

Volker Pietsch

Double Feature: Zwei neue Einführungen in die FilmDidaktik

Anders, Petra/Staiger, Michael/Albrecht, Christian/Rüsel, Manfred/Vorst, Claudia (2019): Einführung in die FilmDidaktik. Kino, Fernsehen, Video, Internet. Berlin: J. B. Metzler.

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

Didaktik Deutsch

Halbjahresschrift für die Didaktik der deutschen Sprache und Literatur

27. Jahrgang 2022. Heft 52/53. S. 73–78

DOI: 10.21248/dideu.101

Copyright Dieser Artikel wird unter der Creative-Commons-Lizenz CC BY-NC-ND 4.0 veröffentlicht:

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de>

„Manche Filme sind ein Stück Leben, meine Filme sind ein Stück Kuchen“, so Alfred Hitchcock (zitiert nach Truffaut 2009: 91). Filme im Deutschunterricht hingegen sind noch allzu oft ein Bonbon, so Matthis Kepser (vgl. Kepser 2013: 105); trotz vieler ermutigender Gegenbeispiele aus der Unterrichtspraxis werden sie immer wieder zur Belohnung nach der Lektüre einer Literaturvorlage oder vor den Ferien eingesetzt (und auch konstruktivere Auseinandersetzungen mit ihnen haben häufig Exkurscharakter). Hinter Hitchcocks im bescheidenen Tonfall vorgetragener Provokation steht freilich eine ästhetische Programmatik. Die Funktionalisierung des Films als Bonbon lässt sich stattdessen offenbar darauf zurückführen, dass sein vielfältiges Potenzial für die Kompetenzbereiche des Faches Deutsch noch nicht bekannt oder anerkannt genug ist, obwohl es viele Fortschritte bei der Repräsentation des audiovisuellen Mediums in den Lehrplänen gibt. Es ist daher zu begrüßen, dass jüngst zwei Bücher veröffentlicht wurden, um die Integration des Films weiter voranzutreiben: Bei der *Einführung in die Filmdidaktik. Kino, Fernsehen, Video, Internet* von 2019 zeichnen Petra Anders und Michael Staiger für die Konzeption und theoretisch-didaktische Fundierung verantwortlich und haben gemeinsam mit Christian Albrecht, Manfred Rüssel und Claudia Vorst diverse filmdidaktische Themenfelder anhand von Beispielen konkretisiert. *Filmdidaktik Deutsch. Eine Einführung* von 2021 wurde von Ingo Kammerer und Klaus Maiwald verfasst. Beide Bücher haben unter anderem auch explizit zum Ziel, die ‚Bonbon-Funktion‘ des Films zu überwinden (vgl. Anders et al 2019: VII, 90, Kammerer/Maiwald 2021: 105). Daher ist es erfreulich, dass nicht nur jede der Einführungen an sich bereits ein breites Spektrum an fachspezifischen (zum Teil auch fächerübergreifenden) Bezügen eröffnet, sondern sich beide auch gegenseitig ergänzen.

Anders et al. betrachten die Befähigung der Schüler:innen zur Teilhabe am kulturellen Handlungsfeld Film als zentrale Aufgabe des Filmunterrichts (vgl. ebd.: 3) und legen dementsprechend einen Schwerpunkt darauf, wie Kinder und Jugendliche schulisch, aber auch außerschulisch in der filmbezogenen Rezeption und Produktion aktiv werden (können). Die Bedingungen der Mediensozialisation in ihrem Wandel und die Voraussetzungen auf unterschiedlichen Erfahrungsständen mit dem Medium, die Codes des Films zu verstehen, nehmen hier eine deutlich größere Rolle ein (vgl. z. B. ebd.: 9–20) als in der *Filmdidaktik Deutsch*. Zu dieser stärkeren Profilierung von Kindern und Jugendlichen als Filmnutzer:innen gehören auch die Bezugnahmen auf die Kultur der Digitalität (vgl. ebd.: z. B. 5–9, Stalder: 2019) und auf Fragen der Inklusion und Diversität (vgl. Anders et al.: 26–27), die sich hier finden. Bei Kammerer/Maiwald werden diese Themen eher punktuell in den Praxismodellen angesprochen. So stellt etwa die kritische Herausarbeitung geschlechterspezifischer Schönheitsnormen in *SimsalaGrimm* (Hahn et al. 1999–2010) einen Aspekt in der beispielhaften Erschließung von Märchenfilmen dar (vgl. Kammerer/Maiwald 2021: 176, 180, 182) und die digitale Distribution von Serien auf Streaming-Portalen findet kurze Erwähnung in dem Praxismodell zu Fernsehserien (vgl. ebd.: 265, 280). Obwohl Online-Plattformen und -foren in Kammerers und Maiwalds tabellarischem Kompetenzmodell als Beispiel für den Film als Handlungssystem angeführt werden (vgl. ebd.: 39), scheint zum Ende des Buches eine tendenziell konservative Haltung zum Einbezug von Praktiken der Digitalität in den Unterricht zum Ausdruck zu kommen, wenn recht rhetorisch gefragt wird, ob „jeder jugendliche Medienhype immer gleich in didaktische und schulische Untersuchungshaft genommen werden“ (ebd.: 281) müsse. Das an dieser Stelle gegebene Beispiel TikTok mag zwar bald von anderen Angeboten überholt werden, der an Videoportale geknüpfte Umgang mit Filmen ist jedoch von strukturell nachhaltigerer Relevanz. Die Einführung von Anders et al. trägt diesem Umstand auch in der größeren Bandbreite ihrer unter filmdidaktischen und unterrichtspraktischen Gesichtspunkten behandelten Genres Rechnung, zu denen auch Erklärvideos und Poetry Clips zählen. Der Relevanz entsprechend, die das Buch der aktiven Partizipation von Kindern und Jugendlichen am Handlungsfeld Film beimisst, wurde für das Genre des

Dokumentarfilms auch das Beispiel eines von Schüler:innen unter Anleitung im Projekt *Cinema en curs (Filmen macht Schule)* produzierten Kurzfilms ausgewählt (vgl. Anders et al. 2019: 133–135).

Aber auch die Handlungsfähigkeit der (angehenden) Lehrkräfte wird hier durch zahlreiche konkrete Hinweise etwa zu rechtlichen und organisatorischen Voraussetzungen der Filmsichtung (vgl. ebd.: 31–34) gefördert. So vermittelt im Vergleich der beiden Bücher die *Einführung in die Filmdidaktik* eine höhere aktualitätsbezogene Dringlichkeit und schafft auch Voraussetzungen, dieser zu begegnen. Die *Filmdidaktik Deutsch* bietet dafür insbesondere eine systematischere Aufarbeitung der filmdidaktischen, filmtheoretischen und -geschichtlichen Diskurse. So werden Modellierungen zu filmbezogenen Kompetenzen differenziert gegenübergestellt und mit ihren Vorzügen und Nachteilen kritisch abgewogen (vgl. Kammerer/Maiwald 2021: 23–41), ebenso werden filmhistorische Überblicke auf Überschneidungen und unterschiedliche Akzente hin miteinander verglichen (vgl. ebd.: 118–121). So wird deutlich, dass es sich bei der Filmdidaktik um ein Feld mit diversen Ansätzen, Interessen und Begründungsfiguren handelt, und damit wird auch die Bedingtheit der eigenen Perspektive auf den Gegenstand transparenter. Passagen zur Geschichte der Filmbildung und kritische Erwägungen zu ihren Konzepten gibt es bei Anders et al. zwar auch (vgl. Anders et al 2019: 21–26, 39–40), sie sind aber vergleichsweise knapper gehalten. Während Kammerer und Maiwald in der gesamten *Filmdidaktik Deutsch* immer wieder auch Gegenargumente zu den von ihnen zitierten und verfolgten Annahmen und Thesen ansprechen, werden in der *Einführung in die Filmdidaktik* öfters und insbesondere im zweiten Teil des Buches für gut befundene Kategorien und Modelle gesetzt und weniger diskutiert.

Das von Kammerer und Maiwald selbst konzipierte Kompetenzmodell Filmdidaktik Deutsch (vgl. Kammerer/Maiwald 2021: 39–40) hat eine befreiende Übersichtlichkeit und vermeidet allzu spezifische und damit erfahrungsgemäß schnell problematisch werdende Verästelungen und Ausdifferenzierungen. Es bleibt aber in der Formulierung der Kompetenzen begrifflich offen genug, dass sich eine Vielfalt an Konkretisierungen darunter fassen lässt, wenn man freilich von der grundsätzlichen Orientierung an der Narrativität absieht, die eines der drei Hauptkompetenzfelder, Film als Symbolsystem, prägt.

Der Raum, den die *Filmdidaktik Deutsch* den fach- und sachanalytischen Grundlagen des Films gewährt, bedeutet nicht etwa, dass diese Teile des Buches allein gegenstandsorientiert wären. Eine sichere Orientierung in der Filmgeschichte ermöglicht es (angehenden) Lehrkräften etwa, sich nicht allein an kanonischen Einzelbeispielen abzuarbeiten, sondern flexibel Verbindungen zu dem Vorwissen und den Vorlieben der Schüler:innen aus deren alltäglicher Mediennutzung herzustellen und gemeinsam mit ihnen Entwicklungen, aber auch Brüche beispielhaft herauszuarbeiten. Im Rahmen einer Einführung bietet das Buch hier seinen Leser:innen den nötigen Überblick. Dazu gehören gewisse Dichotomien, die in der Filmwissenschaft schon wieder hinterfragt werden – z. B. ‚Hollywood‘ vs. ‚Autorenfilm‘, das dokumentarische Kino bei Lumière vs. das fiktionale Kino bei Méliès (vgl. hierzu Elsaesser 2002: 58–60) –, die aber für den Unterricht erst einmal hilfreiche und immer noch tragfähige Konstruktionen darstellen.

Einige wichtigere Tendenzen der jüngeren Zeit ließen sich noch ergänzen: Die Filmgeschichte wird hier noch nicht um postkoloniale, feministische oder queere Perspektiven erweitert, wie das etwa Mark Cousins mit seiner Dokumentarfilmreihe *The Story of Film* (vgl. Cousins 2011, fortgesetzt 2021) getan hat, der von der Stummfilmzeit an auch Innovationen sichtbar macht, die von der Geschichtsschreibung lange marginalisiert wurden. Zudem wird im Buch die Darstellung der Geschichte ab den 1980er Jahren etwas sprunghafter, was sich wohl auch auf die fehlende Distanz von Bezugsgrößen wie James Monaco zurückführen lässt. Kammerer und Maiwald wie übrigens auch Anders et al. gehen zwar auf

Medienverbände und transmediales Erzählen ein, aber auch die Etablierung und zunehmende Dominanz der globalen Media Franchises in ihren ökonomischen, politischen und ästhetischen Dimensionen und nicht zuletzt mit den von ihnen angeregten partizipativen Praktiken ist eine historische Entwicklung, die in den zwei Bänden schon ein wenig Aufmerksamkeit verdient hätte, sichert sie doch Konzernen wie der Walt Disney Company mit dem *Marvel*- oder dem *Star-Wars*-Universum und Warner Bros. Pictures mit der *Wizards World* und dem *DC*-Universum im Multiplex wie auf dem Streaming-Markt enormen Einfluss auf die Mediensozialisation.

Dass die Filmbeispiele, die Kammerer und Maiwald für ihre Beispielanalysen und Praxismodelle auswählen, wenn nicht in der Praxis, so doch in der Filmwissenschaft und -didaktik überwiegend bereits kanonisiert sind, ist wiederum sinnvoll: Prägnante Werke und Sequenzen von Orson Welles oder Hitchcock oder Filme wie *Lola rennt* (Tykwer: 1998) werden nicht von ungefähr immer wieder als prototypische Beispiele herangezogen und die (angehenden) Lehrkräfte können zur weiteren Vertiefung schnell zusätzliche Texte und Materialien finden. Zudem weisen jüngere Beispiele wie *Get Out* (Peele: 2017) durchaus über den de-facto-Kanon hinaus, wobei das Genre des Horrorfilms – anders als bei Anders et al. – ansonsten von diesem Buch eher vernachlässigt wird. Beide Einführungsbände organisieren ihre didaktischen und unterrichtspraktischen Konkretisierungen nach Genres. Deren größere Vielfalt in der *Einführung in die Filmdidaktik* wurde hier bereits erwähnt, dafür zeichnet auch diesbezüglich eine verbindlichere Systematik die *Filmdidaktik Deutsch* aus. Folgen die Praxismodelle hier immer derselben Struktur, so sind die entsprechenden Kapitel bei Anders et al. heterogener: Bei einigen Genres finden sich etwa Anregungen für Leistungsüberprüfungen, bei anderen nicht, und auch die Kapitel zu Genremerkmalen, didaktischen und unterrichtspraktischen Überlegungen und Vorschlägen werden (zum Teil auch quantitativ) recht unterschiedlich gefüllt. Gerade die letzteren beiden werden dabei auch nicht immer trennscharf voneinander abgegrenzt. Auch die Bezugsgrößen der Modelle zu Medien- bzw. Filmkompetenz und literarischer Kompetenz bzw. zu einzelnen ihrer Aspekte sind hier wechselhaft (beide Einführungsbände verzichten übrigens darauf, einen mehr als sporadischen Bezug auf Modellierungen literarischen Lernens zu nehmen, auch wenn diese wie z. B. diejenige von Schilcher und Pissarek (vgl. Schilcher/Pissarek 2018) den Anspruch auf transmediale Gültigkeit erheben).

Die Texte zu den Genrebeispielen in der zweiten Hälfte der *Einführung in die Filmdidaktik* haben somit einen mitunter additiven Charakter, was weiterhin zu der Vielfalt an Möglichkeiten beiträgt, auf die sie verweisen, sie aber auch etwas individuell willkürlich erscheinen lässt (das Buch endet dann recht abrupt, ohne dass es noch einmal zu einem Fazit oder Ausblick kommt). Dazu trägt auch bei, dass die Kapitel, um der Diversität der Genres und der graphischen Orientierung der Leser:innen gerecht zu werden, darauf setzen, Kriterien aus verschiedenen Genredefinitionen und -modellierungen in Kästen zu präsentieren. Diese Auflistungen provozieren in dieser relativ knapp kontextualisierten Form rasch den einen oder anderen Widerspruch. Nur zum Beispiel: Innovationen von ‚Filmklassikern‘ (?) wie *Avatar* (Cameron: 2009) liegen eher auf dem Gebiet der 3D-Technologie und des Motion Capturings als auf „Motive[n] wie [...] [dem] Einbruch des Bösen in eine paradiesische Welt“ (Anders et al. 2019: 97), für die es frühere, spektakuläre Beispiele gibt. Zudem lässt sich hinterfragen, ob ‚Filmklassiker‘ primär anhand von Innovationsleistungen definiert werden sollten (vgl. ebd.: 97f.), wenn häufig gerade Filme, die eine Neuerung aufweisen, als insgesamt qualitativ unausgereift gelten und oft auch nicht prototypisch wurden. Um das Verhältnis zwischen Einfluss, Innovation und im engeren Sinne klassischer Form in seiner für den Unterricht durchaus anregenden Uneindeutigkeit anzusprechen, bleibt vor lauter Lösungsorientiertheit zu wenig Raum. Es wäre zu pedantisch, sich hier länger an Details

abzuarbeiten, denn solche Streitpunkte werden sich in jeder Einführung finden lassen. Übergreifend lässt sich jedoch zu den individuellen Texten sagen, dass gemessen an der Aufbereitung der Genres diejenigen überzeugender wirken, die relativ eng abgesteckte Formate behandeln (z. B. Sitcoms, Kindernachrichten oder Castingshows). Diejenigen, die sehr umfassende Genres wie den Horrorfilm aufschlüsseln müssen, haben größere Probleme bei der pointierten Zusammenfassung. Dass zum Beispiel dem Horrorfilm im Allgemeinen und auch Gewaltdarstellungen im Film hier ein Fokus zuteil wird, ist sehr begrüßenswert, allerdings wird beides dann nicht völlig, aber doch meist zu einseitig miteinander synonym gesetzt (vgl. Anders et al. 2019: 113–126). Wenn überwiegend die Gestaltung des Schocks zu Lasten des Unheimlichen behandelt wird und Schocks dann meist mit Gewaltdarstellungen zusammengedacht werden, erweckt das den Eindruck eines engen Möglichkeitsraums für die Thematisierbarkeit des Genres bzw. horrortypischer Konventionen auch anderer Genres im Schulunterricht. Zum einen finden sich Gewaltdarstellungen auch im Actionfilm, Darstellungen und Provokationen von Angst hingegen weniger, zum anderen bestehen auch der moderne und postmoderne Horrorfilm nicht allein aus Splatter (diese Äußerung soll nicht etwa als Abwertung des Splatters zu verstehen sein).

Eine gewisse Überlastung mancher Kapitel damit, die oft fluiden Merkmale und das Potenzial von Genres zu bündeln, würde hier wohl durch einen vorherigen Überblick zu Genregeschichte und -theorie kompensiert, wie sie Kammerer und Maiwald bieten. Jedenfalls wäre eine explizitere Verortung der *Einführung in die Filmdidaktik* auf dem Feld der Theorie von Interesse, da so die zwangsläufige historische, gesellschaftliche und ideologische Bedingtheit der eigenen Auffassungen von Film noch transparenter gemacht würde. Kammerer und Maiwald ihrerseits müssten die Filmgeschichte und -theorie also gar nicht so defensiv zunächst als Nischenbereich im Rahmen der Filmdidaktik (vgl. Kammerer/Maiwald 2021: 142) und als marginal unter den zeitlichen Bedingungen der Schulpraxis ausweisen (vgl. ebd.: 94); ganz zu Recht beharren sie auf ihrer Unumgänglichkeit (vgl. ebd.: 149). Hat Béla Balázs 1924 den Filmschaffenden gegenüber die Theorie noch damit anempfohlen, dass sie Zeit und Geld spart (vgl. Balázs 2001: 13), so sei hinzugefügt, dass die Auseinandersetzung mit theoretischen Texten Lehrkräfte in Ausbildung und Praxis und so wenigstens mittelbar auch Schüler:innen für Fragen sensibilisiert, die über das Abhaken von Kategorien und filmtechnischen Termini hinaus überhaupt erst die Bedeutsamkeit und Besonderheiten des Mediums eröffnen und dazu verhelfen können, die eigene (nicht nur Film-)Wahrnehmung zu reflektieren. In diesem Sinne wäre es auch konstruktiv, wenn die sehr gut nachvollziehbaren Analysen, die Kammerer und Maiwald von Filmsequenzen oder auch wiederkehrenden ästhetischen Verfahren in verschiedenen Filmen vornehmen, zum Schluss jeweils noch ein oder zwei Fragen aufwerfen könnten, die den Deutungsspielraum wieder in alternative Richtungen öffnen, anstatt sie etwas zu bestimmt zu schließen und einzurahmen. Das zeigt die Medaillenkehrseite dieses stets systematisch strukturierten Vorgehens auf: Man gewinnt beim Lesen nach und nach den Eindruck, die schlimmste Sünde, gegen die ein Film verwahrt werden muss, ist Selbstzweckhaftigkeit bzw. selbstzweckhafte Effekthascherei (vgl. Kammerer/Maiwald 2021: 136, 204, 218, 250). Was wären denn eigentlich selbstzweckhafte Beispiele in Filmen? Die Naturaufnahmen in *Die Zeit mit Monika* (*Sommaren med Monika*, Bergman 1953), die Explosionen und Autobot-Kämpfe in *Transformers* (Bay 2007), die lange Vision von den rosa Elefanten in *Dumbo* (Armstrong et al. 1941)? Es wächst die Vermutung, selbstzweckhaft sei aus der Sicht der Autoren das, was nicht für die Entwicklung der Handlung oder die psychologische Motivation der Figuren funktional gemacht wird. Dabei zeigt sich gerade in Sequenzen und Einstellungen, die nicht streng kausallogisch im Sinne der Narration domestiziert sind oder im Verhältnis dazu unverhältnismäßig erscheinen, die Nähe des Films auch zu den bildenden Künsten oder zu Unterhaltungsformen wie Achterbahnfahrten und anderen intensiven körperlichen

Erfahrungen und nicht zuletzt zur Lyrik. Nicht nur Gedichtfilme (die von Anders et. al. ungeachtet ihrer geringen ökonomischen Bedeutung dankenswerterweise gleichberechtigt mit den anderen Genres behandelt werden), nicht nur Musikvideos oder Experimentalfilme (die in beiden Büchern weniger eine Rolle spielen), auch Passagen in Spielfilmen, in denen sonst auch oder primär erzählt wird, lassen sich in Hinblick auf ihre Vergleichbarkeit zu lyrischen Formen und zu lyrischen Passagen in der erzählenden Literatur behandeln – seien es Montagesequenzen oder lange Einstellungen natürlicher und urbaner Räume, seien es Filmtitelsequenzen. Diese alternativen Eigenschaften und Verwandtschaften des Films bewusst zu halten, ist auch für den Deutschunterricht produktiv. Die Ausrichtung an der Narrativität des Films hat beispielsweise Konsequenzen für die empfohlenen Verfahren, unter denen in diesem Buch die chronologische Rekonstruktion der Story mit verschiedenen Methoden nicht von ungefähr besonders prominent ist.

Der Narratologie und der Semiotik in der Filmdidaktik kommen ihre wichtigen Rollen zu Recht und aus nachvollziehbaren Gründen zu. Die Ausschließlichkeit, mit der sie das Feld nahezu dominieren, ist allerdings problematisch, weil sie den Blick schnell darauf verstellt, dass Filme (inklusive Serien) sowohl sehr spezifische Medien sind als auch in ihren Vergleichbarkeiten mit anderen Medien und Künsten noch andere Bezugspunkte haben als den psychologisch realistischen Roman des 19. Jahrhunderts. Diese normative ästhetische Ausrichtung am ‚bürgerlichen‘ Erzählkino, die nicht zuletzt auf Paechs verdienstvolles Werk *Literatur und Film* (vgl. Paech: 1997) rekurriert, verdeckt zudem auch die Nähe des frühen Jahrmarkts- und Spektakelkinos, das nie gänzlich fort war, zu populären aktuellen Formen wie Videos auf YouTube oder Instagram oder zum 3D-Blockbusterkino.

Dass sich die *Filmdidaktik Deutsch* in ihrem theoretischen Teil recht klar bei der Filmsemiotik verortet, ist also hinsichtlich der Transparenz begrüßenswert, dennoch verwundert etwas die Beharrlichkeit, mit der unter allen theoretischen Beispielen so relativ viel Raum der Syntagmen-Tabelle von Christian Metz gelassen wird (vgl. Kammerer/Maiwald: 144–146), wenn selbst diese Einführung nicht ganz umhinkommt, anzumerken, dass die semiotische Phase ab einem gewissen Punkt filmwissenschaftlich eher in eine Sackgasse geführt haben könnte (vgl. ebd.: 144). Beide Einführungen hinterfragen also nicht den Mainstream des filmdidaktischen Diskurses des Faches Deutsch in seinen Setzungen, Strukturen und Abgrenzungen. Sie führen jedoch auf anregende Weise mit jeweils eigenen Profilierungen in diesen Diskus ein, erweitern ihn und bieten vor allem spezifisch fachdidaktische Impulse für die Praxis, die anstelle des gelegentlichen Bonbons zur Belohnung ein ganzes Buffet an Bezügen für die Schlüsselkompetenzen des Faches eröffnen.

Die *Einführung in die Filmdidaktik* und die *Filmdidaktik Deutsch* sind aufgrund ihrer oben geschilderten unterschiedlichen Vorzüge am besten beide anzuschaffen und komplementär zu lesen. Als wichtige Stützen für die Lehrer:innenausbildung und -praxis an Schule und Hochschule sind sie jede für sich und besonders im Ensemble empfehlenswert. Sie können auch wesentlich dazu beitragen, die empirische filmdidaktische Forschung vorzubereiten, deren Intensivierung von beiden Büchern zu Recht eingefordert wird.

Literatur

- Balázs, Béla (2001): Der sichtbare Mensch oder die Kultur des Films. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Elsaesser, Thomas (2002): Filmgeschichte und frühes Kino. Archäologie eines Medienwandels. München: edition text + kritik.
- Kepser, Matthis (2012): Der doppelte Film im Kopf. Rezeption von Literaturverfilmungen: Perspektiven für ihre empirische Erforschung und die unterrichtliche Praxis am Beispiel von „Krabat“ und „Der Vorleser“. In: Disoski, Meri/Klingenböck, Ursula/Krammer, Stefan (Hg.): (Ver)Führungen: Räume der Literaturvermittlung. Innsbruck: Studienverlag. S. 105–120.
- Paech, Joachim (1997): Literatur und Film. 2. Aufl. Stuttgart: Metzler.
- Schilcher, Anita/Pissarek, Markus (Hg.) (2018): Auf dem Weg zur literarischen Kompetenz. Ein Modell literarischen Lernens auf semiotischer Grundlage. 4. Aufl. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Stalder, Felix (2019): Kultur der Digitalität. 4. Aufl. Berlin: Suhrkamp.
- Truffaut, François (2009): Mr. Hitchcock, wie haben Sie das gemacht? (Le Cinéma selon Alfred Hitchcock). 5. Aufl. München: Heyne.

Filme und Serien

- Armstrong, Samuel/Ferguson, Norman/Jackson, Wilfred/Kinney, Jack/Roberts, Bill/Sharpsteen, Ben (1941): Dumbo, der fliegende Elefant (Dumbo). US.
- Bay, Michael (2007): Transformers. US.
- Bergman, Ingmar (1953): Die Zeit mit Monika (Sommaren med Monika). SE.
- Cameron, James (2009): Avatar – Aufbruch nach Pandora (Avatar). US.
- Cousins, Mark (2011): The Story of Film: An Odyssey. UK.
- Cousins, Mark (2021): The Story of Film: A New Generation. UK.
- Hahn, Gerd/Doyle, Christopher/Gannon, Jody/Blatchford, Gary/Incorvala, David (1999–2010): SimsalaGrimm. DE.
- Peele, Jordan (2017): Get Out. US/JP.
- Tykwer, Tom (1998): Lola rennt. DE.

Anschrift des Verfassers:

Volker Pietsch, Universität Hildesheim, Institut für deutsche Sprache und Literatur, Universitätsplatz 1, D-31141 Hildesheim

pietsch@uni-hildesheim.de