Zeitschrift für Religionskunde
Revue de didactique des sciences des religions
www.zfrk-rdsr.ch · ISSN: 2297-6469

Okropiridze, D. (2017). Die semiotische Filmanalyse als didaktisches Werkzeug für die Religionswissenschaft. *Zeitschrift für Religionskunde | Revue de didactique des sciences des religions, 5*, 104-120.
https://doi.org/10.26034/fr.zfrk.2017.056

Dieser Artikel ist unter einer *Creative Commons Attribution-ShareAlike 4.0 International* Lizenz veröffentlicht (CC BY-SA): https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0

© Dimitry Okropiridze, 2017

Die semiotische Filmanalyse als didaktisches Werkzeug für die Religionswissenschaft

Dimitry Okropiridze

Das ‚Religionswissenschaftliche Filmseminar' thematisiert die vielfältige Performanz von Religion(en) und untersucht diese über das audiovisuelle Medium ‚Film' unter Zuhilfenahme kulturtheoretischer Werkzeuge. Das Herzstück des Filmseminars liegt in der Verbindung von theoretischer Fundierung, didaktischer Vermittlung und den Charakteristika von Filmtexten. Diese Einflussgrössen liefern ein effektives Werkzeug zum eigenständigen Lernen mit einem dreifachen Mehrwert: Erstens werden intradisziplinär religionswissenschaftliche Inhalte über ihre Thematisierung im Filmtext angeeignet. Zweitens entsteht aufgrund der vielschichtigen Diskurse und der Teilnahme von Studierenden aus benachbarten Fächern ein interdisziplinärer Lernraum. Drittens liefert die semiotische Theorie eine transdisziplinäre Perspektive auf soziokulturelle Phänomene. Die Übertragung des theoretischen Fundaments, der didaktischen Eckpfeiler und des Mediums ‚Film' in andere Lehr-Kontexte wird kritisch diskutiert.

Résumé

Le « séminaire de films en sciences des religions » traite – au moyen des outils des sciences sociales et culturelles – de la performance multiple et variée des/de la religion(s) à travers le médium cinématographique. Le cœur du séminaire réside dans la relation entre un fondement théorique, une médiation didactique et la reconnaissance des traits caractéristiques des « textes » du film. La mise en liens de ces trois éléments fournit en effet un outil efficace à l'apprentissage autonome, avec un triple bénéfice : premièrement, des contenus intradisciplinaires de science des religions sont assignés au(x) texte(s) du film par le biais de leur thématisation ; deuxièmement, un espace d'apprentissage interdisciplinaire émerge grâce à la multiplicité des discours et à la participation d'étudiant·e s de disciplines voisines ; enfin, la théorie sémiotique offre une perspective transdisciplinaire sur divers phénomènes socio-culturels. La transposition du fondement théorique, de la pierre angulaire didactique et du médium « film » dans d'autres contextes d'apprentissage est également abordée de manière critique.

Summary

The 'Film Seminar of Comparative Religion' deals with the manifold performance of religion(s). Throughout this seminar, the representation of religion within the filmic medium with its audiovisual characteristics is analyzed with tools from Cultural Studies through an amalgam of theoretical foundation, didactic mediation, and the specifics of film-texts. The instrumental variables offered in this seminar provide an efficient toolset for self-regulated learning with a threefold benefit: First, the intradisciplinary contents of Comparative Religion are taught through their analysis within the film-text; Second, as a consequence of multilayered discourses and the participation from neighboring disciplines, an interdisciplinary learning space emerges; Third, semiotic theory introduces a transdisciplinary perspective on socio-cultural phenomena. The transference of the theoretical foundation, the didactic principles, and the filmic medium itself in relation to other educational contexts is discussed critically.

1 Einleitung

Im Fokus dieses Beitrags zur didaktischen Praxis in der Religionswissenschaft steht das ‚Religionswissenschaftliche Filmseminar' an der Ruprecht-Karls-Universität Heidelberg. Das Filmseminar bietet Studierenden seit mehreren Jahren die Möglichkeit, sich mit der Performanz von Religion(en) im audiovisuellen Medium des Films auseinanderzusetzen. Dabei werden Diskurse untersucht, die im weitesten Sinne mit dem religionswissenschaftlichen Untersuchungsgegenstand ‚Religion' zusammenhängen. Das zentrale Merkmal des Filmseminars liegt in seinem methodologischen Konzept; dessen didaktische Umsetzung im hier dargestellten Lehrformat ermöglicht den Studierenden einen weitreichenden Lernzuwachs auf theoretischer und inhaltlicher Ebene und soll im Folgenden expliziert werden.

Der Beitrag orientiert sich an der Leitfrage, wie Studierenden der Religionswissenschaft vom ersten Semester an ein effektives und flexibles wissenschaftliches Werkzeug zum eigenständigen Lernen vermittelt werden kann. Dieser thematische Fokus knüpft an Isabel Laacks Impulspapier zu möglichen Lernzielen des religionswissenschaftlichen Studiums an (Laack, 2014) und formuliert für das Filmseminar das dreifache Lernziel einer intra-, inter- und transdisziplinären Fachkompetenz. In der hier gewählten Terminologie bezieht sich *Intradisziplinarität* auf das akademische Fach Religionswissenschaft, das sich je nach Standort und Verständnis in verschiedene Bereiche (z. B. Religionsgeschichte, Theorie und Methoden etc.) und/oder Subdisziplinen (z. B. Religionsethnologie, Religionspsychologie etc.) aufteilt (Hock, 2014). *Interdisziplinarität* meint den Austausch mit benachbarten kultur- und sozialwissenschaftlichen Disziplinen wie Ethnologie, Philosophie, Politikwissenschaft, Soziologie und verschiedenen Regionalwissenschaften, wobei die jeweilige Fachidentität auch im zwischenfachlichen Dialog gewahrt bleibt. *Transdisziplinarität* impliziert schliesslich das aktive Überschreiten von Fächergrenzen: Unter Zuhilfenahme der Semiotik, die in diesem Aufsatz paradigmatisch beschrieben wird, entsteht ein metaperspektivischer Blick auf die untersuchten Gegenstände. So wird eine Perspektive eingenommen, die ihren Ursprung keiner bestimmten Einzeldisziplin verdankt, zahlreiche Disziplinen einschliesst und an entscheidenden Stellen auch über deren Limitierungen hinausgeht.[1]

Der Argumentationsgang wird von drei Hypothesen gestützt, die erst am Ende des Aufsatzes diskutiert werden; im Verlauf des folgenden Textes werden sie jedoch mehrfach belegt und parallel zum Argumentationsgang entwickelt: Die *Intra-Hypothese* legt nahe, dass das didaktische Format des Filmseminars innerhalb relativ kurzer Zeit ein signifikant hohes Vermittlungsniveau religionswissenschaftlicher Kompetenzen erlaubt. Die *Inter-Hypothese* zeigt, wie das Filmseminar als Schaltstelle im kulturwissenschaftlichen Curriculum die Möglichkeit zum Dialog mit benachbarten Fächern eröffnet und zur Horizonterweiterung der Studierenden (und des Dozenten) beiträgt. Die *Trans-Hypothese* schliesslich impliziert, dass die Implementierung von Theorie, Didaktik und Material aus dem Filmseminar in anderen Lehrformaten einen wertvollen Beitrag für universitäres Lernen und Forschen zu leisten vermag.

Auf den kommenden Seiten wird das Lehrkonzept in Verbindung mit einigen filmischen Fallbeispielen und dem Lernprozess der teilnehmenden Studierenden präzise ausbuchstabiert; dahinter steht die Hoffnung, dass sich in Zukunft neben dem explorativen Einzelfall des Heidelberger Filmseminars eine fruchtbare Komparatistik über andere Standorte und ähnliche Projekte ergeben kann. Die methodologischen Überlegungen, die dem Seminar zugrunde liegen, fussen erstens auf der mehrjährigen Erprobung verschiedener inhaltlicher Schwerpunkte und didaktischer Gerüste im Unterricht. Sie sind zweitens angeleitet durch Erkenntnisse der Pädagogischen Psychologie, insbesondere der motivationalen und kognitiven Aspekte der Lehr- und Lernpraxis (Schuster, 2017), die am Filmseminar punktuell exemplifiziert werden. Drittens liegt der Wahl eines semiotischen Theoriegebäudes die wissenschaftstheoretisch begründete Überzeugung zugrunde, dass ein zeichentheoretisches Konzept einen geeigneten Beschreibungs- und Deutungsansatz für soziokulturelle Dynamiken zu bieten vermag (Posner, 2014). Auf eine dezidierte Diskussion des hochschuldidaktischen Diskurses in der Religionswissenschaft oder eine weitgehende Rezeption des entsprechenden Vokabulars wird hier zugunsten einer dichten Beschreibung des Filmseminars verzichtet. Dazu sei angemerkt, dass eine gewisse Asymmetrie zwischen hohem theoretischem Anspruch und der nicht immer gelingenden Umsetzung der Realität des Filmseminars entspricht und hier nicht verschwiegen werden soll.

Zunächst erfolgt eine Kontextualisierung des Filmseminars als fester Bestandteil der Heidelberger Religionswissenschaft in Form einer Skizze von Geschichte und Kontext der Lehrveranstaltung (2.1). Diese wird ergänzt von didaktischen Erwägungen, die das Filmseminar strukturieren (2.2). Darauf folgt eine exemplarische Darstellung des Semesterverlaufs, der mit den ersten beiden Theoriesitzungen startet. Im Prozess der Beschreibung wird das theoretische Fundament vorgestellt, das sich aus der Semiotik und verwandten philosophischen Bausteinen zusammensetzt; dabei soll gezeigt werden, wie anhand der semiotischen Perspektive die flexible Analyse, Einordnung und wissenschaftliche Bewertung kultureller Formationen geleistet werden kann, wie sie (auch) im Medium ‚Film' in Form religiöser Diskurse zur Sprache kommen (3.1). Es folgt eine Charakterisierung der weiterlaufenden praktischen Sitzungen; hier steht der Ablauf des Filmseminars sowohl innerhalb der einzelnen Unterrichtsstunde als auch

1 In diesem, die Fächergrenzen überschreitenden Sinne unterscheidet sich Transdisziplinarität grundlegend von Interdisziplinarität.

über das gesamte Semester im Fokus. Es soll gezeigt werden, wie anhand gezielter Lehr- und Lernstrategien Theorie und Praxis beständig im Dialog bleiben und von Filmanalyse zu Filmanalyse neue Erkenntnisse erbringen (3.2), die zum Ende des Semesters zusammenfassend diskutiert werden (3.3). Den Abschluss bildet eine ebenso theoriegeleitete wie erfahrungsbasierte Betrachtung des intra-, inter- und transdisziplinären Potentials des Filmseminars (4.1) sowie der Perspektiven und Grenzen einer weitreichenden Implementierung im heterogenen Curriculum der Religionswissenschaft (4.2).

2 Das Filmseminar im Rahmen der Heidelberger Religionswissenschaft

2.1 Entstehungskontext

Der erste Entwurf des ‚Religionswissenschaftlichen Filmseminars' entstand im Sommersemester 2009 als studentisches Projekt in Form eines wöchentlichen Filmabends für Studierende der Religionswissenschaft. Der zunächst einfache strukturelle Aufbau beinhaltete die kurze Anmoderation eines Spiel- oder Dokumentarfilms mit religionswissenschaftlich relevanter Thematik sowie eine offene Diskussion im Anschluss an den Film. Auch wenn persönliche Interessen und Meinungen der Studierenden das Format in der Anfangsphase prägten, war schon zu diesem frühen Zeitpunkt ein wissenschaftliches Erkenntnisinteresse am filmischen Medium und den darin behandelten Diskursen als treibende Kraft sichtbar. Bereits im Wintersemester 2009/10 entwickelte sich aus dem ‚Religionswissenschaftlichen Filmabend' das ‚Religionswissenschaftliche Filmtutorium', das über die kommenden Semester von zwei vorgeschrittenen Studierenden organisiert und geleitet wurde; ab diesem Zeitpunkt setzten sich die Tutoren für jedes Semester einen thematischen Schwerpunkt aus dem Interessenspektrum der Religionswissenschaft im Allgemeinen und dem Heidelberger Institut im Besonderen (Prohl et al. 2017).
Die Themen umfassten unter anderem *Religion und Gewalt, Religion und Gender*, *Religion und Kritik* sowie *Religion und Orientalismus* und überschnitten sich in der Regel fruchtbar miteinzelnen Proseminaren und Vorlesungen aus dem jeweiligen Lehrangebot.[2]
Beispielsweise liessen sich innerhalb des Filmtutoriums aufkommende Fragestellungen aus Proseminaren zur rezenten Geschichte des Islam, des Kolonialismus in Südasien, des amerikanischen evangelikalen Christentums und von Gender-Konstruktionen in den Weltreligionen bearbeiten, die dann über die Studierenden als Diskussionsbeiträge wieder in die Ursprungsseminare übertragen wurden.

Die Recherche nach passenden Spiel- und Dokumentarfilmen fand in Zusammenarbeit mit den teilnehmenden Studierenden statt und führte zu einer weitgefächerten Auswahl bekannter und weniger bekannter Filmwerke, die nach und nach ihren Platz in der Institutsbibliothek fanden. Im Hörsaal begannen die Tutoren nun auch filmanalytische und kulturtheoretische Vorüberlegungen zur Sprache zu bringen, die Diskussion nach didaktischen Gesichtspunkten zu moderieren und einzelne Sitzungen reflektierend zu verbinden. Diese schrittweise Professionalisierung des Formats wurde auch durch zahlreiche Dozierende der Religionswissenschaft und benachbarter Fächer vorangebracht; sie präsentierten in regelmässigen Abständen Filme aus dem eigenen Forschungskontext im Tutorium und stellten sich als Expertinnen und Experten für spezifische Themen den Fragen der Studierenden. Das Filmtutorium entwickelte sich bald zur Anlaufstelle für Akteure aller akademischen Stufen, die an einem einzigartigen gemeinsamen Lernraum partizipierten, der sich als Knotenpunkt im Curriculum etablierte. Nach einigen Semestern des didaktischen und inhaltlichen Experimentierens erfolgte die Implementierung als offizielle Lehrveranstaltung, die fortan von einem Dozierenden geleitet wurde. Ab dem Wintersemester 2015/16 setzte sich die auch in diesem Aufsatz verwendete Bezeichnung ‚Filmseminar' durch.

2.2 Didaktisches Konzept

Das didaktische Konzept des Filmseminars steht auf den drei gleichgewichteten Säulen von vermittelter Theorie (transdisziplinär), Vermittlungspraxis (interdisziplinär) und konkreter Anwendung (vorwiegend intradisziplinär). Es geht also erstens darum, mit der Semiotik ein wissenschaftliches Instrumentarium zu illustrieren, das als (relativ) fachunabhängige ‚Werkzeugkiste' fungieren kann.[3]
Zweitens trägt der Prozess der Vermittlung aufgrund seiner Nutzung verschiedener medien- und kulturwissenschaftlicher Zugänge sowie der direkten Einbeziehung der religionswissenschaftlichen Nachbardisziplinen entscheidend zum Blick über den eigenen Tellerrand bei. Drittens bietet die Auseinandersetzung mit dem Medium eine grosse Materialfülle religionswissenschaftlich relevanter Themen. Das Bestreben, Theorie, Vermittlungspraxis und konkrete Anwendung gleichwertig zu balancieren entspricht dem Versuch, Intra-, Inter- und Transdisziplinarität im eingangs

2 Weitere behandelte Schwerpunkte umfassen Religion(en) und Utopien/Dystopien, Religion(en) und Transhumanismus, Religion(en) und Materialität, Religion(en) und die Postmoderne, Religion(en) und Embodiment sowie Religion(en) und das Ver-rückte.

3 ‚Relativ' deshalb, weil auch die Semiotik je nach Spielart Bezüge zu ‚Disziplinen' wie zur Linguistik oder zur mathematischen Logik aufweist.

beschriebenen Sinn zu gewährleisten.

Zu Beginn jedes Semesters steht die Theorievermittlung, die in zwei Sitzungen das gesamte analytische Werkzeug vorstellt, dessen sich die Studierenden über das Semester bedienen sollen. Kern des Theoriefundaments ist eine (durch die Semiotik dargestellte) diskurstheoretische Sicht auf alle für die Religionswissenschaft relevanten Gegenstände (z. B. ‚Religion', ‚Spiritualität' oder ‚Atheismus'). Diese Gegenstände werden der Diskurstheorie zufolge durch sozial vermittelte Aushandlungsprozesse konstruiert, die das Filmseminar präzise zu erfassen sucht.

Die kondensierte Vermittlung von semiotischer Diskurstheorie mag im Hinblick auf Studierende im ersten Semester des Bachelors verfrüht erscheinen; sie entspricht jedoch einer ‚strategischen Überforderung', die sich in der empirischen Praxis bewährt hat. Berichten die Studierenden anfangs noch von Schwierigkeiten im Umgang mit der dichten Theorievermittlung der ersten Sitzungen zeigt sich in der Retrospektive, dass alle Teilnehmenden ein hohes Verständnislevel erreichen und dem Dozenten positives Feedback über das frühe Erlernen anspruchsvoller Theorien geben. Die im Filmseminar zu Beginn vermittelte Theorie soll schon in den ersten Wochen zum sogenannten Deep Learning führen, d. h. eine komplexe Vernetzung unterschiedlicher Lerninhalte sowie eigenständiges und kreatives Arbeiten auf verschiedenen ‚Auflösungsstufen' des Materials erlauben (Biggs & Tang, 2009). Um dieses Niveau zu Beginn des Semesters anzupeilen, setzt der Dozent in der didaktischen Vermittlung das sogenannte *Scaffolding* (wörtlich das ‚Gerüst-Bauen') ein. Mit diesem psychologischen Konzept ist eine zu Beginn des Lernens intensive Betreuung impliziert; dabei baut der Dozent stabile Brücken zwischen Theorie und Fallbeispielen, um eine Orientierungsgrundlage zu schaffen. Diese erreicht im Lernverlauf eine ausreichende Stabilität, um den Studierenden Raum für eigene Zugänge zu gewähren (Sawyer, 2006). Der Dozent vermittelt von Beginn an den Eindruck, dass nicht verstandene Anteile der Theorie sich im Verlauf des Semesters klären werden, es jedoch keinen Zwang gibt, ein bestimmtes Verständnisniveau zu erreichen; auch sieht das Filmseminar keine Benotung für die Teilnahme vor, sodass der Bologna-typische Leistungsdruck entfällt. Im Vokabular der Pädagogischen Psychologie wird so eine *Lernzielorientierung* gegenüber einer *Leistungszielorientierung* ermöglicht, was nachweislich zu besserer Enkodierung und Vernetzung sowie einem schnelleren Abruf der Informationen beiträgt (Pintrich, 1990). Verständnisschwierigkeiten werden nicht auf persönliches Versagen zurückgeführt, sondern mit der grundsätzlichen Komplexität des Stoffes assoziiert, die sich über die Zeit bewältigen lässt (Pintrich, 1990). Das Filmseminar bildet mithin einen Bildungsort, an dem der einzige ‚Zwang' zu lernen auf der intrinsischen Motivation der Studierenden basiert.

Die Vermittlungspraxis ist idealerweise von maximaler Klarheit geprägt: Der Dozent formuliert prägnante, aufeinander aufbauende Theoreme, die schnell erlernt und direkt angewandt werden können; anhand der erarbeiteten Theorie werden kurze Arbeitsdefinitionen der untersuchten Gegenstände (Filmtext, Religion(en) etc.) vorgenommen, um Komplexität zu reduzieren und stabile Arbeitswerkzeuge für die Studierenden herzustellen. So gelingt die pragmatische Aneignung und Komparatistik historischer und gegenwärtiger (Religions)Diskurse; diese können im Filmmaterial identifiziert und thematisiert werden, ohne in die für die Religionswissenschaft typische Falle einer festgefahrenen Selbstthematisierung der disziplinären Positionalität zu treten (Freiberger, 2013). Die Studierenden rezipieren ausserhalb des Filmseminars Spiel- und Dokumentarfilme sowie Serien und berichten regelmässig vom Einfluss des Filmseminars auf die private Sehpraxis, die sich zunehmend als Lernprozess ausserhalb des Filmseminars gestaltet;[4] damit kommt es zu einem automatischen *Flipped-Classroom-Effekt* (Bergmann & Sams, 2012)[5]: Der Lernvorgang wird durch den vermittelten theoretischen Rahmen im Hörsaal und die hohe Verfügbarkeit des filmischen Mediums im Alltag der Studierenden implementiert. Wenn die Studierenden nach einer Woche wieder das Filmseminar besuchen, wird oftmals in Vorgesprächen oder im Plenum die private Sehpraxis thematisiert und durchgearbeitet, um dann wieder anreichernd in den Alltag hineinzuwirken.

In der konkreten Anwendung von Theorie auf das Medium Film widmen sich Dozent und Studierende der aufmerksamen ‚Lektüre' von Filmtexten, die in Gruppen strukturiert und im Plenum diskutiert wird. Hieraus ergeben sich vielfältige thematische Verzweigungen, da im Filmtext thematisierte Diskurse oft auch in der sozialen Realität der Studierenden auftauchen. Wird beispielsweise die Thematik ‚Religion und Religionskritik' am Beispiel von Richard Dawkins' medial wirksamen Dokumentationen diskutiert, sind viele Studierende mit kognitiven und emotionalen Dissonanzen konfrontiert; einerseits favorisieren sie ein naturwissenschaftliches Weltbild, andererseits wollen sie auf simplifizierende und aggressive Religionskritik verzichten. Andere Studierende reagieren bestürzt auf einen persönlich empfundenen Angriff auf religiöse Wertevorstellungen, konfrontieren sich jedoch mit der gleichzeitig vorhandenen Neugier auf den religionskritischen Inhalt. Weil die Studierenden auf diese Weise in Kontakt mit ihrer eigenen Wahrnehmung und Realität kommen, zeigt sich ein hohes intrinsisches Interesse an der Auseinandersetzung mit spezifischen Fragestellungen. Diese beständige Reflexion eigener Reaktionsmuster ist aus der Ethnopsychoanaly-

4 Aufgrund des klassischen Aufbaus von Serien mit einer über viele Episoden andauernden Narration wird im Filmseminar auf die Serienanalyse verzichtet.

5 Hier wird bewusst von ‚Effekt' gesprochen, da keine direkte Anleitung zum extracurricularen Lernen erfolgt, wie es im Lernkonzept des *Flipped Classroom* vorgesehen ist. Der *Flipped-Classroom*-Effekt wird also nicht durch eine gezielte Lernanleitung hergestellt, sondern durch die Theorievermittlung angestossen, die eine veränderte Sehpraxis im Alltag begünstigt.

se entliehen (Krueger, 2017) und verhilft zur Konstruktion einer *Deutungswerkstatt* innerhalb des Filmseminars, wo die emotionale Beteiligung der Studierenden in den Blick kommt. Dank einer thematischen Festlegung für jedes Semester ist es möglich, solche rückwirkenden Reflexionen in den nächsten Sitzungen aufzugreifen und an neuem Filmmaterial zu untersuchen. Die abstrakte Diskurstheorie bleibt stets als ‚Hintergrundprogramm' aktiv, auch wenn vordergründig konkret definierte Sachverhalte über ‚Christen' und ‚Hindus', ‚Spiritualität' in ‚hochindustrialisierten Staaten' oder ‚Religiosität' in ‚Entwicklungsländern' diskutiert werden. Dieses didaktische Konzept fügt sich in den Heidelberger Ansatz einer *zweispurigen Religionswissenschaft* ein, der einerseits eine komplexe diskurstheoretische Betrachtung des religionswissenschaftlichen Gegenstandes favorisiert und andererseits nicht vor pragmatischen Religionsdefinitionen und Aussagen zurückscheut, die im öffentlichen Diskurs vermittelbar sind:

> Trotz der Fluidität des Religionsbegriffes und der sozialen Realitäten, die er beschreiben soll, sind pragmatische Religionsbeschreibungen notwendig, damit die Erkenntnisse der Religionswissenschaft gehört und weiter vorangetrieben werden können. Diese Bestimmungen müssen selbstreflexiv auf bestimmte Abschnitte sozialer Realität zielen, ohne ihre Erkenntnisse zu universalisieren (Prohl & Okropiridze 2014).

3 Semesterverlauf

3.1 Die Theoriesitzungen

3.1.1 Sitzung I

In der ersten Sitzung stellt der Dozent die Frage nach dem Mehrwert wissenschaftlicher Filmanalyse im Vergleich zur privaten Filmrezeption. Die Studierenden formulieren dabei in der Regel die intuitive Annahme, dass eine wissenschaftliche Filmanalyse eine strukturiertere, inhaltsreichere und besser reflektierte Form der Filmdeutung darstellen müsse. Diese Annahme bestätigt der Dozent, indem die private Rezeption als subjektive Aneignung definiert wird, wogegen die wissenschaftliche Filmanalyse um ein intersubjektives Verstehen des rezipierten Materials nach objektiv festgelegten Kriterien bemüht ist.

Dieser ersten gemeinsam erarbeiteten Einsicht folgend führt der Dozent in die erkenntnistheoretische Grundlage des Filmseminars ein, die ausgehend von der Frage ‚Was ist ein Filmtext?' dargestellt wird. Der Textbegriff wird zunächst über die strukturalistische Einsicht Ferdinand de Saussures als relationales Bedeutungsgefüge zwischen Signifikanten (d. h. dem bedeutungstragenden Laut bzw. Schriftbild) und dazugehörigen Signifikaten (d. h. mentalen Repräsentationen der Bedeutungen) expliziert (Saussure, 2001). Die Übertragung des Textbegriffes auf das multimodale Medium Film erfolgt über die Strukturanalogie des Zeichens. Die audiovisuellen Signifikanten des Films transportieren ebenso Signifikate wie (vor)gelesene Phoneme bzw. Grapheme. Die relationale Bedeutungsgenerierung über Zeichenketten bestimmt einen 120-minütigen Spielfilm ebenso wie eine 300-seitige Monographie. In beiden Fällen existiert eine chronologische, syntagmatische Struktur einander folgender Zeichen, deren Gesamtbedeutung erst mit dem (im Sinne der Hermeneutik immer vorläufigen) Abschluss der Rezeption klar wird. Ebenso liegen Beziehungen in der assoziativen paradigmatischen Dimension vor, sodass die Fantasie der Rezipienten, noch während der (Film)Text sich entfaltet, eigenständige Deutungsarbeit leistet (Saussure, 2001).

Im nächsten Schritt folgt die poststrukturalistische Problematisierung des Saussure'schen Zeichenbegriffs. Theoretiker wie Jacques Derrida argumentieren gegen die statische Zuordnung von Signifikanten und Signifikaten. Stattdessen postulieren sie Signifikate als ambivalente, vom jeweiligen Kontext bestimmte Bedeutungsfixierungen, die sich durch Signifikantenketten nur temporär zusammenhalten lassen und permanent in Verschiebung begriffen sind. Allenfalls können die in der Diskursgeschichte ‚abgelagerten' Signifikate als ‚Spuren' identifiziert werden (Barthes, 1983). Beispielsweise wären ‚Grundbegriffe' im Sinne Reinhart Kosellecks solche sich in der Geschichte ‚aufgeschichteten' Strukturen, die uns als ‚Religion', ‚Spiritualität' etc. vorliegen (Koselleck & Spree, 2006; Derrida & Spivak, 2016). Saussure ging noch von der arbiträren, aber aufgrund der trägen kollektiven Sprachentwicklung relativ stabilen Verbindung zwischen einem Lautbild (z. B. ‚Baum') und der dazugehörigen mentalen Repräsentation (z. B. eines Baumes) aus. Dagegen wäre eine gemeinsame mentale Repräsentation aus poststrukturalistischer Sicht nur noch innerhalb eines völlig homogenen Diskurses gleichdenkender und gleichfühlender Akteure vorstellbar; sie wird aber selbst dort nicht vollständig erreicht, weil die semantische Fluktuation der Bedeutungsproduktion permanent aktiv ist und Verschiebungen bewirkt. Die Perspektivität des Rezipienten X sorgt bei einem beliebigen Text für ein vom Rezipienten Y abweichendes Bedeutungsgefüge. Eine Einigung über den gemeinsam rezipierten Text wird nicht aufgrund des vermeintlich im Signifikanten enthaltenen Signifikats erreicht; sie entsteht einerseits durch einen pragmatisch geteilten, durch Sozialisierungsprozesse erworbenen ‚Leseschlüssel', andererseits durch die im kommunikativen Handeln ablaufende Pragmatik der gegenseitig angestrebten Verständigung (Habermas, 1981).

Aus den vorangegangenen Ausführungen leitet der Dozent gemeinsam mit den Studierenden grundlegende Begrifflichkeiten als analytische Basis für das Filmseminar ab. Filmtexte werden als komplexe Anordnungen audiovisueller Signifikanten definiert, die in Abhängigkeit von den Rezipienten und deren Kontext(en) ein Netz von Bedeutungszusammenhängen herstellen können. Letzteres wird als ‚Signifikation' bezeichnet, die wiederum als grundlegender Mechanismus von Diskursen fungiert. Ebendiese Orte der konflikthaften Bedeutungsaushandlung gilt es im Filmseminar zu untersuchen. Die Studierenden sollen im Laufe des Semesters lernen, das audiovisuelle Bedeutungsgewebe jeweils als Filmtext zu ‚lesen' und damit die Tiefenstruktur von Spiel- und Dokumentarfilmen offenzulegen. Der Weg vom Film zum Filmtext ist also die Bewegung von vermeintlich offensichtlichen Signifikaten (d. h. den unmittelbar vorliegenden Bedeutungen des Films in der privaten Filmrezeption) zu komplexen Anordnungen von Signifikanten (d. h. den vielfältigen Verflechtungen von Bedeutungsträgern, die für unterschiedliche Rezipienten ebenso unterschiedliche Lesarten zulassen).

Schon an dieser knappen Beschreibung der Vorgehensweise wird deutlich, dass der Dozent gemeinsam mit den Studierenden komplexes Material in präzise aufeinander aufbauenden Theoremen zu einem kohärenten Gebilde errichtet. Bei jedem Zwischenschritt wird durch Rückfragen sichergestellt, dass die Studierenden dem Aufbau folgen. Um also partikulare Filme auf religionswissenschaftliche Fragestellungen zu untersuchen, stehen erste analytische Handlungsanweisungen zur Verfügung. Diese semiotische Grundlage wird in den darauffolgenden Sitzungen durch kurze Wiederholungen gefestigt und durch die nachbereitende Lektüre eines Einführungswerkes in die Semiotik erweitert (Chandler, 2007).

Im zweiten Teil der ersten Theoriesitzung stellt der Dozent ein komprimiertes filmtheoretisches Schema vor, für das sich die Bezeichnung *Handout A* eingebürgert hat (Okropiridze, 2016a); dieses ist vom Medienwissenschaftler Lothar Mikos adaptiert und erlaubt die Analyse von Filmtexten auf fünf Ebenen: *Inhalt, Narration und Dramaturgie, Figuren und Akteure, Ästhetik und Gestaltung* sowie *Kontexte* (Mikos, 2008).[6]

Die Ebene *Inhalt* fragt nach einer distanzierten Beschreibung des rezipierten Filmtextes, vergleichbar mit der möglichst unvoreingenommenen Deskription eines Kunstobjektes. Diese Übung ist keineswegs trivial, denn es zeigt sich, dass die Studierenden oftmals Mühe haben, in wenigen Sätzen das Gesehene und Gehörte als kohärentes Ganzes zu formulieren, und schnell in persönlich interessierende Details des Filmtextes abgleiten. Der Dozent fungiert als balancierendes Korrektiv und führt die Studierenden von ihren jeweiligen Vorannahmen auf neutralere Beschreibungen zurück, bis sie selbst diese Rolle (füreinander) einnehmen können.

Die Ebene *Narration und Dramaturgie* versucht den Filmtext als syntaktische Erzählung mit einem chronologischen Verlauf zu beschreiben, der sich in mehrere miteinander verbundene Teile aufspaltet. Die Studierenden sollen lernen, vom Filmtext vorgegebene kausale Verknüpfungen von Akteuren, Situationen und Handlungen zu identifizieren und einzuordnen; durch das aktive Erinnern des Filmtextes entstehen unter den Studierenden Debatten über die ‚eigentliche' Zusammensetzung des gerade rezipierten Filmtexts. In der Praxis zeigt sich, dass bei fast allen Filmtexten mehrere Einteilungsmöglichkeiten bestehen, die wiederum Rückschlüsse auf den Interpretationsfokus der Studierenden zulassen und letzteren vor Augen führen, dass auch der vermeintlich offensichtliche Ablauf des Filmtextes in der Retrospektive einem sozialen Konstruktionsprozess unterliegt – das vermeintlich ‚Eigentliche' des Filmtextes zeigt sich als Perspektivisches.

Die Ebene *Figuren und Akteure* beleuchtet die Handlungs- und Funktionsträger des Filmtextes, fragt nach den hervorgebrachten ‚Subjekttypen' (z. B. Held, Antiheld etc.) und forscht nach den Beziehungsangeboten, die der Filmtext an die Rezipienten macht. Die Studierenden lernen, die Figuren und Akteure nach ihrer Funktion und Bedeutung für den Filmtext einzuordnen, Gruppenbildungen zu beschreiben und die im Filmtext relevant erscheinenden Qualitäten einzelner Individuen hervorzuheben. Nach den psychoanalytischen Konzepten der Übertragung und Gegenübertragung projizieren die Rezipienten unbewusst bestimmte Rollenmuster (Vater, Mutter, Geschwister etc.) auf Figuren und Akteure, die ihrerseits bei den Rezipienten Emotionen und Wünsche für den jeweiligen Schicksalsverlauf im Filmtext auslösen (Metz, 1981); diese Rezeptionsmuster werden in der *Deutungswerkstatt* des Filmseminars besprochen, um die affektive Wirkung des Filmtextes und seiner (nicht zuletzt kommerziellen) Rezeption einordnen zu können.

Die Ebene Ästhetik und Gestaltung untersucht, wie audiovisuelle Effekte die emotionalen und kognitiven Reaktionsmuster der Rezipienten strukturieren. Kameraführung, Schnitt, Ausstattung, Ton, Musik, Licht, Farbgebung und Spezialeffekte wirken direkt auf die Sensorik ein und beeinflussen emotionale und kognitive Dispositionen der Zu-

6 Da im Filmseminar rasch eine stabile filmtheoretische Grundlage gelegt werden soll, wird auf die eingehende Lektüre verschiedener filmanalytischer Schulen verzichtet. Allerdings empfiehlt der Dozent den Studierenden die einführende Lektüre zur Filmanalyse des Medienwissenschaftlers Thomas Kuchenbuch. Vgl. (Kuchenbuch, 2005). Zusätzlich wird die semiotisch-psychoanalytische Lektüre von Christian Metz (1981) vorgeschlagen.

schauer. Die Studierenden erarbeiten sich eine Topologie des auditiven (Sprache, Geräusch, Musik) und visuellen (Form, Farbe, Intensität) Spektrums und diskutieren selbstreflexiv den Einfluss der jeweils im Filmtext eingesetzten Kombination (Schwan, 2001).

Die Ebene *Kontexte* wird eigenständig behandelt, durchdringt aber zugleich alle vorangegangenen Analyseebenen. Einerseits geht es darum, dem Filmtext vorgelagerte Diskurse zu untersuchen, um den Filmtext als Teil soziohistorischer Prozesse zu identifizieren und auf spezifische soziopolitische Themen des Religionsdiskurses (z. B. Abtreibung, religiös legitimierte Gewalt, Umgang mit nicht-heterosexuellem Begehren in der eigenen Gemeinschaft etc.) zu fokussieren; andererseits kann Kontextwissen eingesetzt werden, um Inhalt, Narration und Dramaturgie, Figuren und Akteure sowie Ästhetik und Gestaltung kritisch zu reflektieren. Dahinter steht die Einsicht, dass es keinen Deutungsraum ohne vorgelagertes Wissen über die zu deutenden Objekte geben kann. Die Filmanalyse ist damit immer ein potentiell unendliches Unterfangen, das anhand pragmatischer Erwägungen abzuschliessen ist, wenn ein als ausreichend erachteter Erkenntnisgewinn konstatiert wird.

Nach dieser ersten *tour de force* haben die Studierenden Gelegenheit, Rückfragen zu stellen, wobei der Dozent betont, dass aufgrund der hohen Informationsdichte nicht das gesamte vorgestellte Material direkt ‚verstanden' werden kann. Stattdessen soll ein Gefühl intellektueller (Über)Sättigung erzeugt worden sein, das die Studierenden in der Regel auch kommunizieren. Nach einer etwa 15-minütigen Pause folgt der Einstieg in die wissenschaftliche Rezeption von Filmtexten. Exemplarisch nutzt der Dozent in der ersten Sitzung Kurzfilme von maximal 20 Minuten oder sogenannte *stand alone*-Episoden aus der populären Animationsserie *The Simpsons*. Letztere eignet sich besonders gut zur knappen Filmanalyse, da sie global rezipiert wird und einen zumeist dichten, aber klar strukturierten Handlungsverlauf beinhaltet, der zahlreiche religionswissenschaftlich relevante Fragestellungen tangiert.[7] Kurzfilm bzw. Episode werden so gewählt, dass vor allem das Handout A exemplifiziert werden kann. Im Idealfall gelingt es schon hier, das Leitthema des jeweiligen Semesters im Filmtext aufscheinen zu lassen, damit die Studierenden auch auf der Inhaltsebene den Zusammenhang zum Schwerpunkt der Lehrveranstaltung sehen können. Die fünf Analyseebenen sollen also direkt angewandt werden, um (wenn auch implizit) bereits über das religionswissenschaftliche Thema des Semesters zu sprechen. Nach Rezeption des Filmtextes folgt eine erste angeleitete Analyse über das Handout A, wobei der Dozent zunächst versucht, die groben Umrisse des Filmtexts sichtbar zu machen[8] und den Studierenden grosse Freiheit in der Formulierung und Schwerpunktsetzung ihrer Kommentare lässt. Hierbei zeigt sich, dass die Studierenden unmittelbar in der Lage sind, das theoretische Werkzeug in (zunächst) niedriger Auflösung anzuwenden und weiterführende Fragen zu formulieren. Terminologische Ungenauigkeit und normatives Vokabular (z. B. ‚Sekte') werden vom Dozenten direkt problematisiert, indem die deskriptive Aufgabe der Filmanalyse betont wird. Die Sitzung endet mit der Aufgabe, das Gehörte und Gesehene über die kommende Woche wirken zu lassen und auf die eigene Rezeptionspraxis in der privaten Filmrezeption zu achten.

3.1.2 Sitzung II

Die zweite Sitzung beginnt mit einer kurzen Rückschau auf Sitzung I, wobei der Dozent ein allgemeines Stimmungsbild der privaten Filmrezeption der vergangenen Tage einzufangen sucht. Die Studierenden berichten in der Regel schon nach der ersten Theorieeinheit von einer Veränderung der Sehgewohnheit, die sich in der privaten Rezeption manifestiert. Auf Nachfrage benennen die Studierenden die analytischen Ebenen aus Handout A, die unwillkürlich als Filter präsent sind und den Filmtext in seine Bestandteile zerlegen. Der Dozent diskutiert zunächst mit den Studierenden die entstehende Irritation durch den ungewohnten Unterschied zwischen analytischem Schauen und privater Filmrezeption; er betont, dass diese Diskrepanz sich mit der Zeit naturalisiert und nicht mehr als störend empfunden wird. Nach einer kurzen Wiederholung der semiotischen Grundlagen aus der ersten Sitzung folgt die inhaltliche Vertiefung und Erweiterung des semiotischen Werkzeugs und die Einführung in das semesterspezifische Thema. Diese beginnt mit drei zentralen Begriffen des Philosophen Ernesto Laclau (Laclau 2005). Über die theoretischen Vokabeln *Äquivalenz, Differenz* und *Antagonismus* entwickelt Laclau eine Ontologie des Sozialen, die inhaltsunabhängige Analysen von Diskursen im oben definierten Sinne erlaubt (Marchart, 2010). Dies ermöglicht, die Herausbildung semantischer ‚Gravitation' in allen gesellschaftlichen Sphären nachzuvollziehen und soziale Prozesse der Bedeutungszuschreibung sichtbar zu machen. Vereinfacht gesagt, handelt es sich bei Äquivalenzen um diskursive Ähnlichkeitsbekundungen zwischen mehreren Elementen, bei denen bestehende Differenzen in den Hintergrund treten. Beispielsweise ist der parteiübergreifende Schulterschluss nach Terroranschlägen eine äquivalenzielle Dynamik, da zumindest für kurze Zeit der Anschein der Einstimmigkeit hergestellt wird. Die Logik der Differenz ist das Gegenstück zur Äquivalenz und besteht immer dann, wenn Unterschiede zwischen mehreren Elementen betont werden, sodass etwaige Ähnlichkeiten an Bedeutung verlieren. Diese Dynamik zeigt sich – um das Beispiel im Bereich des Politischen fort-

7 Vgl. etwa die Episoden I'm Goin' to Praiseland (Sheets, 2002), MyPods and Boomsticks (Moore, 2009) und Clown in the Dumps (Moore, 2015).

8 Eine Anwendung für die Religionswissenschaft leistet Michael Bergunder (2011).

zuführen – in den Monaten und Wochen von Wahlkämpfen, in denen eine differenzielle Profilschärfung von eigentlich benachbarten (d. h. äquivalenten) Parteien und Individuen betrieben wird, die vorher nicht zu sehen war. Schliesslich handelt es sich beim Antagonismus um einen Sonderfall von Äquivalenz und Differenz, bei dem es zur Bildung zweier unvereinbarer Lager des Diskurses kommt, die antagonistisch, d. h. über binäre Signifikation ‚links' vs. ‚rechts', ‚gut' vs. ‚böse', ‚göttlich' vs. ‚dämonisch', ‚Demokratie' vs. ‚Terrorismus' etc. verhandelt werden.[9] Innerhalb der einzelnen Lager, die sich in binären Konstellationen polar gegenüberstehen, wirken Äquivalenzketten von enormer Stärke; das als ‚feindlich' wahrgenommene Aussen kann nur geeint besiegt werden und der Einigungsprozess annulliert die individuellen Differenzen – aus ehemaligen Fremden werden Verbündete gegen den gemeinsamen Gegner (Laclau, 2005).

Die Einführung der Laclau'schen Terminologie bringt mehrere didaktische Vorteile mit sich. Erstens werden die Grundaxiome linguistisch hergeleitet, gehorchen also einer strukturalistischen Logik, die ein stabiles Erklärungsfundament für die beschriebenen sozialen Prozesse anbietet – die Studierenden können sich darauf verlassen, dass die Anwendung ‚funktioniert'.[10]

Zweitens ist die poststrukturalistische Problematisierung der ständigen Bedeutungsverschiebung in Diskursen mitgedacht, sodass das Wechselspiel zwischen diskursiver Homogenität und Heterogenität, Stabilität und Fluidität im Zentrum der Theorie steht. Drittens erlauben die drei Grundaxiome eine religionswissenschaftliche Analyse auf verschiedenen Schwierigkeitsniveaus: Direkt zugängliche Konflikte in Filmtexten wie *Inherit the Wind* (Evolution vs. Kreationismus im *Scopes Monkey Trial*) oder *Religulous* (Bill Mahers atheistische Religionskritik vs. fundamentalistische Apologetik in Judentum, Christentum und Islam) erlauben ein rasches Verstehen der Signifikation, weil die Filmtexte selbst um Polarisierung bemüht sind (Kramer, 1960; Charles, 2008). Aber auch nuanciertere, vom Surrealismus geprägte Filmtexte wie Alejandro Jodorowskis *La danza de la realidad*, in denen Religion, Spiritualität, mystische Sinnsuche und sexuelle Identität komplex ineinander verschachtelte Differenz- und Äquivalenzbeziehungen hervorbringen, können mit etwas Übung anhand der Laclau'schen Theorie entschlüsselt werden (Jodorowsky, 2013).

Im Anschluss an die semiotische Erweiterung folgt die Vorstellung des sogenannten *Handout B*, das eine theoretische Erfassung des spezifischen Semester-Themas enthält und damit von Semester zu Semester variiert. Für den vorliegenden Aufsatz wird das Thema des Wintersemesters 2016/17 – *Das utopische und dystopische Potential von Religion(en) im Prisma der Filmanalyse* – paradigmatisch exemplifiziert. Der Dozent liefert hier eine semiotische Gegenstandsbestimmung, die als Leitlinie fungiert, im Dialog mit den Studierenden aber abgewandelt bzw. falsifiziert werden kann. Beispielsweise definiert das Handout B das ‚Utopische' als „[…] maximal-optimierte und desiderate Welt/Gesellschaft/Situation, die bereits vergangen ist bzw. in der Zukunft eintreten soll oder bereits in einem anderen Kontext existiert und im Hier und Jetzt ersehnt wird." Demgegenüber wird das ‚Dystopische' definiert als „[…] maximal-suboptimale Welt/Gesellschaftsform/Situation, die entweder bereits vergangen ist bzw. in der Zukunft *nicht* eintreten soll oder bereits in einem anderen Kontext existiert und im Hier und Jetzt abgewehrt wird" (Okropiridze, 2016b). Diese kondensierte Definition baut auf der in der ersten Sitzung beschriebenen Bestimmung von Diskurs und Signifikation auf. Während die wissenschaftliche Literatur zur Utopie und Dystopie oft zwischen Begriffs-, Ideen- und Wirkungsgeschichte oszilliert, ohne eine klare semantische Leitlinie für Gebrauch und Analyse der Signifikation zu bieten (Morris & Kross, 2009), sorgt die im Filmseminar eingesetzte Fixierung des Bedeutungsflusses für eine schnelle Handhabbarkeit des Gegenstandes ohne seine Fluidität zu übersehen. Die im Seminartitel enthaltene Metapher des Prismas soll Studierende auf ein Charakteristikum der semiotisch informierten Filmanalyse hinweisen: Die semiotische ‚Spektralanalyse' zerlegt den Diskurs in seine Bestandteile und macht seine Zusammensetzung in der Deutungswerkstatt des Filmseminars untersuchbar.

Als Abschluss des theoretischen Inputs erfolgt eine Erweiterung des analytischen Arsenals durch die von Michel Foucault geprägten Begriffe *Macht, Wissen* und *Subjekt* (Foucault & Seitter, 1997).[11] *Macht* wird in Anlehnung an Foucault definiert als „[…] Vielzahl sozialer Mechanismen, die in der Lage sind, Wissen und damit Wahrheit hervorzubringen und zu legitimieren." *Wissen* „[…] impliziert diverse Erkenntnisverfahren und -wirkungen, die in einem bestimmten Moment und in einem bestimmten Gebiet für bestimmte Akteure und Akteurskollektive akzeptabel sind und so zu ‚Wahrheit' werden" (Okropiridze, 2016b).
Als *Subjekt* bestimmt das Handout den „[…] soziale[n] Akteur, der durch die Akzeptanz von Wissensordnungen

9 In Laclaus Philosophie ist die Herleitung des Antagonismus deutlich komplexer als hier dargestellt, da es sich um eine Kategorie handelt, die empirisch nicht vollständig sichtbar wird, sich aber als logische Notwendigkeit immer wieder in Diskursen zeigt. Diese Denkfigur wird im Filmseminar daher lediglich skizziert und ein Verweis auf weiterführende Literatur gegeben. Eine historische Kontextualisierung des Laclau'schen Antagonismus bzw. der Laclau'schen Axiome erfolgt bei Laclau selbst nur peripher (Laclau, 2005). Der Grund hierfür liegt in Laclaus Anliegen, eine Ontologie des Sozialen zu formulieren. Deren Grundlagen – Äquivalenz, Differenz, Antagonismus – müssen demnach als transhistorisch und transkulturell aufgefasst werden (Marchart, 2010).

10 Im Rahmen des Mentoring-Programms, das vom Heidelberger Institut für Religionswissenschaft angeboten wird, helfen Masterstudierende teilnehmenden Bachelorstudierenden unter anderem bei der tiefergehenden Aneignung entsprechender Theoriebausteine. Vgl. (Okropiridze & Prohl, 2012).

11 Zusätzlich werden die Foucault'schen Untersuchungsmodi der Archäologie und Genealogie tangiert. Archäologie wird als Offenlegung diskursiver Konstellationen im Filmtext definiert, während Genealogie als die soziohistorische Analyse ebendieser Konstellationen expliziert wird. Vgl. (Foucault & Seitter, 1997).

und den Einfluss von Macht unter Erstere subjektiviert, d. h. unterworfen wird“ (ebd.). In der Terminologie des Filmseminars werden die Foucault’schen Begriffe als Macht-Wissen-Subjekt-Architektur (MWSA) bezeichnet, die – der Metapher von Bauwerken folgend – je nach Filmtext eine andere Grösse, Form und Qualität annehmen, funktional oder ästhetisch, stabil oder instabil wirken können.

Die MWSA lässt sich nahtlos in das Fundament der Laclau’schen Begriffe integrieren; diese wiederum bringen als Basisaxiome des diskursiven Geschehens die Signifikation und damit den Filmtext in einer Form hervor, die sich auf die in ihr angelegten Diskurse untersuchen lässt (vgl. den logischen Theorieaufbau in Abb. 1). Aus diesem Grund ist eine prägnante Beschreibung des theoretischen Werkzeugs notwendig: In Verbindung mit der Empfehlung weiterführender Literatur verfügen die Studierenden schon am Ende der zweiten Sitzung über ein beträchtliches theoretisches Arsenal, das freilich über das verbleibende Semester eingeübt und gefestigt werden muss, um sein volles Potential zu entfalten (vgl. den logischen Didaktikaufbau in Abb. 2).

Nach dieser zweiten *tour de force* besteht erneut die Möglichkeit für Rückfragen; wieder betont der Dozent, dass aufgrund der hohen Informationsdichte nicht das gesamte vorgestellte Material ‚verstanden‘ werden kann, sondern ein Gefühl intellektueller (Über)Sättigung eintreten sollte. Nach einer Pause wird nochmals eine *stand alone*-Episode bzw. ein Kurzfilm gezeigt; nun schaltet der Dozent das Handout A vor das Handout B und die Studierenden erhalten die Gelegenheit, die fünf Analyse-Ebenen selbstständig abzuarbeiten. Es folgt eine erste Anwendung des Handout B, die zunächst vorsichtig tastend eine themenorientierte Beschreibung des Filmtextes liefert. In diesem ersten Versuch fällt es den Studierenden erfahrungsgemäss nicht ganz leicht, die noch unverdaute Theorie direkt einzusetzen; allerdings zeigen sich schon erste erfolgreiche Deutungen, die hier eine Äquivalenzbeziehung identifizieren und dort eine differenzielle Abgrenzung vermuten, an der einen Stelle den Zusammenhang zwischen Wissen und Macht beschreiben, an einer anderen das Verhältnis von Subjekt und Wissen thematisieren.

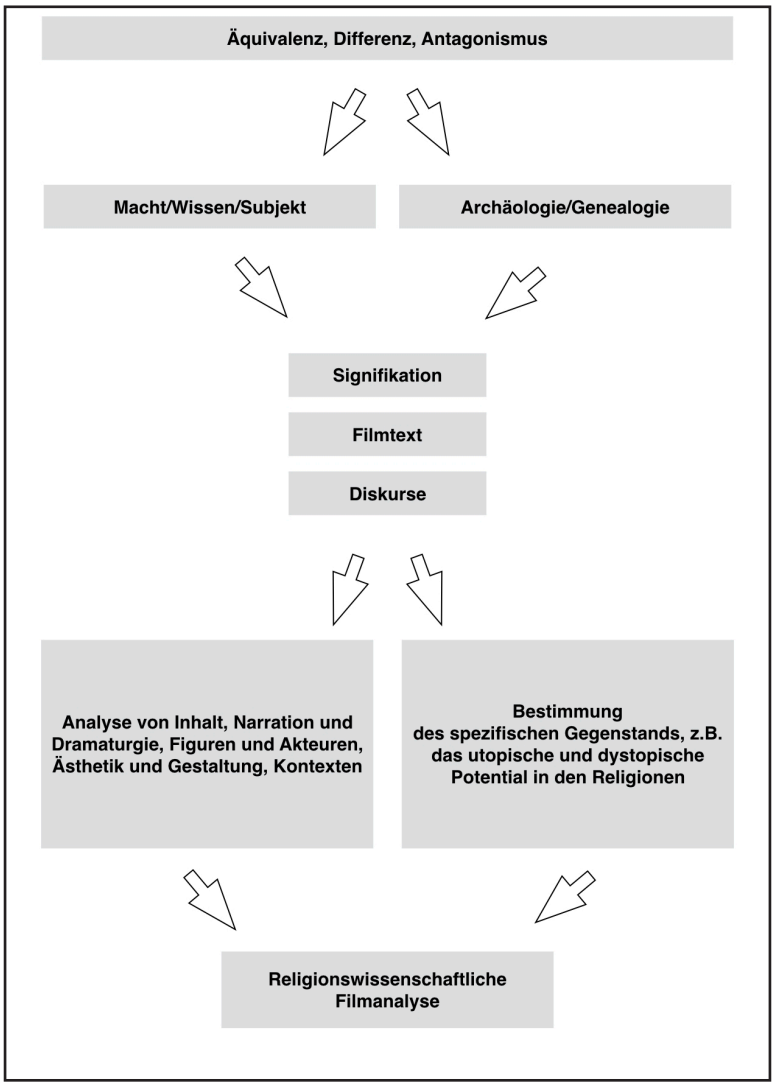

Abbildung 1— Logischer Theorieaufbau

3.2 Die regulären Sitzungen

3.2.1 Die Kombination von Handout A und Handout B

Ab der dritten Sitzung steht die Analyse von Spiel- und Dokumentarfilmen im Vordergrund. Aus pragmatischen Erwägungen – die Sitzungen finden zwischen 18:15 und 21:00 statt – wählt der Dozent Filmtexte mit einer maximalen Länge von ca. 120 Minuten aus, um ausreichend Zeit für die Analyse zu gewinnen. Spielfilme in Überlänge können optional in einer Blocksitzung gezeigt werden. Allerdings lehrt die Erfahrung, dass der analytische Mehrwert dadurch nicht steigt, da die Aufmerksamkeitsspanne der Studierenden beim konzentrierten Rezipieren des Filmtextes an ihre Grenzen kommt.

Vor der Rezeption des Filmtexts steht ein kurzer Input des Dozenten, der je nach Erkenntnisinteresse variiert und so eine gezielte Steuerung der Aufmerksamkeit ermöglicht. Ist eine umfassende Filmanalyse gewünscht, teilt der Dozent die Studierenden in Gruppen ein, die sich während der Filmrezeption ausschliesslich auf eine der fünf Analyseebenen konzentrieren. Zum Ende der Pause zwischen Film und Diskussion besprechen sich die Gruppen und stellen in der zweiten Hälfte ihre Ergebnisse vor, die dann im Plenum diskutiert werden.

Direkt vor der Diskussion bittet der Dozent um freie Assoziationen zum gerade rezipierten Filmtext. Die Studierenden haben hier die Gelegenheit, ihre persönlichen Eindrücke zu Form und Inhalt des Filmtextes wertend und emotional zu äussern, ohne einer metasprachlichen Zensur zu unterliegen. Das didaktische Ziel für diesen zur Deutungswerksatt gehörenden Einstieg in die Diskussion liegt in einer erhöhten Selbstreflexion und einer verringerten affektiven Verzerrung der späteren Filmanalyse (vgl. Krueger, 2017, S. 91).

Im Anschluss stellen die Gruppen ihre erarbeiteten Ergebnisse zu den fünf Analyseebenen vor. Der konzentrierte Fokus auf einzelne Analyseebenen erlaubt eine dichte Vernetzung der kognitiven Ressourcen, da nicht alle Studierenden zeitgleich auf alle Ebenen achten müssen. Je nach Film und Verständigungsprozess fertigt die Gruppe ‚Figuren und Akteure' ein Tafelbild mit Namen und Beziehungsangeboten an, das die Analyse für das gesamte Plenum erleichtert. Als genauso hilfreich erweist sich die während der Filmrezeption durchgeführte Online-Recherche der Gruppe ‚Kontexte', die schnell einen Überblick über die Hintergründe des Filmtextes liefert und in die Diskussion einspeist. Der Vorteil der offenen Diskussion im Plenum, die immer wieder die Struktur auflockert, liegt in interessierenden Details oder vermeintlichen Nebensächlichkeiten, die sonst nicht zur Sprache kommen würden. Die Besprechung von Handout A nimmt etwa eine halbe Stunde in Anspruch, wobei diese Zeitspanne sich im Laufe des Semesters durch zunehmende Übung verkürzt.

Der zweite Diskussionsteil ist dem Handout B gewidmet. Neben den fest verankerten theoretischen Elementen variiert die Analyse von Semester zu Semester, da das Handout B den religionswissenschaftlichen Untersuchungsfokus beinhaltet. Hier stehen die Studierenden vor der Herausforderung, im Laufe des Semesters den Gebrauch des theoretischen Werkzeugs zu erlernen und auf eine grosse Bandbreite von Filmtexten anzuwenden, wobei religionswissenschaftliche Fragestellungen im Plenum herauspräpariert werden. Um diesen Prozess zu erleichtern, führt der Dozent die Diskussion immer wieder auf die semiotische Definition des Gegenstandes (hier: Utopie und Dystopie) zurück und fragt nach optimalen bzw. suboptimalen Vorstellungen von Welt, Gesellschaft und Situation innerhalb des Filmtextes. Als zusätzliche Hilfestellung gibt das Handout B einige gemeinsame Merkmale des Utopischen (UT) und Dystopischen (DT) zu bedenken und modelliert durch präzise sprachliche Anweisungen die Dimension des Untersuchungsgegenstandes, die hier in Auszügen vorgestellt wird:

> §1 UT und DT grenzen sich vom Topischen (T) und Chronischen (C) als raumzeitlichem Normalfall ab.
>
> §2 UT und DT sind nicht real gegeben, sondern entsprechen Potentialen in Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft, deren partielle (!) Realisierung in T und C üblich ist, während eine vollständige Realisierung i.d.R. als weniger wahrscheinlich gilt und radikal erwünscht bzw. unerwünscht ist. […]
>
> §5 UT und DT neigen dazu, mit einem Signifikationsschwerpunkt artikuliert zu werden, der taxonomisch erfasst werden kann als ‚politisch', ‚sozial', ‚kulturell', ‚ökologisch', ‚religiös', ‚technologisch', etc. (Okropiridze, 2016b).

Diese Kurzdefinitionen bauen konsequent auf den theoretischen Axiomen der ersten beiden Sitzungen auf, ermöglichen ein schnelles Erlernen des analytischen Vokabulars und gewährleisten eine vielfältige Anwendung. Dies wird im Folgenden an verschiedenen Filmtexten demonstriert, die allesamt im Wintersemester 2016/17 gezeigt wurden.

3.2.2 Filmanalytische Beispiele

In M. Night Shyamalans *The Village* (2004) ist es für die Analyse von zentraler Bedeutung, die topische (hier: räumliche) Abgrenzung des isolierten Dorfes im geschützten Reservat mit der chronischen (hier: zeitlichen) Verleugnung der kapitalistischen und von menschlichem Leiden beherrschten Moderne in Beziehung zu setzen. Diese als Bedrohung empfundene Situation veranlasst die ‚Ältesten' dazu, die Zeit im Dorf um ein Jahrhundert in die Vergangenheit zu verschieben und den Bewohnern eine permanente Bedrohung durch die grausamen Kreaturen des Waldes zu suggerieren; damit verhindern sie ein Verlassen der Utopie, die gerade dadurch zur Dystopie wird. Auch wird im Filmtext deutlich, dass die Realisierung der Utopie nur partiell gelingen kann, weil innerhalb der Dorfgemeinschaft dystopische Elemente wie die medizinische Unterversorgung genau das Leiden hervorbringen, das eigentlich abgewehrt werden sollte. Schliesslich lässt sich der Signifikationsschwerpunkt bestimmen, der sich über eine soziale Utopie mit religiösen Semantiken andeutet. Eine Untersuchung des Filmtextes erlaubt die Identifikation der MWSA, die über einzelne Figuren und Ästhetiken hergeleitet werden können. Beispielsweise ist das Nichtwissen um den illusionären Charakter der Kreaturen, die von kostümierten Ältesten zur Einschüchterung der Bewohner und Aufrechterhaltung der Utopie gespielt werden, von zentraler Bedeutung für die Subjektivierung unter die wirkende Macht. Wird die Information offenbart, ist es der Hauptprotagonistin Ivy möglich, den Wald furchtlos zu durchqueren, um Medikamente für den schwerkranken Geliebten Lucius zu besorgen – die Kopplung von Wissen und Macht, die einen unbetretbaren Wald konstruierte, ist also aufgehoben. Mit Hilfe der Laclau'schen Axiome werden auch subtilste Signifikantenketten erkannt, etwa wenn die den Kreaturen zugeschriebene und deshalb im Dorf tabuisierte rote Farbe mit dem tabubrechenden Lucius in Verbindung gebracht wird und die Studierenden eine entsprechende Andeutung der Aura-sehenden Ivy als Deutungslegitimation der Äquivalenzbeziehung heranziehen (Shyamalan, 2004).

Eine weitere Illustration mag der Filmtext von *Children of Men* (2006) liefern. Hier ist die Dystopie in Form weltweiter Unfruchtbarkeit im postapokalyptischen Szenario schon im Topischen und Chronischen realisiert. Eskalierende Gewalt und staatliche Unterdrückung sind an der Tagesordnung, das Aussterben der Spezies erscheint als nahendes dystopisches Ereignis. Die erhoffte utopische Wiederbevölkerung der Erde wird durch die Schwangerschaft der Hauptprotagonistin Kee als Potential in Aussicht gestellt, wobei zunächst der beschwerliche Weg zum mysteriösen Schiff ‚Human Project' zurückzulegen ist, wo Wissenschaftler das Überleben der Menschheit sichern wollen. Schliesslich kann der ökologische Charakter der Dystopie identifiziert werden, da aus der Unfähigkeit, Kinder zu gebären, alle dystopischen Konsequenzen folgen und in der Selbstkannibalisierung des Homo sapiens samt seiner Umwelt kulminieren (Cuarón, 2007). Die Untersuchung fördert eine MWSA zutage, in der das Wissen um ein nahendes Ende der Menschheit mit Machtlosigkeit verschränkt ist, die wiederum Subjekte hervorbringt, denen eine Beschleunigung der Selbstzerstörung durch kriegerische Konflikte zusagt. Dem Filmtext gelingt es gerade deshalb einen dystopischen Eindruck zu vermitteln, weil im Chaos der zusammenbrechenden Welt auch die vertrauten Äquivalenzketten (d. h. Ordnung, Rechtsstaatlichkeit, Vertrauen, Menschlichkeit etc.) aufbrechen; dies wird an der Beziehung zwischen Kee und den Rebellen deutlich, die ihr neugeborenes Kind für politische Zwecke instrumentalisieren wollen. Die entscheidende Differenzbeziehung identifizieren die Studierenden auf den ersten Blick in Kee (wohl nicht zufällig als illegale Immigrantin mit dunkler Haut konstruiert), deren Schwangerschaft wie eine lichte eschatologische Botschaft das Ende des Leidens verheisst.

Schliesslich sei der Filmtext von James Camerons *Avatar* (2009) angeführt (Cameron, 2009): In der epischen Narration von nach seltenen Ressourcen gierenden Menschen und mit der Natur vereinten Na'vi breitet sich das ganze Panorama utopisch-dystopischer Diskurse aus. Die kolonialistische Vereinnahmung eines ‚unschuldigen' Planeten (im Filmtext: des Mondes Pandora) platziert das Geschehen weit jenseits der Erde in einer technologisch weit entwickelten, aber moralisch verarmten Zukunft – der topische und chronische Normalfall (das Hier und Jetzt) werden überschritten. Die drohende Vernichtung seiner friedfertigen spirituellen Bewohner zur Gewinnung des wortwörtlich utopischen Rohstoffs *Unobtainium* verdeutlicht das Oszillieren zwischen orientalistischer Utopie und Dystopie. Erst zum Ende des Filmtextes, nach zahlreichen Todesopfern auf beiden Seiten, gibt der Hauptprotagonist Jake Sully seinen menschlichen Körper auf, um vollständig Na'vi und damit Teil der subalternen Makellosigkeit zu werden.

Damit verbleibt der Filmtext in einer antagonistischen Aufteilung von Welten (Erde vs. Pandora), Kulturen (Technik vs. Natur) und Akteuren (Menschen vs. Na'vi). Denjenigen Figuren, die sich aus dem negativ konnotierten Kollektiv der Kolonialisten lösen, bleibt nur der Übergang in das positiv konnotierte Kollektiv der ‚noblen Indigenen'. Der Signifikationsschwerpunkt von *Avatar*s utopisch-dystopischer Narration ist über eine Vermengung ökologischer, technologischer und politischer Elemente bestimmbar, die mit ihrer antagonistischen Artikulation eine affektive Wirkung haben.

Diese Form hermeneutischer Arbeit über das Handout B zieht sich über das gesamte Semester und wird von zusätzlichen didaktischen Werkzeugen begleitet. Beispielsweise gibt eine (von den Studierenden angefragte) digitale Stoppuhr jeder Wortmeldung 25 Sekunden, um Fragen oder Thesen präzise zusammenhängend zu formulieren. Dadurch kommt es zu einer merklichen Erhöhung der Konzentration auf Inhalt und Wortwahl. Allerdings wird die Zeitbegrenzung nicht durchgehend verwendet, sondern fungiert im Sinne des Scaffoldings als Gerüst, das je nach Übung schnell wieder abgebaut werden kann. Unabhängig von dem spezifischen Modus der Diskussion muss der Dozent das analytische Gespräch präzise moderieren. Weder darf das hermeneutische Feld kollabieren, weil eine Engführung den gesamten Filmtext auf einen Aspekt, z. B. seine visuellen Effekte, reduziert, noch sollte ein Interpretationschaos entstehen, bei dem persönliche Eindrücke, filmtechnische Eigenschaften und diskurstheoretische Elemente nicht mehr unterschieden werden. Für den Dozenten ergibt sich daraus eine eigene Praxis des Zuhörens: Das Gesagte tritt zugunsten der Struktur der studentischen Beiträge zurück und die Qualität der Moderation steigt entsprechend an, weil der Dozent in der Lage ist, die Diskussion nach didaktischen Gesichtspunkten zu leiten, während die Studierenden sich auf die inhaltliche Analyse konzentrieren können. Im Idealfall ergibt sich mithin ein analytisches Wechselspiel aus Struktur und Inhalt, das am Ende der jeweiligen Filmanalyse einen klaren Erkenntnisgewinn erbracht hat.

3.3 Abschluss des Seminars

Zum Ende der Vorlesungszeit regt der Dozent eine fokussierte Reflexion des analytischen Prozesses an, sodass Filmtexte, deren Rezeption bereits einige Monate zurückliegt, wieder in der Diskussion auftauchen. In der letzten Sitzung findet eine mündliche Evaluation des Filmseminars statt, die von einem gegenseitigen Feedback gerahmt ist.

Die Studierenden äusserten sich hier überwiegend positiv, wobei vor allem die didaktische Stringenz, der Lernzuwachs und das grosse Anwendungspotential innerhalb und ausserhalb des Filmseminars hervorgehoben wurden. Kritisierte Aspekte umfassten Teile der Filmauswahl oder das Zeitmanagement in der Diskussion und wurden von Semester zu Semester gemeinsam verbessert. Der Dozent gab seinerseits ein Meinungsbild an die Studierenden weiter und skizzierte seinen Eindruck der erreichten Diskussionskultur und des analytischen Niveaus. Das Seminar schloss in der Regel mit einem Gedankenaustausch über zukünftige Themen für das Filmseminar; zusätzlich wurde über sinnvolle Ergänzungen zur bestehenden Theorievermittlung diskutiert. Vor allem fortgeschrittene Studierende äusserten konkrete Wünsche nach Vertiefung und Ausbau der semiotischen Theorie, die sukzessive umgesetzt wurden.

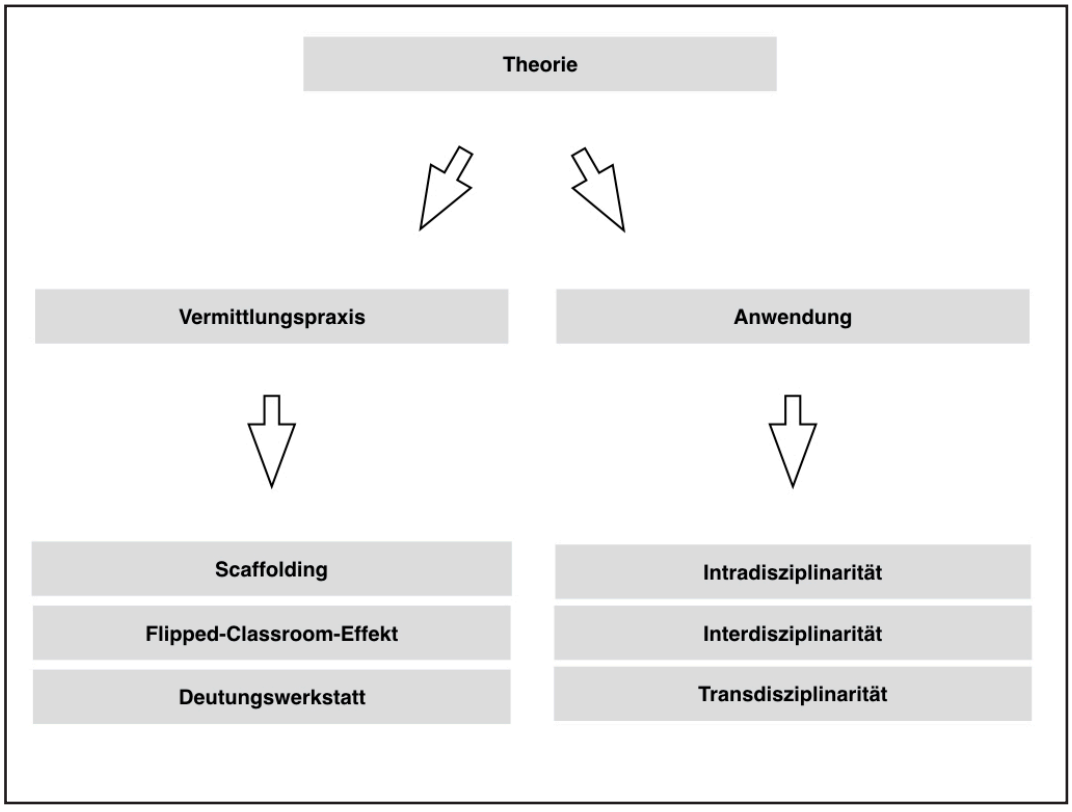

Abbildung 2 — Logischer Didaktikaufbau

4 Schluss: Intra-, Inter- und Transdisziplinarität im Filmseminar – Möglichkeiten und Grenzen der Implementierung für die Religionswissenschaft

4.1 Engführung der Hypothesen

Die vorangegangenen Seiten haben zunächst Genese und didaktisches Konzept des Filmseminars vorgestellt; alsdann wurde der chronologische Verlauf skizziert, wie er sich von den intensiven Theorieeinheiten bis zur letzten Sitzung des Semesters abspielt. Darüber hinaus wurden an unterschiedlichen Stellen die anfangs aufgestellten Intra,- Inter- und Transhypothesen tangiert. Sie sollen hier über eine Engführung explizit zusammengefasst werden.

4.1.1 Intradisziplinarität

Es gehört zu den Eigenheiten der Religionswissenschaft, dass der untersuchte Gegenstand ‚Religion(en)' auf vielfältige Weise erfasst und studiert werden kann. ‚Religion' ist unabhängig von seiner theoretischen Erfassung im religionswissenschaftlichen Diskurs ein komplexer Gegenstand, der zahlreiche gesellschaftliche Bereiche durchdringt. Obgleich die materiale Grundlage des Filmtextes erst zum Ende des 19. bzw. zu Anfang des 20. Jh. entstand (Cousins, 2004), bildet und ‚tönt' sie die gesamte zugängliche Religionsgeschichte ab, thematisiert hegemoniale und subalterne Diskurse, reale und fiktive Ereignisse (Mazur, 2011). Je nach Auswahl und Fokus können über einen einzigen Filmtext beispielsweise eine religionshistorische Spannweite mehrerer Jahrhunderte oder eines kurzen Momentes, eine religionssoziologische Betrachtung mehrerer Kontinente oder einer Lokalität erfolgen. Debatten über die Unterscheidung zwischen Religion und Spiritualität, Glaube und Praxis, Institution und Individualreligion flimmern seit Jahrzehnten über zahllose Leinwände und Bildschirme und schreiben sich mit unterschiedlichen Absichten auf dem Markt der Ideen in das Denken, Fühlen und Handeln der Rezipienten ein. Filmtexte können selbst als Inspiration für Neue Religiöse Bewegungen dienen, etwa wenn der *Jediismus* als eklektisches Ensemble religiöser / spiritueller Vorstellungen direkten Bezug auf die Star-Wars-Saga nimmt (Clarke, 2006). Damit sind potentiell alle Bereiche oder Subdisziplinen der Religionswissenschaft tangiert. Wie sehr das Medium Film selbst Teil religiöser Diskurse ist, merken Studierende beispielsweise, wenn sie Filmkritiken aufgebrachter religiöser Akteure studieren, die Anstoss an religionskritischen Darstellungen nehmen, oder feststellen, dass hinter Filmtexten (anti)religiöse Institutionen mit klaren ideologischen Zielsetzungen stehen können. Zusätzlich zu bewusster Hintergrundrecherche zu partikularen Themen eignen sich die Studierenden des Filmseminars gewissermassen *en passant* religionswissenschaftliche Inhalte an: Jeder gezeigte Filmtext bietet Verzweigungen in religionswissenschaftliches Terrain, denen zu folgen es sich lohnen würde.

Auch ausserhalb des Filmseminars kommt es zu einer Verwissenschaftlichung der Film- und vor allem Serienrezeption, die im privaten Medienkonsum der Studierenden nach eigener Auskunft eine grosse Rolle spielt. Anbieter wie HBO offerieren mit ihren auf höchste narrative und ästhetische Qualität ausgerichteten Filmtexten eine Fundgrube für Studierende der Religionswissenschaft, etwa wenn Vampire (*True Blood*), Drachen (*Game of Thrones*) und transhumanistische Wesen (*Westworld*) zu kontextualisieren sind (HBO, 2017).

4.1.2 Interdisziplinarität

Neben den religionswissenschaftlichen Inhalten vermittelt das Filmseminar als Knotenpunkt im Curriculum auch interdisziplinäre Kompetenzen. Zum einen nehmen Studierende aus Fächern wie Ethnologie, Philosophie, Politikwissenschaft, Psychologie, Soziologie und den Regionalwissenschaften regelmässig am Filmseminar teil und bereichern so die Diskussionskultur. Zum anderen sind Inhalte aus ebendiesen Fächern faktischer Bestandteil der Filmanalyse; schon im klassischen religionswissenschaftlichen Betätigungsfeld des historisch-kritischen Studiums geschriebener Texte lässt sich ‚Religion' nicht ohne weiteres von ‚Kultur', ‚Politik', ‚Gesellschaft' etc. abkoppeln. Dies gilt umso mehr für Filmtexte, die mit einem Handstreich einen Diskursteppich weben, der ‚Religion(en) ' zwar als roten Faden enthält, sich aber nicht auf diesen reduzieren lässt. Hier forciert das Medium also den Blick über den eigenen Tellerrand und fordert die Studierenden dazu heraus, sich mit Konzepten und Inhalten benachbarter Disziplinen auseinanderzusetzen. Wer etwa mehr über den Orientalismus in Camerons *Avatar* erfahren will, setzt sich mit postkolonialer sowie ethnologischer Literatur auseinander und lässt sich auf eine eingehende Beschäftigung mit der amerikanischen Geschichte ein.

Ein Resultat aus dieser über mehrere Semester erworbenen Zusatzqualifikation besteht in Berichten aus Vorlesungen und Proseminaren sowie Prüfungssituationen, die dem Dozenten des Filmseminars zugetragen werden und Kenntnisstand sowie rhetorische Befähigung der Filmseminarsteilnehmer hervorheben. Eine direkte Begegnung mit den Nachbarfächern erleben die Studierenden des Filmseminars in der unmittelbaren Auseinandersetzung mit den Kommilitoninnen und Kommilitonen anderer Institute, deren Diskussionsbeiträge ausserfachliches Know-how

einbringen; umgekehrt profitieren ebendiese Studierende von einer religionswissenschaftlichen Expertise, die das Filmseminar auf diesem Weg exportiert.

4.1.3 Transdisziplinarität

Während die inhaltliche Arbeit am Filmtext und das didaktische Setting ideale Bedingungen für die intradisziplinäre Vernetzung und die interdisziplinäre Zusammenarbeit bieten, liegt die grosse Leistung des semiotischen Theoriegebäudes in seinem transdisziplinären Potential. Wenn die Mathematik eine ideale Beschreibung für diejenigen Prozesse darstellt, die naturwissenschaftlich untersucht werden, liefert die Semiotik eine optimale Erkenntnisgrundlage für Dynamiken, die massgeblich durch Kommunikationsprozesse bestimmt sind und als sozial oder kulturell gelten (Posner, 2004). Der semiotische Zugang ermöglicht der Religionswissenschaft mithin die flexible Untersuchung beliebiger diskursiver Gegenstände, ohne in die Falle ahistorischer Konkretismen zu tappen:

> Within this framework one can analyze cultural phenomena without relying on problematic concepts such as ‚human soul', ‚social role', ‚norm', and also without resorting to theoryless listings of incompatible phenomena, as often found in cultural histories (Posner, 2004, S. 2).

Dabei ist festzuhalten, dass die beschreibende Theorie ihre Erkenntnisobjekte als dynamische, prozessuale Entitäten auffasst: Keine Artikulation im Filmtext ist allgemeingültig, jede Beschreibung von ‚Religion(en)' ist eine Interpretation; dennoch erschaffen die axiomatische Fundierung über die Logiken von Äquivalenz, Differenz und Antagonismus sowie die darauf aufsetzenden Bausteine eine nicht weiter reduzierbare Basis der analytischen Arbeit. Intersubjektive Festlegungen in der Deutungswerkstatt des Filmseminars sind mithin weder zufällig noch trivial, sondern resultieren aus reflektierter hermeneutischer Arbeit am Filmtext.

Eine direkte Konsequenz dieser Einsicht liegt in der Überlegung, die semiotische Grundlage des Filmseminars sowie darauf aufbauende didaktische Eckpfeiler und schliesslich den Filmtext selbst auf andere Lehrveranstaltungen zu übertragen und im Curriculum zu implementieren, da ein erhöhter Lernzuwachs zu erwarten ist. Abschliessend sollen daher einige Möglichkeiten und Grenzen einer solchen Implementierung reflektiert werden.

4.2 Perspektiven und Grenzen der Implementierung

Welche Aspekte des theoretischen Programms und welche didaktischen Eckpfeiler des Filmseminars übertragen werden, hängt von der spezifischen Zielsetzung und den Rahmenbedingungen der jeweiligen Lehrveranstaltung ab. Aus wissenschaftstheoretischer Perspektive ist die Einführung des semiotischen Fundaments, wie sie in den ersten Sitzung des Filmseminars vorgenommen wird, für viele potentielle Lehrveranstaltungen – ob in der Religionswissenschaft oder ausserhalb – sinnvoll, weil die Semiotik als erkenntniserweiternde Metaperspektive fungiert. Sofern der untersuchte Gegenstand sich als Gegenstand von Diskursen zeigt, greift die semiotische Erkenntnistheorie und erlaubt eine Modellierung des Unterrichts als Analyse von Texten im eingangs beschriebenen Sinne. Zusätzlich sollten Äquivalenz, Differenz und Antagonismus als nicht reduzierbare Axiome diskursiver Aushandlungsprozesse bestimmt und über entsprechende Fallbeispiele exemplifiziert werden. Hier ist die einzige unabdingbare Voraussetzung, dass der Dozent bzw. die Dozentin sich in der Lage sieht, die Axiome klar im jeweiligen Kontext zu identifizieren und am Material zu exemplifizieren. Optional kann die Macht-Wissen-Subjekt-Architektur als analytisches Werkzeug dienen etwa wenn kollektive Aushandlungsprozesse auf ihre einzelnen Mechanismen befragt werden. Denkbar sind aber auch andere theoretische Werkzeuge wie Pierre Bourdieus Habitus-Konzept und seine Kapitalsorten, Niklas Luhmanns Systemtheorie, Reinhard Kosellecks Begriffsgeschichte oder Jan und Aleida Assmanns Theorie des kulturellen Gedächtnisses, um nur einige zu nennen. Entscheidend ist, dass sich alle genannten Theoreme und Überlegungen in die Logik der Signifikation mit den Grundaxiomen von Äquivalenz, Differenz und Antagonismus eingliedern lassen, die als erkenntnistheoretisches Fundament nicht ‚unterschritten' wird.

Aus didaktischer Sicht sollte das Scaffolding als präzise Formulierung bzw. Exemplifikation der Theorie eingeführt werden. Dies sorgt zum einen dafür, dass die Theorie als stabile Grundlage formuliert wird; zum anderen soll der theoretische Kern ‚hochdosiert' ‚verabreicht' werden. Die strategische Überforderung ist kein aus der Not geborenes Konzept, sondern dient der Selbstentfaltung und intellektuellen Mündigkeit der Studierenden. Daher ist zu empfehlen, das Niveau durch eine Streckung der Theorievermittlung nicht zu verflachen, sondern kombiniert mit einer zu erreichenden Lernzielorientierung direkt zu Beginn der Lehrveranstaltung umzusetzen. Weitere didaktische Elemente wie die Steuerung der Aufmerksamkeit durch Dozent bzw. Dozentin oder die freie Assoziation können versuchsweise eingebracht werden; hier ist allerdings Kreativität gefragt, da je nach Seminar anders vorgegangen werden sollte. Ein Flipped-Classroom-Effekt wird sich beispielsweise nicht immer von alleine einstellen; dieser dem filmischen Medium eigene Vorteil in der Lehrpraxis muss in Seminaren mit Printtexten anderweitig hergestellt wer-

den, z. B. indem zur Auseinandersetzung mit spezifischen Signifikationen ausserhalb des Hörsaals angeregt wird. In diesem Sinne ist auch die Erprobung anderweitiger didaktischer Konzepte denkbar, solange sie auf der Basis des Scaffoldings – d. h. der Schaffung eines stabilen Interpretationsgebäudes für die Studierenden – stehen.

Zweifellos sind die Übertragungsmöglichkeiten der theoretischen und didaktischen Merkmale des Filmseminars begrenzt. Weder kann das Modell des Heidelberger Filmseminars alle religionswissenschaftlichen Fragestellungen und Inhalte in gleicher Intensität und Breite vermitteln, noch können alle didaktischen Spezifika ohne weiteres exportiert werden. Letztere sind teilweise mit dem Medium des Filmtextes verbunden und können nur bedingt von der audiovisuellen Matrix losgelöst werden. Als Kompromiss ist eine partielle Implementierung von Theorie und Filmtexten in Seminaren mit klassischer Textlektüre denkbar, indem regelmässig Filmtexte analysiert werden, die das jeweilige Thema tangieren. Allerdings muss das didaktische Konzept hier mit Bedacht angepasst werden, um kein eklektisches Chaos aus verschiedenen Theorien und ‚Textsorten' zu generieren.

Ein weiteres Problem für das Modell des Filmseminars besteht in der grossen Verantwortung des Dozenten bzw. der Dozentin, gleichzeitig diskurstheoretische, filmanalytische und religionswissenschaftliche Kompetenzen zu vereinen. Zusätzlich ist ständig didaktisch die Handhabbarkeit der Theorie, der Filmtexte und der analytischen Diskussionen sicherzustellen, womit Lehrveranstaltungen nach dem Prinzip des Filmseminars keine ‚Selbstläufer' darstellen, sondern ein hohes Engagement voraussetzen. Möglicherweise eignen sich Hauptseminare daher besser für den Ansatz, da Studierende mit gründlichen Basiskenntnissen ihres Faches erwartet werden können; hier wäre es eher möglich, den hohen theoretischen Anspruch des Ansatzes in der Praxis umzusetzen. Freilich wirft diese Überlegung auch die Frage auf, ob der didaktische und wissenschaftliche Mehrwert Studierenden im Bachelor vorenthalten werden sollte.

Schliesslich kann der Vorteil, den die strategische Überforderung der Theoriesitzungen für intrinsisch motivierte Studierende bringt, für Studierende mit einer ambivalenteren Einstellung zur Lehrveranstaltung zum Nachteil gereichen, etwa wenn das Interesse nachlässt und die mangelnde theoretische Verarbeitung keine volle Teilnahme an den Diskussionen erlaubt. Dieses Problem lässt sich zumindest partiell lösen, indem die Dozentin bzw. der Dozent ein Lernklima mit unterschiedlichen Lerngeschwindigkeiten herstellt und verschiedene Beiträge der Studierenden fruchtbar kommunizieren lässt. Auch belegen viele Studierende das Heidelberger Filmseminar im Laufe ihres Bachelorstudiums mehrfach, um die theoretischen Inhalte zu festigen und sich über die Analyse neuen Filmmaterials weiterzubilden.

Inwiefern das Filmseminar die im hochschuldidaktischen Diskurs debattierten Ziele für die Religionswissenschaft erreicht, kann an dieser Stelle nicht abschliessend geklärt werden. Das empirische Beispiel aus dem Heidelberger Kontext müsste zum einen an anderen Standorten wiederholt werden, um Vergleichbarkeit herzustellen, zum anderen ist der fachinterne Diskurs selbst in starker Bewegung. Wie ein Blick in verschiedene Modulhandbücher und Prüfungsordnungen religionswissenschaftlicher Studiengänge in Deutschland zeigt, ergeben sich je nach Standort und individuellem Interesse unterschiedliche Fachprofile – vielleicht weniger ein Grund zur Sorge, sondern ein Argument für die Gleichzeitigkeit von Intra-, Inter- und Transdisziplinarität.

Ungeachtet der beschriebenen Ambiguitäten liegt der grosse didaktische (und damit verbunden auch der wissenschaftliche) Gewinn des beschriebenen Modells in seiner Multimodalität: Neben der eigenständigen Lehrveranstaltung liefert das Filmseminar ein inhaltliches und methodisches Vernetzungsangebot für das religionswissenschaftliche Curriculum und darüber hinaus. Studierende der Religionswissenschaft, die in vieler Hinsicht prädestinierte Rezipientinnen und Rezipienten einer multimodalen Pädagogik sind, können auch dank dieser theoretischen und inhaltlichen Ausbildung zu späteren Produzentinnen und Produzenten einer ebenso kritischen wie konstruktiven Disziplin im Kanon der Wissenschaften heranreifen.

Zum Autor

Dimitry Okropiridze, M.A. ist Doktorand am Institut für Religionswissenschaft der Ruprecht-Karls-Universität Heidelberg, Koordinator des institutseigenen Mentoring-Programms und Lehrbeauftragter an der Universität und der Pädagogischen Hochschule Heidelberg.
dimitry.okropiridze@asia-europe.uni-heidelberg.de

Literatur

Barthes, R. (1983). *Elemente der Semiologie*, Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Bergmann, J. & Sams, A. (2012). *Flip Your Classroom: Reach Every Student in Every Class Every Day*, Eugene, Oregon: International Society for Technology in Education.

Bergunder, M. (2011). Was ist Religion? Kulturwissenschaftliche Überlegungen zum Gegenstand der Religionswissenschaft. *Zeitschrift für Religionswissenschaft, 19,* H. 1, 3–55.

Biggs, J. B. & So-kum Tang, C. (2011). *Teaching for Quality Learning at University: What the Student Does*, Maidenhead, England; New York: McGraw-Hill/Society for Research into Higher Education/Open University Press.

Cameron, J. (2009). *Avatar*. Los Angeles: 20th Century Fox.

Chandler, D. (2007). *Semiotics: The Basics*. London & New York: Routledge.

Charles, L. (2008). *Religulous*. Santa Monica: Lionsgate

Clarke, P. B. (2006). *New Religions in Global Perspective: A Study of Religious Change in the Modern World*. London & New York: Routledge.

Cousins, M. (2004). *The Story of Film*, New York: Thunder's Mouth Press.

Cuarón, A. (2007). *Children of Men*. Universal City: Universal Pictures.

Derrida, J. & Spivak, G.C. (2016). *Of Grammatology*, Baltimore: Johns Hopkins University Press.

Freiberger, O. (2013). Die deutsche Religionswissenschaft im transnationalen Fachdiskurs. *Zeitschrift für Religionswissenschaft, 21*, H. 1, 1–28.

Foucault, M. & Seitter, W. (1997). *Das Spektrum der Genealogie*, Bodenheim: Philo.

Foucault, M. (1997). Wie wird Macht ausgeübt? In W. Seitter (Hg.), *Das Spektrum der Genealogie*, (S. 29–47). Bodenheim: Philo.

Habermas, J. (1981). *Theorie des kommunikativen Handelns*, Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

HBO (2017). HBO-Homepage. Am 05.12.2017 bezogen von: https://www.hbo.com

Hock, K. (2014). *Einführung in die Religionswissenschaft*, Darmstadt: WBG.

Jodorowsky, A. (2013). *La danza de la realidad*. Frankreich; Chile: So Soleil Films; Camera One.

Koselleck, R. & Spree, U. (2006). *Begriffsgeschichten Studien zur Semantik und Pragmatik der politischen und sozialen Sprache*, Frankfurt a. M: Suhrkamp.

Kramer, S. (1960). *Inherit the Wind*. Beverly Hills: United Artists.

Krueger, A. (2017). *Die ethnopsychoanalytische Deutungswerkstatt. Ethnografie und Deutung*, Wiesbaden: Springer.

Kuchenbuch, Thomas. 1978. *Filmanalyse: Theorien, Modelle, Kritik*. Köln: Prometh-Verlag.

Laack, I. (2014). Lernziele des religionswissenschaftlichen Studiums: Eine Anregung zur Umsetzung hochschuldidaktischer Erkenntnisse. *Zeitschrift für Religionswissenschaft* 22, H. 2: 375–401.

Laclau, E. (2005). *On Populist Reason*, London & New York: Verso.

Marchart, O. (2010). *Die politische Differenz. Zum Denken des Politischen bei Nancy, Lefort, Badiou, Laclau und Agamben,* Frankfurt a. M: Suhrkamp.

Mazur, E. M. (2011). *Encyclopedia of Religion and Film*. Santa Barbara, California.: ABC-CLIO.

Metz, C. (1981). *The Imaginary Signifier: Psychoanalysis and the Cinema*, Bloomington, Indiana: Indiana University Press.

Mikos, L. (2003). *Film- und Fernsehanalyse*, Konstanz: UVK-Verlagsgesellschaft.

Moore, S. D. (2009). *Mypods and Boomsticks*. The Simpsons, Los Angeles: 20th Century Fox.

Moore, S. D. (2015). *Clown in the Dumps*. The Simpsons, Los Angeles: 20th Century Fox.

Morris, J. & Kross, Andrea L. (2009). *The A to Z of Utopianism*, *A to Z Guide Series*. Lanham, Maryland: Scarecrow Press.

Okropiridze, D. & Prohl, I. (2012). Mentoring-Programm des IRW. Am 05.12.2017 bezogen von: http://www.zegk.uni-heidelberg.de/religionswissenschaft/studium/mentoring.html

Okropiridze, D. (2016a). Handout A des Religionswissenschaftlichen Filmseminars.
Am 05.12.2017 bezogen von: https://www.academia.edu/34866128/Okropiridze_D._2016_._Handout_A_des_Religionswissenschaftlichen_Filmseminars.pdf

Okropiridze, D. (2016b). Handout B des Religionswissenschaftlichen Filmseminars.
Am 05.12.2017 bezogen von: https://www.academia.edu/34866122/Okropiridze_D._2016_._Handout_B_des_Religionswissenschaftlichen_Filmseminars.pdf

Posner, R. (2004). *Basic Tasks of Cultural Semiotics. Signs of Power – Power of Signs*, Wien: INST.

Prohl et al. (2017). Forschungsschwerpunkte des Instituts für Religionswissenschaft an der Universität Heidelberg. Am 05.12.2017 bezogen von: http://www.zegk.uni-heidelberg.de/religionswissenschaft/forschung/index.html

Prohl & Okropiridze (2014). Prolegomenon der Heidelberger Religionswissenschaft. Am 05.12.2017 bezogen von: https://www.academia.edu/35347056/Prohl_and_Okropiridze_2014_._Prolegomenon_der_Heidelberger_Religionswissenschaft.pdf

Pintrich, P. R. & V. De Groot, E. (1990). Motivational and Self-Regulated Learning Components of Clasroom Academic Performance, *Journal of Educational Psychology 82*, H. 1, 33-40.

Saussure, F. (2001). *Grundfragen der allgemeinen Sprachwissenschaft*, Berlin: de Gruyter.Sawyer, R. K. (2006). *The Cambridge Handbook of the Learning Sciences*. Cambridge; New York: Cambridge University Press.

Schuster, B. (2017). *Pädagogische Psychologie Lernen, Motivation und Umgang mit Auffälligkeiten*, Berlin; Heidelberg: Springer.

Sheets, C. (2002). *I'm Goin' to Praiseland*. The Simpsons, Los Angeles: 20th Century Fox.

Shyamalan, M. N. (2004). *The Village*., Burbank: Touchstone Pictures.

Schwan, S. (2001). *Filmverstehen und Alltagserfahrung: Grundzüge einer kognitiven Psychologie des Mediums Film*, Wiesbaden: Deutscher Universitäts-Verlag.