschaftlicher Forschung; so schreibt zum Beispiel Meike Uhrig in ihrer Dissertation, dass „die aktuelle Forschung nicht davon ausgeht, dass von einem Film auf seine tatsächliche Wirkung geschlossen werden kann“ (Uhrig 2015:14). Ein strittiges Desiderat der Filmwissenschaft soll also bereits bei Grundschulkindern in Kompetenzen überführt werden: Es erweist sich in der Schulpraxis als schwieriges Unterfangen, die subjektive Wahrnehmung des Filmischen auf die Form zurückzuführen: Mit welchen filmischen Mitteln wird Humor, Spannung oder Horror ausgelöst? Ist dies auf die filmische Inszenierungsweise oder das individuelle Erleben zurückzuführen? Inwiefern hat die Rezeptionssituation Auswirkungen auf die Wirkung eines Films?

Anstatt die Filmbildung in diversen Bildungsbereichen zu stärken, kann dem ketzerisch entgegnet werden: Um Spielfilme in allen Schulfächern zu nutzen, ist das Erkennen von Einstellungsgrößen und Kameraperspektiven nicht von Bedeutung, die Kenntnis von

Sergeij Eisensteins wunderbaren Abhandlungen über Montagetypen oder Alexandre Astrucs *auteur*-Konzeption sind ebenso wenig notwendig wie das Wissen über typische Narrationstechniken des Classical Hollywood Cinema im Vergleich zum New Hollywood. Der Film sollte nicht mehr primär didaktisch, sondern methodisch als „*Lingua franca*, die überall auf der globalisierten Welt verstanden wird und damit Geltung und Relevanz beanspruchen kann“ (Hagener 2011: 50) behandelt werden.

Petra Anders und Michael Staiger konstatieren in ihrer ausgezeichneten Einführung in die Filmdidaktik, die getrost als ein Standardwerk bezeichnet werden kann, direkt zu Beginn: „Bis zum Ende des 20. Jahrhunderts war hierzulande das Medium Film in der Schule noch fast ausschließlich ein Unterrichtsmittel, das zur Veranschaulichung oder Bebilderung eines bestimmten Sachverhalts oder Themas diente“ (Anders/Staiger 2019: VII). Und auch Bettina Henzler und Winfried Pauleit schreiben in ihrem programmatischen Sammelband „Filme sehen, Kino verstehen“: „Filmvermittlung meint nicht die Vermittlung von Inhalten durch Filme“ (Henzler/Pauleit 2009: 7). Die Perspektiven von Anders, Staiger, Henzler und Pauleit sprechen in ihren Zitaten einen obsoleten defizitären Status des Films in der Schule an. Doch dieser als überwunden betrachtete Zustand muss in einer gewissen Weise ‚zurückerobert‘ werden: Die „Veranschaulichung und Bebilderung eines bestimmten Sachverhaltes oder Themas“ im Schulunterricht ist kein Mangel bei der unterrichtlichen Behandlung eines Spielfilms, denn es entspricht seiner *Medialität*, also seiner Erschei-

nungshaftigkeit, Besonderheit oder Regelmäßigkeit der medialen Darbietung (Güntzel 2014: 62). Und hierzu zählt auch seine medial angelegte Wissensvermittlung, die für den Bildungssektor der Schule besonders in Anspruch genommen werden kann.

3. Das wissensvermittelnde Potenzial von Spielfilmen

Entscheidend für didaktische Vorgänge ist nicht die Notwendigkeit, Kompetenzen *über* den Film zu vermitteln, stattdessen offenbart es sich als wesentlich, dass der Spielfilm alle Bereiche des Lebens thematisiert und somit umfassend Wissen enthält: Es gilt also, *mit* dem Film Kompetenzen anzustreben. Gudrun Sommer et al. entwerfen folgende heuristische Taxonomie, um das Verhältnis von Wissen und Film zu konturieren:

Spricht man in diesem Zusammenhang, wie wir hier vorschlagen, von ‚filmischem Wissen‘, so kann dreierlei gemeint sein: Wissen über Film, Wissen durch Film und filmförmiges Wissen. *Wissen über Film* [Herv. d. V.] ist im weitesten Sinne alles, was man darüber wissen kann: Vom Nutzerwissen der ‚Mundpropaganda‘ [...], über das Wissen der Filmkritik [...] und das lexikalische Wissen der Filmografien [...]. *Wissen durch Film* ist Wissen, das aus der Anschauung gewonnen werden kann und das der Film originär hervorbringt: Das Wissen der Wissenschaftler, die einen Zellprozess erst dann beobachten können [...], wenn sie ihn im extremen Zeitraster vor sich haben [...]. Schließlich, und das ist im Hinblick auf eine ‚filmische‘ Episteme vielleicht grundlegend, gibt es *filmförmiges Wissen* [Herv. d. V.], Wissen, das erst unter bestimmten media-

len Bedingungen auftreten kann oder in seinen Konturen als solches erkennbar wird. (Sommer et al. 2011: 13f.)

Aus dieser skizzierten Dreigliederung lassen sich in Verbindung von Wissen und Spielfilm folgende prinzipielle, wissensvermittelnde mediale Anlagen ableiten: Filme als Illustration, Quelle, Einflussfaktoren und Diskurstiftung.

Spielfilme illustrieren Phänomene und ‚framen‘ bestimmte Wissensbestände (Gradinari et al. 2014: 6). Dies meint nicht nur die Tradierung von dramatisiertem Weltwissen, etwa durch Biopics über Wolfgang Amadeus Mozart in dem Spielfilm *Amadeus* (USA 1984), über Albert Einstein in der Serie *Genius* (USA seit 2017) oder über die Entstehung von Facebook in *The Social Network* (USA 2010). Filme können Wissensbestände in Konkretheit und Bildhaftigkeit bzw. kinematografischer Visualität veranschaulichen. In Christopher Nolans *Interstellar* (USA/GB 2014) – oder 15 Jahre zuvor in *Event Horizon* (USA/GB 1997) – erklärt eine filmische Figur das Phänomen von Zeitreisen und Wurmlöchern durch das Falten eines Blattes, das von einem Stift durchbohrt wird. In Nolans Werk avanciert diese verbreitete Veranschaulichung der hypothetischen Bewegung in der Zeit zur filmischen Wirklichkeit und erhält am Ende durch ein Bücherregal, das unterschiedliche Zeitdimensionen miteinander verbindet, einen eigenständigen filmischen Ausdruck – den etwa der Physikunterricht zur Behandlung der Relativitätstheorie heranziehen kann.

Des Weiteren ist es möglich, den Spielfilm als Quelle zu lesen, sozial-, mentalitäts- oder kulturhistorisch, wie es vor allem die Ge-

schichtwissenschaft und die Soziologie vornehmen. Sind die deutschen Heimatfilme der 1950er-Jahre ein Beleg für die Verdrängung nationalsozialistischer Verbrechen, ein Ausdruck der Etablierung des Reaktionären in der Adenauerzeit? Doch ebenso sind Spielfilme „Seismografen“, indem sie gesellschaftliche Entwicklungen vorwegnehmen: Siegfried Kracauers Analyse in „Von Caligari zu Hitler“ zeigt, inwiefern die deutschen Filme der Weimarer Republik den nationalsozialistischen Faschismus ankündigten (Kracauer 1995). Deutlich anschaulicher kann in diesem Fall auch der Thriller *Contagion* (USA/VAE 2011) als Beispiel fungieren: Er behandelt acht Jahre vor dem Ausbruch der Coronapandemie die fiktive Verbreitung eines Virus im 21. Jahrhundert, dessen Folgen von Maskentragen, Desinfektion, Kontaktverboten oder Impfen sich wie eine beunruhigende Vorwegnahme dessen liest, was Anfang 2020 weltweite Wirklichkeit wurde. Trotz der Tatsache, dass die Folgen in dem Film deutlich gravierender ausfallen, da die Sterblichkeit der infizierten Figuren immens höher als bei der COVID-19-Pandemie ausfällt, laden diverse Filmszenen ostentativ zu einer Biologieunterrichtseinheit über die pandemische Verbreitung von Viren ein.

Doch Spielfilme spiegeln nicht nur einen Zeitgeist wider, sie verhandeln Wissensdiskurse, bringen Wissenspraktiken hervor, generieren neues Wissen und gestalten somit unsere Gesellschaft. Die Paläontologie erlebte beispielsweise nach *Jurassic Park* im Jahr 1993 einen nie dagewesenen finanziellen Aufschwung, weil Dinosaurier von heute auf morgen ungeahnte Popularität erlangten.

Dies führte nicht nur dazu, dass Millionen von Zuschauenden ein rudimentäres Wissen über die Riesenechsen durch den Film erhielten, sondern die Paläontologie profitierte immens von dem dadurch ausgelösten Dinohype; ungeahnte Forschungsgelder flossen plötzlich in die Erforschung der Urzeittiere. *Karate Kid* (USA 1984) sorgte für eine enorme Beliebtheitssteigerung des japanischen Kampfsports in Amerika und Europa; die ersten beiden *Terminator*-Filme (USA 1984 und 1991) prägen mitunter unsere Skepsis oder sogar Angst vor autonomen künstlichen Maschinen bis heute.

Diese kurze Aufschlüsselung demonstriert das medienspezifische Vermögen des Spielfilms, Wissensbestände zu framen, zu illustrieren, gesellschaftliche Tendenzen zu bezeugen und Diskurse zu stiften. In einem Lehr-Lern-Szenario kann dieses Potenzial durch das induktive isolierte Herausnehmen einer einzelnen filmischen Sequenz methodisch nutzbar gemacht werden.

4. Das Herausgreifen einzelner Spielfilmszenen

Ein geläufiges Argument gegen die Behandlung eines Spielfilms im Schulunterricht bezieht sich darauf, dass dessen Betrachtung zu zeitintensiv sei – allein die gemeinsame Rezeption eines durchschnittlich circa 100 Minuten langen filmischen Werks erfordert mehr als zwei Schulstunden. Dieser pragmatische Einwand wird durch die Indienstnahme einer nur wenige Minuten umfassenden Sequenz entkräftet – die sich damit auch der zu Beginn angerissenen TikTok-Ästhetik annähert. Schließlich ist die Arbeit mit einzel-

nen Passagen auch seit jeher ein produktives Verfahren des Textverstehens und damit verbundenen Texterschließungskompetenzen – so auch in Bezug auf Filmkompetenzen (Müller 2012: 115–126). Doch die Handhabung von Standbildern, Ausschnitten, Fragmenten bzw. isolierten Szenen aus Spielfilmen stößt bei vielen Lehrenden intuitiv gegen ein sakrosanktes holistisches Paradigma. Auch in zahlreichen Einführungstexten wird die komplette Sichtung des Films und das Erstellen eines Filmprotokolls empfohlen (Surkamp 2013).

Natürlich existiert in einem Lernkontext die Gefahr, eine Spielfilmsequenz durch eine kontextlose Betrachtung zu simplifizieren, ihn durch die Konzentration auf eine einzige Stelle gar zu karikieren oder sich auf einen Parameter zu kaprizieren, der nicht den Stil, den Geist oder die Qualität des Films repräsentiert, die nur in der Rezeption des vollständigen Kunstwerks zu erfassen sind. Im Unterrichtsgeschehen kann hier jedoch auch auf das Vorwissen der Schülerinnen und Schüler zurückgegriffen werden, die – insofern dies notwendig ist – einen inhaltlichen Rahmen ergänzen oder die Charakteristik einer Figur darlegen. Doch neben dem hier verfolgten Plädoyer, den Film vielmehr auf seinen methodischen Zweck zu reduzieren und unabhängig von seiner kompletten Ästhetik zu betrachten, korrespondiert die unterrichtliche Verwendung eines Ausschnitts mit der bereits angerissenen *Medialität* des Films als solchem und seinem aktuellen gesellschaftlichen Stellenwert.

Der Film setzt sich aus heterogenen bewegtbildlichen auditiven Elementen, aus Einstellungen, Perspektiven, Figuren, Sprache,

Symbolen, Tönen usw. zusammen; er besteht quasi aus einzelnen Ausschnitten, die entgegen der Chronologie, in der sie aufgenommen werden, filmisch in der Montage miteinander verknüpft werden. Der Film wird zudem über Bruchstücke erinnert. Sprechen wir gemeinsam über einen Film, rekapitulieren wir häufig nicht die gesamte Handlung; im Gegenteil: Wir streichen Schlüsselszenen heraus, die uns im Gedächtnis geblieben sind. Darüber hinaus wurde das frühere Kinoerlebnis bereits abgelöst durch einen unbegrenzten Zugriff auf Filme, Filmausschnitte und Filmstandbilder jeglicher Art, die über Smartphones oder Tablets prinzipiell jederzeit und überall rezipiert werden können. Die persönliche Sammlung und Wiederholung einzelner Szenen sowie der Austausch über sie im Web ist an die Stelle des Kinobesuchs getreten. Man könnte argumentieren, dass auf YouTube, Twitter, Instagram und TikTok in Form von Memes und Reels sowieso alles zum Ausschnitt wird – und es entspricht deren kurzer Clipästhetik. Dies diagnostiziert auch Alain Bergala, der daraus jedoch auch schulische Vorteile ableitet:

Der Zugriff übers Internet, YouTube mit seinen Tausenden von Filmausschnitten, der Gebrauch von kleinen portablen Bildschirmen und Smartphones haben den Zugriff auf Filme grundlegend verändert. Auf YouTube wird alles zum Clip. [...] Dieser leichte Zugang zu einer Vielzahl von Stücken und Filmfragmenten ist natürlich eine große Hilfe für eine Erziehung zum Filmbild, wenn sie von den Unterrichtenden auf eine positive Weise eingesetzt wird. (Bergala 2015: 289)

Von diesen Vorzügen des medientechnischen Wandels können Lehrerinnen und Lehrer profitieren: Es ist für die Lehrperson ein niedrigschwelliger Zugang zu den entsprechenden Zugängen von Stücken und Filmfragmenten auf YouTube gegeben; sie können auf ein täglich wachsendes Arsenal, Archiv oder Repertoire von Filmausschnitten zugreifen und diese vermittelnd einsetzen; die Suche dauert nur wenige Sekunden – und wird durch Hashtags und weitere Metadaten erleichtert –, die Videos können online angeschaut oder mit entsprechender Software heruntergeladen werden. So ist es im Unterricht auch möglich, die Filmausschnitte immer wieder anzusehen und den Fokus auf ein bestimmtes Detail zu legen.

Alain Bergalas oben zitierte Expertisen sind im Kontext der französischen Cinéphilie zu verorten, wobei die Wertschätzung der cineastischen Kunst sowohl an Schulen als auch an den Universitäten in Frankreich einen Stellenwert hat, der nicht mit Deutschland oder anderen Ländern zu vergleichen ist. Bergala, der unter anderem auch Berater für den französischen Bildungsminister Jack Lang war, hat ein vielschichtiges Konzept und Ansätze erarbeitet, in denen er für die Verbindung und Verzahnung von Forschung, ästhetischer Praxis und Bildung im Bereich des Films quer durch alle institutionelle Bildungsbereiche – Schule, Universität, Museum – plädiert. Innerhalb des Geflechts an Ansätzen hat er auch die Methode „Fragmente in Beziehung setzen“ entwickelt. Bergala schlägt vor, einzelne filmische Ausschnitte gleichsam strukturalistisch miteinander zu vergleichen, um einen Zugang zum Film als

Kunst zu finden. Seine Anliegen sind stets von dem Bestreben geleitet, Lust auf den Film zu wecken und filmästhetische Verfahren einzuüben. Er begründet sein Eintreten für das Nutzen einzelner Sequenzen wie folgt:

Ich kenne ein kleines Mädchen, das im Alter von fünf Jahren *Elf Uhr Nachts* auswendig kannte. Nicht weil seine Eltern ihm diesen Film in einer Art absurdem Missionseifer gezeigt hätten, sondern weil es ihn mehrmals „stückchenweise“ nebenbei mitgesehen hat, als sein Vater sich ihn anschaute. [...] Alle Kinder haben diese Vorliebe für Stücke und die Fähigkeit, sie sich zu merken, und ich sehe nicht ein, warum man sie vor lauter Respekt vor dem Film als Ganzen nicht nutzen soll. (Bergala 2006: 84 u. 85)

So kann die allgegenwärtige Präsenz des Ausschnitthaften in der heutigen Medienkultur mit Bergalas Beobachtung zur Affizierung durch das Fragment in Relation gesetzt werden, das er als „eigenständiges kleines Ganzes, das ‚für sich‘ betrachtet werden kann“ (Bergala 2015: 85) bezeichnet. Grundgedanken der Spieltheorie können im Mathematikunterricht am Beispiel der Fenster-Kreide-Szene in *A Beautiful Mind* (USA 2001) gezeigt werden, ethische Folgen von KI durch die Begegnung eines Androiden als Lebenspartnerin bzw. -partner anhand von *Blade Runner 2049* (USA/HK 2017) oder der Sinn von Üben sowie Konzentration für das Beherrschen eines Instruments und der damit verbundene Leistungsdruck im Musikunterricht anhand einer der vielen Übungssequenzen aus *Whiplash* (USA 2014). Die Lehrerinnen und Lehrer nutzen den jeweiligen Ausschnitt dabei bewusst nicht im Sinne einer endgültigen Wahrheit, sondern Darstellungen, die beispielsweise nicht

dem Kenntnisstand des jeweiligen Fachs entsprechen, können relativiert oder korrigiert werden und als Vorlage für ergänzendes Wissen und diesem entsprechenden Materialien fungieren.

Wird also der Kontext der disseminierten Entwicklung des Filmischen betrachtet, das Zeitalter der *Videosphäre*, des *Second Screening* und *Binge Watching*, dann ist eine Filmszene aus dem gesamten Werk zu externalisieren, keine Misshandlung oder Verstümmelung des Films, sie ist *zeitgemäß*. Eine strukturbestimmende Idee der Lehrperson ermöglicht ein induktives Vorgehen zur Vermittlung. Bevor die anregende bzw. animierende Rolle der Lehrperson bei der Verwendung einer filmischen Szene ausgeführt wird, stellt sich die Frage, weshalb angesichts dieser Entgrenzung des audiovisuellen Bewegtbildes gerade der Spielfilm in der Schule eingesetzt werden soll – und nicht andere kurze digitale Formate?

5. Warum ausgerechnet Spielfilme?

Kinder und Jugendliche verfügen als Digital Natives vielleicht nicht alle automatisch von Geburt an über mediale Kompetenzen, aber sie kennen keine Welt ohne permanente Verfügbarkeit von Internet, Computer oder Smartphones. Allerdings scheint der Spielfilm hier in den letzten Jahren eine Sonderstellung einzunehmen, denn in Anbetracht der medialen *Durchdringung* aller Lebensbereiche dominieren innerhalb der Adoleszenz audiovisuelle Webformate auf YouTube, Instagram, TikTok oder auch Videospiele. Dies bestätigt die JIM-Studie aus dem Jahr 2020; sie konstatiert,

dass 45 % aller Jugendlichen an jedem Tag ihrer Freizeit Fernsehen schauen und 35 % Videostreamingdienste konsumieren; diesem stehen 66 % der täglichen Nutzung von „Videos im Internet“ gegenüber (Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest 2020: 14). Die Tendenz ist durch die Coronapandemie steigend.

Während Videos auf Internetplattformen sich häufig durch Kriterien wie Kürze, Aktualität bzw. Neuigkeit, aber auch Schnellebigkeit definieren, zeichnen sich Spielfilme durch eigene Qualitäten aus. Sie bleiben aufgrund ihrer Narrativierung, Dramaturgie und Ästhetik hochgradig anziehend für Zuschauerinnen und Zuschauer aller Altersgruppen. Durch das Entwerfen einer Diegese und die fiktionale Verarbeitung von Alltagsthemen wie Identitätskonflikte behandeln sie das Vertraute wie das Unvertraute; mittels professioneller Inszenierung – im Gegensatz zur Laienästhetik von TikToks und Instagramreels – von Spannung oder dem Entwerfen von Träumen, denen die filmischen Figuren folgen, bieten sie Raum für kathartisches und eskapistisches Erleben. Und der Star Kult um Schauspielerinnen und Schauspieler folgt einer anderen Logik als die werbegeleitete Beeinflussung des Kaufverhaltens durch Influencerinnen und Influencer; diese „treten als Menschenfreunde auf, um ihrem Eigennutz entsprechend zu handeln“ (Nymoen/Schmitt 2020: 150). Spielfilme sind Smalltalkressource – „Hast Du den neuen Marvel-Film schon gesehen?“ – und bleiben nach wie vor ein wichtiger Teil der Populärkultur, ein zentrales Referenzmedium für intertextuelle bzw. intermediale Verweise aller Art. Sie verkörpern emotionale Gegenstände, werden geliebt und

stellen einen identitätsstiftenden Teil von Jugendkulturen dar. Welcher Heavymetalfan kennt etwa *Herr der Ringe* (USA/NZL 2001–2003) nicht? Sie bieten das Potenzial zur Hingabe, Lust und Passion: Sie werden aufgrund ihrer Medialität ästhetisch wahrgenommen und erfahren, womit ein Nexus zur Filmphänomenologie gegeben ist.

Die Filmphänomenologie setzt sich mit den invarianten Strukturen des subjektiven Erlebens von Filmen auseinander. Vivian Sobchack argumentiert, dass wir beim Sehen eines Films immer mit der kameravermittelten subjektiven Wahrnehmung eines Filmkörpers konfrontiert seien, der diese Wahrnehmung aber anders als ein menschlicher Körper zugleich auf der Leinwand – sie bezieht sich dabei dezidiert auf das Kino – ausdrücken und sie somit den Zuschauerinnen und Zuschauern audiovisuell zugänglich machen kann. Der Film ist verkörperte Erfahrung, an der man teilhaben kann: „an expression of experience by experience“ (Sobchack 1992: 3). Rezipientinnen und Rezipienten sind Filmbildern ohne Möglichkeit zur Distanzaufnahme ausgeliefert, weil affektiv-körperliche Reaktionen der kognitiven vorausgehen: Das emotionale, affektive, gustatorische, olfaktorische und taktile Erleben des Films und auch ästhetische Erfahrungen, ein Verstehen von Wissen und medialen Sinnüberschüssen jenseits der Narration, rücken in den Mittelpunkt. Das fleischliche Verstehen und die somatische Wahrnehmung können anhand des leiblichen Miterlebens einer Filmsequenz illustriert werden: In der Schwindelszene in Alfred Hitchcocks *Vertigo* (USA 1958) kann die physische Kamera-

fahrt vorwärts mit einem optischen Zoom rückwärts bei den Zuschauenden eine leibliche Reaktion hervorrufen, die mit der von James Stewart verkörperten Figur vergleichbar ist (Morsch 2011: 164–170).

Die affektiven Reaktionen und die körperliche Berührung führen zu folgenden unterrichtlichen Konsequenzen. Im schulischen Kontext sind Filmszenen demnach dazu in der Lage, von den Schülerinnen und Schülern emotional und leiblich wahrgenommen zu werden; sie bieten ein ideales Involviertsein und damit verbundene Immersion, die ein Lehr-Lern-Szenario einleiten, begleiten oder auch komplett umfassen können. In dieser Sichtweise ist die ästhetische Konstruktion der Szene also von untergeordneter Bedeutung, denn die temporäre Wirkung, ihr Nachfühlen und die körperliche Berührung sind für das unterrichtliche Geschehen ausschlaggebend, um Lernerfolg zu generieren.

Diese vermittelte Erfahrung im Film kann von den Kindern und Jugendlichen selbst erfahren werden, insofern Lehrerinnen und Lehrer neben ihrem fachlichen Wissen ihre – wenn vorhandene – private Freude oder Leidenschaft für das Medium Film zum Ausdruck bringen, indem sie sich für eine Filmszene, die sie selbst affiziert, entscheiden.

6. Die Passion der Lehrerinnen der Lehrer

Lehrerinnen und Lehrer fungieren im Schulgeschehen für die Gestaltung erfolgreicher Lehr-Lern-Prozesse als maßgebende Scharnierstelle. Während die Rolle der Lehrenden gegenwärtig häufig im Sinne des handlungs- und produktionsorientierten Unterrichts infolge konstruktivistischer Lerntheorien auf einen Begleiterstatus und als Bereitstellende heterogen differenzierter Lernmaterialien reduziert wird, „liefert die empirische Bildungsforschung belastbare Hinweise, dass schulische Lernprozesse entscheidend durch die Gestaltung von Unterricht durch Lehrpersonen bestimmt werden“ (Stürmer/Gröscher 2019: 331). Weil die Lehrerinnen- und Lehrerpersönlichkeit einen zentralen Baustein für guten und erfolgreichen Unterricht darstellt, gilt es hier insbesondere das persönliche Engagement hervorzuheben: Was „schon seit jeher als Voraussetzung für den ‚guten Lehrer‘ gilt, ist der Enthusiasmus im Unterricht“ (Stürmer/Gröscher 2019: 335).

Zum Enthusiasmus zählt nicht nur emotionale Identifikation mit seinem Fach, sondern auch private Leidenschaften, die in Bezug auf den Spielfilm beim Unterrichten eingebracht werden können. Bergala etikettiert diese Rolle der Unterrichtenden mit seinem Konzept des *passeur*, der Idealtypus eines filmvermittelnden Lehrenden:

[Wir sind] fast alle in der Schule einem ‚charismatischen‘ Lehrer begegnet, der uns mit seiner Lust an diesem oder jenem Buch oder Autor angesteckt hat [...]. Seine eigenen Leidenschaften und Überzeugungen weiterzugeben, gehört nicht unbedingt zu den

Aufgaben und Talenten eines guten Lehrers. Manche sehen darin sogar eine Gefahr für die Unvoreingenommenheit und den kritischen Geist der Schüler, die so unter emotionalen Einfluss geraten [...]. Wenn der Erwachsene freiwillig, aus Überzeugung und Liebe zu einer Kunst, das Risiko eingeht, sich zum *Passeur* zu machen, ändert sich auch sein symbolischer Status: Er gibt seine durch die Institution definierte und begrenzte Rolle als Lehrer für den Augenblick auf und tritt von einer anderen, ungeschützteren Stelle seiner selbst her in Beziehung und ins Gespräch mit seinen Schülern. Dann kommt sein persönlicher Geschmack und seine eigene tiefere Beziehung zu diesem oder jenem Kunstwerk ins Spiel; und das ‚ich‘, das in seiner Rolle als Lehrer schädlich sein könnte, wird für eine gute Initiation praktisch unentbehrlich. (Bergala 2006: 52)

Der *passieur* gibt seine Leidenschaften und Überzeugungen demnach weiter, er bzw. sie ersucht nicht, eigenen Geschmack, Bildung und Parteilichkeit zu kaschieren, stattdessen bedenkt er Prozesse des Berührens stets mit, da das eigene körperliche Erleben Teil des filmischen Vermittlungsprozesses ist. Die wichtigste Aufgabe des *passieur* vergegenwärtigt auch ein Blick auf die Semantik: *Passeur* stammt etymologisch zuvorderst von *passer*, also „passieren“ im Sinne von vorbeigehen und geschehen; die adäquateste Übersetzung aus dem Französischen ist wohl „Fährmann“. Das Wort gemahnt aber auch an „Passion“: Somit kann Leidenschaft sowohl für den Film als auch für das Fach mitgegeben und Bildung bzw. Wissen auf diese Weise erfahrbar gemacht werden. Der *passieur* ist demnach zum einen in seiner bzw. ihrer Rolle als Pädagogin respektive Pädagoge und Fachperson, zum anderen als Filmbegeisterte bzw. -begeisterter von Herzblut ge-

trieben. Das individuelle positiv-emotionale Erleben eines Films geht mit der Fachkenntnis einher.

Weil der Film, wie bereits dargelegt wurde, ein emotionaler Gegenstand ist, stellt ein Bündnis der Leidenschaft für das Medium und für das eigene Fach eine ideale Symbiose für eine gelingende Verwendung von Filmausschnitten im Unterricht dar. Lehrende im Fach Wirtschaft identifizieren in einem Film wie *The Big Short* (USA 2015) deutlich mehr Bezüge und potenzielle Diskussionspunkte für die Schülerinnen und Schüler als Cineastinnen und Cineasten ohne ökonomisches Wissen; Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer können die Faszination an der Theaterarbeit wunderbar an *Birdman oder die unverhoffte Macht der Ahnungslosigkeit* (USA 2014) aufzeigen; und sowohl im Biologie- als auch im Pädagogikunterricht – oder etwa auch zur Thematisierung von Mobbing im Klassenrat – bietet ein Film wie *Systemsprenger* (D 2019) unzählige methodische Anknüpfungspunkte.

Für den Vermittlungskontext bedeutet dies demnach, dass die Rolle der bzw. des Lehrenden aufgewertet wird, denn die Lehrperson wählt einen Ausschnitt aus und überlegt didaktisch, welche Lernziele sie warum erreichen möchte – und kommt dann zu dem Schluss, ob sich eine Filmszene methodisch hierfür eignet; sie bestimmt die pädagogische Rahmung des Films. Denn die Lehrenden verfügen aufgrund ihrer Expertise über eine spezielle Lesart eines isolierten Ausschnitts, den nur sie „zum Sprechen“ bringen können.

7. Anwendungsbeispiel

Eine Zusammenführung der in diesem Beitrag geäußerten Gedanken lässt sich abschließend anhand einer Szene aus *Breaking Bad* im Chemieunterricht veranschaulichen. Der Protagonist Walter White, der sich mit seinem Wissen als Chemielehrer eine zweite Identität als Methkoch und Drogendealer aufbaut, hält folgenden kurzen inspirierenden Monolog vor seiner Schulklasse:

Monoalkene, Diene, Triene, Polyene. Schon die Nomenklatur kann einen schwindelig machen. Aber wenn Ihr das Gefühl bekommt, überfordert zu sein – und das werdet Ihr –, dann denkt einfach nur an dieses eine Element: Kohlenstoff. Kohlenstoff steht im Mittelpunkt von allem. Es gibt nämlich kein Leben ohne Kohlenstoff. Nirgendwo, so viel wir wissen im ganzen Universum, ausnahmslos alles, was lebt, gelebt hat, leben wird. Kohlenstoff. [...] Ich stelle mir gern vor, dass der Diamant und die Frau, die ihn am Finger trägt, beide aus dem gleichen Element bestehen. (Gilligan 2008–2013, 2. Staffel, 6. Episode: 00:11:43–00:12:46)

Für den Chemieunterricht ist nicht die narrative Einbettung in den Gesamtkontext der Serie oder seine filmästhetische Inszenierung, zum Beispiel die Titelperson zentrierende Kameraperspektive, entscheidend. Die Sequenz verdeutlicht, wie ein gelungener Monolog die Bedeutung eines bedeutsamen chemischen Elements für die Schülerinnen und Schüler lebendig vermitteln kann. Doch was ist für eine Lehrende bzw. einen Lehrenden der Mehrwert davon, diese Worte nicht einfach ‚kopierend‘ selbst vorzutragen, sondern beispielsweise eine Unterrichtseinheit zum Thema Kohlenstoff mit diesem Ausschnitt aus *Breaking Bad* zu beginnen?

Zunächst verspricht die Szene im Schulkontext Auflockerung, da die Unterhaltsamkeit, Eingängigkeit und Popularität als Ausgangspunkt und Anziehungskraft fungieren kann. So kann es lebensnah und motivierend wirken, wenn mit Walter White ein fiktionaler Gangster und Chemielehrer, also Verbrecher und Pädagoge, Wissen darlegt und nicht die ihnen vertraute Lehrperson. Zudem ist die Sequenz kurz und entspricht damit der Medienästhetik von YouTube-Videos, Reels oder TikToks – und auch der dadurch bedingten Aufmerksamkeitsspanne von Kindern und Jugendlichen. Kennerinnen und Kenner in der Schulklasse können sich zudem womöglich an die Filmszene erinnern und sie entsprechend kontextualisieren, falls sich dies als notwendig erweist. Aus phänomenologischer Perspektive erfahren die Schülerinnen und Schüler die Erfahrungen des passionierten Chemikers White und die vermittelten Erkenntnisse über Kohlenstoff selbst körperlich; die Szene kann sie in ihrer ästhetischen Gesamtkonstruktion affizieren.

Dann ist die Leidenschaft des *passeur* gefordert: Die Lehrerin bzw. der Lehrer kann die komprimierte Szene dazu nutzen, um weiterführende Informationen zu geben, Aussagen zu relativieren oder zu korrigieren; es wäre auch möglich, die Szene erst zu zeigen, nachdem eine offene Diskussion über die Frage stattgefunden hat, wo die Lerngruppe überall Kohlenstoff identifizieren würde. Der *passeur* soll aber vor allem selbst seine Leidenschaft für die Serie miteinbringen, beispielsweise dadurch, dass er bzw. sie sich in humoristischer Hinsicht über die Eintönigkeit eines LehrerIn-

nen- respektive Lehrerlebens beschwert und dies mit Walter Whites versteckter paralleler Identität als Krimineller kontrastiert. Er kann die Filmszene mit seiner Expertise in der Chemie und seinem Wissen über die Serie verbinden. Walter White nimmt in seiner Einführung auf Diamanten Bezug und nennt kurz nach dem oben zitierten Monolog den Namen Tracy Hall, dem die erste synthetische Herstellung von Diamanten zugeschrieben wird – und der dafür von General Electric keine angemessene finanzielle Entlohnung bekam. Kennerinnen und Kenner von *Breaking Bad* ist bewusst, dass Tracy Hall und Walter White das gleiche Schicksal eint: Sie wurden für eine bemerkenswerte Leistung nicht ausreichend vergütet und wertgeschätzt, was als der grundlegende Movers von White innerhalb der Serie fungiert, so dass dieser auf kriminellem Weg horrenden finanzielle Einkünfte erzielen kann und dadurch nach Anerkennung giert. Zudem lädt der intertextuelle Verweis auf eine historische Person womöglich animierend zur Selbstrecherche ein.

Die Lehrerin bzw. der Lehrer kann aber auch sein persönliches Triviawissen anführen und die Lernenden darauf hinweisen, dass der Schauspieler von Walter White, Bryan Cranston, zuvor hauptsächlich als Überdreher und durch und durch komischer Charakter in der satirischen Serie *Malcolm in the Middle* (2000–2006) bekannt war. Denn es bleibt im Endeffekt den Lehrenden überlassen, welche Szene sie sich warum aus persönlicher Affizierung aussuchen, denn wie Alain Bergala schreibt: „Man kann jemanden

zwingen zu lernen, aber nicht, sich berühren zu lassen“ (Bergala 2006: 51).

Literatur

Anders, Petra/Staiger, Michael (2019): Vorwort, in: Anders, Petra/Staiger, Michael/Albrecht, Christian/Rüsel, Manfred/Vorst, Claudia: Einführung in die Filmdidaktik: Kino, Fernsehen, Video, Internet, Stuttgart: Metzler 2019, VII–VIII.

Bergala, Alain (2006): Kino als Kunst: Filmvermittlung an der Schule und anderswo, Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.

Bergala, Alain (2015): Wozu Filmbildung?, in: Hagener, Malte/Hediger, Vinzenz (Hg.): Medienkultur und Bildung: Ästhetische Erziehung im Zeitalter digitaler Netzwerke, Frankfurt am Main: Campus, 283–293.

Data.ai (2022): State of Mobile 2022, online unter: <https://www.data.ai/en/go/state-of-mobile-2022/> (letzter Zugriff: 10.05.2022)

Gilligan, Vince (2008-2013): BREAKING BAD, USA: Netflix.

Gradinari, Irina/Müller, Dorit/Pause, Johannes: Filmische Räume des Wissens. Zur Einleitung, in: dies. (Hg.): Wissensraum Film, Wiesbaden: Reichert 2014, 1–11.

Güntzel, Stephan (2014): Phänomenologische Medientheorien, in: Schröter, Jens (Hg.): Handbuch Medienwissenschaft, Stuttgart/Weimar: Metzler, 60–68.

Hagener, Malter (2011): Wo ist Film (heute)? Film/Kino im Zeitalter der Medienimmanenz, in: Sommer, Gudrun/Hediger, Vinzenz/Fahle, Oliver (Hg.): Orte filmischen Wissens: Filmkultur und Film-

vermittlung im Zeitalter digitaler Netzwerke, Marburg: Schüren, 45–59.

Henzler, Bettina/Pauleit, Winfried (2009): Vorwort, in: dies. (Hg.): Filme sehen, Kino verstehen: Methoden der Filmvermittlung, Marburg: Schüren, 7–9.

Kammerer, Ingo/Maiwald, Klaus (2021): Filmdidaktik Deutsch: Eine Einführung, Berlin: Erich Schmidt.

Kracauer, Siegfried (1995): Von Caligari zu Hitler. Eine psychologische Geschichte des deutschen Films, 3. Aufl., Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Kultusministerkonferenz (2012a): Bildungsstandards im Fach Deutsch für die Allgemeine Hochschulreife, online unter: https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2012/2012_10_18-Bildungsstandards-Deutsch-Abi.pdf (letzter Zugriff: 10.05.2022).

Kultusministerkonferenz (2012b): Medienbildung in der Schule, online unter: https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2012/2012_03_08_Medienbildung.pdf (letzter Zugriff: 10.05.2022).

Länderkonferenz MedienBildung (2015): Filmbildung: Kompetenzorientiertes Konzept für die Schule (2015), online unter: https://lkm.lernnetz.de/index.php/filmbildung.html?file=files/Dateien_lkm/PDF/Filmbildung2015.pdf (letzter Zugriff: 10.05.2022).

Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (2020): JIM-Studie 2020: Jugend, Information, Medien, online unter: https://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/JIM/2020/JIM-Studie-2020_Web_final.pdf (letzter Zugriff: 10.05.2022).

Morsch, Thomas (2011): Medienästhetik des Films: Verkörperte Wahrnehmung und ästhetische Erfahrung im Kino, München: Fink.

Müller, Ines (2012): Filmbildung in der Schule: Ein filmdidaktisches Konzept für den Unterricht und die Lehrerbildung, München: ko-paed.

Nymoen, Ole/Schmitt, Wolfgang M. (2021): Influencer: Die Ideologie der Werbekörper, 3. Aufl., Berlin: Suhrkamp.

Odin, Roger (2015): Zur Etablierung der Filmbildung in Frankreich, in: Hagener, Malte/Hediger, Vinzenz (Hg.): Medienkultur und Bildung: Ästhetische Erziehung im Zeitalter digitaler Netzwerke, Frankfurt am Main: Campus, 295–311.

Schmitt, Wolfgang M. (2022): Wie TikTok den Film zerstört, online unter: <https://www.youtube.com/watch?v=FQfBYO0zaD8> (letzter Zugriff: 10.05.2022).

Sobchack, Vivian (1992): The Address of the Eye: A Phenomenology of Film Experience, Princeton: Princeton University Press.

Stürmer, Kathleen/Gröschner, Alexander (2019): Lehrerinnen und Lehrer, in: Haring, Marius/Rohlf, Carsten/Gläser-Zikuda, Michaela (Hg.): Handbuch Schulpädagogik, Münster/New York: Waxmann, 328–340.

Surkamp, Carola (2013): Filmdidaktik, in: dies. (Hg.): Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik: Ansätze – Methoden – Grundbegriffe, Stuttgart/Weimar: Metzler, 60–64.

Uhrig, Meike (2015): Darstellung, Rezeption und Wirkung von Emotionen im Film: Eine interdisziplinäre Studie, Wiesbaden: Springer.