

Christian Albrecht

Filmdidaktik

1 | Begriffsbestimmung

Filmdidaktik ist eine transdisziplinär ausgerichtete Wissenschaft der Grundlagen und Handlungen des Lehrens und Lernens im kulturellen Handlungsfeld Film. Sie befasst sich mit der medien-spezifischen Sozialisation der Lernenden, mit filmspezifischen Inhalten, Formen, Zielen, Kompetenzen und Methoden auf individueller, ästhetischer, (inter-)kultureller und gesellschaftlicher Ebene sowie mit den Konsequenzen der jeweils initiierten Prozesse und eingesetzten Mittel in Lehr- und Lernkontexten der Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft.

2 | Explikat

Das kulturelle Handlungsfeld Film umfasst fiktionale und nicht-fiktionale audiovisuelle Texte und ihre ästhetischen, historischen, sozialen, kulturellen, gesellschaftlichen, technischen und ökonomischen Kontexte. Film kann also gleichzeitig als künstlerische Ausdrucksform, als Massenmedium und als Wirtschaftsfaktor betrachtet und erschlossen werden (vgl. Anders und Stai-ger 2019, S. 3).

Aus semiotischer Perspektive entspricht Film einem Zeichensystem, in dem durch Einzelbild-Verfahren bewegte Bilder, Schrift und Ton (Sprache, Musik und Geräusch) miteinander verbunden sind. Aufgrund dieser multimodalen Beschaffenheit ist es nicht einfach, den Film im schu-lischen Kontext einem bestimmten Fach zuzuordnen. Versuche, domänenspezifische Zustän-digkeiten über die einzelnen Modalitäten zu definieren – also z. B. das Fach Kunst für die visu-elle Ebene des Films, das Fach Musik für die auditive Ebene des Films, das Fach Deutsch für die narrative Ebene des Films etc. –, neigen dazu, die Zeichenmodalitäten vor allem in ihrer Indivi-dualität zu betrachten, nicht aber in ihrem symmedialen Zusammenspiel, in ihren Verflechtun-gen und Wechselwirkungen. Da im deutschsprachigen schulischen Kontext aber kein transdis-ziplinäres Schulfach ‚Film und Fernsehen‘ existiert, stehen etliche fachspezifische filmdidakti-sche Ansätze nebeneinander. Unbeschadet der Idee einer Filmdidaktik, die Fachgrenzen über-schreitet und medien-spezifische Kompetenzen und Verfahren interdisziplinär vernetzt, wird für die Filmbildung vor allem dem Fach Deutsch eine Leitfunktion zugeschrieben (vgl. Anders 2019, S. 25; Kammerer und Maiwald 2021, S. 11f.).

3 | Forschungsstand

Der Diskurs um den Stellenwert des Mediums Film für den Unterricht ist so alt wie das Medium selbst. Bereits im frühen 20. Jahrhundert wurde vor allem der fiktionale Film als vermeintlich schädliches, subversives, moralisch verwerfliches und unsittliches Medium und als Bedrohung für die Jugend diskreditiert. Gleichzeitig engagierte sich die sog. ‚Schulfilmbewegung‘ für die Produktion und Nutzung pädagogisch wertvoller, vorrangig nicht-fiktionaler Filme (vgl. Spielmann 2011, S. 30f.). Impulse für Ansätze einer aktiven, gesprächsförmigen und mitunter auch handlungsorientierten Filmpädagogik kamen aus der Reformpädagogik um Berthold Otto und Hans Bestler.

Während des Nationalsozialismus wurden Filme im Unterricht vor allem zu propagandistischen Zwecken und zur Vermittlung des nationalsozialistischen, ideologischen Gedankenguts eingesetzt. Reformpädagogische Ansätze wie die des Pädagogen Adolf Reichwein blieben die Ausnahme (vgl. ebd., S. 31f.).

Nach Ende des zweiten Weltkriegs dominierten vorwiegend bewahrpädagogische Positionen, die den Film gegenüber der Literatur und Kunst als minderwertig erachteten. Diese „Abwertungsdidaktik“ (Staiger 2014, S. 253) prägte die Einstellung gegenüber audiovisuellen Texten im Deutschunterricht nachhaltig.

In den 1970er Jahren öffnete sich der Deutschunterricht für einen gesellschafts- und ideologiekritischen Umgang mit Film, der die Lernenden zu aufgeklärten und emanzipierten Rezipientinnen und Rezipienten erziehen und zur kritischen Mediennutzung befähigen wollte. In den 1980er Jahren gewannen kreative, handlungs- und lebensweltorientierte filmdidaktische Ansätze an Bedeutung. Für den Deutschunterricht wurde die Beschäftigung mit Literaturadaptionen als besonders relevant erachtet. Eine spezifisch deutschdidaktisch (und nicht länger vorrangig medienpädagogisch) motivierte Integration des Films in den Deutschunterricht wurde in den 1990er Jahren mit dem Ansatz der „integrierten Medienerziehung“ (Staiger 2019, S. 39) verfolgt.

Die gegenwärtige Filmdidaktik verbindet literaturdidaktische, fachspezifische mediendidaktische sowie medienpädagogische Ansätze unter Bezugnahme auf film- und medienwissenschaftliche Theorien (vgl. Staiger 2019, S. 40). Neuere Kompetenzmodelle verstehen den Film u. a. als *kulturelles Handlungsfeld* (vgl. Arbeitskreis Filmbildung 2015) mit den Kompetenzbereichen *Filmanalyse, Filmproduktion und Präsentation, Filmnutzung* und *Film in der Mediengesellschaft*, betten ihn in ein integratives Curriculum (vgl. Fuchs et al. 2008), um seiner Multimodalität domänenspezifisch gerecht zu werden, oder stellen das rezeptive, produktive und mehrsprachige filmbezogene sprachliche Handeln in den Mittelpunkt (vgl. Bell et al. 2016). Einen speziell auf den Deutschunterricht ausgerichteten Ansatz für ein Kompetenzmodell skizzieren Kammerer und Maiwald (2021, S. 37ff.), die den Film sowohl als *textuelles Symbolsystem* als auch als *kontextuelles Handlungssystem* beschreiben.

Auf konzeptioneller Ebene lassen sich in Anschluss an Staiger (2014; 2019) und Albrecht und Frederking (2015) fünf film- und fernsehididaktische Ausrichtungen differenzieren:

3.1 | Analytisch-reflexive Ausrichtung

Die analytisch-reflexiv ausgerichtete Filmdidaktik nimmt primär die unterschiedlichen Zeichenmodalitäten in den Blick, um deren Zusammenspiel und Wirkung unter Berücksichtigung des jeweiligen Kontextes zu analysieren und zu reflektieren. Damit verbunden ist das Ziel der „Sensibilisierung der eigenen Wahrnehmung, der Vervollkommnung der ästhetischen Geschmacksbildung, der Steigerung des ästhetischen Genusses, der Gewinnung von Kenntnissen über die audiovisuellen Medien [sowie] der besseren Beurteilung von medialen Prozessen“ (Hickethier 1996, S. 3). Explizit für den Kinder- und Jugendfilm erachten Kurwinkel und Schmerheim die Dimensionen *Dramaturgie und Figuren, Bild und Mise-en-scène, Montage* sowie *Ton und Aura-lität* als relevante Kategorien für eine „ausdrucksmittelübergreifende Kinder- und Jugendfilm-analyse“ (Kurwinkel und Schmerheim 2013, S. 97). Um die „Irrwege eines analysefixierten Literaturunterrichts“ (Maiwald 2010, S. 140) allerdings nicht erneut zu beschreiten, ist zu reflektieren, wann eine analytisch-reflexive Beschäftigung mit Film mit imaginations- und/oder handlungs- und produktionsorientierten Verfahren verknüpft werden sollte.

3.2 | Handlungs- und produktionsorientierte Ausrichtung

Die handlungs- und produktionsorientierte Auseinandersetzung mit audiovisuellen Texten stellt häufig die Basis, die Fortsetzung und/oder den Transfer analytisch-reflexiver Aktivitäten mit Film dar, kann aber auch an deren Stelle treten (vgl. Albrecht 2014; Kammerer 2009; Kepser (Hrsg.) 2010; Spielmann 2011). Der aktive, gestaltende Zugang soll zu einem besseren und ganzheitlicheren Filmverstehen führen und die Entwicklung von ästhetischer Sensibilität, medienspezifischer Reflexionsfähigkeit, von Phantasie, Vorstellungsbildung und Gestaltungsfähigkeit, von Selbst- und Fremdverstehen sowie letztlich die Ausbildung von Persönlichkeit und Identität unterstützen.

Methodisch lassen sich viele Verfahren des handlungs- und produktionsorientierten Literaturunterrichts auf die Arbeit mit audiovisuellen Texten übertragen, jedoch ermöglichen gerade genuin filmspezifische handlungs- und produktionsorientierte Methoden einen filmbezogenen Kompetenzerwerb im Umgang mit Film und Fernsehen (vgl. Kepser 2010).

3.3 | Imageorientierte Ausrichtung

Die imaginationsorientierte Filmdidaktik stellt in besonderer Weise die Vorstellungsbildung in den Mittelpunkt (vgl. Köppert 1997; 1999; Köppert und Spinner 2003; Spinner 2008). Der scheinbare Widerspruch zwischen Imagination und filmischer Konkretisierung in Bild und Ton wird durch die Annahme gelöst, dass sich durch Visualisierungen im Film „Imaginationspforten“ (Köppert und Spinner 2003, S. 61) öffnen, die zu neuen Deutungs- und ästhetischen Erfahrungsräumen leiten und zur Wahrnehmungsbildung beitragen. Methodisch gelingt dies durch eine imaginationsorientierte Adaption handlungs- und produktionsorientierter Verfahren, etwa wenn die Schülerinnen und Schüler den „Schritt in (!) das Kunstwerk“ (Köppert 1997, S. 89) wagen, um Imaginationen bzw. innere Vorstellungen differenziert zur Entfaltung bringen zu können.

3.4 | Intermediale Ausrichtung

Die intermedial ausgerichtete Filmdidaktik beschäftigt sich mit den Beziehungen audiovisueller Texte zu anderen Medien. Dabei werden drei Formen von Intermedialität unterschieden (vgl. Rajewsky 2004):

- (1) die *Medienkombination* von zwei medienspezifisch unterschiedlichen Medien,
- (2) der *Medienwechsel* als „Transformation eines medienspezifisch fixierten Produkts [...] in ein anderes [...] Medium“ (Rajewsky 2004, S. 20) und
- (3) die *intermedialen Bezüge* als „Verfahren der Bedeutungskonstitution“ (ebd.) durch Bezugnahme eines Mediums auf ein anderes, medienspezifisch unterschiedliches Medium.

Im intermedial ausgerichteten Deutschunterricht kommt vor allem dem Medienwechsel in Form der Literaturadaption (überproportional große) Aufmerksamkeit zu. Ihr Einsatz soll den Schülerinnen und Schülern neue Deutungsspielräume eröffnen und Erkenntnisse über „die Funktions- und Wirkungsweise des Erzählens im jeweils anderen Medium“ (Staiger 2019, S. 90) ermöglichen.

3.5 | Symmediale Ausrichtung

Während die intermediale Filmdidaktik vor allem Mediendifferenzen fokussiert (vgl. Bönninghausen 2010, S. 504), verbindet eine symmediale ausgerichtete Filmdidaktik den divergenten mit dem konvergenten bzw. emergenten Blick auf audiovisuelle Texte (vgl. Frederking 2006; Frederking und Schneider 2010): Sie folgt der Grundidee, dass die synästhetische, gezielte und medienreflexive Verknüpfung technischer und nicht-technischer, alter und ‚neuer‘, analoger und digitaler Medien zu einer semiotisch-medialen Wechselseitigkeit und zu einer „Aktivierung verschiedener Wahrnehmungskanäle“ (Frederking 2006, S. 212) führt und Verstehens- und Erfahrungsprozesse gewinnbringend fördert (vgl. Frederking 2013; 2014). Von besonderer Wichtigkeit für die symmediale Filmdidaktik erweist sich das Symmedium ‚Computer‘, da hier alle medialen Formen (Film, schriftlicher Text, Bild, Ton) integrativ auf einer Oberfläche vereint und analytisch und/oder gestaltend aufeinander bezogen werden können. Im Gegensatz zur kollektiven Rezeptionstradition des ‚Kinos im Klassenzimmer‘ ermöglichen PC, Laptops, Tablets und Smartphones eine Individualisierung der Rezeptions- und Verarbeitungsprozesse, indem die Lernenden Filme gemäß ihrem individuellen Sehtempo, ihren persönlichen Schwerpunktsetzungen und Interessen in unterschiedlicher Abspielgeschwindigkeit (vom Standbild bis zum Schnelldurchlauf) sehen und jederzeit zurück- und vorspulen bzw. einzelne Ausschnitte wiederholt ansehen und analytisch wie produktiv-gestaltend verarbeiten können (vgl. Frederking und Schneider 2010).

4 | Besonderheiten im Kontext mit Kinder- und Jugendmedien

Was ein Kinder- oder Jugendfilm ist, lässt sich *innertextuell* oder *außertextuell* definieren (vgl. Maiwald, Meyer und Pecher 2016, S. 2; Kurwinkel und Schmerheim 2013, S. 17f.).

Innertextuell zeichnet sich der Kinder- und Jugendfilm etwa durch junge Darstellerinnen und Darsteller, durch altersgerechte und lebensweltnahe Inhalte, Themen, Stoffe, Motive, Genres,

durch zielgruppengerechte filmische Darstellungsweisen und entsprechende dramaturgische Grundmuster aus.

Außertextuelle Definitionen beziehen sich vorrangig auf die Rezeption und Distribution audiovisueller Texte: Kurwinkel und Schmerheim (2013) unterscheiden in Anlehnung an die Kinder- und Jugendliteraturforschung faktische von intendierten und originären Kinder- und Jugendfilmen: Das Korpus *faktischer Kinder- und Jugendfilme* konstituiert sich aus Filmen, die von Kindern und Jugendlichen realiter (freiwillig) konsumiert werden, unabhängig davon, ob sie von Erwachsenen als geeignet angesehen werden (= *intendierter Kinder- und Jugendfilm*) oder eigens für junge Menschen produziert wurden (= *originärer Kinder- und Jugendfilm*). Darüber hinaus lassen sich Kinder- und Jugendfilme durch zielgruppenorientierte Marketing- und Distributionsstrategien sowie Merchandising-Kampagnen und durch einschlägige Empfehlungen der Filmkritik identifizieren (vgl. Staiger 2019, S. 50). Zudem können sie durch Altersempfehlungen sowie durch familienfreundliche Aufführungsstrategien (etwa durch nachmittägliche Vorführungszeiten und kinderfreundliche Vorführorte) markiert sein.

4.1 | Rezeption und Produktion audiovisueller Texte unter den Bedingungen der Digitalisierung und Digitalität

Die Rezeption audiovisueller Texte stellt bei 6- bis 13-jährigen die häufigste und eine entsprechend beliebte Freizeitbeschäftigung dar (vgl. Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest 2021, S. 14ff.); auch in der Gruppe der 12- bis 19-jährigen rangiert sie auf den vorderen Plätzen (vgl. Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest 2020, S. 14). Zwar stellt das lineare Fernsehen nach wie vor das am häufigsten genutzte Abspielgerät dar, mit steigendem Alter und in Vergleich zu den Vorjahren gewinnen mobile Geräte und der PC/Laptop als Zugangswege jedoch zunehmend an Relevanz (vgl. Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest 2020, S. 42ff.; 2021, S. 21). Ein deutlicher Anstieg ist bei der Nutzung von Onlineplattformen wie *YouTube* und *TikTok* und von Streaming-Diensten zu beobachten. Unter den Bedingungen der Digitalisierung haben sich neue Rezeptionsmodi entwickelt: Film und Fernsehen werden im Netz oder per Smart TV programm-, zeit- und ortsunabhängig, teilweise in zeitintensiven und immersiven *Binge-Sessions* konsumiert und durch begleitende Websites, Computerspiele, zusätzliche „Minisodes“ (Schleich und Nesselhauf 2016, S. 213) etc. inter- und transmedial ergänzt. Auf sog. „Second Screens“ können Rezipierende das Gesehene additiv im Netz kommentieren und diskutieren, sich zeitgleich über Hintergründe informieren oder – wie bspw. im Falle der Black-Mirror-Episode *Bandersnatch* – interaktiv den Handlungsfortgang des Filmes/der Serie beeinflussen. Auf diese Weise erfolgt eine Verschiebung kollektiver Rezeptionsprozesse weg vom Kino als Ort kollektiver Filmerfahrung hin zur gemeinschaftlichen Partizipation im Netz.

In den letzten Jahren haben Videoplattformen wie *YouTube*, insbesondere aber auch *TikTok* die Rezeption und Produktion audiovisueller Texte inkl. ihrer Funktionen, Erzählpraktiken und Ästhetiken den spezifischen Netzkontexten entsprechend erweitert (vgl. Albrecht 2021a). So bietet die App *TikTok* ihren Nutzerinnen und Nutzern (auch ohne Account) einerseits eine Vielzahl an genreübergreifenden, nicht-fiktionalen und fiktionalen Videos, die oft durch innovative Inhalte und kreative Gestaltungsweisen auffallen, andererseits motiviert sie ihre Nutzerinnen

und Nutzer dazu, selbst als *Creator* Filme aufzunehmen, zu schneiden, mit avancierten Effekten, Filtern und Sounds zu bearbeiten und zu veröffentlichen. Über App-eigene Duett- und Split-Funktionen können die TikTokerinnen und TikToker kreativ auf die Inhalte anderer reagieren. Gleichzeitig steht die App im Verdacht, unerwünschte Inhalte auch jenseits gesetzlicher Vorgaben zu zensieren oder zu marginalisieren und einen problematischen Umgang mit Datensicherheit und Jugendschutz zu pflegen (vgl. Bösch und Köver 2021, S. 8ff.). Auch ihr ‚addictive Design‘ sowie die Macht des Algorithmus stehen in der Kritik.

Obwohl die Plattform den Schülerinnen und Schülern also eine lebensweltnahe und niedrigschwellige Teilhabe am Handlungsfeld Film ermöglicht und zugleich medienkritische Reflexion erfordert (vgl. Albrecht 2021b), ist das Potenzial von *TikTok* für die Förderung einschlägiger rezeptiver und produktiver Kompetenzbereiche bislang von der filmdidaktischen Forschung kaum wahrgenommen worden.

4.2 | Gattungen und Genres

Die beliebtesten Film- und Fernsehgenres und -gattungen von Kindern und Jugendlichen waren in den letzten Jahren relativ konstant *Sitcoms*, *Animationsfilme* und *-serien* sowie (tendenziell) nicht-fiktionale Formate wie z. B. *Reality-TV* und *Wissenssendungen* (vgl. Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest 2020, S. 43; 2021, S. 41). Welches filmdidaktische Potenzial die unterschiedlichen Genres und Gattungen aufweisen, soll abschließend an drei Beispielen aufgezeigt werden.

4.2.1 | Animationsfilm

Fiktionale *Animationsfilme* bieten sich aus verschiedenen Gründen als Gegenstand des (Deutsch-)Unterrichts an: Da sie häufig Geschichten aus der Lebenswelt der jungen Zuschauerinnen und Zuschauer erzählen und aufgrund ihrer emotionsintensivierenden Dramaturgie und ihrer anthropomorphisierten Figurenzeichnung einen Identifikations-, Empathie- und Stimmungsraum als emotionale Basis schaffen (vgl. Albrecht 2019a), eignen sie sich – gerade in der Grundschule – neben der Förderung filmästhetischer Wahrnehmungen gut für einen erlebnisorientierten Zugang, „der bei dem ansetzt, was ergreift, fesselt oder in den Bann zieht“ (Pompe, Spinner und Ossner 2016, S.229). Zudem handelt es sich beim Animationsfilm um eine hochgradig intermediale Gattung, die sich inhaltlicher und formaler Spezifika unterschiedlicher Genres – mitunter ironisch oder parodistisch überzeichnet – bedient. Wird dies im Unterricht thematisiert, lässt sich der Aufbau mentaler Prototypenmodelle unterstützen, Orientierung in einer heterogenen Filmlandschaft schaffen und der Blick der Schülerinnen und Schüler für das intermediale Spiel mit genrespezifischen Merkmalen bzw. für Abweichungen und Variationen schärfen. Da der (Mainstream-)Animationsfilm häufig einer vorhersagbaren dreiaktigen Grundstruktur aus Exposition, Konfrontation und Auflösung folgt und Plot und Story sowie Figurenkonstellationen verhältnismäßig schnell erfasst werden können (vgl. Albrecht 2019c), wird die Rezeption gerade jüngerer Zuschauerinnen und Zuschauer entlastet. Auch für die Ausbildung von Fiktionalitätsbewusstsein eignet sich der Animationsfilm, nicht zuletzt deshalb, da zunehmend realistisch wirkende computergenerierte Bilder zu einer „nachhaltige[n] Verschiebung der Koordinaten unserer Wirklichkeitsauffassung(en)“ (Maiwald und Josting 2010, S. 15; Herv. i. O.) führen.

4.2.2 | Sitcoms

Sitcoms („Situation Comedy“) stellen seit mehreren Jahren kontinuierlich das bei Jugendlichen beliebteste Fernsehgenre dar. Ihr Humor speist sich in der Regel aus Situations- und Figurenkomik sowie aus Wort- und Dialogwitz. Traditionell werden die ca. 18-30minütigen Folgen einer Sitcom vor Live-Publikum gedreht, weshalb ihnen häufig ein theatraler, performativer Bühnencharakter zueigen ist, der sich auch durch ein überschaubares Personal, nur wenige, wiederkehrende Handlungsorte und eine Mehrkamera-Ästhetik auszeichnet (vgl. Abb. 1).

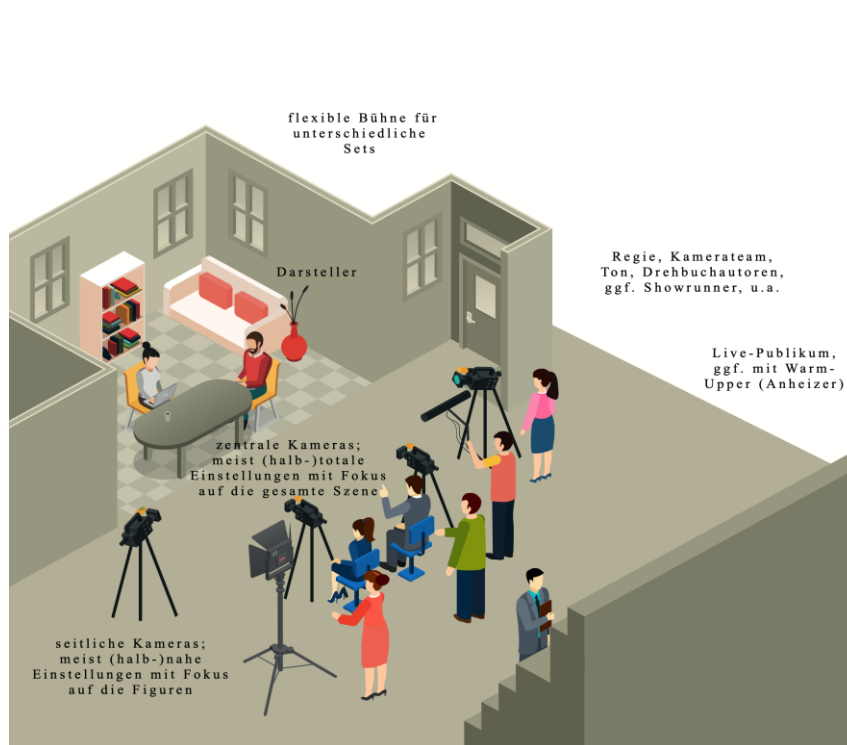


Abb. 1: Typisches Setup einer Multi-Camera-Sitcom (Albrecht 2019d, S. 190)

Moderne Formen der Sitcom dagegen werden oft im Einzelkamera-Verfahren und ohne Publikum gedreht, können also mit traditionellen Genrekonventionen brechen und wirken deshalb oft filmischer sowie dramaturgisch und strukturell variabler.

Die Erzählstruktur der klassischen Sitcom folgt einem dreiaktigen, zyklisch geschlossenen und sich episodisch wiederholenden Muster. Aufgrund dieser konsistenten und serienübergreifend vergleichbaren Erzählweise eignen sich Sitcoms aus filmdidaktischer Perspektive für die Ausbildung von Filmanalysefähigkeiten von Kindern und Jugendlichen, da die geringe filmsprachliche Komplexität und die narrative Redundanz dafür sorgen, „dass das, was an einem einzelnen Fall entwickelt wird, wie etwa Figurenkonzepte und dramaturgische Strukturen, regelmäßig für mehr als einen Fall gilt und d.h., die Analyse hat Bedeutung nicht so sehr, weil sie bedeutendes Material, sondern weil sie eine Menge an Material aufschließt“ (Leschke 2004, S. 212; vgl. auch Schultz-Pernice 2016). Die Beschäftigung mit den Figuren, der Situationskomik und dem Wort- und Dialogwitz ermöglicht Einblicke in Formen und Funktionsweise von Komik. Die Auseinandersetzung mit dem ‚Laugh Track‘ kann darüber hinaus zur Reflexion der kommunikativen und interaktiven Dimension von Humor und der Performativität des Genres anregen (vgl. Albrecht 2019d).

4.2.3 | Reality-TV

Lange Zeit ließ sich anhand des deutschen Fernsehprogrammes relativ leicht unterscheiden, ob ein Format der Information oder der Unterhaltung diene. Zu Beginn der 1990er Jahre schob sich das *Reality-TV* zwischen diese Bereiche und verknüpfte Information und Unterhaltung unter Einbezug fiktionaler und realistischer Erzählweisen; die Grenze zwischen Dokumentation und Fiktion wurden verwischt. Innerhalb des Genres Reality TV haben sich zwei Subgenres herausgebildet (vgl. Keppler 1994, 2017; Klaus und Lücke 2003; Lünenborg et al. 2011): Während das *narrative Reality-TV* vor allem Sendungsformate umfasst, die (vermeintlich) reale Begebenheiten als mediales Ereignis inszenieren, stehen im *performativen Reality-TV* nicht-prominente Akteure vor den Kameras, um eine bestimmte Tätigkeit, Handlung oder Eigenschaft in Szene zu setzen.

Innerhalb des performativen Reality-TV erfreuen sich *Castingshows* großer Beliebtheit. Sie kombinieren Elemente der Comedy, der Doku-Soap, der Reality Soap und des Musikfernsehens in unterschiedlichen Schwerpunkten miteinander. Ihre jugendlichen Zuschauerinnen und Zuschauer nutzen Castingshows einerseits zur Unterhaltung, andererseits erfüllt das Genre eine soziale und normative Funktion, wenn sich die Rezipierenden identifikatorisch oder auch abgrenzend mit den Kandidatinnen und Kandidaten auseinandersetzen und den zwischenmenschlichen Umgang der Beteiligten und die vorherrschenden Kommunikationsformen reflektieren. Über solche (oft kollektiven) Rezeptions- und Verarbeitungsprozesse lassen sich schließlich eigene Identitätspositionen, Wertvorstellungen und Normen aushandeln (vgl. Hackenberg, Hajok und Selg 2011; Klaus und O'Connor 2010, S. 58).

Die genretypischen Inszenierungsstrategien des Reality-TV (z. B. das *Spiel mit Authentizität, Personalisierungs-, Dramatisierungs- und Emotionalisierungsstrategien*) fordern die jungen Zuschauerinnen und Zuschauer zu ästhetischer Wahrnehmungssensibilisierung, Medienkritik und zur Reflexion von Alteritäts- und Differenz erfahrung heraus. Da Reality TV aufgrund mitunter bedenklicher Handlungsnormen, fragwürdiger Wertekanons, rückwärtsgewandter Geschlechterbilder, herabwürdigender Szenen, sensationsjournalistischer Erzählweisen und Wirklichkeitsverzerrungen kein unumstrittenes Genre ist, steht der Deutschunterricht in der Pflicht, genretypische Grenzverletzungen einerseits als „strategisches Kommunikationsereignis“ (Lünenborg et al. 2011, S. 184) zu identifizieren und entsprechend zu behandeln und sie andererseits aus ethischer und moralischer Perspektive kritisch zu hinterfragen und zu bewerten.

5 | Literatur

- Albrecht, Christian: Bewegt und bewegend. Die Didaktik des Animationsfilms in der Primarstufe. In: *kj&m - forschung.schule.bibliothek* 19 (2019a) H. 3. S. 50-57.
- Albrecht, Christian: Castingshow. In: Anders, Petra/Staiger, Michael/Albrecht, Christian/Rüsel, Manfred/Vorst, Claudia: Einführung in die Filmdidaktik. Kino, Fernsehen, Video, Internet. Berlin: Metzler, 2019b. S. 153-169.
- Albrecht, Christian: Lyrikverfilmungen im Literaturunterricht. In: Frederking, Frederking/Krommer, Axel (Hrsg.): Taschenbuch des Deutschunterrichts. 3 Bände. Bd. 3: Aktuelle Fragen der Deutschdidaktik. Baltmannsweiler: Schneider, 2014. S. 267-290.

- Albrecht, Christian: Märchenanimationsfilm. In: Anders, Petra/Staiger, Michael/Albrecht, Christian/Rüsel, Manfred/Vorst, Claudia: Einführung in die Filmdidaktik. Kino, Fernsehen, Video, Internet. Berlin: Metzler, 2019c. S. 65-80.
- Albrecht, Christian: Sitcom. In: Anders, Petra/Staiger, Michael/Albrecht, Christian/Rüsel, Manfred/Vorst, Claudia: Einführung in die Filmdidaktik. Kino, Fernsehen, Video, Internet. Berlin: Metzler, 2019d. S. 187 - 201.
- Albrecht, Christian: Stummfilmästhetik auf TikTok – Attraktion und Narration. In: 54books. (2021a) <https://www.54books.de/attraktion-und-narration-aesthetiken-des-stummfilms-auf-tiktok/> (23.07.2021)
- Albrecht, Christian: TikTok. Definitorische Überlegungen und didaktische Dimensionen. (2021b) In: <https://kinderundjugendmedien.de>.
- Albrecht, Christian/Frederking, Volker: Der Film im Deutschunterricht. Grundlagen, Rahmenbedingungen, Konzeptionen. Informationen zur Deutschdidaktik 39 (2015). S. 20-31.
- Anders, Petra (2019): Film in der Schule. In: Anders, Petra/Staiger, Michael/Albrecht, Christian/Rüsel, Manfred/Vorst, Claudia: Einführung in die Filmdidaktik. Kino, Fernsehen, Video, Internet. Berlin: Metzler 2019, S. 21-34.
- Anders, Petra/Staiger, Michael: Film in der kulturellen Praxis. In: Anders, Petra/Staiger, Michael/Albrecht, Christian/Rüsel, Manfred/Vorst, Claudia: Einführung in die Filmdidaktik. Kino, Fernsehen, Video, Internet. Berlin: Metzler, 2019. S. 3-20.
- Arbeitskreis Filmbildung: Filmbildung – Kompetenzorientiertes Konzept für die Schule. Länderkonferenz Medienbildung. 2009/2015. <https://km.lernnetz.de/index.php/filmbildung.html>. (23.07.2021)
- Bell, Gabriele/Grünwald, Andreas/Kepser, Matthis/Surkamp, Carola: Film in den Fächern Deutsch, Englisch, Französisch, Spanisch. Ein Modell zur sprach- und kulturübergreifenden Filmbildung. In: Dies. (Hrsg.): Film in den Fächern der sprachlichen Bildung. Baltmannsweiler: Schneider, 2016. S. 11-61.
- Bönnighausen, Marion: Intermedialer Literaturunterricht. In: Frederking, Volker/Krommer, Axel/Meier, Christel (Hrsg.): Taschenbuch des Deutschunterrichts. 3 Bände. Bd. 2: Literatur- und Mediendidaktik. Baltmannsweiler: Schneider, 2010. S. 503-514.
- Bösch, Markus/Köver, Chris: Schluss mit lustig? TikTok als Plattform für politische Kommunikation. Berlin: Rosa-Luxemburg-Stiftung, 2021. https://www.rosalux.de/fileadmin/images/publikationen/Studien/Studien_7-21_Schluss_mit_lustig_TikTok_web_1_.pdf (23.07.2021)
- Frederking, Volker; Schneider, Olaf: Filmdidaktische Optionen des Symmediums Computer. In: Lorenz, Matthias N. (Hrsg.): Film im Literaturunterricht. Von der Frühgeschichte des Kinos bis zum Symmedium Computer. Freiburg im Breisgau: Filibach, 2010. S. 287-300.
- Frederking, Volker: Symmedialer Literaturunterricht. In: Frederking, Volker/Krommer, Axel/Meier, Christel: Taschenbuch des Deutschunterrichts. 3 Bände. Bd. 2: Literatur- und Mediendidaktik. Baltmannsweiler: Schneider, 2013. S. 535-567.
- Frederking, Volker: Symmedialität und Synästhetik. Begriffliche Schneisen im medialen Paradigmenwechsel und ihre filmdidaktischen Implikationen am Beispiel von Erich Kästners ‚Emil und die Detektive‘. In: Ders. (Hrsg.): Filmdidaktik und Filmästhetik. Medien im Deutschunterricht 2005. München: kopaed, 2006. S. 204-229.
- Frederking, Volker: Symmedialität und Synästhetik. Die digitale Revolution im medientheoretischen, medienkulturgeschichtlichen und mediendidaktischen Blick. In: Frederking, Volker/Krommer,

- Axel/Möbius, Thomas (Hrsg.): Digitale Medien im Deutschunterricht. Baltmannsweiler: Schneider, 2014. S. 3-49.
- Frederking, Volker/Krommer, Axel/Maiwald, Klaus: Mediendidaktik Deutsch. Eine Einführung. 3. Auflage. Berlin: Erich Schmidt, 2018.
- Fuchs, Mechthild/Klant, Michael/Pfeiffer, Joachim/Staiger, Michael/Spielmann, Raphael: Freiburger Filmcurriculum. Ein Modell des Forschungsprojekts „Integrative Filmdidaktik“ (Pädagogische Hochschule Freiburg). In: Der Deutschunterricht 60 (2008) H. 3. S. 84-90.
- Hackenbarg, Achim/Hajok, Daniel/Selg, Olaf: Orientierung auf Augenhöhe. Nutzung und Aneignung von Castingshows durch Heranwachsende. In: JMS-Report (2011) H. 1. S. 2-7.
- Hickethier, Knut: Film- und Fernsehanalyse. Stuttgart; Weimar: J.B. Metzler, 1996.
- Kammerer, Ingo: Film – Genre – Werkstatt. Textsortensystematisch fundierte Filmdidaktik im Fach Deutsch. Baltmannsweiler: Schneider, 2009.
- Kammerer, Ingo/Maiwald, Klaus: Filmdidaktik Deutsch. Berlin: Erich Schmidt, 2021.
- Keppler, Angela: Gestaltete Wirklichkeiten. Zu einigen Besonderheiten des Reality-TV. In: Carsten Heinze/Thomas Weber (Hrsg.): Medienkulturen des Dokumentarischen. Wiesbaden: Springer VS, 2017. S. 237-252.
- Keppler, Angela: Wirklicher als die Wirklichkeit? Das neue Realitätsprinzip der Fernsehunterhaltung. Frankfurt am Main: Fischer, 1994.
- Kepser, Matthis (Hrsg.): Fächer der schulischen Filmbildung. Deutsch, Englisch, Geschichte u.a. Mit zahlreichen Vorschlägen für einen handlungs- und produktionsorientierten Unterricht. München: kopaed, 2010.
- Kepser, Matthis: Handlungs- und produktionsorientiertes Arbeiten mit (Spiel-)Filmen. In: Ders. (Hrsg.): Fächer der schulischen Filmbildung: Deutsch, Englisch, Geschichte u.a. Mit zahlreichen Vorschlägen für einen handlungs- und produktionsorientierten Unterricht. München: kopaed, 2010. S. 187-240.
- Klaus, Elisabeth/Lücke, Stephanie: Reality TV – Definition und Merkmale einer erfolgreichen Genrefamilie am Beispiel von Reality Soap und Docu Soap. In: Medien- und Kommunikationswissenschaft 51 (2003) H. 2. S. 195-212.
- Köppert, Christine: Entfalten und Entdecken. Zur Verbindung von Imagination und Explikation im Literaturunterricht. München: Vögel, 1997.
- Köppert, Christine: Innere Bilder zu „laufenden Bildern“. Wahrnehmung, Vorstellungsbildung, vorstellungstragende Deutung am Beispiel von Schindlers Liste. In: Praxis Deutsch (1999) H. 154. S. 53-59.
- Köppert, Christine/Spinner, Kaspar H.: Filmdidaktik: Imaginationorientierte Verfahren zu bewegten Bildern. In: Deubel, Volker/Kiefer, Klaus H. (Hrsg.): Medienbildung im Umbruch. Lehren und Lernen im Kontext der Neuen Medien. Bielefeld: Aisthesis, 2003. S. 59-73.
- Kurwinkel, Tobias/Schmerheim, Philipp: Kinder- und Jugendfilmanalyse. Konstanz/München: UVK Verlagsgesellschaft, 2013.
- Leschke, Rainer: Von der Entzauberung des Erzählens in seinem medialen Gebrauch. Überlegungen zum analytischen Nutzen der Intermedialität. In: Jonas, Hartmut/Josting, Petra (Hrsg.): Medien – Deutschunterricht – Ästhetik. München: kopaed, 2004. S. 207-217.
- Lünenborg, Margreth/Martens, Dirk/Köhler, Tobias/Töpper, Claudia: Skandalisierung im Fernsehen. Strategien, Erscheinungsformen und Rezeption von Reality TV Formaten. Berlin: VISTAS, 2011.

- Maiwald, Klaus: Der dreifache Emil – ästhetisches Lernen an den Verfilmungen von Erich Kästners Detektivklassiker. In: Kepser, Matthis (Hrsg.): Fächer der schulischen Filmbildung: Deutsch, Englisch, Geschichte u.a. Mit zahlreichen Vorschlägen für einen handlungs- und produktionsorientierten Unterricht. München: kopaed, 2010. S. 123-145.
- Maiwald, Klaus/Meyer, Anna-Maria/Pecher, Claudia Maria: Einleitung. In: Dies. (Hrsg.): „Klassiker“ des Kinder- und Jugendfilms. Baltmannsweiler: Schneider, 2016. S. 1-10.
- Maiwald, Klaus/ Petra Josting: „Comics und Animationsfilme“. Einleitung zu diesem Band. In: Dies. (Hrsg.): Comics und Animationsfilme. Medien im Deutschunterricht 2009 Jahrbuch. München: kopaed, 2010. 13-17
- Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest: JIM 2020. Jugend, Information, Medien. Basisuntersuchung zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger in Deutschland. 2020. https://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/JIM/2020/JIM-Studie-2020_Web_final.pdf (23.07.2021)
- Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest: KIM 2020. Kindheit, Internet, Medien. Basisuntersuchung zum Medienumgang 6- bis 13-Jähriger in Deutschland. 2021. Online: https://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/KIM/2020/KIM-Studie2020_WEB_final.pdf (23.07.2021)
- Pompe, Anja/Spinner, Kaspar H./Ossner, Jakob: Deutschdidaktik Grundschule. Eine Einführung. Berlin: Erich Schmidt, 2016.
- Rajewsky, Irina O.: Intermedialität – eine Begriffsbestimmung. In: Bönnighausen, Marion/Rösch, Heidi (Hrsg.): Intermedialität im Deutschunterricht. Baltmannsweiler: Schneider, 2004. S. 8-30.
- Schleich, Markus/Nesselhauf, Jonas: Fernsehserien. Geschichte, Theorie, Narration. Tübingen: A. Francke, 2016.
- Schultz-Pernice, Florian: Narrative und normative Probleme des seriellen Erzählens und ihr Potenzial für den Aufbau narrativer Kompetenzen und die Wertebildung. In: Anders, Petra/Staiger, Michael (Hrsg.): Serialität in Literatur und Medien. Band 1: Theorie und Didaktik. Baltmannsweiler: Schneider, 2016. S. 42-55.
- Spielmann, Raphael: Filmbildung! Tradition – Modelle – Perspektiven. München: kopaed, 2011.
- Spinner, Kaspar H.: Raumsymbolik als didaktischer Zugang zur Filminterpretation. Chocolat und Die fabelhafte Welt der Amélie. In: Der Deutschunterricht (2008) H. 3. S. 43-52.
- Staiger, Michael: Audiovisuelle Medien im Deutschunterricht. In: Frederking, Volker; Krommer, Axel; Möbius, Thomas (Hrsg.): Digitale Medien im Deutschunterricht. Baltmannsweiler: Schneider, 2014. S. 236-268.
- Staiger, Michael: Filmdidaktische Ansatzpunkte. In: Anders, Petra/Staiger, Michael/Albrecht, Christian/Rüsel, Manfred/Vorst, Claudia: Einführung in die Filmdidaktik. Kino, Fernsehen, Video, Internet. Berlin: Metzler, 2019. S. 35-46.