

SZENISCHES INTERPRETIEREN VON COMING-OF-AGE-FILMEN IM LITERATURUNTERRICHT DER SEKUNDARSTUFE I

THEORETISCH-METHODISCHE KONZEPTE UND PRAXISBEISPIELE

[Anne Krichel](#)

Universität zu Köln | akriche2@uni-koeln.de

[Frank Münschke](#)

Bergische Universität Wuppertal | muenschke@uni-wuppertal.de

ABSTRACT

Coming-of-Age-Filme bieten im schulischen Kontext aufgrund ihrer filmästhetischen Gestaltung und jugendlichen Themen vielfältige Potenziale, um auch literarästhetische Kompetenzen wie die emotionale, physische und räumliche Perspektivübernahme literarischer Figuren zu fördern oder die reflektierte Auseinandersetzung mit der Funktion und Wirkung audiovisueller Gestaltungsmittel anzuregen. Solche Zieldimensionen, wie sie durch Spinner (2006) oder Mitterer / Wintersteiner (2015) für den Literaturunterricht benannt wurden, bedürfen neben kognitiver auch emotional-sinnlicher Zugänge und können durch Verfahren der szenischen Interpretation verfolgt werden.

Ausgehend von den Merkmalen des Coming-of-Age-Jugendfilms möchte dieser Beitrag die Potenziale filmästhetischer Mittel mit Blick auf die Figurendarstellung und -entwicklung für szenische Interpretationsverfahren offenlegen. Am Beispiel des Skaterfilms *Mid90s* (2018) von Jonah Hill wird anschließend eine dreiteilige Unterrichtsreihe für die Sekundarstufe I zur theoretisch-analytischen und szenisch-performativen Verhandlung ausgewählter Filmsequenzen vorgestellt, die in einer 10. Klasse praktisch erprobt, kritisch reflektiert und im Kontext eines filmdidaktischen Kooperationsseminars für Lehramtsstudierende weiterentwickelt wurde. Dabei werden herkömmliche Methoden der Szenischen Interpretation sowohl inhaltlich als auch methodisch modifiziert und durch filmästhetische Gestaltungsmittel erweitert.

SCHLAGWÖRTER

— SZENISCHE INTERPRETATION — FILMANALYSE — COMING-OF-AGE-FILM
— JUGENDFILM — FIGURENANALYSE

ABSTRACT (ENGLISH)**Scenic Interpretation of Coming-of-Age Films in Lower Secondary Literature Classes. Theoretical-Methodological Concepts and Practical Examples**

In secondary school literature classes, films are primarily approached through theoretical and analytical methods, while action- and production-oriented teaching methods are applied only selectively, typically in the form of freeze frames to visualize character relationships. Coming of Age Films, with their cinematic aesthetics and youth-oriented themes, offer considerable potential in the school context to foster literary-aesthetic competencies, such as the ability to adopt the perspectives of literary characters emotionally, physically, and spatially, or to encourage a reflective engagement with the functions and effects of audiovisual techniques. These learning objectives, as defined by Spinner (2006) or Mitterer / Wintersteiner (2015) for literature instruction, require not only cognitive but also emotional and sensory engagement, and can be pursued through methods of scenic interpretation.

This article, drawing on the characteristics of the Coming of Age Youth Film, aims to highlight the potential of cinematic techniques for character depiction and development through methods of scenic interpretation. Using the example of Jonah Hill's skater film *Mid90s* (2018), a three-part lesson plan for secondary school is presented, focused on the theoretical-analytical and scenic-performative examination of selected film sequences. This sequence was practically tested with 10th-grade students, critically reflected upon, and further developed in the context of a film education seminar for teacher trainees. In this process, traditional methods of scenic interpretation were modified in both content and methodology, and expanded through cinematic techniques.

KEYWORDS

— SCENIC INTERPRETATION — FILM ANALYSIS — COMING OF AGE FILM — TEEN FILM — FIGURE ANALYSIS

1 — HERAUSFORDERUNGEN BEI DER SZENISCHEN INTERPRETATION VON SPIELFILMEN

Das prozessorientierte Konzept der Szenischen Interpretation, wie es bspw. durch Ingo Scheller (2023 [2004]) für den Literaturunterricht der Sekundarstufen vorgestellt und von Felix Krämer (2006) auf den Spielfilm angewendet wurde, ist eine Möglichkeit der interpretatorischen Auseinandersetzung mit literarischen Texten und verfügt als Arbeitstechnik über ein breit gefächertes methodisches Repertoire. Durch theaterpädagogische Zugänge, die Wahrnehmungs- und Vorstellungsübungen sowie körperliche und sprachliche Improvisationsverfahren integrieren, soll die subjektive Sinnkonstruktion durch das emotionale, räumliche und/oder physische Einfühlen in die fiktiven Welten, Situationen und/oder Figuren ermöglicht und gefördert werden. Analog heißt es bei Scheller: „Szenisches Interpretieren ist Handeln in den vom Text vorgegebenen oder angedeuteten Rollen und Situationen. Es versteht den Text als Entwurf, [...] der in Spielhandlungen dargestellt und gedeutet wird.“ (Scheller 2023, 48) Als übergeordnete literarische Ziele lassen sich folglich der Nachvollzug literarischer Figurenperspektiven sowie die Förderung der Imaginations- und Vorstellungskraft anführen. Durch die Verzahnung von rezeptiv-analytischen und emotional-sinnlichen Zugängen verlagert sich der Fokus bei der interpretatorischen Auseinandersetzung schließlich „vom Verstehen zum Erleben“ (Hentschel 2016, 72), wobei die Aushandlung und Konkretisierung bestehender „Leer- und Unbestimmtheitsstellen“ (Scheller 2019, 49) stets im Fokus steht.

Mit Blick auf anwendungsbezogene und schulpraktische Publikationen (vgl. Schau 2000; Grenz 2010; Lange 2018; Dieterle / Iaconis 2019) ergeben sich jedoch einige Herausforderungen, die die Anwendung szenischer Interpretationsmethoden auf den Spielfilm mit sich bringen: Da sich die meisten Publikationen auf Schellers Konzept aus dem Jahre 2004 beziehen, als das Medium Film noch deutlich weniger Beachtung in der Literaturdidaktik und Unterrichtspraxis fand, bilden zumeist schrifttextbasierte Erzählformen wie Romane oder Damentexte den Ausgangspunkt szenischer Interpretationsformen. Indem Schrifttexte gegenüber audiovisuellen Texten aber visuelle und akustische Bedingungen immer nur andeuten können, bedingt jede Form der szenisch-performativen Auseinandersetzung zunächst, die sprachlich vermittelten Informationen ‚in Szene zu setzen‘ (vgl. Scheller 2023, 77). Aus rezeptionsästhetischer Perspektive sollte im Kontext einer szenischen Filminterpretation der Fokus also weniger auf einer bildhaften Konkretisierung (im Sinne eines Nachspiels einzelner Filmszenen) als vielmehr auf der figuralen Perspektivübernahme unter Einbindung der filmgestalterischen Mittel liegen, indem z.B. die jeweilige Hintergrundmusik, die Beleuchtung, die Einstellungsgrößen der Kamera usw. zur Deutung der figuralen Emotionen und Haltungen einbezogen werden (vgl. z.B. Müller 2013). Hierfür bedarf es zunächst einer kognitiv-analytischen Hinführung, um die Schüler:innen für die spezifischen filmästhetischen und symbolischen Gestaltungsmittel zu sensibilisieren. Diese theoretische Fundierung sollte auch die Basis der performativen Aushandlungsprozesse und derer kritischen Reflexion bilden, um den Rückbezug zum literarischen Gegenstand und zur analytischen Fragestellung nicht aus dem Blick zu verlieren (vgl. Krämer 2006, 80–84).

Eine weitere Herausforderung bei der Anwendung der Szenischen Interpretation auf den Spielfilm ergibt sich auf inhaltlicher Ebene: So werden bei herkömmlichen Methoden der Szenischen Interpretation v.a. spezifische Handlungsmomente oder situative Figurenkonstellationen in den Blick genommen, wohingegen figurale Entwicklungen oder globale Handlungszusammenhänge nur marginal, meist in Form schriftlicher Methoden (wie der Rollenbiographie), Berücksichtigung finden. Wie im Folgenden näher ausgeführt wird, steht bei der Analyse von Coming-of-Age-Filmen aber häufig die Verhandlung figuraler Entwicklungen und die Identifikation von Schwellensituationen, die immer einen Prozess bedingen, im Fokus.

2 — SCHWELLENSITUATIONEN UND ÜBERGANGSRITEN IM COMING-OF-AGE-FILM Mid90s

Es gibt zwei filminterne Merkmale, die den Coming-of-Age-Film bzw. Coming-of-Age-Jugendfilm¹ auszeichnen und die in Kombination auftreten bzw. sich gegenseitig bedingen: Erstens die Verhandlung des Übergangs von einer Lebensphase in eine andere, die mit der Identitätssuche der Protagonist:innen und verschiedenen Schwellensituationen einhergeht, und zweitens die Verhandlung gängiger Themen der Adoleszenz wie Delinquenz, Freundschaft, Geschlechtsidentität, Liebe, Sexualität bzw. sexuelle Selbstfindung, Tod und Verlust (vgl. Münschke 2023, 49–62).² Im Folgenden richtet sich der Blick – einhergehend mit der Schwerpunktsetzung des konzipierten und durchgeführten Projekts – auf die Ausgestaltung figuraler Dispositionen in filmischen Schwellensituationen.

Mit dem Übergang von einer Lebensphase in eine andere ist für gewöhnlich der Übergang von der Jugend- in die Erwachsenenwelt gemeint. Das geht auch mit dem Begriff ‚Coming of Age‘ selbst einher, der ins Deutsche mit ‚Erwachsenwerden‘ übersetzt werden kann. Aber auch der Übergang von der Kindheit in die Jugend wird in Form filmischer Coming-of-Age-Erzählungen verhandelt (vgl. Münschke 2024), repräsentative Beispielfilme dafür sind *STAND BY ME* (USA 1986), *EIGHTH GRADE* (USA 2018) oder *CLOSE* (BEL / FRA / NLD 2022).

Zentral für den Übergang ist die Inszenierung von filmischen Schwellensituationen. Catherine Driscoll (vgl. 2011, 66) unterscheidet hierbei zwischen institutionellen Schwellensituationen bzw. Übergangs- und Initiationsriten wie etwa dem Abschlussball an amerikanischen Schulen³ und individuellen Handlungssequenzen, in denen die Figuren ihre persönlichen Grenzen austesten, Schwellen überwinden oder an ihnen scheitern.⁴ Die Konfrontation mit Schwellensituationen bietet Potenzial für die Persönlichkeitsbildung und -entwicklung der Figuren in Coming-of-Age-Filmen und die Schwellen können gesellschaftlich, körperlich, kulturell, sozial oder auch sexuell konnotiert sein (vgl. Münschke 2023, 51). In Anlehnung an Jurij M. Lotmans (1972)

¹ Nicht jeder Jugendfilm ist ein Coming-of-Age-Film und nicht jeder CoA-Film ist ein Jugendfilm, es gibt aber eine große Schnittmenge. In CoA-Jugendfilmen stehen jugendliche Figuren im Zentrum der Story, es werden jugendliche bzw. adoleszente Themen verhandelt und die Filme spielen in einer jugendlichen Lebenswelt, es dominieren also Räume, die jugendlich konnotiert sind (vgl. Münschke 2023, 49–62).

² Bei diesen Themen handelt es sich um keine Themen, die ausschließlich mit der psychosozialen Phase der Adoleszenz verknüpft sind, sie finden hier allerdings eine starke (und oftmals ihre stärkste) Ausprägung und die Figuren werden in den Coming-of-Age-Filmen nachdrücklich mit diesen konfrontiert.

³ Zum Beispiel in Howard Deutchs *PRETTY IN PINK* (USA 1986) und *10 THINGS I HATE ABOUT YOU* (USA 1999) von Gil Junger.

⁴ Vgl. dazu auch Maciuszek (2010, 220), Schumacher (2013, 311) und Staiger (2019, 88).

⁵ Gerade die Schritte des Heldenreise-Zyklus nach Vogler (2010) finden sich – angepasst an die Filmgruppe und die inneren Reifungsprozesse – in vielen Coming-of-Age-Filmen.

⁶ *BEAVIS UND BUTT-HEAD* ist eine US-amerikanische Zeichentrickserie von Mike Judge, die von 1993 bis 1997 auf MTV ausgestrahlt wurde und sich vor allem an ein vorpubertäres Publikum richtet.

Konzept der Grenzüberschreitung betreten die Figuren neue semantische Räume bzw. werden mit diesen konfrontiert. Die Thematisierung dieser Grenz- und Übergangserfahrungen, die mit der Identitätsfindung und dem Reifungsprozess der Figuren einhergehen (vgl. Schumacher 2013, 306), ist zentral in Coming-of-Age-Filmen angelegt. Schwellensituationen haben dabei oftmals eine dramaturgische Funktion, stellen etwa „Plot Points“ dar und bringen die Handlung und die Entwicklung der Figuren voran, was mit gängigen Konzepten der Filmdramaturgie (vgl. Krützen 2014; McKee 2008; Vogler 2010)⁵ einhergeht. Das hält auch Krastev (2011, 2) fest: „Der Schwellenmoment des Protagonisten handelt oft von einer Entscheidung, die getroffen werden muss, mit einer besonderen Bedeutung und Folgen für das zukünftige Leben der Figur.“ Manche Schwellen haben dabei plastischen bzw. physischen Charakter. So kann z.B. eine Tür, ein Tunnel, eine Brücke, ein Graben oder eine Straße eine solche Schwelle symbolisieren.

Im Fokus vieler Coming-of-Age-Filme steht allerdings weniger der tatsächliche Übertritt in eine neue Lebenswelt, viel nachdrücklicher angelegt ist die Verhandlung der adoleszenten Zwischen- und Übergangsphase selbst, des – mit Erikson gesprochen – „psychosozialen Moratoriums“ (Erikson 2015, 137). Schumacher (2013, 309) spricht hier – mit Verweis auf das ethnologische Konzept von Turner (2005 [1969]) – von einem „Schwellenzustand“, in dem sich die jugendlichen Figuren befinden. Unabhängig vom Erfolg dieser Grenzüberschreitungen gelangen die Figuren durch die jeweiligen Zwischen- bzw. Übergangsphasen am Ende des Films zu einem neuen Blick auf die Welt und einem veränderten Bewusstsein (vgl. Münschke 2023, 52).

Um die hier skizzierten Merkmale des Coming-of-Age-Films und filmästhetische Inszenierungsformen von Schwellensituationen zu veranschaulichen, bietet sich eine Beispielanalyse des Skater-Films *Mid90s* von Jonah Hill (2018) an. Mit der Behandlung fundamentaler Themen und Fragen der späten Kindheit und frühen Jugend, wie beispielsweise Freundschaft, Generationenkonflikt, Sexualität, Drogen und Alkohol, Abgrenzung und Autonomie, knüpft der Film unmittelbar an die Lebenswelt der Schüler:innen der Sekundarstufe I an. Das subjektive Erzählverhalten der Figur Stevie und die Erzeugung einer imaginativen Nähe durch nahe Einstellungen und viele Point-of-View-Shots gewährt darüber hinaus vielfältige Möglichkeiten der subjektiven Perspektivübernahme und emotionalen Anteilnahme. Audiovisuell zeichnet sich der Film außerdem durch die Skatevideo-Ästhetik der 1990er-Jahre aus: die körnigen Filmbilder und verwaschenen Farben, das 4:3-Format, die Verwendung einer 16mm-Handkamera, die vielen Jump Cuts und der Rap- bzw. Indie-Rock-Soundtrack spiegeln den Zeitgeist und die Subkulturen dieses Jahrzehnts, das in der heutigen Jugendkultur eine Reminiszenz erlebt.

Im Zentrum der Story von *Mid90s* steht der 13-jährige Stevie, dessen Initiationsgeschichte erzählt wird. Durch den Kontakt zu einer jugendlichen Skater-Clique eröffnet sich für den eher introvertierten und unsicheren Jungen eine neue und faszinierende Welt: Nach der Teilnahme an einer Mutprobe, die die zentrale Schwellensituation des Films darstellt (s. Kap. 4.2), wird Stevie als jüngstes Mitglied in die Clique aufgenommen. Er fühlt sich zum ersten Mal sozial zugehörig und selbstsicher, wendet sich zunehmend von seiner Familie ab, beginnt zu skaten, Alkohol zu trinken, zu rauchen

und erste sexuelle Erfahrungen zu sammeln. Es werden also die Konventionen des Coming-of-Age-Jugendfilms aufgegriffen, ebenso finden sich in Mid90s Merkmale des Dramas und des Skater- bzw. Sportfilms.

Im Folgenden werden ausgewählte Filmsequenzen exemplarisch analysiert, die Stevie als Kind bzw. Jugendlichen charakterisieren. Aus den analytischen Erkenntnissen werden anschließend szenische Interpretationsverfahren abgeleitet und – mit Bezug zu unterrichtspraktischen Ergebnissen aus einer 10. Klasse – kommentiert.

Stevies gesamte Entwicklung lässt sich durch einen Vergleich der Figurendarstellung in ausgewählten Sequenzen aufzeigen, die den Protagonisten als Kind bzw. als Jugendlichen inszenieren. In einer Sequenz zu Filmbeginn (Mid90s, USA 2018, 05:55–07:42) beobachtet Stevie beim Fahrradfahren auf der Straße zwei Kinder, die mit Wasserpistolen spielen. Neben der räumlichen Trennung durch eine Straße wird Stevie durch die Lichtgebung hier als Außenseiterfigur eingeführt: Die Kinder bewegen sich im Sonnenschein, während Stevie alleine und im Schatten einer Häuserfront steht. Kurz darauf fällt seine Aufmerksamkeit auf eine Gruppe Jugendlicher, die Erwachsene verbal provozieren, körperlich mit ihren Skateboards bedrohen und sich danach in den dahinterliegenden Skateshop zurückziehen. Wiederholte Close-Ups von Stevies zunächst lachendem und dann staunendem Gesicht offenbaren zuerst seine Begeisterung für die spielenden Kinder und unmittelbar danach seine Faszination für die Jugendlichen, denen er mit einem konzentrierten Blick und leicht geöffnetem Mund hinterherschaut. In der nächsten Einstellung wird Stevie in seinem Kinderzimmer gezeigt: Er wirft sich seufzend auf sein Bett und blättert unruhig in einem Skate-Magazin. Die Enge und Dunkelheit des Raumes schaffen eine bedrückende Atmosphäre, die im Kontrast zur unmittelbar folgenden Handlungssequenz steht: Nach einem harten Schnitt geht Stevie bei hellem Tageslicht vor der Glasfront des Skateshops entlang. Während sein gesenkter Blick, seine gekrümmte Haltung und sein langsamer Gang noch immer Unsicherheit signalisieren (s. Abb. 1), blickt er beim Erreichen der Glastür direkt in die Kamera. Auf diese Weise wird seine Entschlossenheit, diese plastische Schwelle zu übertreten, perspektivisch markiert. Das Aufeinandertreffen von Stevies kindlicher Welt und der Welt der jugendlichen Skater-Clique wird auch akustisch verstärkt, indem mit Betreten des Ladens Rap-Musik einsetzt. Die Folgeaufnahmen, die Stevie beim Eintreten in den Laden zeigen, zeichnen sich durch viele Close-Ups seines Gesichts aus, wodurch weiterhin eine imaginative Nähe zur Figur aufgebaut wird. Hierdurch wird insbesondere sein unstetes Blickverhalten fokussiert, das seine Hemmungen und seine Neugierde gleichermaßen zum Ausdruck bringt. Etwas Distanz nimmt die Kamera erst ein, als sich Stevie langsam an den Kleiderständen entlang durch den Laden bewegt. Dabei wird sichtbar, dass er seine rechte Hand an einem Zeitungsständer entlangschleifen lässt, als würde er sich aufgrund seiner Unsicherheit Halt verschaffen wollen. Obwohl er die plastische Schwelle übertreten und sich Zugang zum Rückzugsort der jugendlichen Skater-Clique verschafft hat, scheint er noch nicht ‚groß‘ genug zu sein. Dies wird auch durch den bunten und kindlich konnotierten Beavies-and-

Butt-Head-Aufdruck⁶ auf seinem T-Shirt deutlich, der in Kontrast zu den schlichten Skater-Shirts im Laden steht.



Abb. 1: Stevie als Kind vor dem Skatershop (Mid90s, USA 2018, 07:02, eigener Screenshot)

Dieser Szenenfolge kann eine Sequenz aus dem letzten Drittel des Films gegenübergestellt werden, die Stevie bereits als Jugendlichen inszeniert. Im Rahmen einer großen Zusammenkunft verschiedener Jugendlicher tritt er als vollwertiges Mitglied der Skater-Clique auf (Mid90s, USA 2018, 01:01:39–01:03:18) und steht im Mittelpunkt des Geschehens. Er zeigt eine selbstbewusste und lässige Gangart, hat ein nach außen sicheres Blick- und Kommunikationsverhalten und trägt Markenkleidung. Das Kinderfahrrad ist einem Skateboard gewichen und die einst Halt suchenden Hände führen nun abwechselnd Zigaretten oder Alkoholflaschen zum Mund (s. Abb. 2). Passend zu seinem extrovertierten Auftreten wird diese Sequenz von lauter Rap-Musik untermalt und aus einer distanzierteren Perspektive gezeigt. Zudem erstrahlt der Platz im Sonnenschein, wodurch auch Stevie in einer High-Key-Beleuchtung gezeigt wird. Mit Blick auf die Eingangsszene (s.o.) ließe sich schlussfolgern, dass er endlich aus dem Schatten getreten und nun Teil einer sozialen Gruppe ist. Unterbrochen wird diese ‚Höhenflug-Sequenz‘ durch eine Szene, die Stevie am Waschbecken in einer heruntergekommenen Toilette zeigt. Von hinten sieht man den Protagonisten bei dem Versuch, eine große Flasche Alkohol in großen Zügen auszutrinken. Dabei weicht die Rap-Musik einer kargen Stille, die nur von Stevies Schluck- und Stöhngeräuschen durchbrochen wird. Aufgrund der Low-Key-Beleuchtung, der engen Räumlichkeit und der plötzlichen Stille entsteht eine ähnlich bedrückende Atmosphäre wie in Stevies

Kinderzimmer (s.o.). Durch den Spiegel, der hier als Symbol für die Auseinandersetzung mit der eigenen Identität gedeutet werden kann, lässt sich ferner Stevies Anstrengung und Überforderung ablesen: Er schwitzt stark und beugt sich immer wieder über das Waschbecken, als müsse er würgen. Als Kind versuchte er, sich der Welt der Jugendlichen durch das Lesen des Skate-Magazin zu nähern; als Jugendlicher hat er sich bereits Eintritt in diese Welt verschafft, die ihn jedoch vor Herausforderungen stellt, ihn zum Überschreiten persönlicher Grenzen zwingt und mit einer Identitätskrise einhergeht.



Abb. 2: Stevie als Jugendlicher beim Treffen der Skater-Community
(Mid90s, USA 2018, 01:02:41, eigener Screenshot)

Tabelle 1 stellt die zentralen visuellen und akustischen Marker, die Stevie als Kind bzw. Jugendlichen innerhalb der analysierten Filmsequenzen charakterisieren, systematisch gegenüber. Diese bieten im weiteren Verlauf die analytische Grundlage für die szenisch-performative Auseinandersetzung mit der Figur und deren Entwicklung.

Analyse-Kategorien	Stevie als Kind (0:05:55–0:07:42)	Stevie als Jugendlicher (01:01:39–01:03:18)
Kleidung	Shirt mit Cartoon-Print	Schlichtes Shirt mit Skate-Label, Skater-Mütze
Körperhaltung	Gekrümmter Oberkörper, herunterhängende Schultern	Aufrechte Körperhaltung und Körperspannung
Körperbewegungen	Langsam und steif	Dynamisch und lässig
Blickverhalten	Meidet Blickkontakte, zeigt unstetes Blickverhalten (meist nach unten)	Hält Blickkontakte, senkt den Blick kaum ab
Ton/Musik	Leise und melancholische Instrumentalmusik oder Stille	Laute Rap- und Hiphop-Musik, nur vereinzelt stille Sequenzen
Kamera	Nahe und statische Einstellungen	Distanziertere Einstellungen sowie dynamische Kamerabewegungen
Licht/Schatten	Positionierung vollständig oder teilweise im Schatten	Positionierung überwiegend im Licht
Objekt-Symbol	Fahrrad, Wasserpistolen, Skate-Magazin	Skateboard, Zigaretten und Alkoholflaschen, Spiegel
Semantisierte Räume	Einkaufsstraße, Kinderzimmer	Öffentliche Plätze, öffentliche Toiletten

Tab. 1: Filmanalytische Gegenüberstellung der zwei Filmsequenzen ‚Stevie als Kind‘ und ‚Stevie als Jugendlicher‘ in Mid90s

3 — SCHWELLENSITUATIONEN IN Mid90s ERSCHLIESSEN

Um sich dem Spielfilm sowohl theoretisch-analytisch als auch emotional-sinnlich zu nähern und einen ästhetischen Modus zu aktivieren (vgl. Mitterer / Wintersteiner 2015, 103), bietet es sich an, Methoden der Szenischen Interpretation zu nutzen. Wie eine Verknüpfung dieser beiden Dimensionen – Filmverstehen und -erleben – konkret aussehen kann, soll im Folgenden am Beispiel eines modifizierten Methoden-Mix‘ aus der Szenischen Interpretation illustriert werden. Ziel ist es, die Schüler:innen für die im Analyseteil herausgearbeiteten filmästhetischen Dimensionen zu sensibilisieren, ihre subjektiven Interpretationen anschließend in Form einer performativen Stimmentwicklung zu vertiefen und am Ende durch die Gegenüberstellung verschiedener Ergebnisse kritisch zu reflektieren. Hierfür hat sich in der erprobten Unterrichtspraxis

ein Dreischritt aus 1. Filmrezeption, 2. theoretisch-analytischer Hinführung und 3. szenisch-performativer Umsetzung, Reflexion und Modifikation als zielführend erwiesen, wobei in allen drei Phasen die erneute Rezeption der zugrundeliegenden Filmsequenzen für eine analytisch-theoretische Rückbindung an den literarischen Gegenstand notwendig ist.

3.1 STEVIE ALS KIND – STEVIE ALS JUGENDLICHER

3.1.1 FILMREZEPTION

Die analytische Auseinandersetzung mit der Hauptfigur und deren Entwicklung setzt nicht zwingend die Rezeption des gesamten Spielfilms voraus. Wie im Analyseteil exemplarisch gezeigt, können auch einzelne Sequenzen (insb. Schwellensituationen) grundsätzliche audiovisuelle Verfahren des jeweiligen Films repräsentieren, anhand derer auch Aussagen über filmische Codes im Allgemeinen getroffen werden können (vgl. das Filmkompetenzmodell des Arbeitskreises Filmbildung 2015). Darüber hinaus knüpft die Rezeption von kurzen Filmsequenzen (max. 5 Minuten) an die Sehgewohnheiten der Heranwachsenden an: Viele Kinder und Jugendliche präferieren in ihrer Freizeit audiovisuelle Kurz- und Kürzestformate auf *TikTok*, *Instagram* und *YouTube* (vgl. MPFS 2023, 36). Die kurze Dauer ermöglicht es darüber hinaus, die ausgewählten Sequenzen mehrfach zu rezipieren und im Wechsel mit literarischen Anschlussgesprächen zu einem immer tieferen Verständnis zu gelangen, das den Fokus über die narrative Ebene hinaus sowohl auf Details und Symbole als auch auf filmästhetische Gestaltungsmittel lenkt. Am Ende sollten die Schüler:innen durch punktuelle Beobachtungsaufträge oder Diskussionsimpulse durch die Lehrkraft für möglichst alle Analysekatgorien aus Tab. 1 (vgl. Spalte 1) sensibilisiert sein.

3.1.2 THEORETISCH-ANALYTISCHE HINFÜHRUNG

Die im Anschlussgespräch hergeleiteten Analysekatgorien werden in einem zweiten Schritt noch einmal detailliert erarbeitet und auf die Hauptfigur und deren psychische Dispositionen bezogen. Hierfür bieten sich zwei Arbeitsblätter zu den Sequenzen ‚Stevie als Kind‘ und ‚Stevie als Jugendlicher‘ an (s. Abb. 3), auf denen zu den unterschiedlichen Analysekatgorien zunächst Beobachtungen angestellt werden („Was siehst oder hörst du?“), die dann gedeutet werden sollen („Was bedeutet das für die Figur?“). Diese Zweiteilung verhindert, dass die Filmanalyse auf einer deskriptiven Ebene verharrt bzw. der Bezug zur Figurendarstellung verloren geht. So hat z.B. bei der schulpraktischen Durchführung ein Schüler der Klasse bei der Kategorie ‚Licht/Schatten‘ zur ersten Filmsequenz (Stevie als Kind) geschrieben: ‚Stevie beobachtet die spielenden Kinder aus dem Schatten‘ und in der zweiten Spalte geschlussfolgert, dass Stevie ein Außenseiter sei und keinen Spaß habe. In der gleichen Kategorie stellt der Schüler zur zweiten Filmsequenz (Stevie als Jugendlicher) fest, dass Stevie während des Treffens von der Sonne geblendet wird und leitet daraus in der zweiten Spalte ab, dass dieses Treffen ein ‚Highlight seines Lebens‘ sei. Hierin zeigt sich, dass zur sozial-emotionalen Einordnung der Hauptfigur filmästhetische Mittel der Lichtverhältnisse und der Rauminszenierung metaphorisch einbezogen und kontextgebunden gedeutet werden.

Um den Schüler:innen eine sukzessive Auseinandersetzung mit den unterschiedlichen Gestaltungsmitteln (Musik, Licht, Kamera etc.) zu ermöglichen, ist auch in dieser Phase eine wiederholte Rezeption der beiden Filmsequenzen hilfreich.

Mid 90s (Jonah Hill 2018) – Sequenzanalysen

Stevie als Kind (Min. 05:55 – 07:42)			Stevie als Jugendlicher (Min. 01:01:39 – 01:03:18)		
Analysekategorie	Was ist zu sehen / hören?	Was bedeutet das für die Figur?	Analysekategorie	Was ist zu sehen / hören?	Was bedeutet das für die Figur?
Kleidung			Kleidung		
Körperhaltung			Körperhaltung		
Körperbewegungen			Körperbewegungen		
Blickverhalten			Blickverhalten		
Ton/Musik			Ton/Musik		
Kamera			Kamera		
Farben			Farben		
Licht/Schatten			Licht/Schatten		

Abb. 3: Arbeitsblatt für die Sequenzanalysen (eigene Darstellung)

3.1.3 SZENISCH-PERFORMATIVE UMSETZUNG, REFLEXION UND MODIFIKATION

Um die figurenbezogenen Erkenntnisse szenisch-performativ umzusetzen und tiefer zu durchdringen, lassen sich verschiedene Einfühlungsübungen aus der Szenischen Interpretation miteinander kombinieren.

Die Methode des Statuen-Baus bietet besonderes Potenzial für die körperliche Perspektivübernahme, wobei die im Fokus stehende Figur nicht situationsspezifisch, sondern abstrahierend bzw. generalisierend (im Falle der hier skizzierten Unterrichtsreihe: für ihre spezifische Lebensphase) ‚erbaut‘ werden soll (vgl. Scheller 2023, 73). Dabei kann insbesondere auf die Erkenntnisse innerhalb der ersten Analysekategorien (Körperhaltung, Körperbewegung, Blickverhalten) zurückgegriffen werden, wobei die im Film gezeigten Aspekte auch ergänzt oder modifiziert werden dürfen. So hat z.B. eine Schüler:innengruppe eine Statue von Stevie als Kind mit knispelnden Fingern dargestellt, um dessen Unsicherheit zu visualisieren (s. Abb. 4). Eine andere Gruppe hat eine Statue von Stevie als Jugendlichen mit leicht nach vorne kippendem Oberkörper und einer Zigarette im Mund erbaut, mit der Begründung, dass Stevie durch das Rauchen nach außen zwar ‚cool‘ wirke, aber doch immer wieder ‚einknicken‘ würde (s. Abb. 5).



Abb. 4–5: Statuen-Bau durch Schüler:innengruppen (eigene Videoaufzeichnungen).
 Wichtiger Hinweis: Die Videoclips können nur nach einem Download in bzw. mit bestimmten Readern
 (die MiDU-Redaktion empfiehlt den [Adobe Acrobat Reader](#)) aktiviert bzw. angesehen werden.

Um die emotionalen Dispositionen der literarischen Figur über die körperliche Dimension hinaus zu konkretisieren, lässt sich der Statuen-Bau durch die Methode der ‚Stimmenskulptur‘ erweitern, bei der sich weitere Gruppenmitglieder in einem Chor um die Statue herum positionieren und jeweils einen Gedanken aussprechen, der prototypisch für die Figur in dieser Lebensphase sein könnte. Dabei sollen vor allem „ambivalente Gedanken und Gefühle von Figuren [...] eindrucksvoll ausgestellt und geordnet werden“ (Scheller 2023, 74). Da die Dynamik einer Stimmenskulptur und somit die Stimmung der zu interpretierenden Figur wesentlich von der Lautstärke, dem Tempo, dem Stimmklang und der Intonation der einzelnen ‚Stimmen‘ abhängt, bietet es sich an, mit ebenjenen Gestaltungsmitteln zu experimentieren und eine

akustisch-verbale Choreographie für die Stimmenskulptur zu erarbeiten, wie sie für die Methode des ‚Szenischen Lesens‘ (vgl. Scheller 2023, 64) vorgeschlagen wird. Dabei können alle Stimmen gleichzeitig zu hören sein, sich gegenseitig ablösen, pausieren, allmählich verstummen oder dominant bleiben etc. Bei der Stimmenskulptur aus Video 2 wechseln sich bspw. Gedanken wie „Ich hab’ Bock auf ‘ne Kippe“ oder „Ich hab’ Bock auf Alkohol“ immer wieder ab, werden mal lauter und mal leiser, während der Gedanke „Ich will genauso cool sein“ von der ersten bis zur letzten Sekunde der Performance leise im Loop wiederholt wird, um Stevies stetiges Streben nach Zugehörigkeit und seine überspielte Unsicherheit zu demonstrieren.

Um die physischen und verbalsprachlichen Elemente durch filmästhetische Mittel zu erweitern, soll jede Stimmenskulptur außerdem mit einem Stück aus dem Film-Soundtrack untermalt werden, das auch den zeitlichen Rahmen für die stimmliche Choreographie setzt. Die Stückauswahl kann sowohl aus atmosphärischen als auch instrumentalen, rhythmischen und/oder inhaltlich-textlichen Gründen getroffen werden. In der unterrichtspraktischen Durchführung wurden bspw. für die Stimmenskulpturen zu Stevie als Jugendlichen ganz unterschiedliche Stücke eingesetzt: Der Hip-Hop-Klassiker *I get around* von Tupac Shakur, um Stevies deutlich zur Schau gestellte Coolness akustisch zu verstärken, der monotone Rap-Song *Pass’in me by* von The Pharcyde, der Stevies ‚chillige‘ Erscheinung und seinen lässigen Gang symbolisieren soll und der atmosphärische Titelsong *Gyöngyhajú Lány* von Omega, um Stevies innere Zerrissenheit akustisch zu markieren.

In Anlehnung an die Analysekategorie der semantisierten Räume können die Stimmenskulpturen anschließend an einem spezifischen Ort situiert werden, der die ambivalenten Gefühle und Gedanken der im Fokus stehenden Figur räumlich einbettet. So kann die Wirkung der jeweiligen Stimmenskulptur wesentlich von der jeweiligen Umgebung (großer oder kleiner Innenraum, Halle, Flur, Hof, Wiese etc.) und deren räumlicher Platzierung (am Rand, in der Mitte, in einer Ecke, auf einer Erhöhung etc.) beeinflusst werden. Gleiches gilt für die jeweiligen Lichtverhältnisse, die häufig mit der räumlichen Dimension einhergehen, aber auch artifiziell mit Taschen- oder Stehlampen angepasst werden können. So lässt sich Seiten-, Vorder-, Ober- oder Unterlicht einsetzen, um bspw. die Augen- oder Kinnpartie einer Figur zu betonen, eine Figur in eine Silhouette zu verwandeln oder sie bedrohlich wirken zu lassen (vgl. die Funktionen und Wirkungsweisen von Licht im Spielfilm nach Faulstich 2013, 151). Abschließend lassen sich die verbalen, akustisch-musikalischen und räumlichen Performances zu Reflexionszwecken filmen, was eine bewusste Entscheidung über die jeweilige Kameraeinstellung, -distanz und -perspektive erfordert, die ebenfalls in Anlehnung an die Perspektivik im Film oder auf einer abstrahierenden Ebene darüber hinaus getroffen werden kann. Während der schulpraktischen Erprobung hat sich z.B. die Gruppe aus Video 1 dafür entschieden, Stevie als Kind aus einer leichten Untersicht aus einer mittleren Distanz zu filmen, da sich Stevie in dieser Lebensphase kleiner fühle, als er tatsächlich sei; seine tatsächliche Größe sollte durch diese Einstellung betont werden. Die Distanz soll darüber hinaus seine Verlorenheit symbolisieren.

Am Ende der Unterrichtsreihe lassen sich ausgewählte Stimmenskulptur-Performances in Rückbindung an die Analyseerkenntnisse aus Phase 2 reflektieren. Dabei können insbesondere jene Darstellungsaspekte hervorgehoben werden, die über die im Film eingesetzten Mittel hinausgehen und eine metaphorisch-abstrahierende Ebene durch filmästhetische Aspekte einnehmen.

Um die dynamische Entwicklung der Figur durch die Szenischen Interpretationen abschließend zu fokussieren, bietet sich eine Gegenüberstellung zweier Stimmenskulpturen von Stevie als Kind und als Jugendlichen auf einer Bildschirmfläche an. Hier können beide Skulpturen nacheinander, synchron, mit und ohne Ton, leise vs. laut abgespielt werden, um die parallelen und divergierenden Emotionen, Haltungen, Gedanken und Stimmungen der Figur in den unterschiedlichen Lebensphasen wirkungsvoll gegenüberzustellen.

3.2 SPRUNGSEQUENZ

3.2.1 FILMREZEPTION

Die zentrale Schwellensituation in Mid90s stellt die *Roof Jump Fail Scene* dar (Mid90s, USA 2018, 32:31–35:30). Stevie befindet sich mit seiner neuen Peer Group – bestehend aus Fourth Grade, Fuckshit, Ray und Ruben – auf dem Flachdach eines Schulgebäudes. Nachdem Fuckshit und Ray, die beiden etablierten Mitglieder der Skatergruppe, mit ihren Skateboards über einen ca. 2 Meter breiten Spalt des Daches gesprungen sind, sind die Neulinge Ruben und Stevie an der Reihe. Ruben nimmt Anlauf, bricht den Versuch jedoch ab. Stevie fährt anschließend los, ist jedoch viel zu langsam. Er stürzt mehrere Meter in die Tiefe und landet auf einem Tisch.

Der Spalt kann hier als plastische Schwelle angesehen werden. Stevie kann die Schwelle zwar körperlich nicht überwinden, es kommt aber zu einem symbolischen Übertritt. Stevie besteht die Mutprobe, wird dadurch final in die soziale Gruppe aufgenommen, überwindet also eine Grenze. Stevies Entwicklung und sein neues Selbstbewusstsein manifestieren sich in dem Filmausschnitt. Durch seine Risikobereitschaft verändert sich auch die Hierarchie der Gruppe: In der Sequenz kommt es zu einem Duell zwischen Stevie und Ruben, es sind auch die einzigen Figuren, die mehrfach in Groß- und Nahaufnahmen gezeigt werden. Ray ist der Anführer der Gruppe und kann bestimmen, dass Ruben sein Shirt nach dem Sturz an Stevie übergibt – als Symbol für die neue Rangordnung.

Filmische Mittel unterstreichen in dieser Sequenz die Figurenkonstellation: Durch die Mise-en-scène wird vor den Sprüngen die Hierarchie der Gruppe visualisiert. Das Erzähltempo variiert, kurz vor Stevies Sprung ist es deutlich höher, wodurch Spannung erzeugt wird. Nach dem Sturz kommt es zu einer Zeitraffung. Teilweise dominiert eine diskontinuierliche Montage, um unter anderem die innere Unruhe der Figuren nach Stevies Sprung darzustellen. Ruben wird zwar immer wieder in einer Untersicht gezeigt, eigentlich ein Merkmal für Macht und Größe, hier unterliegt die Verwendung allerdings einer anderen Konnotation, da Ruben in Form von Point-of-View-Shots aus Stevies Perspektive gezeigt wird. Auditiv ist zuerst der Song *Gyöngyhajú lány* der ungarischen Band Omega extradiegetisch zu hören, der Song wird dabei – einherge-

hend mit dem intradiegetischen Ton – mal leiser und lauter abgespielt. Nach Stevies Landung auf dem Tisch endet der Song abrupt.

3.2.2 THEORETISCH-ANALYTISCHE HINFÜHRUNG

Die sich in dieser Schwellensequenz verändernden Machtverhältnisse innerhalb der Jugendgruppe lassen sich theoretisch-analytisch anhand von ‚Machtkurven‘ festhalten: Entlang von fünf Stills, die die zentralen Entwicklungsmomente innerhalb der Sprungsequenz markieren, wurden die Schüler:innen angehalten, eine durchgängige Linie zu jeder Figur zu zeichnen, deren Höhen und Tiefen dem jeweiligen sozialen Status innerhalb der Gruppe entsprechen (s. Abb. 6).⁷

Mid90s (Jonah Hill 2018) – ‚Machtkurven‘ innerhalb der Sprungsequenz (Min. 32:31-35:30)

Aufgabe:

Zeichne für jede der drei Figuren eine durchgängige ‚Machtkurve‘ in Form einer welligen Linie von Still 1 bis Still 5 ein! Je mehr Macht bzw. Ansehen die Figur innerhalb der Gruppe hat, desto höher verläuft die Linie.

	Still 1 Sprung von Ray	Still 2 Vor dem Contest	Still 3 Ruben brems	Still 4 Stevie fährt an	Still 5 T-Shirt-Übergabe
Ray					
Ruben					
Stevie					



Abb. 6: Arbeitsblatt ‚Machtkurven‘ (eigene Darstellung)

Der Verlauf der unterschiedlichen Machtkurven lässt sich anschließend im Rahmen einer mündlichen Zwischenreflexion anhand der narrativen und filmästhetischen Mittel begründen und kritisch reflektieren. Um die in dieser Filmsequenz polyvalenten Inhalte und Darstellungsmittel in den Fokus zu rücken, bietet sich insbesondere eine Diskussion über Unterschiede zwischen den einzelnen Ergebnissen an: So haben bspw. einige Schüler:innen der Figur Ruben bis zuletzt eine gewisse Machtposition zugeschrieben, da diese besonders am Ende der Sprungsequenz aus einer Untersicht gezeigt wird, die – wie oben bereits skizziert – konventionell mit Macht konnotiert wird. Andere Schüler:innen widersprachen hier mit dem Argument, dass nach Stevies Sprungversuch zunehmend dessen Perspektive eingenommen wird, was wiederum Stevies Machtzunahme markieren könne. Andere Divergenzen zeigten sich bei der Figur Ray, der viele Schüler:innen aufgrund ihrer Anführerrolle per se eine konstant hohe Machtlinie zugeordnet haben. Hier konterten einzelne Schüler:innen mit der

Filmmusik, die mit Stevies Fall abrupt endet und somit für alle Gruppenmitglieder einen Niederschlag und damit einhergehend auch einen Machtverlust symbolisieren könne.

3.2.3 SZENISCH-PERFORMATIVE UMSETZUNG, REFLEXION UND MODIFIKATION

Um die diskutierten Beobachtungen über die selektive Betrachtung der einzelnen Figuren hinaus in einen Gesamtzusammenhang zu bringen, lässt sich die Methode des Standbildbaus anwenden (vgl. Scheller 2023, 72), die jedoch in diesem Kontext einer methodischen Erweiterung bedarf. Während Standbilder im Literaturunterricht häufig zur Visualisierung situationsspezifischer Figurenkonstellationen herangezogen werden, bedarf es zur Interpretation der vorgestellten Filmsequenz einer dynamischen Form, bei der keine situationsspezifischen Beziehungsstrukturen herausgearbeitet werden, sondern deren prozedurale Verschiebungen. Hierfür wurde das Konzept des ‚dynamischen Standbildes‘ entwickelt, bei dem mehrere Handlungsmomente in Form einer Standbildfolge umgesetzt werden, wobei die einzelnen Standbilder fließend ineinander übergehen und von einem anleitenden Gruppenmitglied rhythmisiert werden. Die Dauer der Einzelstandbilder kann dabei variieren, etwa um besonders bedeutungsträchtige Momente innerhalb der Handlungssequenz zu akzentuieren oder zu beschleunigen.

Da es sich innerhalb dieser Verschiebungen um macht- bzw. statusspezifische Veränderungen zwischen den Figuren handelt, bietet sich außerdem eine Verknüpfung mit dem sogenannten „Statusspiel“ nach Keith Johnstone (vgl. 2016, 354–365) an. Bei dieser Übung aus dem Improvisationstheater markiert u.a. die jeweilige Ebene, auf der sich bewegt wird, den Status einer Figur: Je tiefer am Boden, desto weniger Macht und je größer und höher, desto mehr Macht wird der Figur zugesprochen. Hiermit einher geht auch der Raum, den die Figur einnimmt bzw. für sich beansprucht (vgl. ebd., 356). Ein weiteres Statussignal sind die Augen: „Wir halten den Blickkontakt, wenn wir dominieren möchten [...]; wenn wir den Blickkontakt abbrechen und dann zurückschielten, verhalten wir uns unterwürfig.“ (ebd.).

Eine Kombination des Statusspiels mit dem Standbildbau gewährt eine mehrteilige Standbild-Folge, bei der sich nicht nur – wie bei Scheller (2023) vorgeschlagen – Gestik, Mimik, Distanz und Nähe der beteiligten Figuren zueinander verändern, sondern auch deren vertikale Höhe und Blickverhalten, wodurch zusätzlich die sich verändernden Machtverhältnisse innerhalb der Gruppe visualisiert werden. In Anlehnung an die fünf Handlungsmomente bzw. Stills aus Abb. 4 gilt es also, eine fünfgliedrige Standbild-Choreographie zu entwickeln, in der die drei Figuren Ray, Ruben und Stevie gestisch, mimisch und räumlich zueinander in Beziehung gesetzt und fließend – entlang der fünfschrittigen Handlungssequenz – verändert werden (s. Abb. 7–9).



Abb. 7–9: Machtebenen zu Still 1, Still 3 und Still 5 (eigene Fotoaufnahmen)

Während der Gruppenarbeitsphasen schauten sich die Schüler:innen die zugrundeliegende Filmsequenz immer wieder an, um die figurespezifischen Haltungen und Ebenen mithilfe der filmästhetischen Mittel zu begründen, zu diskutieren und schließlich für ihre dynamische Standbild-Choreographie zu fixieren. Im Zuge der szenisch-performativen Aushandlungen kam es auch zur Korrektur der zuvor schriftlich skizzierten Machtkurven. Insbesondere die Machtkurve des Gruppenanführers Ray, die viele Schüler:innen zu Beginn durchgängig im oberen Bereich eingezeichnet hatten, wurde während der szenischen Aushandlung so modifiziert, dass Rays Macht während Still 4 abrupt abfällt und in Still 5 nur leicht wieder ansteigt. Argumentiert wurde hier v.a. mit den schnellen Schnitten und dem erhöhten Erzähltempo, das Rays Verunsicherung und damit einen gewissen Kontrollverlust symbolisieren könne. Durch die nachträgliche Korrektur der skizzierten Machtkurven wird deutlich, dass die zu Beginn kognitiv angestellten Deutungsansätze durch die körperlich-räumliche Umsetzung vertieft, erweitert oder auch revidiert wurden. Analytisch-kognitive und szenisch-performative Zugänge haben sich folglich gegenseitig ergänzt und wurden während des Lernprozesses immer wieder miteinander verzahnt.

4 — FAZIT

Das Konzept und die Ergebnisse der durchgeführten Unterrichtsreihe haben die Potenziale und Grenzen szenischer Interpretationsverfahren exemplarisch für den Coming-of-Age-Film vorgestellt, der sich durch seine vielfältigen Identifizierungsangebote für Jugendliche besonders eignet, um sowohl kognitive als auch emotionale Aushandlungsprozesse anzustoßen. Es wurde deutlich, dass sich Filmsequenzen, die die Persönlichkeitsbildung und -entwicklung der Figuren vorantreiben und ihren Höhepunkt in sog. ‚Schwellenmotiven‘ finden, häufig symbolisch aufgeladen sind und durch audiovisuelle Gestaltungsmittel tiefere Einblicke in die Figuren gewähren, die mithilfe von Einfühlungsübungen und unter Einbezug filmästhetischer Gestaltungsmittel wie Musik, Licht, Raum oder Perspektivik körperlich-emotional nachempfunden sowie durch analytische Rückbezüge filmtheoretisch fundiert werden können.

Durch die Verzahnung von filmanalytischen und szenisch-performativen bzw. rezeptiven und produktiven Zugängen liegt dem Konzept ein stetiges Wechselspiel zwischen genauer Wahrnehmung und subjektiver Involviertheit zugrunde, was nach Kaspar H. Spinner (2006) eine zentrale Zieldimension literarischen Lernens bildet (vgl. auch „responsiver Prozess“ nach Mitterer / Wintersteiner 2015, 101). Dabei wird die emotionale Beteiligung durch das Identifizieren von filmgestalterischen Effekten und deren Wirkung einerseits und die Imitation und das Nachspüren der vermittelten Emotionen andererseits sowohl aktiviert als auch stetig reflektiert. Anders als beim klassischen Inszenieren steht am Ende kein abgeschlossenes Produkt; vielmehr dienen Zwischenreflexionen und Vergleiche unterschiedlicher Ergebnisse dazu, polyvalente Inhalte zu diskutieren und die Wahrnehmungsfähigkeit der Schüler:innen zu fördern. Auf diese Weise wird auch die Fähigkeit trainiert, sich auf die Unabschließbarkeit des Sinnbildungsprozesses einzulassen.

Das Verstehen, Reflektieren und Anwenden einer symbolischen Bild- und Tonsprache trägt ferner zur „Ästhetischen Alphabetisierung“ (Hentschel 2016, 222) bei: Der Fähigkeit zur Dekodierung ästhetischer Zeichensysteme, die im Kontext unserer audiovisuell geprägten Literatur- und Medienlandschaft sowohl aus rezeptiver als auch aus produktiver Perspektive zu einer Schlüsselqualifikation geworden ist.

QUELLENVERZEICHNIS

PRIMÄRQUELLEN

— Mid90s. USA 2018. Regie: Jonah Hill. DVD: Lionsgate.

SEKUNDÄRQUELLEN

— **Anders, Petra / Staiger, Michael et al. (2019)**: *Einführung in die Filmdidaktik. Kino, Fernsehen, Video, Internet*. Stuttgart: J. B. Metzler. DOI: [10.1007/978-3-476-04765-6](https://doi.org/10.1007/978-3-476-04765-6). — **Arbeitskreis Filmbildung (2015)**: *Filmbildung – Kompetenzorientiertes Konzept für die Schule*. https://lkm.lernnetz.de/index.php/filmbildung.html?file=files/Dateien_lkm/PDF/Filmbildung2015.pdf [28.10.2024]. — **Dieterle, Christina / Iaconis, Ute-Ena (2019)**: Szenische Interpretation – Ein Unterrichtsmodell für die Sekundarstufe I: Heinrich Böll, *Die Waage der Baleks* (8./9. Klasse). In: Kämper-van den Boogaart, Michael / Spinner, Kaspar H. (Hg.): *Deutschunterricht in Theorie und Praxis. Lese- und Literaturunterricht*. Bd. 3. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 352–371. — **Driscoll, Catherine (2011)**: *Teen Film. A Critical Introduction*. Oxford u.a.: Berg. — **Erikson, Erik H. (2015/1966)**: *Identität und Lebenszyklus*. 27. Aufl. Berlin: Suhrkamp. — **Faulstich, Werner (2013/2002)**: *Grundkurs Filmanalyse*. 3. Aufl. Paderborn: W. Fink. — **Grenz, Dagmar (2010)**: Szenische Interpretation, literarisches Lernen und moderner Kinderroman. In: Grenz, Dagmar (Hg.): *Kinder- und Jugendliteratur. Theorie, Geschichte, Didaktik*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 142–163. — **Hentschel, Ingrid (2016)**: *Theater zwischen Ich und Welt. Beiträge zur Ästhetik des Kinder- und Jugendtheaters. Theorien – Praxis – Geschichte*. Bielefeld: transcript. — **Johnstone, Keith (2016)**: *Improvisation und Theater*. Berlin: Alexander. — **Kammerer, Ingo / Maiwald, Klaus (2021)**: *Filmdidaktik Deutsch. Eine Einführung*. Berlin: Erich Schmidt. — **Krämer, Felix (2006)**: *SpielFilmSpiel. Szenisches Interpretieren von Film im Rahmen von Literaturdidaktik und Medienerziehung*. München: kopaed. — **Krastev, Georgi (2011)**: *Coming of Age Movies. Growing up on screen*. O.O.: CreateSpace Independent Publishing Platform. — **Krützen, Michaela (2004)**: *Dramaturgie des Films. Wie Hollywood erzählt*. Frankfurt a.M.: Fischer. — **Lange, Heiderose (2018)**: *Literatur und Theater – Theater und Literatur. Szenisches Interpretieren in der SEK I*. Braunschweig: Westermann. — **Lotman, Jurij M. (1972)**: *Die Struktur literarischer Texte*. München: UTB. — **Maciuszek, Dennis (2010)**: *Erzählstrukturen im Coming-of-Age-Film. Eine Genrebeschreibung aus Autorensicht*. Saarbrücken: VDM. — **McKee, Robert (2008)**: *Story. Die Prinzipien des Drehbuchschreibens*. 5. Aufl. Berlin: Alexander. — **Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (2023)**: JIM-Studie 2023. Jugend, Information, Medien. Basisuntersuchung zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger. <https://mpfs.de/studie/jim-studie-2023/> [05.06.2025]. — **Mitterer, Nicola / Wintersteiner, Werner (2015)**: Literarische Erfahrung. Ästhetischer Modus und literarisches Lernen. In: *Leseräume*, H. 2 (2016), 96–108. <https://xn-leserume-4za.de/wp-content/uploads/2015/10/Ir-2015-1-mitterer-wintersteiner.pdf> [05.06.2025]. — **Müller, Ines (2013)**: Bildgewaltig! Die Möglichkeiten der Filmästhetik zur Emotionalisierung der Zuschauer. In: *IMAGE. Zeitschrift für interdisziplinäre Bildwissenschaft*, H. 1 (2013), 52–74. DOI: [10.25969/mediarep/16541](https://doi.org/10.25969/mediarep/16541). — **Münschke, Frank (2019)**: Von Schwellenmomenten, Sinnkrisen und der Suche nach der eigenen Identität: Was ist ein Coming-of-Age-Film? In: *Der Deutschunterricht*, H. 5 (2019), 88–93. — **Münschke, Frank (2023)**: *Außenseiterfiguren im Jugendfilm. Theorie – Geschichte – Analyse*. Frankfurt a.M.: Peter Lang. DOI: [10.3726/b21229](https://doi.org/10.3726/b21229). — **Münschke, Frank (2024)**: In eine andere Welt. Grenzen des Jugendfilms. In: *Kinder- und Jugendfilmportal*. https://www.kinder-jugend-filmportal.de/was_ist_jugendfilm/in-eine-andere-welt.html [05.06.2025]. — **Schau, Albrecht (2000)**: *Szenisches Interpretieren. Ein literaturdidaktisches Handbuch*. Stuttgart: Klett. — **Scheller, Ingo (2023)**: *Szenische Interpretation. Theorie und Praxis eines handlungs- und erfahrungsbezogenen Literaturunterrichts in Sekundarstufe I und II*. 6. Auflage als E-Book-Ausgabe. Hannover: Klett Kallmeyer. — **Schumacher, Julia (2013)**: Jugendfilm. In: Kuhn, Markus / Scheidgen, Irina / Weber, Nicola Valeska (Hg.): *Filmwissenschaftliche Genreanalyse. Eine Einführung*. Berlin u.a.: De Gruyter, 295–313. — **Staiger, Michael (2019)**: Literaturverfilmung. In: Anders, Petra / Staiger, Michael et al.: *Einführung in die Filmdidaktik. Kino, Fernsehen, Video, Internet*. Stuttgart: J. B. Metzler Verlag, 81–95. DOI: [10.1007/978-3-476-04765-6_6](https://doi.org/10.1007/978-3-476-04765-6_6). — **Spinner, Kaspar H. (2006)**: Literarisches Lernen. In: *Praxis Deutsch*, H. 33/200, 6–16. — **Turner, Victor (2005/1969)**: *Das Ritual. Struktur und Anti-Struktur*. Neuaufl. Frankfurt a.M. u.a.: Campus. — **Vogler, Christopher (2010)**: *Die Odyssee des Drehbuchschreibers. Über die mythologischen Grundmuster des amerikanischen Erfolgs-kinos*. 6., aktual. u. erw. Aufl. Frankfurt a.M.: Zweitausendeins.

ÜBER DIE AUTOR:INNEN

[Dr.in Anne Krichel](#) ist Akademische Rätin im Bereich Literaturdidaktik / Literaturwissenschaft des Instituts für deutsche Sprache und Literatur II der Universität zu Köln und Mitglied der Arbeitsgruppe ‚Literatur – Bild – Medium‘. Ihre Arbeitsschwerpunkte liegen in den Bereichen der (textlosen) Bilderbuchtheorie und -didaktik, der digitalen und interaktiven Kinderliteratur sowie der multimodalen Textproduktion für die Primarstufe.

[Dr. Frank Münschke](#) ist Lehrkraft für besondere Aufgaben in der Germanistik (Didaktik der deutschen Sprache und Literatur) an der Bergischen Universität Wuppertal. Seine Arbeitsschwerpunkte liegen u.a. in den Bereichen Filmanalyse und Filmdidaktik, mit besonderem Fokus auf Kinder- und Jugendfilme.