



# Kritisches Filmlesen im bildungswissenschaftlichen Lehramtsstudium

Carolin Mantel-Görner<sup>1,\*</sup>

<sup>1</sup> *Universität Kassel*

*\* Kontakt: Universität Kassel,  
FB 01, Institut für Erziehungswissenschaft,  
Nora-Platiel-Str. 1, 34127 Kassel  
mantel-goerner@uni-kassel.de*

**Zusammenfassung:** Dieser Beitrag zielt darauf ab, ein für das Lehramtsstudium entwickeltes hochschuldidaktisches Setting vorzustellen, in welchem Filme kritisch im Kontext medien-, bildungs-, erziehungs- und gesellschaftstheoretischer Bezüge analysiert und reflektiert werden. Dieses Konzept stellt dabei den Begriff der Kritik in das Zentrum der Überlegungen und verfolgt einen Ansatz, der kritisches Denken und den filmpädagogischen Begriff der Filmbildung verknüpft. Das Medium Film wird dabei unter der jeweiligen Perspektive von Kritik, Bildung, Erziehung und Gesellschaft von den Studierenden analysiert; ihre subjektiv-persönlichen Filmerfahrungen dokumentieren sie in einem Filmtagebuch. Dabei treten die Studierenden in einen Dialog mit sich selbst ein. Nicht zuletzt ist kritisches Filmlesen auch im Zusammenhang mit den Medienkompetenzanforderungen angehender Lehrer\*innen zu betrachten, welche einen reflektierten und begründeten Umgang mit Medien im Unterricht postulieren.

**Schlagwörter:** Filmlesen, Kritisches Denken, Filmtagebuch, universitäre Lehrer\*innenbildung



## 1 Einleitung

Die pädagogische Beschäftigung mit dem Medium Film zieht sich bereits durch mehrere Dezentennien der universitären Lehrer\*innenbildung. Bereits Dieter Baacke entwickelte mit seinem Seminarkonzept „Der Spielfilm als Gegenstand pädagogischer Analyse“ adressat\*innenbezogene Zugänge zum Medium Film (Baacke, 2014/1981; vgl. auch Mikos, 1998; Vollbrecht, 2014; Kommer, 2015). Scheinbar in den Folgejahrzehnten eher marginal beachtet, sorgte das filmorientierte Interesse der Pädagogik erst seit den Überlegungen Niesyts, der eine „Filmvergessenheit der Pädagogik“ (Niesyto, 2007, S. 5) konstatierte, erneut für die notwendige Aufmerksamkeit in der *Scientific Community*. Relevant für die daraus entstandenen Debatten, Konzeptionen und Initiativen wurde in der Folge der Begriff der Filmbildung, um eine vermeintliche curriculare und theoretische Leerstelle zu füllen (vgl. dazu Bundeszentrale für politische Bildung, 2003; Niesyto, 2006a, 2006b, 2007; Henzler & Pauleit, 2009; Wegener & Wiedemann, 2009; Fritsch & Fritsch, 2010; Middel, 2011; Pantenburg & Schlüter, 2014; Eckert & Martin, 2014; Maurer, 2014; Vollbrecht, 2015; Kommer, 2015). Luca und Decke-Cornill ordnen dazu grundlegend ein: „Eine Filmpädagogik, die es sich zum Anliegen macht, zwischen Person und Sache, zwischen Subjekt und Objekt zu vermitteln, kann als Filmbildung verstanden werden.“ (Decke-Cornill & Luca, 2007, S. 27) Bezogen auf diese inhaltliche Einordnung leistet der folgende Aufsatz einen Beitrag dazu, auf welche Weise narrative Filme<sup>1</sup> in der universitären Lehrer\*innenbildung im Rahmen eines spezifischen Seminarsettings *kritisch* „gelesen“ werden können, und schließt damit unmittelbar an konkrete „Überlegungen zur Verankerung von Filmbildung im Pädagogikstudium“ (Niesyto, 2006b, S. 199) an. Zugleich soll die „Breitenwirksamkeit von Filmbildung“ (Niesyto, 2006b, S. 202) gestärkt werden, denn sie ist „ein integrierter Teil von Medienkompetenz und Medienbildung“ (Niesyto, 2006b, S. 198).

Das im Folgenden präsentierte vertiefende Lehrangebot<sup>2</sup> baut inhaltlich auf dem Basismodul „Grundkurs Filmbildung“ auf, das einführende formalanalytische Themen wie z.B. Analyse der Bauformen (u.a. Kamera, Schnitt, Dialog, Geräusche etc.) oder bspw. Dramaturgie anbietet. Diese beiden miteinander gekoppelten Lehrangebote rekurrieren auf Maurers Vorschlag zur Filmseminargestaltung, der auf einer „Grundbildung“ und sich daran anschließenden „Vertiefungsangeboten“ (Maurer, 2014, S. 342) basiert. Daran orientiert bilden für das hier erläuterte Vertiefungsangebot (vgl. Maurer, 2014, S. 342) zur Filmanalyse theoretische Ansätze und Modelle zu den Diskursen Gesellschaft, Bildung, Erziehung und (Medien-)Kritik die leitende Rahmung, um den Blick auf das Medium Film kritisch-reflexiv zu erweitern. Eine zur Filmanalyse parallel integrierte Dokumentation von Filmerfahrungen der Studierenden erfolgt im Seminar in Form der subjektorientierten Studienleistung<sup>3</sup> „Filmtagebuch“, die methodisch eine Möglichkeit zur „Reflexion der eigenen Medienbiographie (respektive Filmsozialisation)“ (Maurer, 2014, S. 345) und Filmaneignung gibt.

---

<sup>1</sup> Der Begriff *Film* wird auf Grundlage von Keutzer, Lauritz, Mehlinger und Moormann (2014) als Narrativ verstanden; „unabhängig von der filmischen Umsetzung existiert [...] die Idee einer fiktionalen Spielhandlung beziehungsweise einer Erzählung, die fast immer im Voraus schriftlich fixiert wurde.“ (Keutzer et al., 2014, S. 287) Dabei haben wir „es mit fiktiven (von Schauspielern verkörperten) Figuren in mehr oder weniger erfundenen Situationen zu tun“ (Keutzer et al., 2014, S. 284). Bezogen auf „grundsätzliche Modi des Erzählens“ (Keutzer et al., 2014, S. 282) unterscheiden die Autor\*innen zwischen Fiktion, Dokumentation und Animation (Keutzer et al., 2014).

<sup>2</sup> Es ist verortet im Schwerpunkt-Modul 9 des bildungs- und gesellschaftswissenschaftlichen Teilstudiengangs Kernstudium der Universität Kassel.

<sup>3</sup> Studienleistung meint hier eine unbenotete Teilleistung, die für die Erbringung der Gesamtmodulprüfung erforderlich ist.

## 2 Theoretische Verortung des Ansatzes zum „Kritischen Filmlesen“: Kritik und Filmbildung

Betrachtet man nun die aktuellen pädagogikbezogenen Diskussionen um das Medium Film eingehender, so begegnet man dem Begriff *Filmbildung*, der generiert worden ist, um notwendige und adäquate Zielvorstellungen „pädagogischer Filmarbeit“ (Kommer, 2015, S. 12) für Universität und Schule zu formulieren (Niesyto, 2006; Vollbrecht, 2014; Kommer, 2015). Folgt man Niesyτος Ansatz, „lassen sich zwei Grundrichtungen unterscheiden“ (Niesyto, 2006a, S. 8): zum einen Ansätze, die den Film formalanalytisch betrachten und welche die „Vermittlung theoretischer, historischer, ästhetischer [...] Kenntnisse“ (Niesyto, 2006a, S. 8) fokussieren, zum anderen die mehr erfahrungsbezogene Ebene von Filmaneignung, die ein „subjekt- und handlungsorientiertes Verständnis von Filmbildung“ (Niesyto, 2006a, S. 8) etabliert. Maßgeblich für die subjektorientierte Figuration von Filmbildung ist die „Reflexion eigener Wertorientierungen und gesellschaftlicher Deutungsmuster“ (Niesyto, 2006a, S. 10). Von der letzteren Grundrichtung aus betrachtet bedeutet dies für das vorliegende Konzept, dass wesentliche Orientierungspunkte für filmpädagogische Lehre in den Studierenden-„Erfahrungen [...] im Umgang mit audiovisuellen Medien“ (Niesyto, 2006a, S. 9) liegen, um im Seminarkontext die „eigene Positionierung im sozialen Feld zu reflektieren“ (Niesyto, 2006a, S. 8). Im Zuge dessen gilt es, „vielfältige Ambivalenzen“ (Niesyto, 2006a, S. 8) offenzulegen, bis möglicherweise zu dem Punkt, an welchem „die eigene Perspektive [...] professionell fragwürdig wird“ (Niesyto, 2006a, S. 8). Gerade hier kann ein Anknüpfungspunkt zum Kritikbegriff gesehen werden, denn

„Kritik äußert sich in Form von Problematisierungen. Scheinbare Selbstverständlichkeiten des Vorgehens oder bestehende Verhältnisse werden in Frage gestellt, anscheinende Gewissheiten werden erschüttert. Diese Art von Kritik fordert zu abstandnehmenden Überlegungen, zum Bedenken, wenn nicht zu veränderten Einstellungen und Handlungen auf.“ (Ritsert, 2014, S. 15)

Bezogen auf die filmpädagogisch-theoretisch intendierte Subjektorientierung kann der Kritikbegriff als Additivum zum filmbildnerischen Ansatz Niesyτος verstanden werden. Dieser ist für das Verständnis von kritischem Filmlesen als möglichem Zugang zu Filmen unverzichtbar, denn „die Auflösung von Normalismen, logisch erscheinende Artikulationen, Ordnungen, Identitäten ist ein wichtiger Beitrag der Kritik“ (Demirović, 2008, S. 26). Diesem praxisnahen Beitrag der Kritik sollte sich eine zeitgemäße Filmpädagogik nicht verschließen, sondern im Gegenteil: ihm offen begegnen. Obwohl mit dem Kritikbegriff und dem sozialphilosophischen Ansatz der Kritischen Theorie immer wieder Reibungen innerhalb des erziehungswissenschaftlichen Diskurses festzustellen sind (Kelle, 1992; Bernhard, Rothermel & Rühle, 2018; Pongratz, Nieke & Masschelein, 2004; Lehmann, 2015; Vogel & Dammer, 2015; Dammer, Vogel & Wehr, 2015; Bernhard, Bierbaum, Borst, Kunert, Rießland & Rühle, 2015), konturiert sich in der Folge die massive Forderung nach einer dezidierten Beschäftigung mit dem Ansatz der Kritischen Theorie innerhalb der Pädagogik (vgl. Kunert, 2015, S. 128). Seit Ende der 1990er-Jahre ist in der Erziehungs- und Bildungswissenschaft ein Prozess wahrgenommen worden, den Bernhard et al. (2018) „als Verlust ihrer wissenschaftlichen Kritikfähigkeit gegenüber der Gesellschaft und zugleich als Verlust ihrer gesellschaftspolitischen Verantwortung bezeichnen“ (Bernhard et al., 2018, S. 11). Die Autoren „vermissen [...] die durchgängig gesellschafts- und politikkritische Perspektive sowohl auf die Erziehungswissenschaft selbst als auch auf die Praxis von Bildung und Erziehung, die doch wohl als Grundvoraussetzung pädagogischen Handelns angesehen werden muss“ (Bernhard et al., 2018, S. 11). Diese „gesellschafts- und politikkritische Perspektive“ (Bernhard et al., 2018, S. 11) aufgreifend sollte, bezogen auf eine innovative Filmpädagogik, „kritisches Denken als Leitziel der Lehre“ (Kruse, 2010) erklärt werden. Die Be-

griffe *Kritik* und *kritisch* werden integraler Bestandteil filmpädagogischer Seminarsettings, um der von Kruse kritisierten Situation an deutschen Hochschulen, es sei „eine entmündigende intellektuelle Fürsorgestruktur entstanden“ (Kruse, 2010, S. 84), entgegenzuwirken. Mit Blick auf diese von Kruse formulierte Klage scheint neben der Integration des Kritikbegriffs in den Filmbildungsdiskurs in einem nächsten Schritt auch die Verbindung von kritischer Lehre mit Filmbildung plausibel. Rodrian-Pfennig (2014) erläutert folgende Zielperspektiven:

- „Kritische Lehre
- weiß sich in die Verhältnisse und Strukturen verwickelt,
  - ist herrschaftskritisch [...],
  - macht den Gegenstand stark,
  - stellt Zusammenhänge auf materieller (politischer, sozialer, gegenstandsbezogener) Ebene her,
  - akzeptiert die Begründungsnotwendigkeit aller Entscheidungen [...].“
- (Rodrian-Pfennig, 2014, S. 25)

Unerlässlich erscheint dabei die Anerkennung und Einflechtung der Subjektorientierung im Bezugsfeld der kritischen Lehre als gleichberechtigte Größe gegenüber den von Rodrian-Pfennig genannten Aspekten (Rodrian-Pfennig, 2014), denn „die selbstreflexive Auseinandersetzung mit der eigenen Filmnutzung“ (Niesyto, 2006b, S. 197) zählt zu den Komponenten der hier entwickelten „filmbildnerischen Arbeit“ (Niesyto, 2006b, S. 200), indem sie beispielsweise „das Erstellen von Filmtagebüchern“ (Niesyto, 2006b, S. 200) als subjektbezogene Methode miteinbezieht. Die Stärkung von kritischer Selbstreflexion im theoretischen Feld der Filmpädagogik und Filmbildung durch den Kritikbegriff einerseits bei gleichzeitiger Etablierung einer gleichberechtigt integrierten Subjektorientierung in Zielvorstellungen kritischer Lehre andererseits intendieren eine denkbare Verständigung zwischen der (Film-)Pädagogik und dem Kritikbegriff.

## 2.1 Ziele

Kritisches Filmlesen bedeutet, eigene Lesarten zu entwickeln und eigene Interpretationen begründet und theoriegeleitet zu formulieren. Für die Seminarsequenz ist es ein elementares Prinzip, sich von „der Konventionalität der verwendeten [gängigen] Codes“ (Walberg, 2007, S. 34) loszusagen und bestehende Filminterpretationen, Filmkritiken und Feuilletonempfehlungen auszublenden. Damit soll die Entwicklung individueller Aneignungsprozesse in den Vordergrund rücken, verbunden mit der Erwartung: „vorhandene Selbst- und Weltverhältnisse werden [...] zur Disposition gestellt“ (Walberg, 2007, S. 34). In der Auseinandersetzung mit dem Medium Film werden perspektivisch (medien-)kritische, gesellschafts-, bildungs- und erziehungstheoretische Analysen angestrebt, um kritisches Denken im Filmseminarsetting zu initiieren. Das eigene Sehen wird als eine „Vermittlungsbewegung“ (Schürmann, 2008, S. 98) zwischen Welt und Rezipient\*in verstanden; indem filmische Fiktionen gesehen werden, werden sie zugleich mit persönlichen Filmerfahrungen verbunden. Damit tritt auch die subjektiv-persönliche Seite des Sehens hervor, vor allem wenn man bedenkt, was *nicht* gesehen worden ist, denn „nicht nur was man sieht, sondern vor allem, was man nicht sieht, sind selektive Akte, die die Bedeutung des Gesehenen individuieren.“ (Schürmann, 2008, S. 109). Ausgehend von den dargestellten theoretischen Überlegungen bedeutet dies für die übergeordneten *Ziele* der Seminarkonzeption:

- Dem Medium Film wird mit Theorien von Kritik, Bildung, Erziehung und Gesellschaft, die zu einem tieferen Verständnis beitragen sollen, begegnet. Im Zuge dieser Konfrontation soll der von Becker im Gespräch mit Adorno erwähnte „Entlarvungsprozess“ (Adorno, 2015/1969, S. 146) durch die kritische Filmanalyse aktiviert und konkretisiert werden. Die sowohl gemeinsame als auch eigenständige Erfahrung des kritischen Filmlesens vermag eine erhellende Wirkung auf eigene

Positionen, Sichtweisen und Zusammenhänge zu haben, indem gerade neue und unbekanntere Perspektiven erschlossen und diskutiert werden.

- Bezogen auf den Kritikbegriff und die Kritische Theorie sollen bisherige Vorannahmen der Studierenden zur Filmmutzung im Seminar diskutiert werden und mithilfe der Betrachtung und Reflexion von theoretischen Bezügen ein kritisches Bewusstsein und der Prozess zur Mündigkeit und Selbstverantwortung hin gefördert werden.
- Mit den vorliegenden Überlegungen wird zugleich der Versuch unternommen, gegen die „Idee des punktuellen Faktenwissens“ (Liessmann, 2006, zit. n. Hastedt, 2012, S. 215) zu agieren und einen sowohl praxis- als auch theoriebezogenen Bezugsrahmen zu erarbeiten, der sich bemüht, den Begriff *kritisches Filmlesen* mit Inhalten zu füllen: Vernetztes Denken, kritisches Hinterfragen, Zweifeln, Reflektieren, Meinungsbildung und Positionierung zu gesellschafts-relevanten Themen bilden Elemente eines Habitus' kritischen Filmlesens.
- Um für Themen wie Kritik, Gesellschaft, Bildung und Erziehung zu sensibilisieren, sind die Zuschauenden des Films nicht nur Zuschauende, wie es Horkheimer und Adorno (2006/1969, S. 145) formulieren, sondern kritische Konsument\*innen filmischer Inhalte. Denn im Film werden verschiedene soziale, pädagogische, historische, politische, gesellschaftliche, kulturelle Trugbilder, Übertreibungen, Illusionen, Chimären montiert. Diese filmische Montageleistung gilt es über die jeweils subjektive Lesart kritisch zu hinterfragen und zu reflektieren. Hierbei verbinden sich erkennbar Subjektorientierung und Kritik.
- Das Seminarsetting versucht, die Studierenden dabei zu „unterstützen, die eigene Mündigkeit zu entdecken und zu pflegen“ (Stangneth, 2016, S. 117). Für die Seminarkonzeption ist entscheidend, dass eine Bewusstseinspflicht der Studierenden herbeigeführt wird, die den subjektiven Anspruch auf Mündigkeit verdeutlicht. Damit rückt der Aspekt des Filmgenusses als Option kontemplativer Filmaneignung eher in den Hintergrund.
- Die Analyse des Mediums Film fordert von den Lehramtsstudierenden kritisches Denken ein, das auch „das Nachdenken über eine alternative Zukunft erlaubt“ (Winter, 2007, S. 33), wenn nicht gar erforderlich macht.
- Kritische filmpädagogische Lehre versteht sich als aktiver Beitrag zu einer innovativen universitären Lehrerbildung (vgl. dazu KMK, 2017; Hessisches Kultusministerium, 2017) und erklärt wiederholt „kritisches Denken als Leitziel der Lehre“ (Kruse, 2010). Explizit das Hochschulseminar scheint ein geeigneter Ort dafür, denn „wer kritisches Denken fördern will, muss die Studierenden [...] intellektuell fordern, statt ihre Konsumhaltung zu befriedigen“ (Kruse, 2010, S. 85; vgl. dazu Jahn & Kenner, 2019; Jahn, 2019; Jahn, Kenner, Kergel & Heidkamp-Kergel, 2019).

### 3 Durchführungsschritte des Seminarkonzepts „Kritisches Filmlesen im bildungswissenschaftlichen Lehramtsstudium“

Das Seminar „Kritisches Filmlesen“<sup>4</sup> ist ein wöchentlich stattfindendes, einsemestriges Lehrangebot. Zugeordnet wird es innerhalb des bildungs- und gesellschaftswissenschaftlichen Teilstudiengangs Kernstudium dem Schwerpunkt-Modul<sup>5</sup> 9 „*Bildung und Erziehung im gesellschaftlichen Kontext*“. Modulspezifisch ist dabei die Auseinandersetzung mit Fragen zum Verhältnis von Bildungs-, Erziehungs- und Gesellschaftstheorien. Diese theoretische Rahmung kontextualisiert die Seminarkonzeption. Die zentrale Problemstellung des Filmseminarsettings lautet: Auf welche Weise können Medien-, Gesellschafts-, Erziehungs- und Bildungstheorien zu kritikgeleiteten Lesarten von Filmen verhelfen? Welchen Beitrag können diese Theorien zur kritischen Filmanalyse leisten? Die Seminarstruktur ist daraufhin konzipiert, dass folgende vier Elemente gezielt miteinander verzahnt werden: Beschäftigung mit Filmen,<sup>6</sup> Erarbeiten von theoretischen Modellen/Ansätzen, intensive interaktive Auseinandersetzung im Plenum sowie die Dokumentation persönlich-subjektiver Eindrücke in Form eines Filmtagebuchs.

Aufgezeigt werden im weiteren Verlauf inhaltliche und methodische Vorgehensweisen. Der nachstehende Semesterplan fächert die einzelnen Sitzungen thematisch mit Verweis auf konkrete Textmaterialien auf. Die Seminarkonzeption gliedert die zur Verfügung stehenden Seminarsitzungen in einen theoretischen (Sitzungen I–IV) und einen praktischen Teil (A–G); Einführung und Abschluss des Seminars bilden separate Einheiten, die das Setting mit der Vorstellung der Seminarkonzeption und Organisation sowie mit einem abschließenden Resümee rahmen.

*Tabelle 1:* Semesterprogramm (eigene Darstellung)

	Schritte	Inhalte	Dokumentation
	Einführung in das Seminarkonzept, Organisation und Kennenlernen	Vorstellung der Seminarkonzeption, Organisation und Kennenlernen über filmkulturelle Sozialisation und Filmnutzung. Die Seminarteilnehmenden nähern sich den Themenfeldern über Grundlagentexte an. Diese werden im Seminar gelesen und visuell aufbereitet.	a) Alle Informationen zu Studien- und Prüfungsleistungen werden im Moodle-Kurs präsentiert.
I	Was ist Kritik? Was ist ein Medium?	Gruppenarbeitsphase I Beispieltexte aus: - Honneth, A. (Hrsg.). (2006). <i>Schlüsseltexte der Kritischen Theorie</i> . Wiesbaden: VS. - Helmes, G., & Köster, W. (Hrsg.). (2002). <i>Texte zur Medientheorie</i> . Stuttgart: Reclam.	a) Präsentation der erstellten Plakate/Ergebnisse im Plenum. b) Visuelle Bereitstellung der Ergebnisse im Moodle-Kurs.

<sup>4</sup> Der Seminartitel könnte je nach Schwerpunkt auch variieren.

<sup>5</sup> Schwerpunkt meint die Vertiefung und Intensivierung eines Themengebietes.

<sup>6</sup> Tritt der Fall ein, dass ein Film als bereits kritisch deklariert wird, so könnte eine Metaebene eingeführt werden mit der Frage: Auf wen/was bezieht sich die dargestellte/formulierte Kritik des Films? Auf welche Weise (Themen/Fragen/Thesen) inszeniert er Kritik? Der Kritikbegriff könnte hier dimensioniert werden. Weiter bietet es sich an, filmbezogene und fächerbezogene Problemstellungen zu verknüpfen. Zudem könnte ein bereits kritischer Film als Referenzgröße zum Vergleich mit anderen Filmen herangezogen werden.

II	Was ist Gesellschaft?	Gruppenarbeitsphase II Beispieltex-te aus: Schwietring, T. (2011). <i>Was ist Gesellschaft? Einführung in soziologische Grundbegriffe</i> . Konstanz et al.: UVK.	a) Präsentation der erstellten Plakate/ Ergebnisse im Plenum. b) Visuelle Bereitstellung der Ergebnisse im Moodle-Kurs.
III	Was ist Bildung?	Gruppenarbeitsphase III Beispieltex-te aus: Hastedt, H. (Hrsg.). (2012). <i>Was ist Bildung? Eine Textanthologie</i> . Stuttgart: Reclam.	a) Präsentation der erstellten Plakate/ Ergebnisse im Plenum. b) Visuelle Bereitstellung der Ergebnisse im Moodle-Kurs.
IV	Was ist Erziehung?	Gruppenarbeitsphase IV Beispieltex-te aus: Baumgart, F.-J. (Hrsg.). (2007). <i>Erziehungs- und Bildungstheorien. Erläuterungen – Texte – Arbeitsaufgaben</i> . Bad Heilbrunn: Klinkhardt. Hurrelmann, K. (2012). <i>Sozialisation: das Modell der produktiven Realitätsverarbeitung</i> (10., vollst. überarb. Aufl.). Weinheim: Beltz. Kuhlmann, C. (2013). <i>Einführung in die Geschichte und Aktualität pädagogischer Theorien</i> . Wiesbaden: Springer VS.	a) Präsentation der erstellten Plakate/ Ergebnisse im Plenum. b) Visuelle Bereitstellung der Ergebnisse im Moodle-Kurs.

### 3.1 Kritisches Filmlesen in Arbeitsschritten

*Schritt 1:* Nach einem einführenden inhaltlichen und organisatorischen Teil folgt ein gegenseitiges Kennenlernen im Kontext eigener filmbiographischer Erfahrungen. Anschließend organisiert sich die Seminargruppe selbst und nimmt eine Zuteilung zu den für das Seminar ausgewählten Filmen in Filmgruppen vor. Die (zumeist sechs bis sieben) zu analysierenden Filme sind im Vorfeld von der Dozentin ausgewählt<sup>7</sup> und in der ersten Sitzung bekanntgegeben worden.

*Schritt 2* sieht vor, die theoretischen Bausteine direkt im Seminar in einzelnen Gruppen zu erarbeiten, um eine unmittelbare Konfrontation mit den unterschiedlichen Diskursen zu Kritik, Bildung, Erziehung und Gesellschaft zu ermöglichen und die konzeptionelle Basis für kritisches Filmlesen zu schaffen. Dafür werden, unabhängig von den bereits bestehenden Filmgruppen, in den folgenden vier Sitzungen – immer wieder neu – etwa fünf Teams (je nach Teilnehmer\*innenzahl) gebildet; diese beschäftigen sich mit unterschiedlichen Perspektiven des jeweiligen Theoriekomplexes, z.B.:

Was bedeutet Erziehung für

- Johann Heinrich Pestalozzi,
- Joachim Heinrich Campe,
- Henriette Schrader-Breyman,
- Ellen Key,

<sup>7</sup> Die Auswahl erfolgt zumeist auf Basis der Empfehlungen der Internetplattformen [www.kinofenster.de](http://www.kinofenster.de) und [www.visionkino.de](http://www.visionkino.de).

- John Dewey,
- Hans-Jochen Gamm oder
- Paulo Freire?

*Schritt 3* bildet den Start in die nachstehenden Arbeitsphasen; pro Arbeitsphase wird eine Sitzung benötigt.

Arbeitsphase I:

- \* Was ist Kritik? Was ist ein Medium? Medientheorien und Kritische Theorie und ihre Diskussion

Arbeitsphase II:

- \* Was ist Gesellschaft? Gesellschaftstheorien und ihre Diskussion

Arbeitsphase III:

- \* Was ist Bildung? Bildungstheorien und ihre Diskussion

Arbeitsphase IV:

- \* Was ist Erziehung? Erziehungstheorien und ihre Diskussion

Eine Einführung in die thematischen Felder ist für die weitere kritische Beschäftigung mit dem Medium Film elementar. Die einzelnen Felder wie z.B. *Was ist Gesellschaft?* oder *Was ist Erziehung?* verlangen nach einer sorgfältigen Auswahl des Textmaterials, da der zeitliche Rahmen des Seminars begrenzt ist. Diese orientiert sich einerseits an traditionellen theoretischen Zugängen, andererseits werden aber auch zeitgenössische Perspektiven und damit theoretische Weiterentwicklungen miteinbezogen. Mit Hilfe der Texte erfolgt eine fundierte Orientierung für die Studierenden, die zusätzlich auf einschlägige Literatur zum jeweiligen Themenspektrum verweist. Die von den Studierenden visualisierten Ergebnisse der theoriebasierten Arbeitsphasen I–IV werden dem Plenum in der jeweiligen Sitzung vorgestellt, mögliche Fragen erörtert und markante Begriffe erläutert, definiert und diskutiert.

*Schritt 4:* Start in die Arbeitsphasen A–G

Das in Gruppen erarbeitete theoretische Fundament wird für das kritische Filmlesen ein „Equipment“ sein, um sich intensiv bildungs-, erziehungs-, gesellschafts- und medientheoretischen/-kritischen Problemstellungen in ausgewählten Filmen anzunähern. Während dieser theoriebasierten Arbeitsphase von ca. vier Wochen haben die Studierenden Zeit, sich innerhalb der Filmgruppen mit ihrem jeweils gewählten Film auseinanderzusetzen. Generell werden nach dieser Phase alle (meist sechs bis sieben) Filme bei den Seminarteilnehmer\*innen als „angeschaut“ vorausgesetzt. Auseinandersetzung bedeutet in diesem Fall, in der Gruppe den Film zu sichten und über die im Seminar erarbeiteten theoretischen Konzepte mögliche Analyseschwerpunkte auszuarbeiten. Die Studierenden haben die Option, mit der Dozentin ihre vorläufigen inhaltlichen Ergebnisse und methodischen Überlegungen zu ihrem jeweiligen Film im Vorfeld zu besprechen und weiterzuentwickeln. Auch mehrere theoretische Zugänge sind denkbar und von jeder Gruppe individuell bestimmbar. Die Lehrende übernimmt vor der Präsentation eine beratende Funktion; während der Präsentation ist sie Teil des Plenums. Erforderlich ist es, dass z.B. einzelne Szenen, Figuren, Dialoge usw. ausgewählt und mit einem oder mehreren gewählten theoretischen Ansätzen in Bezug gesetzt werden. Diese ausgewählten filmischen Elemente werden dem Plenum in Form einer interaktiv angelegten Präsentation vorgestellt. Dabei wird die jeweilige theoretische Basis inhaltlich betont und mit dem Filmnarrativ in Beziehung gesetzt. Methodische Tools werden im Hinblick auf die Passung zum Film/Thema eingesetzt (z.B. Gerichtsverhandlung; Mindmaps; Placemat; Zeitstrahl; gemeinsames Erarbeiten einer PowerPoint-Präsentation zum Film mit dem



Plenum; Filmzitate als Denkipulse; Blitzlichttrunden etc.) Dazu „bedarf es Student\*innen, die sich von der Rolle der reinen ‚Hörer\*innen‘ verabschieden und [...] die Motivation aufbringen, aktiv an Lehr-Lernprozessen teilzunehmen“ (David, 2019, S. 93).

### 3.1.1 Beispielanalyse

An dieser Stelle erfolgt ein Beispiel zum Film *Gilbert Grape – Irgendwo in Iowa*<sup>8</sup> (USA, 1993; Regie: Lasse Hallström). Nach einer Einführung zum Filmplot, zu relevanten Charakteren und der Filmographie werden folgende zentrale Lesarten von der Gruppe dargestellt:

- ✓ Als ersten Schwerpunkt hat die Gruppe die Frage nach Schwietring (2011) gestellt: „*Wer ist ‚Ich‘?*“ (Schwietring, 2011, S. 253); sie bezieht sich dabei auf die Begriffe *Individuum, Individualität und Sozialisation* (vgl. Schwietring, 2011, S. 253f.). → *Gilberts Entwicklungsprozess*
- ✓ Eine zweite Fragestellung bezieht sich darauf, auf welche Weise man Teil der Gesellschaft wird und auch bleibt: *Wie bleibt man Mitglied der Gesellschaft?* → *Exklusion von Bonnie*
- ✓ Ein dritter Zugang: *Darstellung von Genderroles im Film* → *Thesen: Gilbert übernimmt die „typische“ Vaterrolle – er ernährt die Familie; Amy übernimmt die „typische“ Mutterrolle, kocht und führt den Haushalt.*  
→ *Fragen: Welche Möglichkeiten bieten sich, diese zugewiesenen Rollen zu durchbrechen?*  
*Wie stehen diese Rollen zu Freiheit, Selbstverwirklichung und Selbstbestimmung? Wie geht der Film mit „Individualität als Wert“ (Schwietring, 2011, S. 256) um?*
- ✓ Über die nachfolgenden Punkte werden zusätzliche Diskurse geöffnet, die für die Studierenden auch von Bedeutung gewesen, aber nicht zentral behandelt worden sind:
  - *These: Der Film vermittelt familiäre Werte.*
  - *Frage: Zugleich atypische, dysfunktionale Familie?*
  - *Beobachtung: Stagnation vs. Progress → bezogen auf das Leben in Endora.*
  - *Industrielle Esskultur mit der Frage: Essen als Lebensinhalt moderner Gesellschaften?*
  - *Welche Bedeutung hat der Begriff Resilienz bezogen auf diesen filmischen Plot?*<sup>9</sup>

<sup>8</sup> Zum Filmplot: Der Protagonist Gilbert Grape lebt mit seiner Familie in Endora, einer ländlich gelegenen Kleinstadt im Bundesstaat Iowa. Der Film erzählt aus dem Alltag Gilberts, von seinen Pflichten, seiner Freundlichkeit, seiner scheinbar unendlichen Geduld und seinen Träumen. Der englische Originaltitel *What's Eating Gilbert Grape?* signalisiert deutlicher die Problematik, die der Film bereithält: Gilberts Denken und Handeln sind ausnahmslos auf seine Familie und deren Belange ausgerichtet. Denn nach dem Selbstmord seines Vaters erlitt seine Mutter Bonnie ein Trauma und ist nicht mehr dazu fähig, die Familie zu versorgen. Gilberts ältere Schwester Amy übernimmt die Mutterrolle und besorgt den Haushalt. Gilberts jüngerer Bruder Arnie ist geistig behindert und benötigt ständige Aufmerksamkeit und Pflege. Ellen, Gilberts jüngere Schwester, zeigt wenig Hilfsbereitschaft und ist streitsüchtig. Im Zuge dieser Entwicklungen scheint Gilbert sich und seine Träume zu vergessen, bis neue Impulse in seinen eintönigen Alltag eintreten über Becky, die sich für seine Wünsche und Zukunftspläne interessiert. Sie ist auf der Durchreise und inspiriert Gilbert dazu, seine Lebenssituation zu hinterfragen.

<sup>9</sup> Die kursiv dargestellten Ausführungen sind einem Handout entnommen, welches die Gruppe für das Plenum als „Leitfaden“ zusammengestellt hat.

Zu den zentral gewählten Zugängen sind entsprechende z.B. Szenen, Dialoge, Figuren, Orte ausgewählt worden, die im Seminar gemeinsam mit den zusammengestellten Fragen und Thesen präsentiert werden. Die jeweilige Gruppe zeigt sich für „ihren“ Film als „Expertenteam“ und stellt ihre generierten Lesarten und theoretischen Zugänge vor und abschließend zur Diskussion. Die oben exemplarisch gezeigten Perspektiven ließen sich noch weiter fortführen und sind grundsätzlich filmunabhängig. Elementar ist, dass die Studierenden selbstgewählte, interessen geleitete Zugänge zum Film für sich filtern. Damit wird den Studierenden ermöglicht, ihre Lesarten auf gewählten theoretischen Fundamenten plausibel aufzubauen und sie praktisch den Seminarteilnehmer\*innen zu vermitteln: Wie habe ich/haben wir etwas „gelesen“, wahrgenommen? Und warum? Welche Aspekte haben eine besondere Relevanz für mich/für uns gehabt, welche hingegen weniger? Was möchten wir betonen, was eher vernachlässigen? Was haben wir verstanden, was aber auch nicht? Im Erfahrungsraum des Seminars steht ihnen das Plenum zur Verfügung, welches in der Regel noch weitere Perspektiven und Zugänge bereithält. Somit ist eine Pluralität von Lesarten gewährleistet und auch beabsichtigt. In abschließenden Diskussionen ergeben sich erfahrungsgemäß zahlreiche Impulse, um Fragestellungen für eine Seminararbeit zu entwickeln.

### 3.2 Die Methode „Filmtagebuch“ als flankierendes Element des Kritischen Filmlesens zur Dokumentation subjektiv-persönlicher Eindrücke

Kritische Stimmen könnten die Form Tagebuch als adäquate Methode im Rahmen eines universitären Filmseminars anzweifeln. Begegnet werden kann diesen Kritiker\*innen mit dem Vorschlag, sich von traditionellen Bildern und Eigenschaften eines Tagebuchs zu lösen. Festzustellen ist nämlich ein Wandlungsprozess, der „gängige Vorstellungen“ (Gold, 2008, S. 6) zur Beschaffenheit und formalen Konzeption eines Tagebuchs irritiert:

„Intimität war und ist keineswegs eine durchgehende Konstante für das Tagebuch, denn seit der Frühen Neuzeit und nicht erst zu Zeiten des Webs 2.0 hat es Tagebücher gegeben, die für andere Leser oder gar auf eine Veröffentlichung hin angelegt sind.“ (Gold, 2008, S. 6)

Die „Kulturpraxis Tagebuch“ (Gold, 2008, S. 7) – für gewöhnlich als „Privatpublikation“ (Binczek, Dembeck & Schäfer, 2013, S. 424) eingestuft – findet zudem seit einiger Zeit große Beachtung in der breiten medialen Öffentlichkeit,<sup>10</sup> was sich nicht zuletzt mit der Gründung des bislang einzigen deutschen Tagebucharchivs 1998 in Emmendingen manifestierte. An einen eher breit aufgefassten Tagebuchbegriff angelehnt geben Filmtagebücher Studierenden die Gelegenheit, sich über die gesehenen Filme mit sich selbst auszutauschen, Fragen zu stellen, Gedanken und auch Unklarheiten zu notieren – mit dem Wissen, dass sie sich damit in einem halböffentlichen Raum, dem des Seminarsettings, bewegen.<sup>11</sup> Denn das Tagebuch ist keine unbekannte Form in der universitären Lehrer\*innenbildung: Es ist in pädagogischen Ausbildungskontexten als Dokumentations- und Forschungsinstrument etabliert (Fischer & Bosse, 2013; vgl. dazu auch Pretthofer, 2014). Im Semesterprogramm sind alle Teilnehmenden wie folgt informiert worden:

<sup>10</sup> Aus einer Ausstellung des Museums für Kommunikation Frankfurt zum Thema Tagebuch und Weblogs entstand beispielsweise auch folgender Katalog: Gold, H., Albrecht, W., und Museum für Kommunikation Frankfurt (Hrsg.). (2008). *@bsolut? privat! Vom Tagebuch zum Weblog*. Heidelberg: Edition Braus.

<sup>11</sup> Als Studienleistung in diesem Seminarkonzept verankert, werden die Filmtagebücher ausschließlich von der Dozentin eingesehen und nicht von anderen Studierenden. Die Filmtagebücher werden nicht bewertet durch Notenpunkte, sondern sie werden als Studienleistung erbracht. D.h., sie bilden sozusagen eine formale Basis für die spätere Anfertigung einer Abschlussarbeit im Seminar.

Im Filmtagebuch können Sie all das schriftlich festhalten, was Ihnen nach dem Film in den Sinn kommt. Es soll behilflich dabei sein, sich intensiv mit dem Gesehenen auseinanderzusetzen, Filmeindrücke zu vertiefen, eigene Positionen zu Filminhalten zu entwickeln, und Ihnen eine Möglichkeit eröffnen, sich an den Film und seine Wirkung auch später noch erinnern zu können. Inhalte können zum Beispiel sein:

- Emotionen,
- Gedanken zum Inhalt,
- Gedanken zur Filmtechnik,
- Gedanken zu den Charakteren,
- Gedanken/Fragen zu Handlungssträngen,
- Gedanken /Fragen zur Filmsprache,
- Gedanken zu möglichen gesellschaftlich zentralen Themen und Fragestellungen, die der Film aus Ihrer Sicht aufwirft.

Das Filmtagebuch ist als eine *offene* Methode zur Auseinandersetzung mit Filmen zu verstehen.

Abbildung 1: Schaukasten Informationen Filmtagebuch (modifiziert auf Basis von Hintz, 2008)

Die methodische Platzierung des Filmtagebuchs im Seminar folgt Kaspar H. Spinners Einsicht, „dass jeder Mensch während seines Lebens immer auch an der Konstruktion seiner Person arbeitet und dies sich im Lehrberuf auf besondere Weise mit der Bestimmung seiner beruflichen Rolle verbindet“ (Spinner, 1998, S. 22, zit. n. Bräuer, 2003, S. 165). Das Filmtagebuch als Schreibmatorium gewährleistet die Dokumentation eigener Wahrnehmungen, Fragen, Gedanken in einem teilöffentlichen, aber dennoch geschützten Raum.

### 3.2.1 Filmtagebucheinträge von Lehramtsstudierenden

Es folgen nun exemplarische Einblicke in Texte von Studierenden, die sich auf unterschiedliche, im Seminar behandelte Filme oder das Filmseminar selbst beziehen.

Zum Themenkomplex Erziehung und Bildung schreibt eine Studierende im Kontext des Films *Captain Fantastic – Einmal Wildnis und zurück* (USA, 2016; Regie: Matt Ross):

*Ich bin im Zwiespalt. Bisher überwog noch die Sympathie für den unkonventionellen Erziehungsstil, da die Kinder gebildeter und im Vergleich zu ihren Cousins reifer und emotional gefestigter wirken. [...] Ein Film zum Nachdenken und Hinterfragen der als „normal“ empfundenen Erziehungsmethoden und Lebensstile. Leitfragen für mich: Welche Kinder sind glücklicher? Wie genau wird Bildung definiert (reines Faktenwissen vs. gesellschaftliche Bildung)?*

Diese Äußerung zeigt, dass filmische Narrative Gelegenheiten zu – wie oben bereits erwähnt – „abstandsnehmenden Überlegungen“ (Ritsert, 2014, S. 15) geben, um bestimmte alltagsbezogene Situationen zu überdenken.

Der nächste Eintrag einer Studierenden zum Film *Das weiße Band – Eine deutsche Kindergeschichte* (D, 2009; Regie: Michael Haneke) legt offen, wie sich mit bisher unbekanntem Diskursen und Film beschäftigt wird:

*Auch dieser Film war mir neu. Ich war gespannt, auf den Film, weil ich in den Arbeitsimpulsen [theoretischen Bausteinen; C.M.G.] gesehen hatte, dass die Schwarze Pädagogik hier in den Bezug genommen wird. Dieses Thema oder diesen Bereich der Erziehungswissenschaft finde ich besonders interessant, seitdem ich das Buch „Das Drama des begabten Kindes“ von Alice Miller gelesen habe [...]. Außerdem war dieser Gegenstandsbereich nie Thema eines Seminars der Erziehungswissenschaft meines Studiums. Wie Rutschky in ihrem Buch „Schwarze Pädagogik“ schreibt, ist das gesamte Themengebiet selten bis nie Thema*

*in Vorlesungen oder Seminaren. Deshalb habe ich mich auf den Film und die Arbeit damit gefreut. [...] Der Film mit seinen Handlungen wirkt etwas verstörend auf mich. Die Praktiken sind so extrem anders zu meinen Ansichten und meinem Verhalten Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen gegenüber.*

Hier wird erkennbar, wie der Film als „Diskursöffner“ neue Themenkomplexe mittransportiert und filmische Thematiken mit Theoriewissen und theoretischen Fragen verbindet.

Zum Film *Jenseits der Stille* (D, 1996; Regie: Caroline Link) ist folgender Kommentar verfasst worden, der aufzeigt, wie Film und der erarbeitete theoretische „Leitfaden“ zusammenkommen:

*Ähnlich, wie ich es auch war, scheint mir Lara etwas frühreif zu sein. Sie wirkt schon jung sehr verantwortungsbewusst und vernünftig. In Verbindung mit dem Kapitel 3 zu „Sozialisation“ aus Hurrelmanns Buch „Kindheit“ ist mir aufgefallen, dass Laras Begabung an der Klarinette erst rauskommt, als sie mit ihrer Tante Clarissa in Kontakt kommt und diese sie zum Klarinettespielen bringt. Nach Hurrelmann (2012, 43) kommen Begabungen nur zur Geltung, wenn sie auf eine angemessene Umwelt stoßen. Das zeigt sich an diesem Handlungsstrang im Film deutlich und wird nochmal durch die Abneigung des Vaters gegenüber Musik deutlich. Lara setzt sich prägnant auch gegenüber ihrer Tante durch und ist klug genug zu erkennen, worum es der Tante bei ihrer Förderung geht.*

Weiter schreibt ein Studierender bezogen auf seine allgemeinen Erfahrungen im Filmseminar und den Film *Gilbert Grape* (USA, 1993; Regie Lasse Hallström):

*Durch unser spezielles Augenmerk auf Bildung und Erziehung stehen die Filme in einem völlig anderen Licht und man erkennt, wie stark sie sich wirklich mit diesen Themen auseinandersetzen. Es sind Fragen aufgeworfen worden: Warum lerne ich? Lerne ich wirklich etwas? Wann ist ein Mensch an seine Grenzen gelangt (vgl. Gilbert Grape)? Wie wichtig ist der Blick der Gesellschaft auf einen selbst? Übt sie nicht doch eine schier unbändige Macht auf uns aus? Bin ich mächtig oder ohnmächtig? Wie funktioniert Erziehung? Inwieweit wird sie von Personen, Geschehnissen, Handlungen beeinflusst? [...] Diese Überlegungen beeinflussen z.Zt. mein Handeln und meine Entwicklung.*

Eine andere exemplarische Perspektive auf Filmtagebucheinträge zeigt, dass die Studierenden das Tool Filmtagebuch im Zuge ihrer persönlichen Filmaneignung reflektieren. Eine Studierende schreibt:

*Obwohl ich mir vorher schon relativ sicher war, reflektiert an Filme heranzugehen, hat mir das Aufschreiben von Eindrücken, Gedanken, Emotionen und Auseinandersetzungen mit den Themen geholfen, noch aufmerksamer Filme wahrzunehmen und zu überdenken. Durch das tatsächliche Formulieren von Sätzen, dem Suchen nach richtigen Worten habe ich mich noch intensiver und nachhaltiger damit beschäftigt, als ein kurzes Gespräch nach einem Film mit Freunden tun würde. Ich erkenne jetzt in neuen Filmen, die ich sehe, ähnliche Themen wie die, die ich schon hier im Tagebuch behandelt habe. Ich entdecke plötzlich Zusammenhänge mit Inhalten aus dem „echten“ Leben und kann Verknüpfungen herstellen. Und vor allem: Ich habe die Berührungsangst mit älteren (ich hatte ursprünglich „veraltet“ angenommen) schwarz-weiß Filmen verloren, die seit meiner Jugendzeit eine gewisse Hemmschwelle darstellte. In Zukunft werde ich wohl nicht nach jedem Film, den ich sehe, einen DIN-A4-Seitelangen Eintrag in mein Filmtagebuch schreiben, aber es bei den Filmen tun, die mich in gewisser Weise zum Nachdenken anregen oder die ich nicht gänzlich verstanden habe. Wahrscheinlich werden die Eindrücke dann klarer und es hilft mir auch dabei, Ursachen für meine Gefühle und Emotionen, die ich bei Filmen (und eventuell auch im Leben) empfinde, herauszuarbeiten.*

Die Filmtagebuchbeiträge zeigen auf, dass das Filmseminar und das Filmtagebuch als Methode in vielfältiger Weise gewinnbringend sein können: Die Wirkung des Seminars

wird als diskursöffnend wahrgenommen, persönliche Erfahrungen und Einschätzungen verbinden sich mit theoretischen Elementen, Reflexionen zeigen sich zum Thema Gesellschaft und bezogen auf das eigene Handeln.

## 4 Erfahrungsbericht

### 4.1 Kurzer Erfahrungsbericht aus Sicht der Dozentin: methodisch und inhaltlich

Interessierte Studierende haben die Chance, sich mit dem Medium Film auf verschiedenen thematischen Ebenen auseinanderzusetzen. Kern dieses Konzepts bildet die Integration verschiedenster Diskurse aus Kritik, Bildung, Erziehung und Gesellschaft, der einen hohen Grad an Interdisziplinarität ermöglicht und auch forciert.

#### 4.1.1 Gruppenarbeit und Gruppenpräsentation

Die Gruppenpräsentationen zu den jeweiligen Filmen zeichnen sich aus Sicht der Dozentin durch folgende Metaebenen aus:

- aktivierende Einstiege,
- begründete Strukturierung der präsentierten Inhalte,
- Schwerpunktbildungen zu den Themen Kritik, Gesellschaft, Bildung und/oder Erziehung,
- Inhalte und fachliche Fundierung zum Schwerpunkt unter Bezug auf ausgewählte Bilder, Szenen, Figuren etc.,
- Lern-Settings wie z.B. Rollenspiele,
- Aktivierungen des Plenums durch selbst entwickeltes Lern-Material (z.B. Zeitstrahl, Fotostrecken, Placemats, Liedtexte, Trailer, Filmplakate, Filmcollagen, erstellte Flyer für das Seminar),
- Reflexionsangebote (z.B.: „Entscheiden Sie sich für einen der beiden Standpunkte und positionieren Sie sich im Stuhlkreis entsprechend.“).

Ersichtlich wurde, dass das zunächst auf zwei Semesterwochenstunden hin angelegte Setting der geforderten Anschlusskommunikation durch die Studierenden nicht gerecht wurde und die Erhöhung auf vier Semesterwochenstunden notwendig war. Dies bietet einen breiteren Raum für (kontroverse) Diskussionen und Reflexion; die Relevanz der einzelnen Themen konnte in den meisten Fällen der Gruppenarbeit intensiver und auch dem Workload der Gruppen angemessener bearbeitet werden. Immer häufiger sind aus den Seminarsitzungen heraus konkrete Themen für Abschluss-/Seminararbeiten entstanden.

#### 4.1.2 Wie wäre es (film-)kritisch, zu sein?

Auf die am Ende der Seminarreihe gestellte Brainstorming-Frage, wie es wäre, „kritisch“ zu sein, sind von den Studierenden folgende anonym verfasste Antworten<sup>12</sup> eingegangen:

- *„kein stumpfes Konsumieren von Infos, vielmehr Skepsis und Hinterfragen“*
- *„anstrengend“*
- *„über kritisches Filmlesen Eintauchen in mehrere Ebenen“*
- *„höhere Sensibilität durch Filmseminar für bestimmte Themen (z.B. Frauenrolle, Machtverhältnisse)“*
- *„Filme nicht nur zu Unterhaltungszweck, sondern sie bilden, klären auf“*

<sup>12</sup> Auswahl an Antworten, die Studierende anonym auf Karten geschrieben und im Seminar gesammelt haben.

- „man leistet einen Beitrag zur Weiterentwicklung der Gesellschaft“
- „fragen können“
- „argumentieren zu können“
- „vernunftbasiert handeln“
- „es wäre gerecht und fair“
- „man hätte eine Befähigung zum Austausch mit Mitmenschen“
- „man hat eine Meinung und vertritt diese“
- „Ruhelosigkeit“
- „politische Teilhabe als Teilhabe an Gesellschaft“
- „man kann die Welt besser verstehen“
- „Meinungen zu wichtigen Themen bilden können: mitreden, mitdiskutieren, verändern“
- „teilweise anstrengend in der Diskussion“
- „seine eigene Weltsicht reflektieren und gegebenenfalls verändern“

Die Studierenden sprechen zurecht von „Anstrengung“, und dies deutet möglicherweise darauf hin, dass im Seminarprozess eingeforderte Lernschritte wie z.B. „eigene Standpunkte verdeutlichen“, „Filmszenen mehrperspektivisch diskutieren“ und „(bildungs-, gesellschafts-)theoretisches Wissen anwenden“ inhaltlich herausfordernd gewesen sind. Kritik wird hier, könnte man formulieren, zudem „nach vorn“ gedacht, zur Weiterentwicklung, gesellschaftlich und persönlich, und als Baustein einer Gesellschaft im 21. Jahrhundert. Die Studierenden haben sich mit verschiedenen Lesarten von Film auseinandergesetzt; im Idealfall sind zentrale Schlüsselmomente eines Films auch Schlüsselmomente ihres Weltverstehens geworden. Kritisches Filmlesen bedeutet keinen Ruhezustand, sondern aktive Auseinandersetzung.

#### 4.1.3 Zur Reflexion des Filmtagebuchs als Methode

Bezüglich einer Reflexion der Methode Filmtagebuch sollte angemerkt werden, dass es mitunter für Studierende schwierig sein könnte, sich auf dieses Tool, in dem nichtsdestotrotz eine gewisse private Ebene mitschwingt, einzulassen. Denn es bleibt zugleich eine (im Kontext Filmseminar) zu erbringende Leistung, deren Durchführung sich aus genannten Gründen als problematisch herausstellen könnte. Daher ist auch zu überdenken, ob der Begriff Filmtagebuch passend gewählt ist oder ob es für die Bearbeitung günstiger sein könnte, einen anderen Begriff wie z.B. Filmjournal o.ä. zu wählen, um den von den Studierenden vielleicht vordergründig wahrgenommenen Bezug zu privaten Themen zu schmälern. Zugleich kommt aber auch, wie oben bereits dargestellt, die Breite des Begriffs Tagebuch zum Tragen. Als *digital natives* sind den Studierenden sicherlich auch neue tagebuchähnliche Formate wie Weblogs bekannt, die unterschiedliche Öffentlichkeiten suchen. Gold bemerkt dazu: „So wenig [...] die traditionellen Tagebuschreiber(innen) in reiner Selbstbezogenheit aufgehen, so wenig erschöpfen sich die Blogger in exhibitionistischer Geltungssucht“ (Gold, 2008, S. 6). Somit ist die Balance zwischen Öffentlichkeit und Privatheit während des Schreibens stets aufs Neue auszuhandeln. Dadurch bleibt aber das Geschriebene möglicherweise lebendig. Es ist sicherlich als positives Ergebnis zu werten, wenn sich Studierende im Rahmen einer Lehrveranstaltung in der Weise in ihren Filmtagebüchern äußern und bereit sind, offen über subjektive Aneignungsweisen zu schreiben.<sup>13</sup>

<sup>13</sup> Diese aktive Teilnahme in Schriftform ist auch dem Umstand geschuldet, dass die Filmtagebücher als Studienleistungen entstanden sind und dass somit „manche Inhalte, manche Gedanken und mancher Austausch nicht in direktem Zusammenhang mit einer Prüfung, einer Note [...] stehen.“ (David, 2019, S. 93) Sie ist zwar auch relevant für den erfolgreichen Abschluss eines Moduls, jedoch eher auf sekundärer Ebene.

## 4.2 Evaluation des Seminars

Eine erste seminarinterne, quantitativ ausgerichtete schriftliche Befragung der Studierenden zu den Bereichen „Planung und Darstellung“ und „Interessantheit und Relevanz“ hat ergeben, dass die Lerngruppe der Gliederung des Seminars in die oben aufgeführten Bausteine in sehr hohem Maße folgen konnte und die damit verbundenen Seminarziele als nachvollziehbar eingeschätzt hat.<sup>14</sup> Insgesamt bietet das Seminar nach ihrer Meinung einen guten Überblick über die Themengebiete. Weiterführende Informationen werden laut Lernenden in der Veranstaltung überwiegend gut platziert. Über zwei Drittel der Seminarteilnehmer\*innen geben zu Fragen der „Interessantheit und Relevanz“ des Themenbereichs an, dass das Seminar Diskussionsanteile und Wissensvermittlungsanteile in einem ausgeglichenen Verhältnis bedient. Darüber hinaus sieht die Hälfte der Lerngruppe auch die Möglichkeit, das „Gelernte“ in anderen Bereichen/Fächern anwenden zu können. Dieses Teilergebnis könnte einen Impuls dazu liefern, das Elementare der Begriffe und Theorien zu stärken sowie eine noch höhere Sensibilisierung für diese anzubahnen. Dabei könnten sicherlich Möglichkeiten der Interdisziplinarität noch weiter transparent gemacht werden. Zur Qualität der Präsentationen wird von zwei Dritteln der Teilnehmenden angegeben, dass Fragen und Diskussionen der Referent\*innen adäquat vorbereitet und vermittelt worden sind; die übrigen Teilnehmenden sehen jedoch noch Optimierungsbedarf in diesem Bereich. Daraus lässt sich ableiten, dass offenbar intensivere Beratungen seitens der Dozentin notwendig sind, um die gruppeninternen Prozesse inhaltlich zu unterstützen.

Diese Ergebnisse signalisieren, dass das Seminarsetting von den Studierenden insgesamt positiv bewertet worden ist. Auch wenn der überwiegende Teil der Lerngruppe scheinbar erreicht worden ist, wenn es darum geht, Interesse zu wecken und die Relevanz des Themenkomplexes zu vermitteln, so ist es bei einem Teil der Gruppe womöglich nicht in dem Maß gelungen, wie es für das Seminarkonzept wünschenswert ist. Daher besteht sicherlich eine Zielsetzung darin, die didaktisch-methodische Weiterentwicklung des Seminars voranzutreiben.

## 5 Ausblicke

Kritisches Filmlesen möchte als filmpädagogisches Lernangebot in der universitären Lehrer\*innenbildung „[...] die Einsicht in die historisch-gesellschaftliche Eingebundenheit von Erziehung und Bildung“ (Kunert, 2015, S. 119) stärken. Film und das Wissen um theoretische „Netze“ initiieren möglicherweise kritisches Denken, wie Kruse es versteht: „als selbstgesteuertes Denken“ (Kruse, 2017, S. 49), „als rationales Denken“ (Kruse, 2017, S. 50) und „als skeptisches Denken“ (Kruse, 2017, S. 51). Nach Kruse ist entscheidend, „wogegen es sich richtet“ (Kruse, 2017, S. 53), und er benennt als „Feinde des kritischen Denkens“ (Kruse, 2017, S. 52ff.) u.a. „Dogmatismus, Populismus, Fundamentalismus, Ethnozentrismus, Rassismus, Bequemlichkeit“ (Kruse, 2017, S. 53ff.). Gegen diese von Kruse genannten Gegner gilt es im Zeitalter alternativer Fakten gewappnet zu sein. Unterstützend erscheint in dieser Hinsicht eine begleitende Reflexion von Filmanalyse, denn

„Ziel einer Filminterpretation kann [...] nicht sein, dass hinterher alle einer Meinung über den Film sind, sondern dass die vielfältigen Möglichkeiten aufgezeigt werden, wie der Film oder bestimmte Aspekte des Films erlebt und konsistent interpretiert werden können“ (Vollbrecht, 2015, S. 34).

Das legt den Fokus zusätzlich auf den Aspekt, „Kritik als demokratische Praxis“ (Jung, 2016) zu verstehen. Kritisch einen Film betrachten meint, die Vielfalt der Zugänge

---

<sup>14</sup> Datenbasis der hier dargestellten Ausführungen ist eine Seminarevaluation aus dem Wintersemester 2016/17.

selbstbestimmt zu erkennen und selbständig benennen zu können (wie es der Tagebucheintrag zum Thema Sozialisation gezeigt hat). Einzelne Szenen oder Handlungen im Film werden erst dann relevant, wenn bisher unreflektierte Vorannahmen der Studierenden irritiert werden. Das Seminarkonzept kann diese anspruchsvolle Aufgabe anbahnen und versteht sich als Erfahrungsraum, in welchem „[...] sich autonome Mediennutzung herausbilden kann, um ein eigensinniges Wollen zu ermöglichen“ (Kleiner, 2007, S. 146). Über die Beiträge aus den Filmtagebüchern ist deutlich geworden, wie sich filmische Inhalte mit Theoriebausteinen verbinden können. Durch die Konfrontation mit theoretischen Modellen werden Diskurse geöffnet und neue Denkwege ermöglicht. Die Reflexion eines Films im Filmtagebuch zeigt sich nicht in einer pauschalen „Der Film war gut“-Message. Nicht zuletzt können die angefertigten Filmtagebücher der Lehramtsstudierenden als markanter Untersuchungsgegenstand in Fragen zur Filmaneignung einen Beitrag zur filmpädagogischen Forschung leisten.

Kritisches Filmlesen versteht sich als jüngere Schwester des Kritischen Denkens. Als symbiotisch sind die intendierten Beziehungen zu bezeichnen: auf Theorieebene die Verbindung von Filmbildung mit dem Kritikbegriff und auf Praxisebene die Verbindung von Subjektorientierung mit kritischem Bewusstsein (bezüglich Systemen, Gegenständen, Entscheidungen). Es erscheint nun obsolet, danach zu fragen, *ob* dieser partnerschaftliche gegenseitige Nutzen möglich ist. Neben der eingangs geforderten Stärkung von Filmbildung in pädagogischen Studiengängen geht es jetzt darum, den Begriff der Kritik zukünftig zugunsten des kritischen Filmlesens in den Filmbildungsdiskurs zu integrieren. Das vorliegende Konzept bietet erste Schritte für eine kritische filmpädagogische Praxis in der universitären Lehrer\*innenbildung.

## Literatur und Internetquellen

- Adorno, T.W. (2015/1969). *Erziehung zur Mündigkeit* (25. Aufl.). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Baacke, D. (2014/1981). Der Spielfilm als Gegenstand pädagogischer Analyse. Methodisches Konzept und Gliederung der Veranstaltung. *Zeitschrift für Medienpädagogik*, (3), 33–74. <https://doi.org/10.13141/zfm.2014-3.69>
- Baumgart, F.-J. (Hrsg.). (2007). *Erziehungs- und Bildungstheorien. Erläuterungen – Texte – Arbeitsaufgaben*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bernhard, A., Bierbaum, H., Borst, E., Kunert, S., Rießland, M., & Rühle, M. (Hrsg.). (2015). *Pädagogik als konkrete Kritik* (Kritische Pädagogik – Eingriffe und Perspektiven, Bd. 2). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Bernhard, A., Rothermel, L., & Rühle, M. (Hrsg.). (2018). *Handbuch Kritische Pädagogik. Eine Einführung in die Erziehungs- und Bildungswissenschaft*. Weinheim & Basel: Beltz.
- Binczek, N., Dembeck, T., & Schäfer, J. (Hrsg.). (2013). *Handbuch Medien der Literatur*. Berlin et al.: De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110295573>
- Bräuer, G. (2003). *Schreiben als reflexive Praxis: Tagebuch, Arbeitsjournal, Portfolio* (2. Aufl.). Freiburg i.Br.: Fillibach.
- Bundeszentrale für politische Bildung. (2003). *Filmkompetenzerklärung vom 21. Mai 2003*. Zugriff am 22.09.2021. Verfügbar unter: <https://www.bpb.de/gesellschaft/bildung/filmbildung/43640/filmkompetenzerklaerung-vom-21-mai-2003>.
- Dammer, K.-H., Vogel, T., & Wehr, H. (Hrsg.). (2015). *Zur Aktualität der Kritischen Theorie für die Pädagogik*. Wiesbaden: Springer Fachmedien. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-09569-7>
- David, L. (2019). Mündige Bürger\*innen als Ziel einer kritischen Hochschullehre. In D. Jahn, A. Kenner, D. Kergel & B. Heidkamp-Kergel (Hrsg.), *Kritische Hochschullehre. Diversität und Bildung im digitalen Zeitalter* (S. 81–96). Wiesbaden: Springer. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-25740-8\\_4](https://doi.org/10.1007/978-3-658-25740-8_4)



- Decke-Cornill, H., & Luca, R. (Hrsg.). (2007). *Jugendliche im Film – Filme für Jugendliche. Medienpädagogische, bildungstheoretische und didaktische Perspektive*. München: kopaed.
- Demirović, A. (2008). Leidenschaft und Wahrheit. Für einen neuen Modus der Kritik. In A. Demirović (Hrsg.), *Kritik und Materialität* (S. 9–40). Münster: Dampfboot.
- Eckert, L., & Martin, S. (Hrsg.). (2014). *FilmBildung*. Marburg: Schüren.
- Fischer, D., & Bosse, D. (2013). Das Tagebuch als Lern- und Forschungsinstrument. In B. Friebertshäuser, A. Langer & A. Prengel (Hrsg.), *Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (S. 871–886). Weinheim & München: Juventa.
- Fritsch, E., & Fritsch, D. (2010). *Filmzugänge. Strukturen und Handhabung*. Köln: von Halem.
- Gold, H. (2008). @bsolut privat!? Vom Tagebuch zum Weblog. In H. Gold, W. Albrecht & Museum für Kommunikation Frankfurt (Hrsg.), *@bsolut? privat! Vom Tagebuch zum Weblog* (S. 6–7). Heidelberg: Edition Braus.
- Hastedt, H. (Hrsg.). (2012). *Was ist Bildung? Eine Textanthologie*. Stuttgart: Reclam.
- Helmes, G., & Köster, W. (Hrsg.). (2002). *Texte zur Medientheorie*. Stuttgart: Reclam.
- Henzler, B., & Pauleit, W. (Hrsg.). (2009). *Filme sehen, Kino verstehen*. Marburg: Schüren.
- Hessisches Kultusministerium. (2017). Portfolio Medienkompetenz. *Hessisches Amtsblatt*, (3), 118.
- Hintz, I. (2008). *Das Lesetagebuch: intensiv lesen, produktiv schreiben, frei arbeiten. Bestandsaufnahme und Neubestimmung einer Methode zur Auseinandersetzung mit Kinder- und Jugendbüchern im Deutschunterricht* (3., überarb. Aufl.). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Honneth, A. (Hrsg.). (2006). *Schlüsseltexthe der Kritischen Theorie*. Wiesbaden: VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-90227-2>
- Horkheimer, M., & Adorno, T.W. (2006/1969). *Dialektik der Aufklärung. Philosophische Fragmente* (16. Aufl.). Frankfurt a.M.: Fischer.
- Hurrelmann, K. (2012). *Sozialisation: das Modell der produktiven Realitätsverarbeitung* (10., vollst. überarb. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Jahn, D. (2019). Verantwortung für das eigene Denken und Handeln übernehmen: Impulse zur Förderung von kritischem Denken in der Lehre. In D. Jahn, A. Kenner, D. Kergel & B. Heidkamp-Kergel (Hrsg.), *Kritische Hochschullehre. Diversität und Bildung im digitalen Zeitalter* (S. 19–46). Wiesbaden: Springer Fachmedien. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-25740-8\\_2](https://doi.org/10.1007/978-3-658-25740-8_2)
- Jahn, D., & Kenner, A. (2019). Über die angebliche Vertreibung des kritischen Geistes aus einer bildungsvergessenen Hochschullehre und über das Anliegen einer kritischen Hochschule. In D. Jahn, A. Kenner, D. Kergel & B. Heidkamp-Kergel (Hrsg.), *Kritische Hochschullehre. Diversität und Bildung im digitalen Zeitalter* (S. 3–15). Wiesbaden: Springer Fachmedien. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-25740-8\\_1](https://doi.org/10.1007/978-3-658-25740-8_1)
- Jahn, D., Kenner, A., Kergel, D., & Heidkamp-Kergel, B. (Hrsg.). (2019). *Kritische Hochschullehre. Diversität und Bildung im digitalen Zeitalter*. Wiesbaden: Springer Fachmedien. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-25740-8>
- Jung, T. (2016). *Kritik als demokratische Praxis. Kritik und Politik in Kritischer Theorie und feministischer Theorie*. Münster: Westfälisches Dampfboot.
- Kelle, H. (1992). Die neuere Adorno-Rezeption in der Erziehungswissenschaft. *Pädagogische Rundschau*, 46 (4), 429–441.
- Keutzer, O., Lauritz, S., Mehlinger, C., & Moormann, P. (2014). *Filmanalyse*. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-02100-9>
- Kleiner, M.S. (2007). Wer küsst den Froschkönig heute? Die Medienkulturindustriekritik von Theodor W. Adorno. In R. Winter & P.V. Zima (Hrsg.), *Kritische Theorie*

- heute (S. 129–158). Bielefeld: transcript. <https://doi.org/10.14361/9783839405307-007>
- KMK (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland). (2017). *Qualifikationsrahmen für deutsche Hochschulabschlüsse*. Zugriff am 22.09.2021. Verfügbar unter: [https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2017/2017\\_02\\_16-Qualifikationsrahmen.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2017/2017_02_16-Qualifikationsrahmen.pdf).
- Kommer, S. (2015). Filmbildung – Bildung? In A. Hartung, T. Ballhausen, C. Trültzsch-Wijnen, A. Barberi & K. Kaiser-Müller (Hrsg.), *Filmbildung im Wandel* (S. 12–24). Wien: academic press.
- Kruse, O. (2010). Kritisches Denken als Leitziel der Lehre. Auswege aus der Verschulungsmisere. *Die Hochschule*, 19 (1), 77–86.
- Kruse, O. (2017). *Kritisches Denken und Argumentieren. Eine Einführung für Studierende*. Konstanz: UVK.
- Kuhlmann, C. (2013). *Einführung in die Geschichte und Aktualität pädagogischer Theorien*. Wiesbaden: Springer VS.
- Kunert, S. (2015). Kritische Theorie der Gesellschaft und Pädagogik. Zur Bedeutung des Prinzips der Kritik für die Erziehungs- und Bildungswissenschaft. In A. Bernhard, H. Bierbaum, E. Borst, S. Kunert, M. Rießland & M. Rühle (Hrsg.), *Pädagogik als konkrete Kritik* (S. 109–134). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Lehmann, D. (2015). Was ist Kritische Theorie. Eine Einladung. In K.-H. Dammer, T. Vogel & H. Wehr (Hrsg.), *Zur Aktualität der Kritischen Theorie für die Pädagogik* (S. 15–33). Wiesbaden: Springer Fachmedien. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-09569-7\\_2](https://doi.org/10.1007/978-3-658-09569-7_2)
- Liessmann, K.P. (2006). *Theorie der Unbildung. Die Irrtümer der Wissensgesellschaft*. München et al.: Piper.
- Maurer, B. (2014). Filmbildung in der Lehrerbildung. In P. Imort & H. Niesyto (Hrsg.), *Grundbildung Medien in pädagogischen Studiengängen* (S. 333–350). München: kopaed.
- Middel, R. (2011). *Filmbildung in Deutschland*. Zugriff am 22.09.2021. Verfügbar unter: <https://www.bpb.de/gesellschaft/bildung/kulturelle-bildung/60380/filmbildung>.
- Mikos, L. (1998). Filmverstehen. Annäherung an ein Problem der Medienforschung. *Medien praktisch*, (1), 3–8.
- Miller, A. (1979). *Das Drama des begabten Kindes und die Suche nach dem wahren Selbst*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Niesyto, H. (2006a). Konzepte und Perspektiven der Filmbildung. In H. Niesyto (Hrsg.), *film kreativ. Aktuelle Beiträge zur Filmbildung* (S. 7–18). München: kopaed.
- Niesyto, H. (2006b). Filmbildung in der Lehrerbildung. In H. Niesyto (Hrsg.), *film kreativ. Aktuelle Beiträge zur Filmbildung* (S. 195–204). München: kopaed.
- Niesyto, H. (2007). *Situation und Perspektiven der Filmbildung*. Vortrag auf dem 3. Bundeskongress des Kommunalen Kinos, Stuttgart, 11.05.2007. Zugriff am 22.09.2021. Verfügbar unter: <https://www.medienpaed-ludwigsburg.de/article/download/175/170/176>.
- Pantenburg, V., & Schlüter, S. (2014). Zehn Anmerkungen zur Filmbildung. In L. Eckert & S. Martin (Hrsg.), *FilmBildung* (S. 46–49). Marburg: Schüren.
- Pongratz, L.A., Nieke, W., & Masschelein, J. (Hrsg.). (2004). *Kritik der Pädagogik – Pädagogik als Kritik* (Schriftenreihe der Kommission Bildungs- und Erziehungsphilosophie der DGfE). Opladen: Leske + Budrich. <https://doi.org/10.1007/978-3-663-10572-5>
- Prethofer, A. (2014). Den Blick auf sich selbst richten – Instrumente zur Selbstreflexion für Studierende. In R. Egger, D. Kiendl-Wendner & M. Pöllinger (Hrsg.), *Hoch-*

- schuldidaktische Weiterbildung an der Fachhochschule. Durchführung, Ergebnisse, Perspektiven* (S. 195–205). Wiesbaden: Springer VS. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-01497-1\\_13](https://doi.org/10.1007/978-3-658-01497-1_13)
- Ritsert, J. (2014). *Themen und Thesen kritischer Gesellschaftstheorie. Ein Kompendium*. Weinheim et al.: Beltz Juventa.
- Rodrian-Pfennig, M. (2014). Karriere und Kontext des Kompetenzbegriffs. Ein skeptischer Rekurs aus Sicht der Hochschullehre. In M. Rodrian-Pfennig, S. Reitz, S. Krömmelbein & S. Heitz (Hrsg.), *Reflexive Lehrforschung an der Hochschule: Partizipations-, Forschungs- und Praxisorientierung in sozialwissenschaftlichen Lehr-Lernverhältnissen* (S. 145–156). Leverkusen-Opladen: Budrich Unipress.
- Rutschky, K. (1977). *Quellen zur Naturgeschichte der bürgerlichen Erziehung*. Frankfurt a.M.: Ullstein.
- Schürmann, E. (2008). *Sehen als Praxis: ethisch-ästhetische Studien zum Verhältnis von Sicht und Einsicht*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Schwietring, T. (2011). *Was ist Gesellschaft? Einführung in soziologische Grundbegriffe*. Konstanz et al.: UVK.
- Spinner, K.H. (1998). Konstruktivistische Grundlagen für eine veränderte Lehrerbildung. In V. Frederking (Hrsg.), *Verbessern heisst verändern: Neue Wege, Inhalte und Ziele der Ausbildung von Deutschlehrer(innen) in Studium und Referendariat* (S. 16–22). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Stangneth, B. (2016). *Böses Denken*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Vogel, T., & Dammer, K.-H. (2015). Fragen zur Aktualität Kritischer Theorie – Eine Einleitung. In K.-H. Dammer, T. Vogel & H. Wehr (Hrsg.), *Zur Aktualität der Kritischen Theorie für die Pädagogik* (S. 1–12). Wiesbaden: Springer. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-09569-7\\_1](https://doi.org/10.1007/978-3-658-09569-7_1)
- Vollbrecht, R. (2014). Konzepte der Filmbildung und der pädagogische Widerwille gegen den Seh-Sinn. *Zeitschrift für Medienpädagogik*, (3), 10–31. <https://doi.org/10.13141/zfm.2014-3.66>
- Vollbrecht, R. (2015). Filmbildung im Wandel und der pädagogische Widerwille gegen den Seh-Sinn. In A. Hartung, T. Ballhausen, C. Trültzsch-Wijnen, A. Barberi & K. Kaiser-Müller (Hrsg.), *Filmbildung im Wandel* (mediale impulse, 2) (S. 25–37). Wien: academic press.
- Walberg, H. (2007). Film-Bildung an den Grenzen des Verstehens? Bildungstheoretische Überlegungen am Beispiel Jugend im Film. In H. Decke-Cornill & R. Luca (Hrsg.), *Jugendliche im Film – Filme für Jugendliche. Medienpädagogische, bildungstheoretische und didaktische Perspektiven* (S. 31–43). München: kopaed.
- Wegener, C., & Wiedemann, D. (Hrsg.). (2009). *Kinder, Kunst und Kino: Grundlagen zur Filmbildung aus der Filmpraxis*. München: kopaed.
- Winter, R. (2007). Kritische Theorie jenseits der Frankfurter Schule? Zur aktuellen Diskussion und Bedeutung einer einflussreichen Denktradition. In R. Winter & P.V. Zima (Hrsg.), *Kritische Theorie heute* (S. 23–46). Bielefeld: transcript. <https://doi.org/10.14361/9783839405307-001>

## Filme

- Captain Fantastic – Einmal Wildnis und zurück* (USA, 2016), Regie: Matt Ross.
- Das weiße Band – Eine deutsche Kindergeschichte* (D, 2009), Regie: Michael Haneke.
- Gilbert Grape – Irgendwo in Iowa* (USA, 1993), Regie: Lasse Hallström.
- Jenseits der Stille* (D, 1996), Regie: Caroline Link.

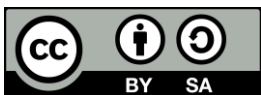
## Beitragsinformationen

**Zitationshinweis:**

Mantel-Görner, C. (2021). Kritisches Filmlesen im bildungswissenschaftlichen Lehramtsstudium. *HLZ – Herausforderung Lehrer\*innenbildung*, 4 (1), 289–308. <https://doi.org/10.11576/hlz-4620>

Eingereicht: 21.07.2020 / Angenommen: 30.08.2021 / Online verfügbar: 26.10.2021

ISSN: 2625–0675



© Die Autor\*innen 2021. Dieser Artikel ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz Namensnennung, Weitergabe unter gleichen Bedingungen, Version 4.0 Deutschland (CC BY-SA 4.0 de).

URL: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/de/legalcode>

## English Information

**Title:** How to See Films in a Critical Way: a Teaching Concept

**Abstract:** This article wants to show in which way the medium film offers different perspectives on critical thinking in university teacher training. The teaching concept bases on the terms education, society and critical thinking as main components students deal with. First, theoretical approaches make them aware of multiple views. According to this, students develop their own way of interpretation: What is the subject matter of the film? Further, the examination of film contrasts varied reactions of students in another way: writing down their film impressions in a film diary makes them conscious of their individual reception.

**Keywords:** critical thinking, teacher training, film interpretation, film diary