
FILMBILDUNG UND FILMVERMITTLUNG

von PETRA MISSOMELIUS

Bettina Henzler, Winfried Pauleit, Christine Rüffert, Karl-Heinz Schmid, Alfred Tews (Hg.), *Vom Kino lernen. Internationale Perspektiven der Filmvermittlung*, Berlin (Bertz + Fischer) 2010.

Raphael Spielmann, *Filmbildung! Traditionen – Modelle – Perspektiven*, München (kopaed) 2011.

Gudrun Sommer, Vinzenz Hediger und Oliver Fahle (Hg.), *Orte filmischen Wissens*, Marburg (Schüren) 2011 (Zürcher Filmstudien 26).

Die Auseinandersetzung der Medienwissenschaft mit bildungstheoretischen Fragen hat erst in den letzten Jahren langsam an Kontur gewonnen. Lange Zeit überwog die rein pädagogische Beschäftigung mit Medien in schulischen und informellen Kontexten im Rahmen der an den Erziehungswissenschaften angesiedelten Medienpädagogik. Diese stark an Kindern und Jugendlichen orientierten methodischen, didaktischen und praktischen Zugänge sind von der Medienwissenschaft kaum rezipiert worden, ebenso wie die Medienpädagogik medienwissenschaftliche Theoriebildung selten in Anschlag gebracht hat.

Medienwissenschaftliche Irritationen rührten oftmals, und das pointiert der Beitrag von Vinzenz Hediger «Der Traum vom medienfreien Kind» (Sommer u. a., S. 61–89), von der fachkulturell affizierten medienpädagogischen Fokussierung auf den Schutz vor vermeintlichen Gefahren. Solche werden Medientechnologien und den distribuierten Inhalten attestiert, entsprechend der fachhistorisch

begründeten pädagogischen Angst (Stichwort: Bewahrpädagogik) vor der zersetzenden Wirkung von Medien sowie der unterstellten Unmündigkeit und Inkompetenz im Mediengebrauch. Diese sei, wie Hediger unter Bezugnahme auf Jacques Rancière betont, konstitutiver Bestandteil des Gefälles erzieherischer Konfigurationen im Wissen des Lehrers und dem Unwissen des Schülers und wird generell der jugendlichen Zielgruppe derartiger Angebote attestiert.

Eine medienwissenschaftlich geprägte Medienbildung, welche den Zusammenhang von Medienkultur und Bildung in den Blick nimmt, hebt nun dazu an, diese frei von Affekten und Medienphobien zu perspektivieren. Allen Beiträgen der drei Publikationen ist gemeinsam, dass sie eine Ausrichtung von Medienbildungsbestrebungen allein auf Medienkompetenz für ungeeignet halten. Der Diskurs um Medienkompetenz und Medienbildung und das Verhältnis beider zueinander wurde im Zuge der *merz*-Debatte¹ in der Medienpädagogik intensiv geführt.

Wenngleich medienwissenschaftliche Beiträge der Medienpädagogik gerne ihren Praxisbezug zum Vorwurf machen, geht auch aus medienpädagogischem Blickwinkel jegliche Form von Medienvermittlung weit über pures Anwendungswissen und eine pauschale Förderung der Persönlichkeitsbildung von Lernenden hinaus. Wie die vorliegenden Publikationen, aber auch aktuelle interdisziplinäre Annäherungen und Diskussionen² zeigen, scheint besonders das Konzept der Strukturalen Medienbildung von Winfried Marotzki und Benjamin Jörissen³ Anknüpfungspunkte zu medienwissenschaftlichen Herangehensweisen zu bieten.

In der Einleitung des Sammelbandes *Orte filmischen Wissens*, welcher auf eine gleichnamige Ringvorlesung im Sommersemester 2010 an der Ruhr-Uni-Bochum zurückgeht, konstatieren die Herausgeber, worum es der medienwissenschaftlichen Medienbildung im Kern geht: um die Frage nach Bildung unter Medienbedingungen.

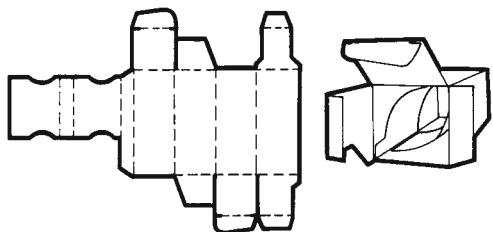
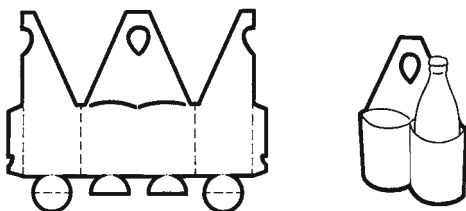
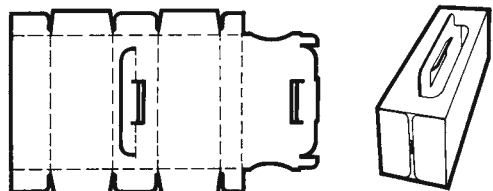
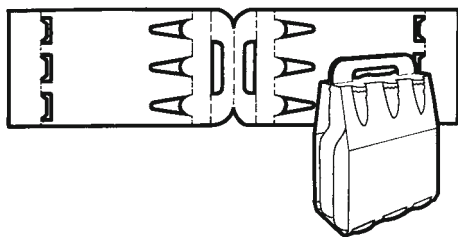
Die theoretisch-methodische Ausgestaltung von Filmbildung und Filmvermittlung, also die Beschäftigung mit der Medialität des Filmes als einem zentralen Gegenstand medienwissenschaftlicher – präziser: filmwissenschaftlicher – Forschung wird in dieser Auswahl dreier Publikationen unter verschiedenen Gesichtspunkten behandelt: zum einen anhand der historischen Perspektivierung von Filmvermittlung, zum anderen mittels ganz konkreter Ansätze und internationaler Praxisbeispiele im schulischen Einsatz von (ästhetischer) Filmbildung. Darüber hinaus werden dem Film inhärente Bildungsmomente thematisiert, es wird der Rolle des Archivs für Lehrzwecke nachgegangen und nicht zuletzt die Frage nach dem Film unter den Bedingungen des Digitalen erörtert.

Dem historischen Hintergrund der Filmvermittlung widmen sich zwei Aufsätze: Heide Schlüpmanns Beitrag «Dritter Bildungsweg: Ausgang Kino» (Henzler u. a., S. 11–17) führt historisch die Vorstellungen vom (Selbst-)Bildenden des Films aus und schildert damit den Kinosaal als Bildungsort. Dorit Müller beschäftigt sich in ihrem Beitrag «Zwischen Forschung, Unterricht und Populärkultur.

Filmisches Wissen und Orte früher Filmkultur» (Sommer u. a., S. 309–330) mit Kulturen und Techniken der Wissensproduktion anhand des Konzeptes des Lehrfilms.

Der Film mit seiner Konnotation des Unterhaltenden hat es schwer, Einzug in die Gefilde der Bildungsinstitutionen zu erhalten, da sich besonders im deutschsprachigen Raum die auf Hegel zurückgehende Verbindung von Bildung mit Arbeit entgegen aller lerntheoretischen Erkenntnisse hartnäckig hält. So ist der Film an vielen Schulen allenfalls als Literaturverfilmung, Fremdsprachenfilm, Lehrfilm, historischer Film oder Pausenfüller für Freistunden geduldet. Hier bieten die vorliegenden Publikationen eine Fülle an Gegenentwürfen, betrachten sie Film doch «als Text, als Kunst, als Musik, als Dokument» (Henzler u. a., S. 10).

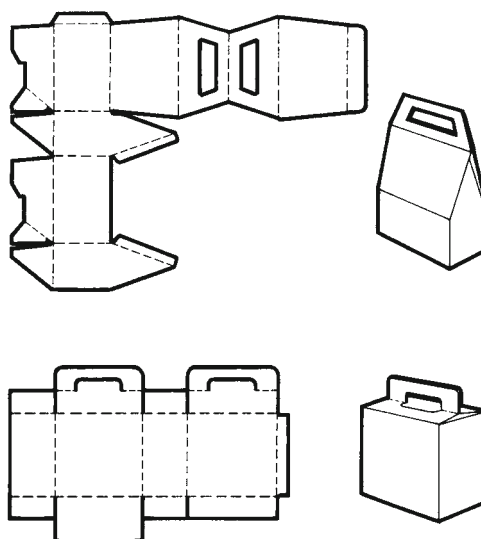
Filmvermittlungsarbeit mit Kindern und Jugendlichen an Hamburger oder spanischen Schulen stellen die Beiträge von Nina Rippel und Manuel Zahn «Die KurzFilm-Schule» (Henzler u. a., S. 110–120) sowie Núria Aidelmann und Laila Colell «Zum pädagogischen Potenzial kreativer Filmarbeit» (Henzler u. a., S. 101–109) vor. Film in der Jugendarbeit wird im Aufsatz von Volker Pantenburg und Stefanie Schlüter «Experimentalfilme vermitteln» (Sommer u. a., S. 213–236) thematisiert, während ebenso Institutionen der Filmvermittlung mit Cary Bazalgette (ehemals British Film Institute) «Stop Using Film!» (Henzler u. a., S. 78–88), Dominik Tschütscher «Im Kino» und Michael Loebenstein «Filmvermittlung als <Geschichtslabor>»,



beide zum Österreichischen Filmmuseum in Wien (Henzler u. a., S. 47–57, 121–125), sowie Nathalie Bourgeois «Wie die Cinémathèque française Kinder in die Filmkunst einführt» (Henzler u. a., S. 89–100) zu Wort kommen.

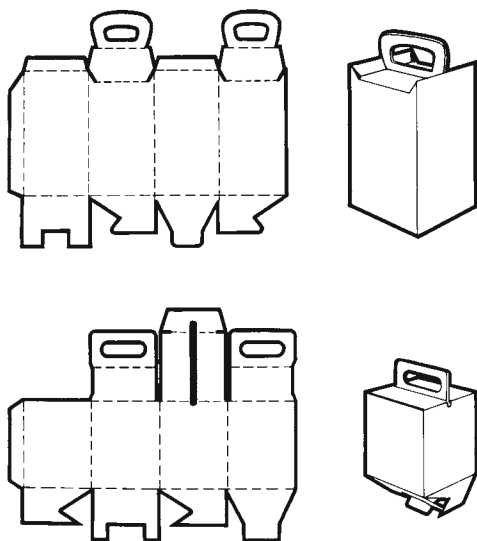
Wenngleich die curriculare Einbindung von Medien in Lehrpläne sowie die Forderung eines spezifischen Unterrichtsfaches für Medienbildung an Schulen – nicht zuletzt massiv befördert durch die Netzwerk-Initiative «Keine Bildung ohne Medien»⁴ nur sehr zögerlich vonstatten geht, zeigt das Freiburger Modell einen Weg auf, wie Film als ästhetisches Phänomen in verschiedenen bestehenden Schulfächern verankert werden könnte. Neben dem Kino als Bildungsort – erweitert durch Filmkritik, Filmhistoriografie, Cinéclubs, Filmfestivals und Programmkinos – identifiziert dieses Modell durchaus die Schule als Lernort für den Film. Bereits im Band *Orte filmischen Wissens* stellt Joachim Pfeiffer (Sommer u. a., S. 195–211) das Konzept der Integrativen Filmdidaktik vor, welches an der Pädagogischen Hochschule Freiburg entwickelt wurde. Als produktionsorientierte Filmdidaktik mit dem Schwerpunkt auf der Ästhetik des Films ist diese als potenzieller Bestandteil aller Fachdidaktiken konzipiert. In der Monografie und überarbeiteten Promotionsschrift *Filmbildung! Traditionen – Modelle – Perspektiven* dekliniert Raphael Spielmann dementsprechend in aller gebührenden Ausführlichkeit schulische Settings durch und macht deutlich, dass das Kino, wenn auch der originäre, so nicht der einzig mögliche Ort für Filmbildung ist. Sein Fokus bildet die didaktische Einbindung in die Fächer Deutsch, Kunst und Musik. Die aktive Rezeption und Gestaltung von Bewegtbildern liegt dem Freiburger Modell zugrunde, welches den Bedeutungsebenen Bild, Text und Ton in seiner didaktischen Anlage gleichermaßen Aufmerksamkeit zollt. Nach einer umfassenden Einführung in die Geschichte der Filmpädagogik legt Spielmann die Entwicklung eines exemplarischen Film-Curriculums vor. Schließlich widmet er sich in einer qualitativ-statistischen Auswertung 350 Best-Practice-Beispielen von Schülerfilmproduktionen aus der schulischen Praxis, welche darüber hinaus online auf einem redigierten Portal für Schülerfilme⁵ abrufbar sind. Mit dieser durch Grafiken und Standbilder anschaulichen Publikation liegt eine empfehlenswerte Studie zu den konkreten Szenarien und Bildungspotenzialen von Film im schulischen Unterricht vor.

Neben der britischen Perspektive, welche Cary Bazalgette im Beitrag «Filmerziehung und Medienkompetenz» (Henzler u. a., S. 177–194) einbringt, nimmt die



ästhetische Filmvermittlung französischer Provenienz eine prominente Rolle ein: Den in der Tradition der Cinephilie zu verortenden filmpädagogischen Konzepten Alain Bergalas, welche Filmtheorie und Ästhetik, Phänomenologie und Semiologie miteinander verbinden, widmet sich ein Interview, welches Bettina Henzler mit dem Wissenschaftler führte (Sommer u. a., S. 161–175). Die ideologiekritische Filmpädagogik diene als Grundlage für die Produktion einer DVD-Reihe für französische Schulen, worüber Bergala selbst in «Die DVD als Instrument einer aktiven Pädagogik und Filmforschung» berichtet (Henzler u. a., S. 58–65). Der kulturgeschichtlichen Spezifik Frankreichs verhaftet, stellt sich immer wieder die Frage nach der Übertragbarkeit des französischen Modells auf den deutschsprachigen Bildungsraum. So skizzieren die Beiträge von Marc Ries «Andante con moto quasi allegretto» (Henzler u. a., S. 39–46), Bettina Henzler «ich du er sie es» (Henzler u. a., S. 66–77) und Winfried Pauleit «Medienwissenschaft und Bildung» (Sommer u. a., S. 253–271) Aspekte der hieraus resultierenden ästhetischen Erziehung aus akademischer Sicht.

Den pädagogischen Momenten und Elementen, welche dem Film an sich innewohnen und so etwas wie implizites Filmwissen vermitteln, widmen sich Beiträge in beiden Sammelbänden zu einzelnen Filmen wie beispielsweise *Plätze in Städten*, *Die innere Sicherheit*, *M – Eine Stadt sucht einen Mörder*, *Avatar*, *The Conversation* sowie einige Quality-TV-Serien.



Den Sammelband *Orte filmischen Wissens* durchzieht die Hypothese der Umschichtung und Neuschaffung von Wissen angesichts digitaler Netzwerke. Damit verbunden ist die filmtheoretische Erörterung der Rückbindung des Films an Fragen der Räumlichkeit, besonders hinsichtlich der Prozesse der Digitalisierung und damit der Auflösung des klassischen filmischen Dispositivs. Dies wird sehr anschaulich im Beitrag von Erkki Huhtamo «Botschaften an der Wand. Eine Archäologie von Mediendisplays im öffentlichen Raum» (Sommer u.a., S. 331–348), der öffentlichen Displays thematisiert und theoretisch perspektiviert. Hiermit eröffnen sich weitere Spielarten, wie beispielsweise *expanded reality*-Szenarien, die jedoch nur angedeutet werden. Ebenfalls zur Hervorhebung der aktuellen Relevanz sowie sich abzeichnender Entwicklungstendenzen tragen Malte Hageners Entwurf der Medienimmanenz in «Wo ist Film (heute)?» (Sommer u.a., S. 45–60) sowie die hochinteressante Ausarbeitung von Alexandra Schneider und Vinzenz Hediger «Vom Kanon zum Netzwerk» (Sommer u.a., S. 141–158) bei, welche Möglichkeitshorizonte einer Filmwissenschaft in Zeiten des Netzwerks aufzeigt.

Die oben erörterten und für den Bereich der Filmbildung äußerst lesenswerten Publikationen legen wichtige Grundsteine für eine fundierte Medienbildung im Zeitalter digitaler Medien. Es bleibt jedoch zu konstatieren, dass die mediale Verfasstheit von Bildungsszenarien, insbesondere angesichts der zunehmenden Verbreitung

audiovisueller Materialien in einer «Kultur des Teilens»⁶ von Lerngemeinschaften, noch ein Desiderat aktueller (medienwissenschaftlicher) Bildungsforschung ist.

Bildung ist angesichts der gegenwärtigen Medienkultur nicht ohne Kenntnis der Entstehungs- und Entwicklungsgeschichte der Medien sowie ohne Wissen um innewohnende Funktionslogiken denkbar. Bei der Berücksichtigung von Bedingungen der Medialität und damit von mediatisierten Selbst- und Weltverhältnissen ist bildungstheoretisches Denken an kunst- und kulturwissenschaftliche Diskurse anzuschließen. Für die medienwissenschaftliche Forschung ist Medienbildung insofern ein äußerst relevantes Gebiet, als die mediengeprägte Verfasstheit heutiger Gesellschaften zwar im Bereich der Bildung manifest ist, es jedoch an geeigneten Zugängen sowohl der Bildungspolitik, der traditionellen Bildungsinstitutionen, neu entstehender Bildungskontexte im Rahmen des Lebensbegleitenden Lernens als auch der Bildungstheorie mangelt. Hier ist und wird medienwissenschaftliche Expertise aus Kernbereichen des Faches – wie, um nur einige wenige zu nennen, Medienanalyse, Mediengeschichte, Mediennutzung, Mediensoziologie – mehr denn je gefragt sein, was nicht zuletzt hinsichtlich beruflicher Perspektiven von Absolventen zu berücksichtigen ist.

1 Mit der merz-Debatte ist jene Diskussion um Medienkompetenz und Medienbildung in der Medienpädagogik gemeint, welche in der Zeitschrift *medien + erziehung* anlässlich Bernd Schorbs Beitrag «Gebildet und kompetent. Medienbildung statt Medienkompetenz?» (Ausgabe 5/2009) begann und nachfolgend bis 2011 von Diskutanten wie Dieter Spanhel, Gerhard Tulodziecki, Johannes Fromme und Benjamin Jörissen fortgeführt wurde.

2 Wie beispielsweise auf der interdisziplinären Tagung «Verflechtungen. Medien – Bildung – Dispositive» an der HbK Braunschweig im Januar 2013 diskutiert und im demnächst erscheinenden, von Julius Othmer und Andreas Weich herausgegebenen Tagungsband nachzulesen sein wird.

3 Benjamin Jörissen und Winfried Marotzki, *Medienbildung – eine Einführung. Theorie – Methoden – Analysen*, Stuttgart (UTB) 2009.

4 Unter <http://www.keine-bildung-ohne-medien.de>, gesehen am 30.04.2013.

5 Unter <http://www.cineschool.de>, gesehen am 30.05.2013.

6 Die so genannte Shareconomy wird zunehmend von der HighTec-Industrie (CeBIT 2013) deklariert, vgl. hierzu kritische Positionen in Wolfgang Sützl, Felix Stalder, Ronald Meier und Theo Hug (Hg.): *Cultures and Ethics of Sharing / Kulturen und Ethiken des Teilens*, Innsbruck (Innsbruck Univ. Press) 2012.