

Universität Bielefeld
Fakultät für Pädagogik

Filmkompetenz

—

Eine bildungstheoretische Beobachtung des Mediums Film

Diplomarbeit
im Rahmen des Diplomstudiengangs Pädagogik
an der Universität Bielefeld

vorgelegt im Dezember 2003

Verfasser: Stefan Stiletto

1. Gutachter: Prof. Dr. Uwe Sander
2. Gutachter: Matthias Witte

Inhalt

1	Über das schwierige Verhältnis von Pädagogik und Film.....	3
2	„Film“ – Eine räumliche Definition eines Mediums.....	6
2.1	Urie Bronfenbrenner und „Die Ökologie der menschlichen Entwicklung“	6
2.2	Medienökologie	11
2.2.1	Medienökologische Forschungsprämissen nach Lüscher und Wehrspau ...	11
2.2.2	Dieter Baackes sozial- und medienökologischer Ansatz.....	13
2.3	Reformulierungsversuche: Entwurf der Verortung des Mediums Film in einem ökologischen Modell	17
2.3.1	Abweichungen von Bronfenbrenner.....	17
2.3.2	Abweichungen von Baacke, Sander und Vollbrecht	19
2.4	„Film“ im ökologischen Ansatz	20
2.5	Neukonzeption: Der ökologische Ansatz als Bildungstheorie	24
2.5.1	Schwierigkeiten beim Reden über Bildung	25
2.5.2	Bildung und die ökologischen Systeme	26
3	Medienkompetenz und Cineliteracy	30
3.1	Medienkompetenz: Kernprinzip der aktuellen Medienpädagogik	31
3.1.1	Medienkompetenz nach Dieter Baacke	31
3.1.2	Medienkompetenz als Handlungs- und Bildungstheorie.....	34
3.1.3	Die Vernachlässigung des Ästhetischen.....	35
3.2	Das Cineliteracy-Konzept des British Film Institute.....	39

4	Filmkompetenz	46
4.1	(Film-)Pädagogische Zielvorstellungen: Bildung oder Literacy	46
4.2	Problem 1: (Unreflektierte) Faszination vs. (reflektierte) Distanz	50
4.3	Problem 2: Werkzeug vs. Eigenwert	53
4.3.1	Film als eigenständige Kunst: Neoformalismus	54
4.3.2	Filme als offene Kunstwerke	59
4.3.3	Stuart Hall: Encoding/decoding	64
4.3.4	Die Funktionalität des Populären	66
4.4	Problem 3: Der Mythos des ‚guten Films‘	70
4.4.1	Der ‚gute Film‘ aus pädagogischer Sicht	70
4.4.2	Der ‚gute Film‘ aus Sicht der Filmtheorie und Filmkritik	72
4.4.3	Die Bildungsrelevanz von Filmen	75
4.5	Versuch einer Konkretisierung: Filmkompetenz	78
4.6	Ausblick: Filmkompetenz aus politischer Sicht	87
5	Das Kino als Bildungsort	89
5.1	Kinos: Traumfabriken – Erlebnisorte – Konsumzonen – Lernorte	89
5.2	Das Mikrosystem Kino und die äußeren Systemebenen	91
5.2.1	Informelles Lernen und informelle Bildung im Kino	96
5.2.2	Pädagogik als Gestaltungsaufgabe	102
6	Perspektiven	110
	Literatur	112

1 Über das schwierige Verhältnis von Pädagogik und Film

Ein Hauptthema der Medienpädagogik war schon immer die Frage, wie mit Hilfe von Medien Lehr- und Lernprozesse unterstützt oder gestaltet werden können. Heute bezieht sich diese Frage fast ausschließlich auf die ‚Neuen Medien‘: auf das Lernen mit Computern, in computergestützten Netzwerken, im Internet. Dass auch der Film einst im Mittelpunkt solcher pädagogischer Bemühungen stand, gerät dabei schnell in Vergessenheit. Als dieser aber zu Beginn des 20. Jahrhunderts selbst noch ein neues Medium war, sahen schon manche Pädagogen die Chancen der bewegten Bilder zur Vermittlung von Wissen. Es gab die Schulfilmbewegung, die Kinoreformer, und schließlich, nach der Verbreitung des Fernsehens, auch noch das Schulfernsehen.

Wenn allerdings heute die Worte ‚Film‘ und ‚Pädagogik‘ in einem Satz – oder gar in einem Wort – vorkommen, dann ergreift nicht nur der Cineast schnell die Flucht. Denn was soll dies bedeuten? Dass Pädagogik vorschreibt, wie man einen Film zu sehen hat, ja noch viel früher: welche Filme man überhaupt sehen darf und welche nicht? Dass Filme von nun an ‚pädagogisch‘ gesehen werden sollen? Lerne ich hier den ‚richtigen‘ Umgang und das ‚richtige‘ Verständnis ‚guter‘ Filme?

Dieter Baacke hat schon früh bemerkt, dass es in der Pädagogik etwas gibt, das im Zusammenhang mit Mediennutzung allgemein und Film im besonderen konsequent lange Zeit zu wenig oder gar nicht beachtet wurde: Faszination. Und dies nicht nur im Sinne einer drohenden Gefahr des Sich-Verlierens in den Bilderwelten, sondern als „eine Erlebnisform des Vermittelns“ (1995, S. 40), die in *sinnlicher* Wahrnehmung Empfinden und Erkennen verbindet. Erkennt man diese Faszination nicht an, so werden Filme zum reinen Werkzeug degradiert und einer der wichtigsten Gründe, sich überhaupt Filme anzusehen, wird zerstört.

Aber es gibt ein ‚Problem‘ mit Filmen, und das liegt in ihrer Form und in ihrer Wahrnehmung durch den Zuschauer. Niemand würde auf die Idee kommen zu behaupten, man könne einen schriftlichen Text verstehen, wenn man nicht lesen kann. Nun bestehen Filme aber nicht aus Buchstaben, Satzzeichen und Wörtern, sondern aus Einstellungen, Schnitten, Lichtstimmungen, Musik, Dialogen, Schauspielern usw. Alles Dinge, die sich scheinbar ganz einfach erschließen: nur durch Sehen. Es ist dieser Eindruck des Unmittelbaren, der dazu verleitet zu denken, Filme zu verstehen und sehen zu können bedürfe keiner Schulung, keiner Übung. Und da sind sie wieder, die schulmeisterlichen Begriffe...

Zudem führt diese vermeintliche Eindeutigkeit der Bilder zu einem noch viel folgenreicheren Fehlschluss: nämlich dass jeder dasselbe sieht und dass Bilder/Filme immer eine klar bestimmbare Bedeutung tragen.

Filmpädagogik tritt also auf diesem Feld an: Sie will ‚das Allgemeinverständliche‘ problematisieren, muss also daher eine gewisse Distanz zwischen Film und Rezipient herstellen, damit Reflexion möglich wird, und sie muss dies zugleich so tun, dass trotzdem noch die Faszinationskraft des filmischen Eindrucks bestehen bleibt. Daneben will sie das Verständnis und die Anerkennung für ‚gute Filme‘ fördern – und muss sich doch zugleich von dem Gedanken verabschieden, dass es objektiv ‚gute‘ Filme gibt.

Wenn Filmpädagogik ihre Definitionsmacht aufgibt, dennoch aber den Einfluss und die Faszination von Filmen gelten lässt, dann stellt sich die Frage, in welchem Verhältnis Film und Bildung zueinander stehen. Können Filme – und zwar *alle* Filme¹, auch die nicht ‚wertvollen‘, ‚guten‘ und ‚schönen‘ – für Menschen jedweden Alters² bildungsrelevant sein, wenn ein Verständnis für das Medium Film vorhanden ist? Dieses Verständnis für das Medium Film möchte ich versuchen mit dem Begriff Filmkompetenz zu definieren. Unter ‚Film‘ wird darin nicht nur das momentan auf der Leinwand oder dem Bildschirm Gezeigte und Gesehene verstanden, sondern auch alles, was mit Film zusammenhängt, angefangen von seinen Produktionsbedingungen, seiner Geschichte bis zur tatsächlichen Rezeptionssituation. Dieses komplexe ‚Feld des Films‘, das sich somit aufspannt, werde ich zuvor in Anlehnung an den ökologischen Ansatz Urie Bronfenbrenners beschreiben.

Wenn wir uns ein Bild davon gemacht haben, welche Aspekte es in einer umfassenden Filmpädagogik zu beachten gilt, dann wird auch deutlich, welche Handlungsräume für Pädagogik offen stehen. Daran schließt sich unmittelbar die Frage an, wie (und ob überhaupt) über Filme gelehrt werden kann, ohne individuelle Deutungen und Verwendungsweisen auszuschließen. Diese Möglichkeiten schränken sich nochmals ein, wenn man bedenkt, dass Filme in erster Linie nur (körperlich) passiv rezipiert werden und nicht mit Handeln verbunden sind. Wie kann Filmpädagogik Anschlussmöglichkeiten zum Verstehen und Auseinandersetzen mit Filmen bieten, wenn Filmrezeption ein individueller Prozess ist? Ich möchte versuchen, einen Lösungsvorschlag für dieses Problem (erneut) mit Rückgriff auf den ökologischen Ansatz zu geben. Dieser macht nicht nur Wechselwirkungen und Beziehungen unterschiedlicher filmrelevanter Aspekte sichtbar,

¹ Einschränken möchte ich die Betrachtung jedoch auf Spielfilme, also Filme mit einer narrativen Handlung. Eine Übertragbarkeit auch auf Dokumentarfilme sollte leicht möglich sein. Experimentalfilme dagegen erfordern wahrscheinlich andere Kriterien.

² Ich möchte die filmpädagogische Klientel damit ausdrücklich nicht nur auf – wie so oft üblich – Kinder und Jugendliche eingrenzen.

sondern stellt auch die pädagogische Bedeutung von Räumen in den Mittelpunkt. Es gilt, alle Räume/Orte zugänglich und anschlussfähig zu machen – ob es sich dabei nun um real begehbare Orte handelt oder um geistige Wissens-, Räume'. Damit wird Raumgestaltung als pädagogisches Thema deutlich: Wird das Kino – als intensiver Ort der Filmrezeption und soziales Ereignis – vielleicht so zu einem untypischen pädagogischen Bildungsort?

Anmerkungen:

Auf weibliche Endungen wurde zwecks besserer Lesbarkeit verzichtet. Männliche Formen beziehen sich auf beide Geschlechter.

Alle Zitate wurden aus Gründen der Einheitlichkeit in die neue Rechtschreibung übertragen.

2 ‚Film‘ – Eine räumliche Definition eines Mediums

Sicherlich – jeder hat seine Erfahrung mit Filmen gesammelt, jeder hat gewisse Assoziationen, wenn der Begriff ‚Film‘ fällt. So gesehen erscheint eine Definition überflüssig und unnötig. Dennoch möchte ich im ersten Teil dieser Arbeit mit einer solchen Begriffsklärung des Mediums beginnen – allerdings nicht mit einer der üblichen linearen Definitionen, sondern mit einer ‚räumlichen‘. Sie dient der Absteckung eines filmpädagogischen Feldes.

Damit die inhaltliche Füllung des Begriffs ‚Filmkompetenz‘ im Anschluss so umfassend sein kann wie möglich, ist es notwendig, sich die verschiedenen Aspekte des Mediums Film und seine Zusammenhänge vor Augen zu führen. Den theoretischen Ausgangspunkt dazu bildet der ökologische Ansatz von Urie Bronfenbrenner.

2.1 Urie Bronfenbrenner und „Die Ökologie der menschlichen Entwicklung“

Urie Bronfenbrenner wendet sich in seiner Monographie „Die Ökologie der menschlichen Entwicklung“ (1981) gegen all jene Wissenschaftler, die bis dahin davon ausgingen, es seien allein die psychischen Anlagen, die die Entwicklung des Menschen bestimmen – und somit auch über dessen Erfolge oder Misserfolge. Die Bedeutung der Umwelt, in der die Menschen leben, und wie diese sie beeinflusst und verändert, all das blieb zumeist unbeachtet. Konsequenterweise wurden dann auch Experimente zu Verhalten und Entwicklung von Kindern in sterilen und unnatürlichen Labors durchgeführt. Die Ergebnisse aber sollten allgemein sein, dauerhaft und anwendbar auf alle möglichen Lebensräume. Bronfenbrenner beschreibt dies als *„the science of the strange behaviour of children in strange situations with strange adults for the briefest possible periods of time“* (ebd., S. 34, Hervorhebung im Original).

Eine solche Forschung, für die immer nur die augenblickliche Situation wichtig ist, unterschlägt die komplexen Wechselwirkungen zwischen einer sich entwickelnden Person und ihrer Umwelt. Zudem ignoriert sie den Einfluss von Lebensbereichen [settings], in denen die Person selbst überhaupt nicht oder nicht ständig lebt. Diese entfernteren Bereiche haben aber nichtsdestotrotz Auswirkungen auf den Nahraum der Person, ebenso wie deren eigene Handlungen diese Bereiche verändern können.

Eine andere Sichtweise ist nötig, will man menschliche Entwicklung in ihrem Kontext betrachten und nicht nur auf einen momenthaften Ausschnitt reduzieren. Umwelt beinhaltet sowohl Räume und Gegenstände als auch soziale Beziehungen, die in mehrere (nahe und ferne) Systeme untergliedert werden. Diese Systeme werden – ebenso wie die Person – als dynamisch angesehen. Man verabschiedet sich also von der Konzeption einer stabilen und unveränderlichen Umwelt und einer davon unabhängigen Person. Beide stehen in wechselseitiger Interaktion und verändern sich ständig. Zudem soll nunmehr das Erleben der Umwelt aus der Sicht der sich entwickelnden Person im Mittelpunkt stehen und was darin für sie von Bedeutung ist. Gemäß den Annahmen der Phänomenologie lautet Bronfenbrenners Definition von Entwicklung dann auch die „dauerhafte Veränderung der Art und Weise, wie die Person die Umwelt wahrnimmt und sich mit ihr auseinandersetzt“ (1981, S. 19, Hervorhebung im Original).

Nun ist Umwelt aber nicht nur, was um uns augenblicklich geschieht oder welche Dinge wir vorfinden, sondern auch Weltanschauungen, Kultur, entfernte Orte oder Personen zählen dazu. Der Begriff Umwelt an sich ist zu allgemein und konturlos und muss daher ausdifferenziert werden.

Inspiziert von der Feldtheorie Kurt Lewins entwirft Bronfenbrenner ein Systemmodell der sozialen *und* dinglichen Umwelt des Menschen. „Man muss sich die *Umwelt* aus ökologischer Perspektive topologisch als eine ineinander geschachtelte Anordnung konzentrischer, jeweils von der nächsten umschlossener Strukturen vorstellen“ (ebd., S. 38, Hervorhebung im Original). Unterschieden werden Mikrosystem, Mesosystem, Exosystem und Makrosystem³.

Das *Mikrosystem* bildet den Kern, das Zentrum des menschlichen Lebensraums. Als unmittelbarer Lebensbereich beeinflusst es die Person mit seinem Angebot an Tätigkeiten, Rollen und Beziehungen, wie auch die Person rückwirkend den Lebensbereich durch diese gestaltet. Für einen Säugling ist das Mikrosystem zunächst die Familie, für ein Kleinkind das Haus der Eltern und eventuell noch der dazu gehörige Garten.

Das *Mesosystem* umfasst die Verbindungen und Wechselbeziehungen, die zwischen den Lebensbereichen bestehen. Es ist „ein System von Mikrosystemen“ (ebd., S. 41). Da sich mit zunehmenden Alter auch die Handlungsräume des Menschen erweitern, lebt er fortan in mehreren Mikrosystemen und wechselt zwischen ihnen. Der Arbeitsplatz, der Kollegenkreis, das Zuhause mit Nachbarn und Freunden, die Kneipe am Abend oder das

³ Betont soll noch einmal werden, dass der Psychologe Bronfenbrenner vor allem an einer Beschreibung von *Entwicklung* interessiert ist. In den folgenden Kapiteln wird es darum gehen, inwieweit das ökologische Modell auch fruchtbar sein kann zur Beschreibung von Bildung.

Stammkino: das Leben spielt sich zwischen all diesen ‚Orten‘ im weitesten Sinne ab, wobei die einzelnen Mikrosysteme unterschiedlich stark miteinander in Kontakt stehen.

Jenseits der Lebensbereiche, in die die Person dauernd aktiv eingebunden ist, liegt das *Exosystem*. Dieses beeinflusst das Leben der in Frage stehenden Person, dennoch muss sie selbst nicht Teil des Exosystems sein, um diese Folgen zu spüren. Für ein Kind sind das beispielsweise die Arbeitsplätze der Eltern. Diese bestimmen den Lohn oder das Gehalt – und somit indirekt auch die Ausstattung und Größe der Wohnung, das Vorhandensein von Spielzeug, etc. In anderen Zusammenhängen spricht Bronfenbrenner daher auch von „Lebensbereichen der Macht“ (ebd., S. 239).

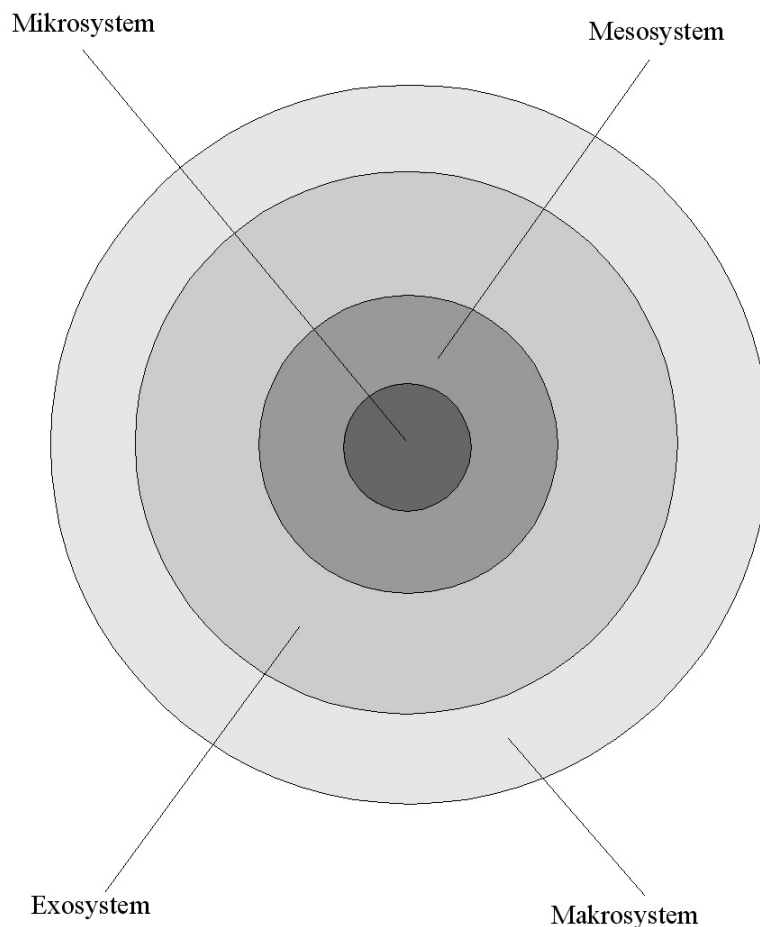
Hat eine Veränderung im Exosystem eine Veränderung der Situation um die Person im Mikrosystem zur Folge und beeinflusst im Anschluss ihre Entwicklung, so spricht Bronfenbrenner von einer „Kausalfolge in zwei Stufen“ (1981, S. 225). Umgekehrt kann das Exosystem auch durch Veränderungen (Entwicklungen) im Mikro- und Mesosystem modifiziert werden.

Das *Makrosystem* schließlich stellt den äußersten Rahmen der Systeme dar. Im Gegensatz zu Mikro-, Meso- und Exosystemen ist dieses kein konkreter Ort mehr, sondern nur noch abstrakt fassbar. Nach Bronfenbrenner besteht es aus den organisatorischen und kulturellen Mustern einer Gesellschaft, aus deren Weltanschauungen und Ideologien („belief systems“, 1989, S. 228ff.)⁴. Ein Land kann ein Makrosystem sein, aber auch eine Bevölkerungsgruppe oder eine Subkultur. Jugendszenen beispielsweise haben ganz eigene Regeln und Codes. Dieses System spiegelt den Status quo einer Gesellschaft oder (Sub-)Kultur wider – und dadurch auch seine Veränderung: indem es zeigt, wie etwas eben gerade nicht ist.

Wenige Jahre nach Veröffentlichung seiner Monographie erweitert Bronfenbrenner seine Topologie um ein weiteres System: das *Chronosystem*. Dieses behandelt die Veränderung der Lebensbereiche über Zeit hinweg. „For many decades, [time] was taken into account only as it applied to constancy and change in the characteristics of the person; the environment was treated as a fixed entity, observed only at a single point in time, and presumed to remain constant“ (1989, S. 201). Entkräftet werden somit Vorwürfe, das Modell könne nur zu Beschreibung eines unveränderlichen Augenblicks dienen.

⁴ Ganz ähnliche Gedanken finden sich auch in den Überlegungen von Siegfried J. Schmidt. Kultur definiert dieser aus konstruktivistischer Sicht als „Programm zur Anwendung kollektiven Wissens, das die Kontingenz kognitiver und kommunikativer Wirklichkeitskonstruktionen in einer Gesellschaft kontrolliert, indem es diese Konstruktionen koordiniert, thematisiert und legitimiert. Dieses kulturelle Wissen umfasst – auf höchster Abstraktionsstufe – die für eine Gesellschaft relevanten Basisdichotomien, ihre Hierarchisierung aufgrund semantischer Interpretation und Bewertung sowie ihre Legitimation.“ (1994, S. 279).

Grafisch lässt sich dieses Modell wie folgt darstellen:



Grafik 1: Die ökologischen Systeme

Die Stärke von Bronfenbrenners Überlegungen liegt zum einen in der Betonung der Dynamik von Entwicklung und zum anderen in der theoretischen Verknüpfung von konkreten und abstrakten Räumen.

Im Laufe seines Lebens bewegt sich der Mensch durch die verschiedenen Systeme. Mehrere Lebensbereiche (Mikrosysteme mit ihren unterschiedlichen Organisationsmustern) werden von ihm entdeckt und ‚erschlossen‘, Kontakte zu anderen Systemen geknüpft. Exosysteme rücken von ihrer ursprünglichen Randposition immer mehr ins Zentrum und werden letztlich auch zu Handlungsräumen. Solche Wechsel der Lebensbereiche nennt Bronfenbrenner „ökologische Übergänge“ (1981, S.22), ihren Verlauf die „in Entstehung begriffene Entwicklungsbahn“ (ebd., S. 265). Ursache dafür kann einerseits die Entwicklung der Person sein oder eine Veränderung in ihrer Umwelt. Erwirbt ein Kind die Fähigkeit des Redens, so eröffnen sich ihm vollkommen neue

Möglichkeiten der Verständigung und Kontaktaufnahme. Verweigert dagegen die Regierung eines Landes eine Berichterstattung in den Medien über bestimmte Ereignisse, so werden Informationen vorbehalten und gerade nicht zugänglich. Denn vor allem auch über Medien erhält ein Mikrosystem Impulse und Vorstellungen von Geschehnissen in ferner liegenden Systemen. Andere ökologische Übergänge ergeben sich aus einer Veränderung der Rolle einer Person. Ein Schulkind verhält sich anders als ein Kindergartenkind, werdende Eltern anders als andere Erwachsene. Insgesamt ergibt sich daraus für Bronfenbrenner das – in seinem Sinne durchaus auch politisch zu verstehende – Ziel, Exosysteme zu Meso- und Mikrosystemen werden zu lassen: „Wo Exo- war, soll Meso- werden.“ (ebd., S. 266). Beharrt man aber stur auf dem Gegebenen, dem Status quo eines Systems (einer Gesellschaft), so verhindern manche Räume Entwicklung gänzlich oder wirken zumindest entwicklungshemmend (vgl. ebd., S. 268).

Medien können Räume und Orte auf eine eigene Weise eröffnen. Sie stellen dar, ohne aber einen konkret-greifbaren Zutritt zu einem Lebensbereich anbieten zu können. Bronfenbrenner bezeichnet eine Auseinandersetzung mit Gedanken, Hoffnungen oder eben auch Medien in Anlehnung an Bateson als „Ökologie des geistigen Lebens“ (ebd., S. 62). Hier spannt sich ein „geistiges Mesosystem“ (ebd.) auf, das die Komplexität der aktuellen Lebenswelt durch Informationen und imaginäre Orte erweitert. „Tätigkeiten unterscheiden sich in *dem Ausmaß, in dem sie Objekte und Menschen, die sich nicht im unmittelbaren Lebensbereich befinden, und Ereignisse, die nicht dort stattfinden, vergegenwärtigen*“ (ebd.; Hervorhebung im Original).

Dieses Beispiel verdeutlicht, mit welcher Konzeption von ‚Raum‘ im ökologischen Modell gearbeitet wird. Räume sind hier nicht nur tatsächliche, begehbare Orte. Indem im Makrosystem auch Begriffen wie ‚Kultur‘, ‚Gesellschaft‘, ‚Ideologie‘ ein Platz in den Systemen zugewiesen wird, vereint Bronfenbrenner das Konkrete und das Abstrakte. Eine differenzierte Beobachtung von Lebensumwelten wird durch den Ansatz möglich.

Mitte der Achtziger Jahre erweitern Sozialwissenschaftler die Forschungsbereiche des ökologischen Paradigmas. Neben dem allgemeinen Verhältnis von Umwelt und Entwicklung rücken nun auch – zum Beispiel in dem Konzept von Lüscher und Wehrspau (1985) – spezielle Umwelten in den Mittelpunkt der Betrachtung: die Medien.

2.2 Medienökologie

2.2.1 Medienökologische Forschungsprämissen nach Lüscher und Wehrspau

Lüscher und Wehrspau (1985) übernehmen von dem ökologischen Ansatz⁵ die Prämisse, dass die vielfältigen Verknüpfungen des Menschen mit seiner Umwelt für die Forschung zentral sein sollten und daher auch zu vereinfachende linear-kausale Modelle nicht aussagekräftig genug sind. Im Gegensatz zu Bronfenbrenner wird hier allerdings nicht mit einem räumlichen Modell gearbeitet.

Die theoretischen Anknüpfungspunkte einer Medienökologie im Sinne von Lüscher und Wehrspau sind Konzepte der Lebenswelt sowie die Wissenssoziologie und der Sozialkonstruktivismus, wie er auch von Peter L. Berger und Thomas Luckmann vertreten wird (1977⁵). Diese wenden sich gegen die Annahme, es gebe eine quasi objektive Welt, die man entdecken und auf die jeder zugreifen könne. Vielmehr ist unser Wissen über die Welt selbst geschaffen, es ist gesellschaftlich konstruiert – und zwar über Kommunikation (im weitesten Sinne). „Dementsprechend wird Kommunikation als kreativer Prozess verstanden, der nicht nur der Verständigung über vorgegebene Sachverhalte dient, sondern Realität schafft bzw. gestaltet, also Wirkung bei der Konstitution von Realitäten zeitigt“ (Lüscher/Wehrspau 1985, S. 188).

Ist dies die Art und Weise, wie Lebenswelten geschaffen werden, so stellt sich anschließend notwendig die Frage, wie diese Konstruktionen durch (Kommunikations-)Medien beeinflusst werden.

Die Definitionen von Erfahrung, Kommunikation, Medien und Lebenswelt stellen den Kern des medienökologischen Konzeptes dar. Aus allen lassen sich Grundfragen über das Verhältnis von Mensch und Medien bei der Gestaltung von Welt ableiten: die Beziehung zwischen konkreten und abstrakten Erfahrungen, der Unterschied zwischen dem technologischen Aspekt eines Mediums und dem sozialen Kontext, der durch seine Nutzung erst geschaffen wird. Über diese Definitionen der „medienökologischen Grundbegriffe“ (ebd., S. 189) nähern sich die Autoren drei Forschungsthemen.

⁵ Nach Dieter Baacke handelt es sich bei dem ökologischen Ansatz um kein eigenes neues Paradigma. Er bezeichnet es daher vielmehr als ein „integrierendes Paradigma“, da „gerade der sozialökologische Ansatz in seiner Komplexität durchaus darauf angewiesen ist, nicht nur eine Vielzahl von Methoden (quantitativ-empirischer wie qualitativer) in sich zu vereinen, sondern auch seinen Deutungs- und *Be*-deutungshorizont nur erweitern kann, wenn vorhandenes Theoriewissen in ihn eingeht“ (1980, S. 500, Hervorhebung im Original).

Zum einen sind dies die *konkreten Medienwirkungen*, wie sie sich im Verhalten, Handeln, in Einstellungen oder im Wissen zeigen. Neben dieser individuellen Seite kommt aber zusätzlich noch eine gesellschaftliche ins Blickfeld, wenn man die *Geschichte der Medien* insgesamt betrachtet. Dann liegt der Schwerpunkt auf den Veränderungen, die sich durch die Einführung jeweils neuer Medien ergeben haben und wie diese die Sicht auf Welt und die Gestaltung von Welt geprägt haben. Augenfälligstes Beispiel diesbezüglich ist immer wieder der Wandel von der oralen Überlieferung zur Schriftkultur und die damit verbundenen Folgen der Ausweitung des Individualgedächtnisses auf die nachfolgenden Generationen oder die Individualisierung im allgemeinen. Lüscher/Wehrspaun betonen in pragmatischer Absicht neben diesen Medienwirkungen im engeren wie im weiteren Sinne überdies die „gesellschaftspolitische Aufgabe“ (ebd., S. 189) des Nachdenkens über deren *medienethische Folgen* (ebd., S. 194ff.). „Derartige Analysen über die aktuelle Interdependenz der Wirkungen, der Geschichte und der Ethik menschlicher Kommunikation bei der Konstitution von Lebenswelten sind hier mit Medienökologie gemeint“ (ebd., S. 201)⁶.

Das Besondere dieser Überlegungen liegt in der Tatsache, dass hier zwar medienethische Fragen angestoßen werden, ohne jedoch „von vorneherein [...] einen entweder kulturpessimistischen oder einen fortschrittsgläubigen Standpunkt“ (ebd., S. 198) einzunehmen. Betrachtet wird insgesamt das Zusammenspiel und die Verflechtungen verschiedener Aspekte der Medien und ihre Nutzung in konkreten sozialen Kontexten. Durch die Betonung des Einflusses auf die Gestaltung der Lebenswelt spannt sich eine Art ‚Wirkfeld der Medien‘ auf. Die verschiedenen Aspekte allerdings erscheinen hier gleichberechtigt; eine hierarchische Zuordnung wird nicht getroffen. Das Raummodell, wie es von Bronfenbrenner entworfen wurde, legt jedoch durch die Innen-Außen-Darstellung und die in sich verschachtelten Systeme durchaus einen gewissermaßen hierarchischen Zusammenhang verschiedener Umweltaspekte nahe (vgl. auch die Definition der Exosysteme als „Lebensbereiche der Macht“, 1981, S. 239). Es wird in den folgenden Kapiteln zu zeigen sein, inwiefern eine solche Zuordnung eine Beschreibung medialer Umwelten ermöglichen kann.

Einen anderen Zugang zu einem medienökologischen Modell wählt Dieter Baacke.

⁶ Zum Begriff der Medienökologie vgl. auch Lange/Lüscher 1998.

2.2.2 Dieter Baackes sozial- und medienökologischer Ansatz

Fast zeitgleich arbeitet Dieter Baacke an einem sozialökologischen Ansatz, um Jugendkulturen beschreiben und erklären zu können. „Dessen besondere Eigenschaft besteht ja gerade darin, dass ‚Mensch und Umwelt‘ nicht voneinander isoliert gesehen werden, sondern dass man vielmehr versucht, den komplexen Reichtum ihrer Beziehungen zu rekonstruieren“ (1980, S. 479). Bisherige Modelle erweisen sich für diesen Zweck als zu reduktionistisch. Um den Blick auf Jugendliche in ihren konkreten Lebenszusammenhängen öffnen zu können, schlägt Baacke wie Bronfenbrenner ein räumliches Modell vor.

Dieses unterteilt sich in das ökologische Zentrum, den ökologischen Nahraum, die ökologischen Ausschnitte und die ökologische Peripherie (ebd., S. 499ff.).

Das *ökologische Zentrum* ist zumeist das Zuhause. Es ist geprägt durch starke emotionale Bindungen und face-to-face-Kontakte.

Jenseits dieses Zentrums befindet sich der *ökologische Nahraum*. Die Familie wird hier verlassen, Kontakte zu Nachbarn und Spielkameraden geknüpft, Treffpunkte ‚besetzt‘. Der Nahraum ist immer noch ein zusammenhängendes Gebiet, das unmittelbar an das ökologische Zentrum anschließt.

Im Gegensatz dazu sind die *ökologischen Ausschnitte* nicht mehr notwendig auch zusammenhängend, eine größere Ferne zum Zentrum ist gegeben. Diese Orte sind zumeist bestimmt durch ihre Funktionen (z.B. Schule, Arbeitsplatz, Kneipen, in denen es jeweils bestimmte Verhaltenscodes gibt).

Die *ökologische Peripherie* wird nur selten aufgesucht. Dies können entfernte Treffpunkte wie ein Kino, eine Disco oder ein Kaufhaus sein, in die man gelegentlich geht. Am weitesten entfernt sind dementsprechend Ausflugsziele oder Urlaubsorte.

Dieses Zonenmodell bildet das Grundgerüst für die Planung sozialökologischer Forschungen, das allerdings nun noch theoretisch gefüllt werden muss. Baacke integriert in seinem Konzept eine Systemtheorie⁷, eine Umwelttheorie, eine Handlungstheorie und eine Theorie der Entwicklung und des Lebenszyklus.

Die systemischen Überlegungen sind bereits durch die Beschreibung des Zonenmodells verdeutlicht worden. Bronfenbrenner dient als Stichwortgeber für die Umwelttheorie, die auch hier als eine räumliche wie auch soziale beschrieben wird und zu der auch die

⁷ ‚Systemtheorie‘ ist hier noch nicht im Sinne Luhmanns zu verstehen. Der Begriff bezieht sich auf die modellhafte Darstellung.

Aspekte Macht und Ideologie zählen. Letztere fallen in gewisser Weise aus dem Rahmen, da hier die Prämisse einer hohen Plastizität und Anschaulichkeit aufgegeben wird. Macht und Ideologie sind keine konkreten, begehbaren Orte mehr, sondern nur noch abstrakt verständlich. Nichtsdestotrotz müssen auch solche Aspekte – „belief systems“ bei Bronfenbrenner (1989) – berücksichtigt werden, will man sein Forschungsvorhaben nicht unnötig idealisieren und unter allen gleichwertige und gleichberechtigte Beziehungen unterstellen.

Handlungstheoretisch bezieht sich Baacke wie Lüscher/Wehrspau (1985) auf den symbolischen Interaktionismus und den Sozialkonstruktivismus. Auch hier ist es der Mensch, der seiner Umwelt Bedeutungen zuweist und sie somit aktiv mitgestaltet. „Er ist in gewisser Weise von ihr abhängig, wird von ihr beeinflusst, ohne doch von ihr in finalistischem Sinne determiniert zu werden“ (Baacke 1980, S. 502). Somit ist auch ein Verhalten und Handeln möglich, das die Umwelt nicht nur stabilisiert und bestätigt, sondern auch eines, welches sie verändert und umgestaltet.

Eine Theorie der Entwicklung und des Lebenszyklus ist in Verbindung mit dem ökologischen Ansatz insofern sinnvoll, da betont wird, wie bestimmte Räume in verschiedenen Lebensaltern erst offen stehen (oder sich auch verschließen) und auch je nach Lebenslage unterschiedlich wahrgenommen und erfahren werden.

Letztlich entsteht so das Konzept einer Lebensweltanalyse, die aufbauend auf sozialökologischen Grundgedanken die Wechselbeziehungen zwischen handelnden Menschen und ihren konkreten Umwelten zu erforschen versucht.

Diese sozialökologische Orientierung wird kurze Zeit später ausgeweitet zu einem medienökologischen Ansatz. Baacke, Sander und Vollbrecht kritisieren die Beschränkung der damaligen Medienforschung einzig auf das ökologische Zentrum (1990, S. 18ff.). Im Mittelpunkt sämtlicher Untersuchungen stand in erster Linie das Zuhause und das familiäre Umfeld. Dass aber auch die gesamte Lebenswelt durchdrungen wird von Medien, dass man, wohin man auch geht, mit medialen Botschaften oder Technologien in Kontakt kommt, war nicht von Interesse. Medienökologie nun will diese Engführung überwinden und alle Lebensbereiche einbeziehen. „Für Medien heißt das, nicht nur das Wirken und die Funktion eines Mediums werden untersucht, sondern ‚Medienumgebungen‘ oder ‚Medienwelten‘, die das Ineinandergreifen vieler Medien innerhalb konkreter Lebenszusammenhänge bedeuten“ (ebd., S. 17).

Eine linear-kausale Medienforschung beispielsweise kommt in dieser ganzheitlichen Perspektive sehr schnell an ihre Grenzen, wird doch von ihr aus immer noch argumentiert, Medienwirkungen seien nach einem einfachen Ursache-Wirkungs-Modell berechenbar. Die regelmäßig wiederkehrende Debatte um den Zusammenhang von Medien und Gewalt ist dafür das beste Beispiel (vgl. Kunczik 1998⁴). Fragt man nun aber nicht nur nach Medium und Handeln, sondern auch in welchem Kontext der Mediennutzer lebt, wo er aufgewachsen ist, welche Handlungsräume ihm (früher oder heute) offen standen und welche nicht, so entsteht ein komplexes Bild.

Am konkreten Fall lässt sich aufzeigen, welche Medien überhaupt zur Verfügung stehen und welche vielleicht erst gar nicht im unmittelbaren Umfeld nutzbar sind. Betrachtet man dies aus der heutigen Zeit, in der der allgemeine Zugang zu Informationen via Internet theoretisch möglich wäre, aber der Zugang zum WorldWideWeb noch lange nicht jedem von Zuhause aus möglich ist, so lässt sich eine Kluft zwischen Mediennutzern und den Ausgeschlossenen feststellen, die nicht leicht zu überbrücken ist.

An Bronfenbrenner kritisiert Baacke, dass er von (abstrakten und konstruierten) Systemen und Strukturen ausgeht, während im Mittelpunkt von Schütz eine konkrete Lebenswelt steht (Baacke 1985⁴, S. 64). Dementsprechend dient Baackes Modell in erster Linie der Beschreibung konkreter, ‚real vorhandener‘ Orte. Es eignet sich gut, will man die Verfügbarkeiten und Unverfügbarkeiten von Räumen bestimmen. Dies zeigt die Möglichkeiten seines Ansatzes auf, bestimmt aber auch zugleich seine Grenzen. Zwar erwähnt Baacke im Rahmen seiner Gedanken zur Umwelttheorie, dass eben auch abstrakte Faktoren wie Macht und Ideologien beachtet werden sollten, er weist ihnen jedoch keinen konkreten räumlichen Ort zu. Beschrieben wird das Zuhause, die Nachbarschaft, die Orte, die man in seinem Leben betritt. Der Einfluss aber von Räumen, die außerhalb dieser ‚begehbaren‘ Lebenswelt liegen, kann mit diesem Modell nicht erfasst werden. Der Wunsch nach Anschaulichkeit, nach Plastizität von Szenen kann Nicht-Sichtbares nur außer Acht lassen.

Baacke selbst unternahm trotzdem den Versuch, sein Zonenmodell mit dem Systemmodell Bronfenbrenners zu vergleichen. So ordnet er dem ökologischen Zentrum und dem Nahraum das Mikrosystem zu, Nahraum und Ausschnitte verbinden sich zum Mesosystem, die Ausschnitte entsprechen dem Exosystem. Alle zusammengefasst schließlich sind gleichwertig mit dem Makrosystem (1985⁴, S. 59).

Diese Gleichsetzung wird dem wesentlich komplexeren (weil abstrakteren) ökologischen Modell Bronfenbrenners nicht gerecht. Baacke verkürzt beispielsweise so das umfassende Makrosystem zur gesamten konkreten Lebenswelt eines Jugendlichen. Aber die Strukturen oder Regeln, die in einem Makrosystem eingeschrieben sind, sind keine greifbaren oder wahrnehmbaren Orte. Außenseiter oder Subkulturen, die sich bewusst abgrenzen von einer eher „gesamtgesellschaftlichen normalen“ Kultur, sind mit Baackes Modell nicht mehr beschreibbar. Dort würde lediglich die gegenwärtige Subkultur interessieren und an welchen Orten sie ihre Treffpunkte hat, nicht aber andere (Sub-)Kulturen um sie herum.

Im Gegensatz zu Lüscher und Wehrspau entsteht in dieser Medienökologie allerdings ein differenzierteres Bild bezüglich der Situationen und Orte, in und an denen sich aktuelle und historische Medienwirkungen zeigen und normativ hinterfragt werden können. Das Zusammenspiel dieser unterschiedlichen Aspekte (Medienwirkungen, Mediengeschichte, Medienethik) steht bei Lüscher und Wehrspau im Vordergrund. Baacke, Sander und Vollbrecht ergänzen dies, indem sie diese Wechselwirkungen in einem konkreten Handlungsspielraum beobachten.

Damit wurden die Grundzüge eines ökologischen Ansatzes dargestellt. Im folgenden Kapitel möchte ich diese Grundgedanken aufgreifen und darauf aufbauend ein Modell entwickeln, mit dem das Medium ‚Film‘ – in seinen Themen und Aspekten wie auch in seiner konkreten Verfügbarkeit – beschrieben werden kann.

2.3 Reformulierungsversuche: Entwurf der Verortung des Mediums Film in einem ökologischen Modell

Ein ökologisches Modell, das sich auf das Medium Film konzentriert, kann nicht alle Prämissen der beschriebenen Theorien aufnehmen. Im folgenden geht es daher darum, welche Annahmen und Erkenntnisse von Bronfenbrenner, Lüscher und Wehrspau und Baacke, Sander und Vollbrecht für dieses Konzept übernommen werden können und welche umformuliert werden müssen.

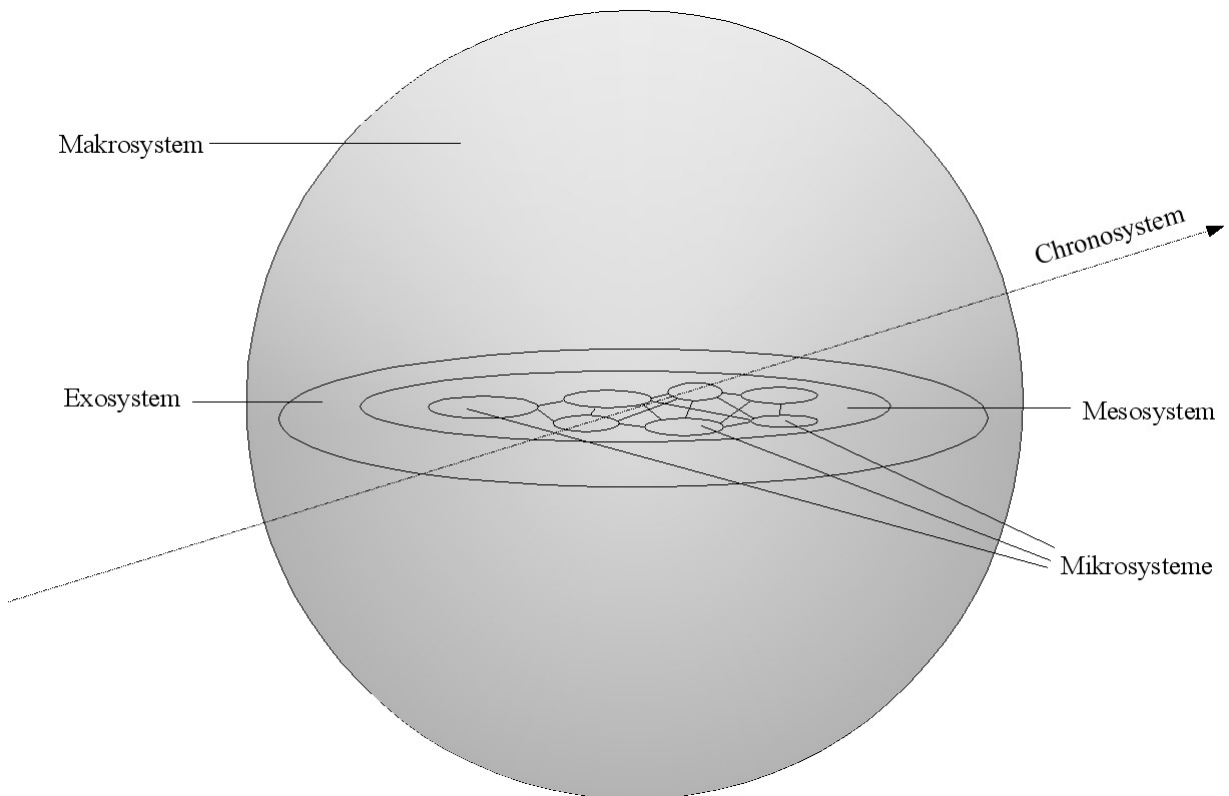
2.3.1 Abweichungen von Bronfenbrenner

Zunächst gibt es einen grundsätzlichen Kritikpunkt an der Darstellung von Bronfenbrenners Modell. Bronfenbrenner selbst beschreibt es immer nur in Worten, eine Abbildung bietet er nicht. Mikro-, Meso-, Exo- und Makrosystem kann man sich demnach vorstellen als ineinander verschachtelt wie eine russische Puppe. Von Grundmann, Fuß und Suckow (2000, S. 28) wurde diese Formulierung dann als zweidimensionales Modell visualisiert (siehe oben).

Diese Darstellung stimmt auf den Ebenen des Mikrosystems, des Mesosystems sowie des Exosystems überein mit der theoretischen inhaltlichen ‚Füllung‘: das Mikrosystem steht im Zentrum, mehrere Mikrosysteme werden im Mesosystem zusammengefasst, das Exosystem liegt außerhalb der Mikrosysteme, muss nicht von der Person betreten werden, beeinflusst sie aber nichtsdestotrotz – genauso, wie die Person Veränderungen im Exosystem bewirken kann. Auf das Makrosystem aber trifft das nicht zu. Es ist nicht so, dass das Makrosystem nur vermittelt über Exosysteme die verschiedenen Mikrosysteme beeinflusst. Vielmehr sind die Ideologien, die ‚belief systems‘, die generalisierten Strukturen einer (Sub-)Kultur, im Mikrosystem auch direkt spür- und wahrnehmbar. Das Makrosystem durchdringt alle niedrigeren Systeme. Bronfenbrenner beschreibt es auch als einziges abstraktes System, während alle anderen konkret sind.

Daher scheint es angemessener zu sein, wenn man das ökologische Raummodell dreidimensional darstellt. Das Makrosystem wäre dann als Kugel vorstellbar, innerhalb derer sich auf drei kreisförmigen Ebenen Mikro-, Meso- und Exosystem befinden. Somit bleibt zum einen der hierarchische (aber nicht deterministische!) Zusammenhang dieser drei Systeme erhalten und zum anderen das Makrosystem ein Überbau-System mit

Auswirkungen auf allen Ebenen. Ein dreidimensionales Modell erhöht zwar nochmals die Komplexität, aber da der ökologische Ansatz mit dem Anspruch der Ganzheitlichkeit auftritt, scheint eine rein zweidimensionale Darstellung zu vereinfachend zu sein.



Grafik 2: Das modifizierte ökologische Modell

Neben einer solchen grundlegenden Kritik steht der Versuch, ein ökologisches Modell bezogen auf das Medium Film zu entwerfen, vor dem Problem, dass der ökologische Ansatz immer die wahrgenommenen Lebenswelten von Menschen in den Mittelpunkt rückt. Nun soll hier aber weniger die Lebenswelt eines Individuums zentral sein, sondern ein Medium und seine vielfältigen Aspekte. Dies ist eine bedeutende Abweichung, da normalerweise die Möglichkeit des Blicks auf eine Person in ihrem konkreten Umfeld immer als die besondere Leistung des Ansatzes hervorgehoben wird. Soll die Frage, wie das Medium Film allgemein Lebenswelten mitgestaltet und durchdringt, beantwortet werden, müsste man von einem quasi idealtypischen Rezipienten ausgehen. Ein solche Konzeption allerdings verallgemeinert zu viel und kann sehr schnell durch die berechtigte

Rückfrage, was man denn unter einem ‚idealtypischen Rezipienten‘ zu verstehen habe, an ihre Grenzen gebracht werden.

Schränkt man das Feld der Analyse auf die Umwelten, Bereiche und Räume ein, in denen das Medium Film eine wichtige Rolle spielt, und verzichtet damit auf eine Erforschung einer ganzheitlichen Umwelt, dann könnte man versuchen, von einer konkreten Person im Mikrosystem abzusehen und stattdessen die Rezeptionssituation an sich betrachten. In diesem Fall hat das den Vorteil, dass man die Situationen und Umwelten, in denen Menschen mit Film zu tun haben, beschreiben kann. Die Beschreibung einer Umwelt aus der Sicht nur einer einzigen Person dagegen wäre zu spezifisch, die aus der Sicht eines konstruierten ‚Universal-Rezipienten‘ zu konturlos.

2.3.2 Abweichungen von Baacke, Sander und Vollbrecht

Baackes Zonenmodell – darauf wurde schon weiter oben hingewiesen – eignet sich vor allem zur Beschreibung konkreter Orte. Da es die Analyse einer spezifischen Umwelt zu einem bestimmten Zeitpunkt ist, ähnelt es damit auch eher einem Schnappschuss oder, im filmischen Sinne, einem ‚freeze frame‘. Die Dynamik, die ständige Veränderung von Umwelten, wie sie im Ansatz Bronfenbrenners angelegt sind, findet man hier nicht.

Zum Feld des Films zählen aber eben nicht nur reale Orte (wie zum Beispiel das Kino) oder ‚greifbare‘ Trägermedien (wie Fernsehen, Video oder DVD). Schränkt man seinen Blick auf diese ein, dann wird man weder die Produktionszusammenhänge berücksichtigen können, in denen und durch die Filme entstehen und verbreitet werden, noch die Geschichte des Films, seine ‚Sprache‘ oder seine kulturelle Funktion.

Der „Medienwelten“-Ansatz kann zwar die Vielfalt der Medien in der Lebenswelt hervorheben und deren wechselseitige Durchdringung und Interaktion betonen, allerdings versperrt er die Antwort auf die Frage, in welche vielschichtigen und komplexen Zusammenhänge *ein einzelnes Medium* eingebunden ist. Wenn ich im folgenden das Feld des Films abstecken möchte, geht es mir aber insbesondere um die interne Vielfalt der Aspekte des Mediums Film. Dass dies dann auf Kosten der Beziehungen zu anderen Medien geht, ist eine notwendige Einschränkung. Zugleich wird aber auch deutlich werden, wie schwierig es ist, ein Medium von einem anderen trennscharf abzugrenzen. Film zum Beispiel findet seinen Ursprung im Kino (nach Baacke, Sander und Vollbrecht eine „zentrierte Medien-Umgebung“ 1990, S. 20), aber auch das Fernsehprogramm besteht

zu einem großen Anteil aus Filmen, Film ist das Thema monatlich erscheinender Zeitschriften, es gibt Filmbücher, und nicht zuletzt erlebt der Kurzfilm gerade aufgrund seiner Länge eine erneute Popularität im Internet, während er sonst kaum noch eine Rolle gespielt hat. Durch diese Vielfalt ändert sich auch das Verhältnis des Rezipienten zum Film, da andere Medien immer auch andere Nutzungsgewohnheiten prägen (wie eben das Internet oder die DVD).

2.4 ‚Film‘ im ökologischen Ansatz

Nach all diesen Kritikpunkten und Abänderungen könnte das Modell eines ökologischen Ansatzes, das das Medium Film in den Vordergrund stellt, wie folgt aussehen:

Die Unterscheidung von Systemen orientiert sich an Bronfenbrenner, da so konkrete wie abstrakte Aspekte gemeinsam und in ihren Zusammenhängen dargestellt werden können.

Im *Mikrosystem* finden wir die konkreten Orte, an denen man auf das Medium Film trifft. Zunächst ist dies natürlich das Kino. Nachdem der Film seine Premiere Ende des 19. Jahrhunderts als Jahrmarktvergnügen, als Spektakel und Zugabe neben Theatervorstellungen gefeiert hatte⁸, wurde dies zu dem einzigen Ort, der vollkommen auf Film ausgerichtet ist. Daneben steht als ‚Filmraum‘ das Zuhause, das Wohnzimmer mit dem Fernseher und dessen Filmangebot sowie der Zweitverwertung von Kinofilmen auf den Trägermedien Video und in letzter Zeit auch DVD. Mit dem Trend zum Heimkino wird versucht, auch aus diesem privaten Ort eine zentrierte Medienumgebung zu machen. Als besondere Rezeptionsform sind Videocliquen hervorzuheben, wie sie auch von Vogelgesang (1991) untersucht wurden. Die Filme werden in den eigenen vier Wänden gesehen, eventuell sogar in einem eigens dafür hergerichteten Zimmer, auch dies im Stile eines Privatkinos. Diese Mikrosysteme kann man den Kategorien *privat* (Zuhause, Szenen) sowie *öffentlich* (Kino, Filmfestivals) zurechnen. Daneben gibt es Orte, die eher in die Kategorie *pädagogisch* fallen: Schulen, Erwachsenenbildungseinrichtungen, Orte der außerschulischen Bildung. Auch dort werden Filme gezeigt, wenn auch nur als Zusatzangebote, nicht regelmäßig und vor allem nicht frei wählbar.

Das *Mesosystem* ist, ganz im Sinne Bronfenbrenners, ein System aus Mikrosystemen und verbindet so diese unterschiedlichen Orte, an denen Filme rezipiert werden.

⁸ Einen umfassenden Überblick über Filmgeschichte gibt Sklar (1993).

Das *Exosystem* ist immer noch ein theoretisch erreichbarer Raum. Die Fortentwicklung der Filmtechnologie lässt sich hier verorten (z.B. Special Effects), ebenso die kommerzielle Filmindustrie (z.B. Hollywood), alternative Filmemacher, Vertriebssysteme und Filmverleiher. Auch Stars, Jugendschutz, Filmpolitik und Filmkritik finden sich hier, außerhalb der unmittelbaren Rezeptionssituation. Diese Aspekte beinhalten und ergänzen die von James Monaco (2002) getroffenen Unterscheidungen in „Movies“ (Film als Ökonomie), „Film“ (Film als Technik) und „Cinéma“ (Film als Kunst).

Durch sein Angebot, seine Produktionen und Vermarktungsstrategien beeinflusst das Exosystem die Mikrosysteme. Umgekehrt bewirken diese über Zuspruch und Akzeptanz – oder auch gerade Ablehnung und Ignoranz – Veränderungen im Exosystem. In bestimmten Fällen kann sich so die oben beschriebene Kausalfolge in zwei Stufen zeigen.

Mit dem *Makrosystem* schließlich werden die konkreten Räume verlassen. Dieses System liegt nun nicht mehr außerhalb der anderen, sondern es durchdringt gewissermaßen alle niedrigeren Systeme. Ganz allgemein zählen die kulturell gefestigten Symbolsysteme und Wahrnehmungsmuster dazu. Einige Autoren (z.B. Röhl 1998, Doelker 1991) stellen einen Wandel von der reinen Schriftkultur zu einer Bildkultur fest. Von nun an stehen nicht mehr nur Texte zur Überlieferung von Wissen im Vordergrund, sondern auch der Einfluss von Bildern auf den Aufbau von Wissensstrukturen, von Erinnerungen, zur Herstellung von Gefühlen findet Beachtung. Die Ausstellung „Bilder im Kopf“ (Intermedia-Kongress Hamburg 1985) unterstützte dieses Denken in Bildern. Bei dieser Ausstellung waren keine Bilder zu sehen, sondern nur kurze Sätze, die prägende Ereignisse der jüngeren Geschichte oder allgemein Bilder beschrieben, die durch die Medien sehr bekannt geworden waren, z.B. „Albert Einstein streckt seine Zunge heraus“⁹. So verändern auch die Erfahrungen mit Filmen das Erleben. Deutlich wurde diese Vermischung von Realität und Fiktionalisierung am 11. September 2001: eine oft zu lesender oder hörender Vergleich war, man habe den Eindruck gehabt, es handele sich bei den Bildern der einstürzenden Türme des World Trade Centers um einen Hollywoodfilm („wie im Kino“) (vgl. Seeßlen 2001). Ein Eindruck, der nicht zuletzt durch die Aufbereitung der Nachrichtensendungen verstärkt wurde, die das Ereignis immer und immer wieder zeigten – aus verschiedenen Perspektiven, mit Musikuntermalungen und in Zeitlupe – also genauso, wie man es tatsächlich aus den Inszenierungen von Actionfilmen vor allem der 90er Jahre gewöhnt ist. Zusammenhängend damit übernimmt das Medium Film im Makrosystem die Rolle eines Spiegels der Gesellschaft. In dieser Funktion bezeichnet Umberto Eco künstlerische

⁹ Abbildungen dieser Ausstellung finden sich auch in Doelker 1991, S. 58.

Formen allgemein auch als „epistemologische Metaphern“ (1973, S. 46). Viele Filme geben über ihre Bilder, ihre Inszenierung und ihre Geschichten einen tiefgreifenden Einblick in die Verfassung und Beschaffenheit ihrer Herkunftsländer. Manchmal bleibt es dann auch nicht bei einer rein ‚abbildenden‘ Darstellung, sondern Film dient auch dazu, Missstände aufzuzeigen, Kritik zu üben und den Status quo in Frage zu stellen. In diesem Sinne wird auch Bronfenbrenners Aussage anschaulich, dass das Makrosystem nicht nur den Status quo einer (Sub-)Kultur beinhaltet, sondern zugleich auch seine Veränderung (vgl. 1981, S. 266).

Filmtheorie beschäftigt sich mit genau diesen Fragen, in denen es um den eigentlichen Sinn des Mediums geht, was es leisten soll, wie es das tun soll und was ein guter Film ist (vgl. Tudor 1977, S. 14ff.). Somit stellt sie den theoretischen Überbau für alle Filmemacher dar, die auf der Ebene des Exosystems tatsächlich mit dem Medium arbeiten – ohne diese allerdings praktisch beeinflussen zu müssen.

Über diese Funktion der Spiegelung und Kritik hinaus bildet sich im Laufe der Zeit eine Art Filmkanon, der wie Literatur, bildende Kunst oder Musik zum Kulturgut einer Gesellschaft/Epoche gehört.

Das *Chronosystem* schließlich dient der Beschreibung von Makrosystemen in ihrer Veränderung über Zeit hinweg. Bezogen auf Film lässt sich hierin die gesamte Filmgeschichte finden. Dies sollte nicht verwechselt werden mit dem Filmkanon im Makrosystem: denn dieser ist nur eine geringe Selektion aus der Gesamtproduktion aller Filme. Filme, die vergessen werden oder niemals bedeutenden Einfluss hatten, tauchen dort nicht auf. Zudem zählt zu diesem System – betrachtet man die Rezipienten – ebenfalls die individuelle Filmbiografie. Diese spiegelt die persönlichen Erfahrungen mit dem Medium im Laufe des Lebens (vgl. dazu Barthelmes/Sander 2001, S. 142ff.).

Interessant ist ebenfalls eine Zuordnung medienpädagogischer Theorietraditionen zu den unterschiedlichen Systemen. So findet sich die *Bewahrpädagogik* vom Beginn des 20. Jahrhunderts vor allem im Exosystem wieder. Ihr ging es vorrangig um den Schutz der Kinder und Jugendlichen vor ‚Schmutz und Schund‘. Der Rezipient selbst wurde noch als passiv und den Medien ausgeliefert angesehen. Daher mussten bereits im Exosystem alle Gefahren abgewehrt werden, damit sie nicht ins Mikrosystem dringen.

Mit ihrer Kritik der Kulturindustrie ist die *Kritische Theorie* im Anschluss an die Frankfurter Schule ebenfalls im Exosystem zu finden. Nur steht jetzt nicht mehr der Jugendschutz im Vordergrund, sondern der wirtschaftliche Aspekt von Filmen: die

Kommerzialität geht einerseits auf Kosten der Ästhetik (ganz im Sinne des ‚Schönen‘ und ‚Wertvollen‘), andererseits muss die Manipulation der Massenmedien offen gelegt werden. Auch hier bleibt der Rezipient das Opfer.

‚Kompetenzpädagogik‘ dagegen geht von der tatsächlichen Rezeptionssituation aus. Dem Zuschauer werden eigene Wünsche und Interessen zugeschrieben, mit denen er sich Filmen zuwendet, und letztlich ist er es, der den Film aktiv verarbeitet und ihm Bedeutungen zuweist.

Quer zu all diesen Traditionen scheinen jedoch die *Cultural Studies* zu liegen. Denn sie betonen sowohl die Macht der Produzenten (mit ihrem Bedeutungsangebot im Exosystem), als auch die Fähigkeit des Rezipienten, „Eigensinn“ zu produzieren (im Mikrosystem) (vgl. Winter 1995, 2001). Zudem setzen sie sich intensiv mit dem Kulturbegriff auseinander und beinhalten daher sogar die Ebene des Makrosystems.

Das konkrete wie abstrakte auf Film bezogene ökologische Modell will alle pädagogisch relevanten Aspekte des Mediums darstellen und zueinander in Beziehung setzen. Die unterschiedlichen Aspekte stecken zugleich den Rahmen für ein Filmkompetenz-Modell ab und geben Hinweise, wie dieser Begriff inhaltlich gefüllt werden kann.

Wie bei Bronfenbrenner zeigt sich auch hier eine gewisse hierarchische Struktur. Die Machtstrukturen wirken jedoch nicht nur einseitig auf den Rezipienten. Wie die Cultural Studies gezeigt haben, können auch Rezipienten eine ‚Macht von unten‘ (gemäß Foucault; „bottom up“ power, vgl. Fiske 1987, S. 314) ausbilden. Mit der räumlichen Anordnung wird eine Offenheit oder Verslossenheit, Nähe oder Ferne zu den Systemen/Wissensbereichen visualisiert. Somit ziehen räumliche Bewegungen immer auch eine Veränderung des Individuums nach sich.

Im Folgenden soll der Frage nachgegangen werden, inwiefern solche Veränderungen als Bildungsprozesse beschreibbar sind und wie diese bildungstheoretischen Überlegungen schließlich medienpädagogisch genutzt werden können.

2.5 Neukonzeption: Der ökologische Ansatz als Bildungstheorie

Die Beschreibung von Bildung ist eine weitere, durchaus bedeutende Abweichung von Urie Bronfenbrenners ursprünglicher Konzeption. Denn als Psychologe lag für ihn der Sinn des Ansatzes und seines Modells ausschließlich in der Beobachtung und Analyse von Entwicklung¹⁰, bei ihm definiert als „die Entfaltung der Vorstellung der Person über ihre Umwelt und ihr Verhältnis zu dieser, als ihre wachsende Fähigkeit, die Eigenschaften ihrer Umwelt zu entdecken, zu erhalten oder zu ändern“ (1981, S. 25).

So sind auch die Elemente, mit denen er die ökologischen Systeme ‚füllt‘, ausgerichtet auf die Analyse von Entwicklung. Im Mikrosystem sind es die Tätigkeiten, die Rollen und die Beziehungen, in die die sich entwickelnde Person eingebunden ist (oder mit denen sie durch fremde Personen konfrontiert wird) und deren Vielfalt, die die Entwicklungschancen ausmachen. In den höheren Systemen zählt dann vor allem, welche Möglichkeiten für ökologische Übergänge die Person hat. Diese Übergänge, die immer auch mit dem Erschließen neuer Räume (und somit auch anderer Tätigkeiten, Rollen, Beziehungen) verbunden sind, hängen eng mit der Dichte der sozialen Netzwerke zusammen, also den direkten oder indirekten sozialen Kontakten, wie auch mit der Kommunikation, an der die Person beteiligt ist.

Stellt man aber das Medium Film in den Mittelpunkt, dann erscheint eine Beschreibung der Tätigkeiten, Rollen und Beziehungen in diesem Zusammenhang nicht mehr sinnvoll. Auch sind die Orte, die im Laufe der Zeit erreichbar sind, keine Frage der Entwicklung mehr. Es sind keine Räume, die erst ab einem bestimmten Alter offen stehen oder die von einem bestimmten Grad an Reife abhängen. Das Alter mag zwar noch ausschlaggebend sein, wenn es um Jugendschutzkriterien geht. Bestimmte Filme stehen nun einmal erst ab 6, ab 12, ab 16 oder nicht unter 18 Jahren zur Verfügung (vgl. FSK-Richtlinien in Deutschland). Mit solchen Aspekten aber wie Bildsprache oder Filmästhetik im allgemeinen, die durchaus kulturelle Wahrnehmungsgewohnheiten prägen, wird jeder, egal welchen Alters, konfrontiert – sei es durch Videoclips in Kaufhäusern oder Werbung in Kino oder Fernsehen.

Die Definition Bronfenbrenners weist aber dennoch, nicht zuletzt aufgrund ihrer Offenheit und ihrer nicht-normativen Ausrichtung, viele Anknüpfungspunkte an den pädagogischen Grundbegriff der Bildung auf. Wie mit dem Problembegriff Bildung gearbeitet werden

¹⁰ Auch bei Dieter Baacke (1980) dient dieser Ansatz – wie bereits weiter oben ausgeführt – als eine Theorie der Entwicklung und des Lebenslaufs.

kann und wie sich dieses Konzept aus konstruktivistischer Sicht in einen ökologischen Ansatz integrieren lässt, davon handeln die nächsten Abschnitte.

2.5.1 Schwierigkeiten beim Reden über Bildung

„Bildung“ ist kein einheitlicher Begriff, schon gar keiner mit einer klar umrissenen Definition. Will man dennoch damit arbeiten, so erfordert dies aber zwangsweise eine Definition, die dann ganz automatisch bestimmte Aspekte beinhaltet und alle anderen ausschließt. Wenn man etwas Sicheres über Bildung sagen kann, so ist dies, dass es ein Problembegriff ist (vgl. Meder 2000, S. 10; Tenorth 1997, S. 975).

Nach Dieter Lenzen (1997) liegt das Problem zum einen in der Unterdetermination des Begriffs, zum anderen in seiner Überdetermination. Unterdeterminiert ist er gerade weil er offen ist für vielfältige Zuschreibungen und es eben keine ‚Referenz-Definition‘ gibt. Überdeterminiert dagegen ist er, weil sich so zahlreiche Menschen verschiedenster Disziplinen – seien dies Philosophen, Erziehungswissenschaftler, Soziologen, Politiker, etc. – an ihm versucht haben und sie alle andere Schwerpunkte gesetzt haben. „In ihm haben sich im historischen Verlauf zahlreiche semantische Elemente akkumuliert, von denen im konkreten Fall der Rede niemand weiß, ob sie überhaupt, ausnahmslos oder in welcher Selektion konnotiert werden“ (ebd., S. 951).¹¹ In den Cultural Studies, jenem transdisziplinären Projekt, gibt es einen Begriff, der ganz ähnliche Schwierigkeiten bereitet: Kultur. Die Vertreter dieser Schule können ebenfalls ‚Kultur‘ nicht inhaltlich füllen. Aber sie verstehen Kultur als einen aus Gründen der Macht umkämpften Begriff. Diese Sichtweise ermöglicht es ihnen, Analysen durchzuführen und praktische Forderungen zu stellen (vgl. die Beiträge in Hepp/Winter 1997). ‚Bildung‘ kann in der Pädagogik äquivalent dazu konzipiert werden. Auch die Geschichte dieses Begriffs ist geprägt von Machtkämpfen darüber, was Bildung ist, wem Bildung zuteil werden darf und soll, und wem sie besser versagt bleiben sollte, um den Status quo nicht zu erschüttern (vgl. Blankertz 1982).

Dass man immer nur mit Verweis auf eine Epoche, auf eine soziale Basis – also empirisch-historisch – von Bildung sprechen kann, das betont aus der Sicht eines Bildungsforschers auch Tenorth (1997). Kritisch-philosophische Überlegungen andererseits berufen sich zumeist auf transzendente, normierende Erklärungen und Definitionen, die zwar ein

¹¹ Lenzen (1997) selbst versucht daher, dieses Dilemma aufzulösen, indem er vom Bildungsbegriff auf die der Systemtheorie entnommenen Begriffe Selbstorganisation, Autopoiesis und Emergenz umstellt.

Sollen einfordern wollen, das aber in keiner Beziehung zur alltäglichen Erfahrung steht und tatsächliche Bildungsprozesse dementsprechend nicht beschreiben kann. Die Probleme mit dem Begriff der Bildung entstehen nämlich „erst dann, wenn Bildungstheoretiker mehr wollen, nicht allein Wissen strukturieren, sondern Welt auslegen, nicht allein Fragestellungen klären, sondern Normen setzen oder autonom Kritik begründen“ (ebd., S. 980ff.).

Tenorth hebt die Definition Humboldts – die Subjekt-Welt-Relation – als „Minimalbegriff“ und formales Leitthema hervor, wenn sie auch keine inhaltlichen Aussagen trifft (ebd., S. 975). Auch Meder schließlich greift auf diese zurück:

„Fasst man den Bildungsbegriff nicht als einen auf bestimmte Normen festgeschriebenen Begriff vom Selbst- und Weltverhältnis, sondern als den Topos, den Ort, an dem verhandelt wird, wie das Selbst- und Weltverhältnis kulturabhängig und raumzeitlich zu gestalten ist, dann liefert der Bildungsbegriff genau die Kontingenzformel, die Luhmann für das Erziehungssystem versucht hat neu zu bestimmen“ (2002, S. 9).¹²

Als Prozess der reflektierten Auseinandersetzung mit der Welt, mit anderen und mit sich selbst liefert diese Beschreibung eine Fassung von Bildung, mit der auch im ökologischen Ansatz gearbeitet werden kann. Zudem lässt sich diese Formulierung vereinbaren mit den Grundannahmen des Konstruktivismus, der ebenfalls das ständige Sich-selbst-Konstruieren hervorhebt (vgl. den „dynamischen Begriff des Lebens“ im Konstruktivismus, Glasersfeld 1996, S. 185).

Wichtig ist trotzdem, sich die angesprochenen Probleme immer vor Augen zu halten, wenn hier weiterhin von Bildung die Rede ist. Denn es soll nicht darum gehen, eine Argumentation auf einem „Verlegenheitsbegriff“ (Tenorth 1997) aufzubauen.

2.5.2 Bildung und die ökologischen Systeme

Welche Besonderheiten eines so gefassten Bildungsbegriffs kann der ökologische Ansatz, wie er in seinen Modifizierungen hier vorgestellt wurde, also beschreiben? Die Dynamik, durch die Zustände nicht nur in ihrer aktuellen Gegenwart, sondern auch in ihrem Verlauf und ihrer Veränderung betrachtet werden können, wurde bereits weiter oben erwähnt. So ist auch Bildung hier als Prozess enthalten. Und dies nicht nur als tatsächlich sichtbarer

¹² Mit Kontingenzformel bezeichnen Luhmann/Schorr das auf Dauer gestellte Problem, das ein gesellschaftliches System zu bewältigen hat (1988, S. 54ff.).

oder greifbarer, der sich in Tätigkeiten oder in Verhalten äußert, sondern auch als reiner „Bewusstseinsprozess“, wie Lenzen Bildung auch bezeichnet (1997, S. 962). Damit öffnet sich der Blick: die Räume müssen nicht mehr begehbare Orte sein, sondern Bildung findet demnach auch schon dann statt, wenn neue ‚Räume‘ quasi ‚im Geiste‘ erschlossen werden. Gerade auf Veränderungen durch Kommunikation und Information trifft diese Beschreibung zu.

Auch werden durch den ökologischen Ansatz die Forderungen von Tenorth (1997) nach einem konkreten Ort von Bildung erfüllt. Das räumliche Modell stellt immer schon soziale und historische Zusammenhänge dar, es kann nie losgelöst sein von Welt und transzendente Normen ohne Rücksicht auf den jeweiligen Kontext einfordern. Wie auch bei der Beobachtung von Entwicklung wird hier kein festes Ziel gesetzt: Bildung bleibt also ein im Ergebnis offener Prozess, der abläuft, ohne präzise gesteuert werden zu können.

Die Beobachtung von Entwicklung erfolgte mit den Kategorien Tätigkeiten/Rollen/Beziehungen. Bildung aber erfordert andere ‚Eigenschaften‘, andere Kriterien, mit denen Räume in ihrer Bildungsrelevanz beschrieben werden können. Mit den Begrifflichkeiten des Konstruktivismus möchte ich versuchen, solche Kriterien für das reflektierte Verhältnis zur Welt, zu anderen und zu sich selbst zu formulieren.

Im Grunde ist es bei Bronfenbrenner vor allem die *Vielfalt* der Tätigkeiten/Rollen/Beziehungen, die für die Entwicklung relevant ist. Der Konstruktivismus betont ebenfalls die Notwendigkeit von Vielfalt. Durch mannigfaltige Erfahrungen erst wird die Person dazu angeregt, sich ein anderes Bild der Welt zu machen, also: neue viable Konstrukte zu entwerfen (vgl. Glasersfeld 1996, S. 193). Vor allem durch Irritationen oder Perturbationen werden neue Konstrukte geschaffen, denn durch diese wird das bisher gültige Bild der Welt und des Selbst erschüttert, eventuell sogar in Frage gestellt (vgl. die konstruktivistische Rezeption Piagets in Glasersfeld 1996, S. 117ff.). Es entsteht eine Kluft zwischen dem Bisherigen und dem Unbekannten, und diese Differenzwahrnehmung erfordert eine Anpassung. Diese Anpassung kann auch durchaus verstanden werden als eine Neuaushandlung des Verhältnisses zu sich selbst und zur Welt.

Neue Konstrukte ihrerseits erhöhen die Anschlussfähigkeit der Person und eröffnen ihr so den Zugang zu anderen Räumen (im Sinne des ökologischen Ansatzes). Aus pädagogischer Sicht rückt dies die Ermöglichung vielfältiger Erfahrung, vielfältigen Wissens und vielfältiger Anschlussmöglichkeiten in den Vordergrund – und verbunden damit die Öffnung von Räumen und Handlungsmöglichkeiten.

Beziehen wir diese Überlegungen wieder zurück auf das auf Film ausgerichtete ökologische Modell: Ziel der Pädagogik wäre es dann, die Themen und Inhalte der äußeren Systeme zugänglich zu machen und in eine pädagogische Arbeit mit Filmen aufzunehmen. Relevant soll nicht mehr nur der Film an sich sein – eine Filmvorführung im Kino, ein besonderer ausgewählter Film für eine Schulstunde – sondern auch die Zusammenhänge, in die er eingebettet ist und die sonst unbeachtet bleiben (Exo-, Makro- und Chronosystem). Bespricht man einen Film, so ist es zu kurz gegriffen, wenn nur das inhaltliche Thema des Films behandelt wird, ästhetische Kriterien wie Bildsprache oder Dramaturgie und Konventionen des Erzählens aber außen vor bleiben, ebenso wie die Wirkung von Stars, die Interessen der Produzenten, die Regeln des Genres, andere Filme. Mit Hinzukommen jedes dieser Aspekte verändert sich notwendig die Wahrnehmung und Bedeutung des Films. Es geht nicht darum, Filme als Mittel zum Erkennen vorher bestimmter Normen und Werte, also üblicher ‚pädagogischer‘ Ziele zu benutzen, sondern einen Blick für die Vielfalt der Zusammenhänge zu eröffnen. Ein so verstandener Bildungsprozess zeigt sich darin, dass über die aktuelle Situation, also über den konkreten Film hinaus gedacht wird, dass neue Beziehungen unter diesen Aspekten entdeckt/konstruiert werden und sich die herkömmliche Sichtweise ändert.

Dies passt auch zu einer Aussage Mollenhauers: „‚Bildungstheoretisch‘ nenne ich solche Problemstellungen, die die Auseinandersetzung der Person mit der kulturellen Überlieferung zum Gegenstand haben und das, was in dieser Auseinandersetzung mit der Person geschieht“ (1983, S. 173).

Konsequent zu Ende gedacht hieße dies tatsächlich, dass jegliche Art Film – und zwar vom Menschen verachtenden Splatter-Horrorfilm bis zur niveaulos-zotigen Teeniekomödie – bildungsrelevant sein kann – eine ganz und gar unpädagogische Sicht der Dinge! Ich werde darauf noch in der Diskussion um den ‚guten Film‘ (→ Kapitel 4.4) zu sprechen kommen. Denn benutzt man den ökologischen Ansatz als Bildungstheorie, dann lässt sich Bildung beschreiben als kontinuierliches, nicht-endendes und nicht-normiertes Erschließen neuer Räume, als Erleben vielfältiger Zusammenhänge. Damit entsteht dann, konstruktivistisch gesprochen, die Erfahrung von Kontingenz, das heißt: alles könnte auch ganz anders sein, alles, was wir hier sehen, ist nur eine konkrete Ausformung, eine einzige Variation, die unter anderen Umständen auch ganz anders sein könnte (zum Kontingenzbegriff vgl. Rorty 1989, S. 21ff.). Kontingenzbewusstsein erzwingt allein schon Reflexion, da es Wahlen zwischen Optionen nötig macht. Die ökologischen Systeme schreiben nicht vor, wie Dinge erlebt werden oder wie sie erlebt werden sollen.

In den nächsten zwei Kapiteln werde ich versuchen, den Begriff Filmkompetenz zu definieren und ihn in Beziehung zum ökologischen Ansatz zu setzen. Dies wird die Frage aufwerfen, wie die äußeren Systemebenen einem Bildungsprozess zugänglich gemacht werden können.

3 Medienkompetenz und Cineliteracy

Das zweite Kapitel hat den Raum und das Arbeitsfeld von Filmpädagogik abgesteckt. Es machte Aussagen über die Beziehungen der unterschiedlichen Aspekte zueinander sowie über die Position des Rezipienten.

Warum aber soll irgend jemand überhaupt Filmkompetenz besitzen? Denn scheinbar erschließen sich Filme ohnehin jedem Rezipienten – sieht man einmal von abstrakten Experimentalfilmen ab. Es sind Geschichten, die lediglich nicht nur in Worte gefasst sind, sondern uns dazu auch Bilder liefern. Jeder kann das verstehen, und man braucht dazu nicht erst einen Medienpädagogen.

Manchmal aber ist ein Bild mehr als ein Bild, Bilder sprechen mehr als tausend Worte, von unterschiedlichen Menschen werden ein- und dieselben Bilder völlig anders beurteilt. Schon beginnen die Probleme. Von Eindeutigkeit keine Rede mehr.

Es gibt die unterschiedlichsten medienpädagogischen Begründungen für Filmkompetenz: sich nicht von den verführerischen Bildern manipulieren lassen, filmischer Propaganda nicht auf den Leim gehen, die versteckten ideologischen Gehalte einer Geschichte entdecken – aber auch Identitätsentwicklung, die Auseinandersetzung mit den erzählten Themen, Meinungsbildung, politische Bildung. Daneben wird das persönliche ästhetische Erlebnis betont: Kenntnisse der filmsprachlichen Mittel eröffnen erst Genussfähigkeit, Film wird als besondere Kunst anerkannt, intertextuelle Referenzen sind offensichtlich. – Beide Lager haben ihre Berechtigung.

Im Anschluss soll es daher um die Aufgaben der Filmpädagogik in dem oben dargestellten Themenfeld gehen. Um zu einer Systematik an Fähigkeiten zu gelangen, die die Beschreibung eines differenzierten und umfassenden Umgangs mit dem Medium Film erlaubt und an der sich pädagogische Überlegungen orientieren können, werden zunächst zwei Konzeptionen vorgestellt: Dieter Baackes Medienkompetenz-Theorem sowie der Cineliteracy-Lehrplan des British Film Institute. Eine Gegenüberstellung beider Ansätze und die Auseinandersetzung mit deren Grundannahmen sollen die Basis bilden für eine Beschreibung von Filmkompetenz, die die Schwerpunkte dieser beiden Positionen integriert.

3.1 Medienkompetenz: Kernprinzip der aktuellen Medienpädagogik

3.1.1 Medienkompetenz nach Dieter Baacke

Nachdem die Zeit der konservativen Bewahrpädagogik mit ihren vereinfachten Stimulus-Response-Modellen und die der intellektuellen Aufklärung über die Bewusstseinsindustrie durch die Frankfurter Schule vorbei war, rückte immer mehr der kompetente Rezipient in den Mittelpunkt der medienpädagogischen Überlegungen¹³.

Noch ganz im Sinne der kritischen Theorie stellte Baacke 1973 zunächst fest, dass eine aktive Teilhabe an öffentlicher Kommunikation ohne Massenmedien nicht möglich ist. Diese sind es, die die Themen festlegen und Öffentlichkeit herstellen – aber sie repräsentieren nicht die Interessen des Einzelnen (vgl. ebd., S. 227, S. 363). Der Weg von einem ausschließlich passiven Rezipienten zu einem aktiven Mediennutzer macht es daher notwendig, „eine Didaktik der Kommunikation und ihrer Medien“, wie auch der Untertitel seines Buchs „Kommunikation und Kompetenz“ lautet, zu entwerfen. Kommunikationsfähigkeit ist also eine politische Forderung.

Die Lehrbarkeit von Kommunikation – und somit auch Massenkommunikation, die nur eine Konkretisierung darstellt – basiert auf Habermas' Theorie der kommunikativen Kompetenz. Baacke definiert sie als

„die Fähigkeit des [Sprechers], über die Sprachrichtigkeit von Sätzen zu entscheiden [...] und eine potentiell unbegrenzte Zahl von Sätzen und Aussagen zu produzieren. Kompetenz meint damit nicht mehr nur eine durch Entwicklungsprozesse festgelegte Reaktion auf herausfordernde Reize (innerhalb eines Systems), sondern eine in der Sprache angelegte Verfügung über den Sinn und die Intention von Aussagen“ (1973, S. 261).

Eine enge Verbindung von Kommunikation und Handeln wird deutlich, wenn man bedenkt, dass Kommunikation nicht nur auf sprachliche Äußerungen beschränkt bleibt. Auch Symbole und sämtliche Verhaltensäußerungen wie Gesten oder Mimik werden unter Kommunikation gefasst (ebd., S. 100). Als „Grundausstattung“ jedes Menschen (1996, S. 6) wird Kompetenz dann die Prämisse, durch die Kommunikation, insbesondere „emanzipative Kommunikation“ (1973, S. 336), erst möglich ist.¹⁴ Es ist der

¹³ Vgl. den vom JFF herausgegebenen und von Erwin Schaar kommentierten Sammelband (1999), der diese Entwicklung anhand von Zeitschriftenartikeln nachzeichnet.

¹⁴ Aber es ist die Performanz, in der sie sich zeigt: „die Aktualisierung dieses Verhaltens in kurzfristigen Situationen [...] oder auch überdauernden Verhaltenspatterns, die jedoch nicht durch die Kompetenz allein strukturiert werden, sondern auf der Grundlage eines Regelsystems der Kompetenz durch situative, persönliche, soziale, kulturelle Variablen geschaffen wird“ (Baacke 1973, S. 102).

selbstbestimmte Mediennutzer (und Mensch ganz allgemein), den Baackes Mediendidaktik heranbilden will. Endgültig verworfen wird das Bild des passiven, unmündigen Rezipienten, der schutzlos den Massenmedien ausgeliefert ist:

„Es geht weniger darum, ein weiteres Fach zu etablieren, als den Auszubildenden in seiner Rollenausübung als Rezipient zu befähigen, seine Erfahrungen und Handlungen verstehend aufzuarbeiten; seine Erkenntnisse und Bedürfnisse zu kontrollieren; seine Motivation zu ‚offener‘ Kommunikation zu bestärken sowie seine Gestaltungsfähigkeit durch praktische Versuche zu erweitern und zu erproben (den Rezipienten also zum Kommunikator zu machen)“ (ebd., S. 232).

Wenn Baacke schließlich die Grundzüge einer Mediendidaktik mit einem kommunikationstechnischen, einem kommunikationsethischen und einem organisatorisch-technischen Aspekt umreißt (ebd., S. 336ff.), so ist dies eine direkte Vorarbeit für das Medienkompetenzmodell.

Den Begriff Medienkompetenz selbst definiert Baacke später in allgemeiner Form „als die Fähigkeit, in die Welt aktiv aneignender Weise auch alle Arten von Medien für das Kommunikations- und Handlungsrepertoire von Menschen einzusetzen“ (1996, S. 8). Um diese Forderung greifbarer zu machen, bietet er vier Kategorien an, in denen sich Kompetenz ausdrücken kann:

I Dimension der Vermittlung	
Medienkritik	analytisch
	reflexiv
	ethisch
Medienkunde	informativ
	instrumentell-qualifikatorisch
II Dimension des Handelns	
Mediennutzung	rezeptiv
	interaktiv
Mediengestaltung	innovativ
	kreativ

Übersicht 1: Medienkompetenz-Dimensionen

Medienkritik beinhaltet analytische, reflexive und ethische Elemente. Analyse betrifft somit ein Wissen um gesellschaftlich relevante Probleme wie Konzentrationsbewegungen und Monopolisierungen auf dem Medienmarkt, Reflexion bindet diese Analyse zurück an das eigene Handeln und das eigene Leben, Ethik bewertet letztlich diese Themen und fragt nach der sozialen Verantwortung.

Medienkunde umfasst in ihrer informativen Orientierung zum Beispiel Wissen um Programme, um die Möglichkeiten bestimmter Medientechniken, um Arbeitsweisen von Medienschaffenden. In ihrer instrumentell-qualifikatorischen Ausrichtung beschreibt sie technisches Bedienungswissen.

Mit den Kategorien Mediennutzung und Mediengestaltung vollzieht sich der Sprung von reinen Wissensbeständen und Verstehen zur Fähigkeit der praktischen Anwendung.

Rezeptive Mediennutzung meint das Anwenden- und Nutzen-Können von Programmen, bezieht sich also auf Inhalte. *Interaktive Mediennutzung* dagegen legt den Schwerpunkt auf den Rückkanal der Kommunikation, durch den aktiv eingegriffen wird und auch selbst Informationen angeboten werden können – vor allem wie beim Internet.

Mediengestaltung greift über eine gewöhnliche Nutzung hinaus. In dieser Kategorie ist nicht nur die Interaktion gemeint, sondern die Veränderung. Innovative Mediengestaltung bezieht sich auf die technische Seite und umfasst Veränderungen des Mediums selbst, wie die Weiterentwicklung eines Mediensystems. Kreative Mediengestaltung dagegen betont den Inhalt der Medien: hier geht es um neue, ungewohnte Kommunikationsformen, die Verwendung und Erprobung neuer oder ungewohnter ästhetischer Stile; kurz: das Sprengen der alltäglichen und konventionellen Kommunikation.

Baacke hebt ausdrücklich hervor, dass diese Konzeption von Medienkompetenz nicht allein das Individuum betrifft, sondern auch eine Plattform bieten soll zur Auseinandersetzung mit wirtschaftlichen, technischen, sozialen, kulturellen und ästhetischen Problemen – also insgesamt gesellschaftlich relevant ist (1996, S. 9). Ebenfalls betont er die Offenheit dieser Definition, die jedoch zugleich ihre Stärke ist. Denn nur dadurch, dass nicht jede Kategorie präzise in ihren Inhalten ausformuliert ist, bleibt das Modell anpassungsfähig. Darüber hinaus unterstützt diese Offenheit die Absicht, einen einheitliche Zielvorstellung medienpädagogischen Arbeitens anzubieten, die nicht auf ein Medium allein begrenzt bleibt. Dennoch gibt es Unterschiede der Verwendung in

der Hinsicht, ob Medienkompetenz als handlungs- oder bildungstheoretisches Konzept verstanden wird.

3.1.2 Medienkompetenz als Handlungs- und Bildungstheorie

Medienkompetenz, darauf wurde bereits hingewiesen, versteht sich als eine besondere Ausprägung und somit Erweiterung einer allgemeinen kommunikativen Kompetenz. Kommunikation, so betont Baacke, kann aber nicht mehr von Handeln generell losgelöst werden. „Menschen lernen Kommunizieren, weil sie miteinander handeln müssen, und insofern sind ‚Kommunikation‘ und ‚Handeln‘ nur unterschiedliche Modalitäten eines Grundzustandes des In-der-Welt-Seins“ (1996, S. 8). Kommunikatives Handeln ist damit wiederum Bestandteil einer allgemeinen Handlungskompetenz. Auch Dewe und Sander betonen, dass Medienhandeln (als besonderes kommunikatives Handeln) nicht mehr zu trennen ist von Alltagshandeln, indem sie Medienkompetenz mit Hilfe der übergeordneten Dimensionen der Sach-, Selbst- und Sozialkompetenz beschreiben (1996, S. 137). Der Schwerpunkt liegt also insgesamt auf einer Handlungstheorie.

Vollbrecht dagegen bezieht sich auf eine Konzeption von Medienkompetenz als Bildungstheorie (2001, S. 53ff.). Er kritisiert die Verwendung des Kompetenz-Begriffs, der seit Mitte der 90er Jahre so inflationär gebraucht wird. Kompetenz wird oftmals nahezu synonym verwendet mit Fähigkeit. Kompetenz jedoch ist nur als *Wissensstruktur* zu verstehen, nicht aber als konkretes Handlungsmuster, das exakt so abgerufen werden kann (ebd., S. 57, S. 60). Lernen kann daher immer nur auf Ebene der Performanz – als angewendete Kompetenz also – beobachtet werden. Dementsprechend sind die Fähigkeitskataloge, die in Verbindung mit der Forderung nach Medienkompetenz immer aufgestellt werden, keine Beschreibungen von einzelnen Kompetenzen, sondern lediglich solche der Aspekte, in denen sich Kompetenz (als Performanz) *zeigen* kann. So plädiert Vollbrecht dafür, „den Begriff Medienkompetenz für [...] kognitive Strukturen zu reservieren, und er könnte sich sowohl beziehen auf die im Einzelfall vorhandenen als auch auf die ‚beste aller denkbaren‘ Strukturen als anzustrebendes Ziel“ (ebd., S. 58). Mit dieser Formulierung wird Medienkompetenz zugleich als Bildungsideal angestrebt.

3.1.3 Die Vernachlässigung des Ästhetischen

Aber die von Baacke vorgeschlagene Systematik ist nicht unumstritten. Manche Autoren schlagen zwar andere Gliederungspunkte vor (vgl. die Beiträge in Rein 1996), wobei diese oft allerdings keine große inhaltliche Abweichung darstellen, sondern mehr oder weniger eine Umformulierung. Ernst zu nehmende Kritik jedoch bezieht sich auf die diskursive Beschreibung von Medienkritik, Medienkunde, Mediennutzung und Mediengestaltung, denn dabei wird die ästhetische Dimension übersehen.

Das Dilemma ist offensichtlich: Als Symbolwelten richten sich Medien zunächst an die Sinne und die Wahrnehmung (vgl. Zacharias¹⁵ 2001). Diese vorbewussten, auch emotionalen Eindrücke werden von diesem Medienkompetenz-Konzept allerdings nicht anerkannt. Erst die distanzierte, rationale Beurteilung der Medien gilt dort als kompetent. Lothar Mikos kritisiert Dieter Baackes Modell daher mit folgenden Worten:

„Medienkompetenz zielt auf kritische Rationalität, der selbst die kreativen Prozesse der Mediengestaltung untergeordnet werden. Denn erst die Einsichten in die technischen Bedingungen und Möglichkeiten sowie die Bedeutung der Medien für das eigene und das gesellschaftliche Leben schaffen aus dieser Perspektive die Voraussetzungen, um kreativ gestaltend mit Medien tätig zu werden“ (2000, S. 2).

Auch Stefan Aufenanger hält es für notwendig, in einer umfassend ausgerichteten Medienkompetenz neben kognitiven, sozialen, moralischen und handlungsbezogenen Aspekten eine affektive Dimension, „die u.a. den Erlebnisaspekt von und mit Medien als eine bisher vernachlässigte Komponente der Medienerziehung herausstellt“ (1999, S. 95), und eine ästhetische Dimension, „die u.a. den Wahrnehmungs- sowie kommunikationskulturellen Aspekt [...] betont“ (ebd.), zu berücksichtigen.

Dies heißt nicht, dass Baacke die emotionale Wirkung von Medien nicht erkannt hätte. Vielmehr stellt er ja, wie bereits eingangs zitiert, deren Faszinationskraft als eine „Erlebnisform des Vermittelns“ (1995, S. 40) dar und einen der Hauptgründe vor allem für Kinder und Jugendliche, sich überhaupt mit Medien zu beschäftigen. „Faszination schließt Empfindungen ein, die sich aber zu Wahrnehmungen weiterentwickeln können oder auch zum erkennen von Wahrheiten, Tatbeständen, Einsichten über sich selbst etc.“ (ebd.). Die Kritiker versuchen daher, das Medienkompetenz-Modell so zu erweitern, damit eine

¹⁵ Zacharias (2001) allerdings verheddert sich in seiner Argumentation: Einerseits will er die ästhetische Dimension überwölbend denken (der sich daher alle anderen – rationalen – Dimensionen *unterordnen* müssen), andererseits ist Ästhetik nur ein Aspekt *neben* den anderen rationalen (das heißt, Ästhetik muss gerade davon getrennt werden und lässt sich eben nicht überordnen) (S. 154ff.).

rationalistische Verengung (wie sie auch Baacke selbst schon geahnt hat, vgl. 1996, S. 9) ausgeschlossen wird.

Ein auf Sprache und Schrift basierendes Kompetenz-Theorem ist einer Kultur, in der die Bildkommunikation zunehmend an Bedeutung gewinnt, noch nicht gewachsen. Zwar konstatierte Mollenhauer, wenn auch mit anderer pädagogischer Absicht, bereits Anfang der 80er Jahre, „dass das Bildverstehen – besonders das Verstehen von Kunstwerken – in zweierlei Hinsicht für Pädagogen eine wichtige Aufgabe ist: zum Verstehen der Lebensformen vergangener Epochen, der Kultur, die in der Erziehung vermittelt wurde – und zur Einübung in eine praktische Aufgabe, die wir den Kindern heute schulden“ (1983, S. 173). Er aber kam zu diesem Schluss, gerade *weil* „Weltwissen und Lebenssinndeutungen“ (ebd.) sich damals seiner Meinung nach hauptsächlich über Schrift vermittelten. Mollenhauer wollte damit also in erster Linie das Verstehen der Vergangenheit möglich machen, während Mikos, Aufenanger und Röll (1998) gerade die bilddominierte Gegenwart hervorheben.

So geht Röll in seinem Entwurf eines wahrnehmungsorientierten Ansatzes davon aus, dass vor allem die Bildmedien heute viel mit Symbolen und mythischen Subtexten arbeiten, die die Rezeption bereits un- oder vorbewusst beeinflussen können (1998, S. 292). Auch diese unterschwelligeren Botschaften, die sich für den ungeübten Zuschauer nicht „auf den ersten Blick“ rational in Worte fassen lassen, sollten in der Medienpädagogik berücksichtigt werden. Ästhetische Erfahrung wird so zu einem zentralen Element. „Zu befürchten ist, dass die Analphabeten der telematischen Gesellschaft diejenigen sein werden, die nicht in der Lage sind, die Komplexität des Diskurses der Bilder zu bewältigen“ (ebd., S. 63). Röll stellt daher einem kognitiv-reflexiven Lernprozess symbolhaft-assoziatives Bilddenken gegenüber (ebd., S. 16) und nimmt die auch von Luhmann geäußerte Kritik ernst, dass wir noch immer „im Bann einer Tradition [stehen], die den Aufbau psychischer Fähigkeiten hierarchisch arrangiert hatte und dabei der ‚Sinnlichkeit‘, das heißt dem Wahrnehmen, eine niedrigere Position zugewiesen hatte im Vergleich zu den höheren, reflektierenden Funktionen des Verstandes und der Vernunft“ (1995, S. 13).

Der Unterschied zwischen Schrift/Sprache und Bildern wird von Röll wie von Mikos mit Rückgriff auf die Überlegungen Susanne K. Langers (1965) behandelt. Diese hebt zunächst hervor, dass auch Sprache nur eine besondere Symbolisierungsform, „nur *eine* Art von symbolischem Prozess“ ist (ebd., S. 53). Obwohl sie in der Sprache „unser *getreuestes* und unentbehrliches *Abbild* all unserer Erfahrung, der Welt und ihrer Ereignisse, des Denkens, Lebens und Zeitverlaufs überhaupt“ sieht (ebd., S. 87,

Hervorhebung St. St.), stellt sie dennoch fest, dass auch nicht-sprachliche Symbolisierungen „oft von hoher Intellektualität“ (ebd., S. 93) sein können.

„Der radikalste Unterschied [zur Sprache] ist der, dass visuelle Formen nicht diskursiv sind. Sie bieten ihre Bestandteile nicht nacheinander, sondern gleichzeitig dar, weshalb die Beziehungen, die eine visuelle Struktur bestimmen, in einem Akt des Sehens erfasst werden.“ (ebd., S. 99)

Sprache kann eine solche Komplexität an Beziehungen nicht herstellen, daher heißt es weiter:

„Die Bedeutungen aller anderen symbolischen Elemente [neben Sprache], die zusammen ein größeres, artikuliertes Symbol bilden, werden nur durch die Bedeutung des Ganzen verstanden, durch ihre Beziehungen innerhalb der ganzheitlichen Struktur. Dass sie überhaupt als Symbole fungieren, liegt daran, dass sie alle zu einer simultanen, integralen Präsentation gehören“ (ebd., S. 103).

Langer stellt diskursiven Formen daher sogenannte präsentative gegenüber. Auf Bilder bezogen bedeutet dies, dass sie nur als Ganzes wirken und nicht aufgeteilt werden können in kleinere Elemente (wie Farbe, Linie, etc.). Auch die Rede von einer *Bildsprache* trifft im eigentlichen Sinne nicht zu¹⁶. Als diskursive Symbolisierung besitzt Sprache ein fest stehendes Vokabular, eine Syntax, Wörterbücher und Synonyme. Außerdem besteht sie aus unabhängigen, wenn auch kombinierbaren Bedeutungen (vgl. ebd., S. 100). Die Bedeutungen von Bildern hingegen sind nicht eindeutig festgelegt. Eine ähnliche Formulierung findet sich bei Eco: „Beim ästhetischen Reiz kann der Empfänger keinen Signifikanten isolieren, um ihn in eindeutiger Weise auf sein denotatives Signifikat zu beziehen: er muss das Gesamt-Denotatum erfassen“ (1973, S. 80). Damit zeigen sich die Schwächen einer Medienkompetenz-Definition, die allein auf diskursiv-begrifflichem Denken aufbaut. Gegenüber präsentativen Formen stößt sie an ihre Grenzen.

Röll (1998) sieht gerade in dieser Offenheit der präsentativen Symbolik einen Vorteil, der medienpädagogisch genutzt werden sollte. Zwar enthalten Symbole und die darin ausgedrückten mythischen Botschaften durchaus einen intendierten Sinn, andererseits aber können diese Symbole in einer eigenen kreativen Auseinandersetzung auch umgedeutet werden und als Mittel der Selbstverortung in der Welt verwendet werden. Damit wird das

¹⁶ Trotzdem kündigen einige Autoren immer wieder eine solche analoge Übertragbarkeit an, z.B. Daniel Arijon in seiner „Grammatik der Filmsprache“ (2000). Umberto Eco bezeichnet dies dann auch als den großen Irrtum vieler „Linguisten des Kinos“ (1972, S. 250). Christian Doelker spricht sich dafür aus, den Begriff der Grammatik zwar beizubehalten, sich aber immer seiner metaphorischen Bedeutung bewusst zu sein (vgl. 1991, S. 50).

Denken in Bildern, das nicht mehr Schriftlichkeit unterlegen ist, zu einem Teilbereich einer erweiterten kommunikativen Kompetenz. Mit Hilfe der Imagination, der nach Röll in pädagogischen Zusammenhängen oft so verachteten *Einbildungskraft* (vgl. ebd., S. 401), kann sich die ästhetische Erfahrung möglicher Wirklichkeiten auf drei Ebenen zeigen:

„Mit aktiver Imagination ist die Befähigung gemeint, die sich in unserem Wahrnehmungssystem abbildende Welt und deren (symbolische) Botschaften sich bewusst oder unbewusst anzueignen. Reflexive Imagination bedeutet sowohl die kognitive als auch die emotionale Befähigung zur Bewertung des Zusammenhangs von ästhetischen Objekten und sozialen Alltagserfahrungen. Produktive Imagination konkretisiert sich in einer handlungsorientierten Beschäftigung mit Bildwelten“ (ebd., S. 22).

Trotz des Schwerpunktes auf ästhetischem Denken und auf Wahrnehmung führt auch dieser Weg über ein „bewusstes Erlernen von Bilddenken“ (ebd., S. 64). Der Unterschied zu der Definition Baackes liegt dann vor allem darin, dass Medien nicht mehr in erster Linie mit Blick auf den Inhalt eingesetzt werden oder um die Trennung von medialer und realer Wirklichkeit immer wieder bewusst zu machen und zu analysieren. Die Form gewinnt an Bedeutung. Nach Zacharias ist es ohnehin diese, die die Besonderheit und Unverwechselbarkeit von Medien ausmacht; Inhalte dagegen sind austauschbar (2001, S. 152).

Ob die oben zitierte Kritik von Mikos dadurch aufgehoben ist, ist allerdings fraglich. Rölls Wahrnehmungsbildung steht immer noch im Zeichen der Aufklärung über mediale – wenn auch präsentative – Botschaften¹⁷. Mikos (2000) dagegen betont die emotionale Bedeutung präsentativer Formen. Sie allein sind als Form bereits Kommunikationsmittel, die nicht erst versprachlicht werden müssen und auf deren Basis sich Stilgemeinschaften und Szenen bilden können. Die ästhetische Erfahrung muss nicht mehr als Differenz zum Alltag reflexiv eingeholt werden. Dies widerspricht Baackes Forderung, dass der mediale Eindruck der Unmittelbarkeit immer wieder diskursiv thematisiert werden soll: „Differenzerfahrungen [können] immer wieder gemacht werden: der Bruch zwischen alltäglichem und ästhetischem Erleben [...] muss als ästhetisches Erlebnis immer wahrnehmbar und mitteilbar sein“ (vgl. 1998, S. 146).

Will man das oben beschriebene Medienkompetenz-Modell beibehalten, dann muss man sich die präsentativen, ästhetischen Aspekte quer zu den vier Dimensionen liegend vorstellen. Beispielsweise beinhalten reflexive Medienkritik und rezeptive Mediennutzung

¹⁷ Röll selbst bezeichnet sie auch als Teil eines „visuellen Aufklärungsprozesses“ (1998, S. 22).

neben dem ‚Verstehen‘ von Bildern und Wissen über deren (technische) Produktion auch deren emotionalen Eindruck, das ganz persönliche Gefallen und eventuell das Zugehörigkeitsgefühl zu einer Stilgemeinschaft. Kreative Mediengestaltung schließt das ein, was Röll „produktive Imagination“ nennt, den eigenen aktiv schöpferischen und reflektierten Umgang mit Symbolen und die Fähigkeit, sich durch Symbole auszudrücken (1998, S. 403ff.)¹⁸.

Es gibt dann keine klar getrennten ‚ästhetischen‘ oder ‚kognitiv-diskursiven‘ Unterdimensionen der Medienkompetenz. Aber man kann die von Baacke vorgeschlagenen Unterdimensionen aus ästhetischer oder kognitiver Sicht beobachten.

3.2 Das Cineliteracy-Konzept des British Film Institute

Vollkommen unabhängig von der Medienkompetenz-Diskussion in Deutschland setzen sich seit einigen Jahren Medienpädagogen in Großbritannien für eine stärkere Beachtung des Mediums Film im schulischen Unterricht ein. Nicht nur Schrift soll als lernbedeutsam anerkannt werden, sondern auch ‚moving images‘, Filme im weitesten Sinne¹⁹: „Making movies matter“ nennt die Film Education Working Group²⁰ (FEWG 1999) des British Film Institute (BFI) demnach ihr filmpädagogisches Curriculum. Die Autoren entwickeln darin den Begriff „Cineliteracy“²¹ – man könnte ihn übersetzen mit „Kino-Alphabetisierung“. Vor allem aber bleibt dieser Begriff hier nicht leer. Mit einer akribischen Zusammenstellung eines Lehrplans für das Fach Film versuchen die Autoren eine spezifische Medienkompetenz auszubuchstabieren.

Nach einer ausführlichen Darstellung dieses Konzepts geht es darum herauszufinden, mit welchen impliziten Annahmen die Autoren arbeiten und inwiefern deren Definition einen Beitrag zu einer Filmkompetenz leisten kann, die auf den theoretischen Annahmen Baackes basiert.

Fünf Stufen umfasst der „Cineliteracy“-Lehrplan (ebd., S. 73ff.). Das Alter der Lernenden spielt für diese Stufen keine besondere Rolle, die Autoren wollen mit dem Modell vielmehr

¹⁸ Zur symbolischen Verarbeitung von Fernseherlebnissen in Kinderzeichnungen vgl. auch Neuß 1999.

¹⁹ Die Autoren fassen darunter Film, Fernsehen und Video.

²⁰ Alan Howden, Anne Barnes, Andrew Bethell, Lavinia Carey, Ian Christie, Vivienne Clark, Richard Collins, Carol Craggs, Mary Fowler, Christopher Gordon, Jenny Grahame, Romaine Hart, Wendy Hewing, Ian Kane, Paul Moore, Lynda Myles, Kate O’Connor, Vanessa Paynton, Martin Phillips, Patrick Phillips, Philip Schlesinger, Roy Stafford, Siân Teifi, Ian Wall, Brian Winston

²¹ Schon 1984 weitete Patricia M. Greenfield den damals fast ausschließlich auf Schrift bezogenen Begriff der literacy/Literalität auf Fernsehen und Film aus (S. 5, S. 9ff.). „By metaphoric extension from the medium of print, I shall refer to knowledge of this audiovisual code as television (or film) literacy“ (S. 10).

den allgemeinen Lernprozess beschreiben, den man durchläuft, angefangen bei einem oberflächlichen Umgang bis zur eigenen Produktion und kritischen Bewertung von Filmen. Jede Stufe wird zunächst in zwei Kategorien untergliedert: zum einen sind dies Aktivitäten und Erfahrungen, zum anderen die Lernziele. Im ersten Bereich wird grob die Methodik umrissen. Es findet sich eine Vielzahl an Vorschlägen, mit denen die nachfolgenden Lernziele erreicht werden sollen. Die Lernziele selbst werden nochmals unterteilt in Wissen/Verstehen und in Fähigkeiten – eine Unterscheidung, wie wir sie auch in der Gegenüberstellung von Kompetenz und Performanz bei Baacke finden. Wissen/Verstehen bezieht sich auf die Struktur von Filmen (Filmsprache), auf Produktions- und Rezeptionszusammenhänge und auf den Inhalt der Filme mit den Botschaften und Werten, die diese vermitteln.

I Erfahrungen/ Aktivitäten		
II Lernziele	Wissen/Verstehen	Filmsprache
		Produktion und Rezeption
		Botschaften und Werte
	Fähigkeiten	

Übersicht 2: Cineliteracy-Kriterien

Stufe 1: Im Mittelpunkt stehen Grundbegriffe der Filmanalyse wie z.B. Einstellungsgrößen sowie Grundbegriffe der Technik (Vorführ- und Abspielgeräte, Trägermedien).

Die Erfahrungen und Aktivitäten in dieser Phase bestehen aus der Möglichkeit, sich eine Vielfalt an Filmen aller Art aus allen Kulturkreisen ansehen zu können, sich über deren Inhalt und formale Gestaltung mit anderen auszutauschen. Eng damit verbunden ist auch, sich über seine eigenen Rezeptionsgewohnheiten klar zu werden und die Vielfalt der Medien bewusst wahrzunehmen, in denen Filme gezeigt werden, ob dies nun das Kino, Fernsehen oder Video ist. Auf der praktischen Seite soll der Umgang mit Videotechnik im weitesten Sinne eingeübt werden.

Die Lernziele auf der Wissens- und Verstehensebene umfassen ein erstes Gefühl für Filmsprache, indem der Blick geschärft wird für die strukturierenden Elemente wie Musik, Kostüm und Ausstattung. Erkannt werden sollen auch das Genre eines Films (also inhaltliche Strukturierungen), die angestrebte Zielgruppe eines Films, der dramaturgische

Aufbau mit Rückblenden und Vorgriffen, Traumsequenzen, etc. Der Rezipient sollte darüber hinaus nun auch die Wirkung des Films auf sich selbst mit Fachbegriffen in Worte fassen können.

In praktischer Hinsicht steht ein reflektierter Umgang mit Technik im Mittelpunkt. Dazu gehört nicht nur rein technisches Bedienungswissen, sondern auch solches über Gestaltung, z.B. die Wirkung einer Filmsequenz, die mit Musik unterlegt wird oder die Unterschiede der Erzählweisen eines Comics im Vergleich zu bewegten Bildern im Film.

Stufe 2: Diese Phase erweitert die Grundbegriffe. Mit einer Erklärung der Berufe in der Filmbranche und Hintergründen über Produktion und Rezeption von Filmen wird hier auch ein erster Blick hinter die Kulissen geworfen.

Der Schwerpunkt der Erfahrungen und Aktivitäten liegt weiterhin beim Sehen von Filmen. Nach und nach jedoch werden bestimmte Entstehungszeiten oder Filmgattungen hervorgehoben, denen besonderes Augenmerk gelten soll. Auch in der Gestaltung schärft sich der Blick für Einzelheiten, wenn die besondere Struktur ausgewählter Sequenzen analysiert wird oder die Unterschiede verschiedener Variationen ein- und desselben Ereignisses oder derselben Geschichte diskutiert werden. Nicht mehr nur Sehen gilt es einzuüben, sondern auch Analysieren und reflektiertes Reden über Film.

Zu den Lernzielen dieser Phase gehören dementsprechend die Fachbegriffe der Filmanalyse. Wissen um die Bedeutung des Tons verorten die Autoren ebenfalls hier. Bezogen auf die Produktions- und Rezeptionszusammenhänge rücken nun auch Einzelheiten in den Vordergrund, wenn Filmberufe und die Kosten einer Filmproduktion thematisiert werden oder es um die Wirkung desselben Films auf unterschiedliche Personen geht. Aus inhaltlicher Sicht drehen sich die Lernziele um die Fragen, wie Filme fiktive Geschehnisse (wie Zauberei) oder fikionalisierte Handlungen (wie Gewaltszenen) in Bilder umsetzen. Andererseits soll auch ein Bewusstsein für Altersfreigaben geschaffen werden.

In praktischen Übungen soll das Auflösen einer Filmszene eingeübt werden sowie der Umgang mit unterschiedlichen Techniken der Animation. Zu den praktischen Fähigkeiten zählen die Autoren hier aber auch das Lesen von Untertiteln – ein interessanter Punkt, bedenkt man, wie sehr deutsche Filmverleiher und Zuschauer auf Synchronfassungen bestehen.

Stufe 3: Die Darstellungsformen werden in dieser Phase nicht nur unter die Lupe genommen, sondern sollen auch durch die Lernenden kritisch analysiert werden können, zum Beispiel hinsichtlich ihres realistischen oder künstlichen Charakters. Der Film als ökonomisches Produkt rückt stärker in den Vordergrund, weshalb neben dem Film an sich auch das Marketing Beachtung findet.

Der Schwerpunkt der Filme, die gesehen werden sollen, liegt nunmehr erneut auf bestimmten Epochen, auf Filmen aus bestimmten Ländern und zudem auf Filmen einzelner Regisseure oder aus speziellen filmischen Bewegungen (z.B. Neorealismus, Nouvelle Vague). Die besondere Erzähl- und Gestaltungsfunktion der Montage rückt hier in den Vordergrund wie auch offenere Filmformen, die keine eindeutige Interpretation zulassen. Weiter entfernt vom Film an sich wird nun das Werbematerial eines Films – wie Plakate, Trailer, Presseinformationen – berücksichtigt. Mittels Fragebögen und Interviews sollen die Lernenden sich ein Bild von den Vorlieben des Publikums machen.

Filmsprachlich steht ebenfalls der Einzelaspekt Schnitt im Mittelpunkt des Interesses. Außerdem sollte durch die Filmsichtungen mittlerweile ein Gefühl dafür entwickelt worden sein, wie sich die Filmstile im Laufe der Zeit und von Land zu Land ändern und welche Genres welche Merkmale tragen. Das Wissen über die Hintergründe von Filmproduktionen soll vertieft werden, der Weg von der Pre-Production zu Kino-Auswertung nachvollzogen werden können. Darin enthalten sind neben den Marketingstrategien der Verleiher ebenso der Geschmack und das Interesse des Publikums. Auf der inhaltlichen Ebene sollten die Lernenden nun auch persönliche ästhetische Urteile über Filme abgeben können und ebenfalls verdeckte Wertungen in filmischen Darstellungen erkennen können, die sich aus der bestimmten Art der Inszenierung ergeben. Durch die Analyse des Werbematerials soll der Lernende die Fähigkeit entwickeln, anhand der Werbung für einen Film auf dessen Inhalt schließen zu können. Darüber hinaus sollen ihm die Möglichkeiten vertraut sein, wie und wo er Informationen über einen Film (Print oder Online) erhalten kann.

Stufe 4: Der Schwerpunkt dieser Stufe liegt in der Verbindung von Form und Inhalt und beschäftigt sich zudem mit der Wirkung bestimmter Ästhetiken auf das Publikum.

An erster Stelle steht wiederum das Sehen von Filmen. Erneut sollen die Filme die bisherigen Seherfahrungen ergänzen und vertiefen. Beachtet werden sollten darüber hinaus auch die Produktionszusammenhänge, so dass Mainstream-Produktionen von Independents unterschieden werden können. Darüber hinaus rücken auch andere Kulturprodukte ins Feld der Betrachtung, zum Beispiel Literatur, Musik, Kunst, um Beziehungen zwischen ihnen und Film herzustellen. Weiterhin sollen Themen über Filme, Print- und Online-Ressourcen recherchiert werden.

Die Lernenden sollten in dieser Phase narrative wie gestalterische Stile erkennen und unterscheiden und diese Stile auch in einen Bezug zur verwendeten Technik setzen können (zum Beispiel den Einsatz einer Handkamera). Bezogen auf die Produktion sollen Zusammenhänge zwischen dieser und dem Inhalt sowie der Bedeutung des fertigen Films hergestellt werden können. Außerdem sollte Wissen um den Film als ökonomisches Produkt und die mit einer Produktion verbundenen Kosten und Risiken vorhanden sein. Was die Zuschauer angeht, erfolgt ein Einblick in die Möglichkeiten und Grenzen der Publikumsforschung. In dieser Phase werden auch die (ideologischen, sozialen, etc.) Subtexte eines Films thematisiert.

Zu den Fähigkeiten gehören nun auch die bewusste Manipulation von Filmausschnitten, um bestimmte Reaktionen des Publikums hervorzurufen. Neben einer Kritikfähigkeit gegenüber Berichten über Film in Print- oder Online-Quellen sollten nunmehr auch Standfotos oder kurze Sequenzen zur Stützung von Argumentationen bei der Beurteilung von Filmen eingesetzt werden können.

Stufe 5: Insgesamt wird in dieser Phase die Beziehung von Film zu Kultur und Gesellschaft betont. Der Film wird eingebunden in den Ort und die Zeit seiner Entstehung und auch hinsichtlich seiner intertextuellen Referenzen zu anderen Medien und Kulturprodukten betrachtet.

Ziel ist erneut eine Spezialisierung der Seherfahrung, zum Beispiel auf die Arbeit eines Regisseurs, einer Epoche, einer Bewegung, eines Genres. Daneben sollen auch Filmliteratur und Filmkritik beachtet und eigene Recherchen zu Filmen durchgeführt werden.

Wissen über Filmsprache sollte nunmehr auch die Bezüge zwischen Stilen und Regisseuren, Produktionen, sozialen und kulturellen Kontexten erkennen lassen.

Außerdem sollten eigene Geschichten filmisch umgesetzt werden können, womit auch eine vertiefte Kenntnis der einzelnen Berufe der Filmbranche zusammenhängt. Im Zusammenspiel von Publikum und Produzenten geht es vor allem um Stars, Genres und Filmemacher als bedeutungstragende Elemente und wie diese vermarktet werden können. Ebenfalls Beachtung finden sollte, in welcher Beziehung Film zu sozialen, politischen und kulturellen Kontexten steht. Auch was die Bedeutungsebene angeht, steht hier nochmals das Erkennen ideologischer Aussagen oder Subtexte im Vordergrund. Ergänzt wird dieses durch ein Wissen über die Zusammenhänge ästhetischer Stile und deren gesellschaftliche oder politische Bedeutung.

Die Fähigkeiten beziehen sich auf der gestalterischen Seite auf die Produktion bestimmter Filme (Themen, Genres, Stile) für bestimmte Zielgruppen. Daneben steht eine vertiefte Kritikfähigkeit: auch die Aussagen von Filmtheoretikern sollten durch eigene Argumentationen gestützt oder widerlegt werden können.

Die Stärke dieses Curriculums liegt vor allem in seiner Detailliertheit. Es umfasst nahezu alle Aspekte der ‚moving images‘ und stellt sie in einen größeren Zusammenhang, in dem auch Produktion, Rezeption, Kultur und Gesellschaft berücksichtigt werden. Auffällig ist aber auch die Orientierung an kognitiven Lerninhalten. Zwar wird auch Aktivität und eigene Gestaltung angestrebt. Diese dient aber letztlich nur dem Ziel, ein tieferes Verständnis für das ‚Funktionieren‘ und die Erzählweise von Filmen zu schaffen.

Die Autoren sehen ihr Modell nicht nur auf schulische Zusammenhänge begrenzt. Sie betonen, dass die Stufen nicht mit dem Alter des Lernenden in Verbindung stehen. Trotzdem aber ist dieser Lernprozess nur in schulischen, oder offener: in Lehr-Lern-Kontexten allgemein vorstellbar. Nicht berücksichtigt wird die Chance, über Filme auch informell zu lernen. Der ‚Film-Lehrer‘ wird in dieser Konzeption noch immer mitgedacht. Mit dieser Notwendigkeit von geplanten Lehrveranstaltungen aber werden alle ausgeschlossen, die sich zwar für Film interessieren, deshalb aber nicht gleich einen kompletten Filmwissenschaft-Studiengang absolvieren wollen.

Inhaltlich entsteht auch der Eindruck, dass hier wieder nur ‚der gute Film‘ gemeint ist. Eine Unterscheidung zwischen ‚anerkannten‘ Filmen und Szene-Produktionen, für die sich nur eine kleine Fangemeinde interessiert, wird nicht getroffen. Oder schließen die Autoren in ihre Definition von Genre auch – so weit man das sagen kann – ‚schlechte‘ Filme ein?

Mit Medienkompetenz und Cineliteracy liegen nun zwei Vorschläge für Systematiken vor. Es ist die Frage, wie die Stärken der beiden Ansätze und die Möglichkeiten, die sie eröffnen, in einem Filmkompetenz-Modell zusammengeführt werden können.

4 Filmkompetenz

4.1 (Film-)Pädagogische Zielvorstellungen: Bildung oder Literacy

Vergleicht man das Medienkompetenz- mit dem Cineliteracy-Konzept, dann stellt man fest, auf welche unterschiedlichen Zielvorstellungen die beiden Ansätze basieren. Zwar beschreiben beide einen differenzierten Umgang mit Medien – Medienkompetenz bleibt dabei generell anwendbar, Cineliteracy spezialisiert sich auf Film – aber die pädagogischen Absichten, die dahinter stehen, sind doch grundverschieden.

Wie wir weiter oben gesehen haben, gibt es zwei Verständnisse von Medienkompetenz: zum einen wird sie als besondere Form einer allgemeinen Kompetenz beschrieben und stellt damit Handlungsfähigkeit in den Vordergrund (Baacke), zum anderen gilt sie (auch) als Ideal, das Medienpädagogik erreichen will und betont die bildungstheoretischen Aspekte (Vollbrecht). Cineliteracy aber unterscheidet sich von diesen Auffassungen. Zentral sind hier nicht solche ‚großen‘ pädagogischen Ziele wie Bildung oder Handlungsermächtigung, sondern ein Erlernen der Sprache des Films, ein Verstehen des einzelnen Films wie des Mediums allgemein. Beide Modelle können in der Filmpädagogik als Grundlage verwendet werden – allerdings mit unterschiedlichen Konsequenzen. Wir können grob unterscheiden zwischen einem filmbezogenen und einem personbezogenen Modell²².

Überfliegt man nochmals die einzelnen Aspekte des Cineliteracy-Lehrplans, so wird deren kognitive Ausrichtung deutlich. Dass die formalästhetischen Merkmale eines Films thematisiert werden, darf nicht darüber hinweg täuschen, dass es in der Tat hier um ein Verstehen des Films geht. Zwar sollen die Lernenden auch viele Filme sehen, aber ansonsten steht Diskutieren und Analysieren im Vordergrund. Ein Beispiel aus der Kategorie „Botschaften und Werte“ in Stufe 3 veranschaulicht dies: „explain and justify aesthetic judgements and personal responses“ (FEWG 1998, S. 76). Obwohl es inhaltlich um ästhetische Erfahrungen und Beurteilungen geht, ist die Erkenntnis kognitiv strukturiert. Selbst die praktischen Tätigkeiten sind darauf ausgerichtet, die Wirkungsweise von Filmen zu erkennen. Ähnlich auch Stufe 4: „redraft and manipulate moving image and sound sequences in response to audience comment“ (ebd., S. 77). Kreativität wird Manipulation untergeordnet. Darüber hinaus fällt die starke Formalisierung dieses Lehrplans auf. Lernen, beziehungsweise die Auseinandersetzung mit Filmen findet hier in

²² Die dargestellten Positionen verstehen sich als Idealtypen, um durch den Kontrast die Differenzen klarer hervorheben zu können.

erster Linie angeleitet statt. Damit geht es genau genommen um eine Entmystifizierung und Entzauberung des Films. Dieter Baacke kritisiert ein mit diesem vergleichbares Konzept als „cineastisch-orientierte Medienpädagogik“ (1995, S. 37). Eine solche verfehlt nicht nur ein jugendliches Publikum, weil sie geradewegs an deren Lebenswelt und Erfahrungen vorbei argumentiert, sondern will zugleich Filmbildung für eine hochkulturelle Elite sein (vgl. ebd.). Solche Umgangsweisen mit Film laufen zudem immer große Gefahr, den Zuschauern keine freie Wahl zu lassen, sondern ihre Blicke pädagogisch zu lenken (vgl. ebd., S. 30ff.).

Mit der Betonung von Handlung/Bildung rückt dagegen im Medienkompetenz-Konzept das Medium selbst in den Hintergrund. Zwar wird auch hier ein differenzierter Umgang mit dem jeweiligen Medium gefordert, aber letztlich ist dieses nur Werkzeug auf dem Weg zur Handlungsfähigkeit oder Bildung.

Während daher oft die formalästhetischen Kriterien vernachlässigt werden, steht eher eine Auseinandersetzung mit solchen Inhalten im Mittelpunkt, die einen Beitrag leisten zur Identitätsentwicklung, zur politischen Bildung oder die Anregungen zur kreativen Gestaltung geben. Auch bei Röhl steht – trotz des thematischen Schwerpunktes auf präsentativen Formen – letztlich Handlungsorientierung im Vordergrund: kompetentes Umgehen mit Mythen und Symbolen soll dabei helfen, selbst solche produzieren zu können und sich mithilfe symbolischer Ausdrucksweisen in der Welt zu verorten (vgl. 1998, S. 64). An anderer Stelle versteht Röhl seinen Ansatz daher auch als „sozialästhetische[n] Bildungsprozess“ (ebd., S. 22; zum Begriff Sozialästhetik: vgl. Flaig/Meyer/Ueltzhöffer 1994²) und spricht Medien eine „Lebensgestaltungsfunktion“ zu (ebd., S. 301).

Formale Lehrpläne sind für eine solche ästhetische – im Sinne von auf Selbsterfahrung bezogene²³ – Filmpädagogik nicht erforderlich. Vielmehr erfolgt die Filmrezeption und das eigene Sich-Abarbeiten an den Filmthemen auch in Jugendcliquen und in Szenen, also in nicht-pädagogischen Zusammenhängen, selbstgesteuert und frei.

Zusammengefasst heißt dies: Im Cineliteracy-Konzept will man vom Film über Filmwissenschaft zum übergreifenden Filmverstehen kommen, im Medienkompetenz-Konzept vom Film über Selbstreflexion zur Handlungsfähigkeit oder Bildung.

Die folgende Gegenüberstellung (Übersicht 3) enthält beispielhafte Themen person- wie filmbezogener Konzepte. Einer selbstgestalteten Nutzung von Filmen (und der damit

²³ „Ästhetisch“ wird hier als von „Aisthesis“ abstammend begriffen, das sich auf Wahrnehmungen aller Art bezieht und nicht mit Ästhetik als Begriff des Schönen, Sittlichen etc. verwechselt werden darf (vgl. auch Röhl 1998, S. 21; Ehrenspeck 2001).

einhergehenden Selbsterfahrung) steht die Absicht gegenüber, den Film als Selbstzweck oder in seiner von den Herstellern intendierten Bedeutung zu verstehen. Wo es möglich schien, finden sich auf beiden Seiten Entsprechungen.

personbezogen	filmbezogen
Verhältnis Fiktion – Wirklichkeit (Realitätsflucht als Problem)	Verhältnis Fiktion – Wirklichkeit (Kino als künstlerische und/oder künstliche Traumwelt)
Film als Gesprächsanlass (→ Filmthema mit zumeist biografischem Bezug: Identität, Politik, Philosophie)	Inhaltsanalyse (→ Thema eines Films, Erkennen des Subtexts)
Aneignungsformen (aktiv, biografiebezogen)	Dramaturgie
Identitätsarbeit (über Filmfiguren und Stars) und eigene Medienszenen	Schauspieler, Regisseure, Genres, Stile
Förderung von Fremdsprachen	Originalfassungen
Wirkungsforschung (negative Einflüsse, Jugendschutz, Gewalt)	ästhetisches Erlebnis
Auseinandersetzung mit Themen (→ aktive Medienarbeit)	Filmanalyse
Gegenöffentlichkeit	–
Auseinandersetzung mit Themen (→ Wissenserwerb, Information)	–
Kreativität durch Eigenproduktionen	–
–	visuelle Bildung
–	kulturelle Bildung

Übersicht 3: person- und filmbezogene Themen

Wichtig ist die Unterscheidung zwischen Ästhetik (im Sinne von Aisthesis) auf der personbezogenen und Formalästhetik auf der filmbezogenen Seite. Denn gerade die Auseinandersetzung mit den formalästhetischen Kriterien war ja kognitiv konzipiert.

Deutlich erkennbar sind die unterschiedlichen Gewichtungen der Ansätze. Blickt man zurück auf das ökologische Modell dann zeigt sich, dass dort die Ziele der personbezogenen Konzeption nicht explizit zu finden sind. Die Motive der Filmrezeption befinden sich im Mikrosystem, könnten eventuell noch systematisiert werden – wie Wunsch nach Information, Kunst, Ablenkung, Unterhaltung. Aber Aspekte wie Identitätsarbeit oder Wissenszuwachs durch die Behandlung bestimmter Themen in Filmen können nicht mehr dargestellt werden. Diese werden als mögliche Ergebnisse

angenommen, nicht aber als vorher gegeben.²⁴ Der ökologische Ansatz, das veranschaulicht dieses Beispiel nochmals, ist zieloffen und konzentriert sich auf die Aspekte der filmbezogenen Seite. Er steckt lediglich das Feld ab.

Ein Filmkompetenz-Modell hätte zwischen diesen beiden Absichten zu vermitteln. Eine losgelöste Auseinandersetzung mit dem Film selbst bringt nur wenig. Und es wäre ein Rückschritt, den Rezipienten als Person wieder auf den Status des passiven Konsumenten zu degradieren, der sich selbst mit seiner Erfahrung nicht in den Film einbringt. Umgekehrt lückenhaft allerdings ist eine rein personbezogene filmpädagogische Arbeit. Diese nutzt den Film einzig und allein als Anlass – und übersieht damit all die (Film-)Systeme, die sich außerhalb des Rezipienten und der Rezeptionssituation befinden. Außerdem missachtet sie, dass, mit McLuhan gesprochen, das Medium bereits die Botschaft ist (vgl. 1964², S. 23ff.). Filme mögen zwar aufgrund ihrer Anschaulichkeit unmittelbar verständlich scheinen, doch verfügen sie auch über spezifische Ausdrucksmittel, die es erst zu erlernen gilt.

In seiner „Filmsoziologie“ kritisiert Rainer Winter ebenfalls die einseitige Betonung entweder der Formalästhetik von Filmen oder der Wirkung von Filmen auf die Rezipienten. Diese Polarisierung will er auflösen, indem er deren soziale Verwendung, die „*Interaktion* von Film und Zuschauer“ ins Zentrum seiner Betrachtung stellt (1992, S. 7, Hervorhebung im Original). Zwar verbinden sich so Form und Wahrnehmung, aber für die von mir angestrebte bildungstheoretische Perspektive reicht dieser Schritt noch nicht aus. Verwendung von Filmen kann ein Schritt auf dem Weg zu Bildung sein, aber ihr immer automatisch Bildungsrelevanz zuzuschreiben, wäre in diesem Zusammenhang zu kurz gegriffen.

Vor dem Versuch, die Möglichkeiten beider Ansätze in einem zu integrieren, gilt es allerdings, sich noch mit einigen Problemen zu beschäftigen. Es sind letztlich drei Variationen dieser Gegenüberstellung von Film als Werkzeug auf der einen Seite und Film als Eigenwert auf der anderen.

²⁴ Trotzdem bedeutet dies gerade nicht, dass die Lebenswelt des Rezipienten ausgeklammert wird. Das auf Film bezogene ökologische Modell stellt vielmehr nur einen Ausschnitt dar, der *die Rolle ‚Rezipient‘* und die diesbezüglich relevanten Umwelten beobachten will.

4.2 Problem 1: (Unreflektierte) Faszination vs. (reflektierte) Distanz

Um sich von den Bilderwelten der Filme gefangen nehmen zu lassen ist es geradezu unerlässlich, nicht immer wieder eine reflektierte Distanz herstellen zu müssen. Dies entspricht ungefähr dem Lesen eines Textes: auch dort verschmelzen die einzelnen Wörter zu einem Satz und darüber zu Bedeutung, ohne dass jede Satzkonstruktion zuvor auf ihren Satzbau geprüft werden müsste oder die Auswahl der einzelnen Wörter in Frage gestellt würde. Um Wörter verstehen zu können, die ja nur konventionalisierte, letztlich aber willkürliche Symbole sind, bedarf es einer Schulung. Der Unmittelbarkeitseindruck von Bildern jedoch unterläuft das Bewusstsein, dass diese am Ende auch nur Symbolisierungsformen bleiben, nie aber ein Abbild ‚der Wirklichkeit‘ sind. Wie Wörter werden Bilder gewöhnlich nicht als Konstrukte erkannt (vgl. Mikos 2000, S. 10). Ihnen wird zusätzlich, „sofern sie einer vermeintlichen fotografischen Abbildrealität folgen, wie es Fotos, Filmbilder und Fernsehbilder tun, eine ikonische Qualität, und damit Authentizität zugeschrieben“ (ebd., S. 8). Stuart Hall bezeichnet sie dann als durch Gewöhnung entstandene „naturalized codes“ (1980, S. 132). Bilder sprechen also die Erfahrung des Sehenden an und sind weniger willkürlich als Sprache. In diesem Sinne sind Filme/Bilder „Kurzschluss-Zeichen“ (Monaco 2002, S. 160): „Die Stärke der Sprachsysteme liegt darin, dass es einen großen Unterschied zwischen dem Signifikant und dem Signifikat gibt; die Stärke des Films ist es, dass es diesen Unterschied nicht gibt“ (ebd.). Das Bezeichnende fällt zusammen mit dem Bezeichneten.

Relativiert wird diese Aussage allerdings, wenn filmische Zeichen nicht nur als Ikone verwendet werden, sondern über deren denotative (gewohnheitsmäßig gefestigte) Bedeutung hinaus weisen. In Form von Symbolen treten Bezeichnendes und Bezeichnetes schließlich doch auseinander. Eine Taube repräsentiert dann nicht mehr eine Vogelart, sondern wird zum Zeichen für Frieden. Zur visuellen Kompetenz zählt daher nach Mikos vor allem, zwischen ikonischen und symbolischen Bedeutungen unterscheiden zu können – eine Fähigkeit, die er nicht explizit Medienkompetenz zuschreibt, da sie auch schon ‚außerhalb‘ der Medien benötigt wird (vgl. 2000, S. 9).

Aus kulturhistorischer Sicht erarbeitet Christian Doelker ein zyklisches fünfstufiges Schema, um die Bedeutungsebenen von Bildern und damit auch deren vielfältige Verwendungsweisen beschreiben zu können (vgl. 1989, S. 37ff.). Eng damit verbunden sind auch die Reaktionen der sogenannten ‚Bilderfeinde‘ – oftmals Pädagogen, die eisern die Vorherrschaft der Schriftkultur vertreten.

In der ersten Stufe fallen Bild und Wesen als magische Einheit zusammen. Das im Bild Dargestellte wird daher für das tatsächliche Abbild gehalten. Das Bild trägt damit ebenfalls dessen Eigenschaften, Original und Abbild sind nicht zu trennen. Einer Zerstörung des Bildes kommt daher auch die Zerstörung, bzw. der Mord an dem Dargestellten gleich.

Die zweite Stufe relativiert dieses Verhältnis etwas. Das Bild enthält nunmehr nur noch eine Spur des Originals, ist aber nicht mehr mit ihm identisch. Dies bedeutet nicht, dass das Bild bereits als vollkommen eigenständig anzusehen ist. Immer noch wird angenommen, die ‚Wirkkraft‘ des Originals bewahre sich im Bild und stelle somit eine Verbindung zwischen beiden her, ganz im Sinne der *Metexis* aus Platons Ideenlehre. Wenn Medien in pädagogischen Zusammenhängen verwendet werden um mit Simulationen und Modellen Dinge abzubilden, also in der Funktion eines Stellvertreters, dann zählt dies zu dieser Stufe. Bilderfeinde ziehen dann immer wieder mit den Argumenten ins Feld, es bestehe die Gefahr, das Gezeigte mit der Wirklichkeit zu verwechseln. Letztlich sei nur diese allein geeignet zur Vermittlung.

René Magrittes Bild „Ceci n’est pas une pipe“ zeigt eine Pfeife und diese Textzeile. Die Betonung liegt tatsächlich auf dem ‚Zeigen‘, denn schließlich handelt es sich um das Bild einer Pfeife, um eine Imitation, nicht aber um den greifbaren Gegenstand. Das Bild hat in dieser dritten Stufe eine reine Zeichenfunktion. Es steht *für* etwas.

In der vierten Stufe wird dem Bild ein Eigenwert zugestanden. Einmal kann dieser Wert wortwörtlich materiell sein und auf den Besitz von Bildern verweisen, die je nach Herstellungsart sogar noch den Status des Unikats tragen (z.B. berühmte Gemälde). Zum anderen aber besitzt das Bild nun auch einen immateriellen Wert. Dieser bezieht sich auf die individuelle Rezeption. Bilder werden als mehrdeutig und offen angesehen und bieten daher auch viele Anschlussmöglichkeiten für jeden Betrachter, diese Lücken mit eigenen Interpretationen zu füllen. Die soziale Kontrollfunktion, wie sie vor allem die präzisere und auf Eindeutigkeit abzielende Schrift ausübt, ist in Bildern nicht gegeben.

Über den Eigenwert hinaus kann es in der fünften Stufe zu einer Wiederbelebung der magischen Einheit aus der ersten Stufe kommen. Allerdings geht es nicht mehr darum, dass das im Bild dargestellte Wesen identisch ist mit seinem Original. Hier ist es das Bild für sich, das die Wirkungen ausübt und dem eine gewisse Macht zugeschrieben wird. So wird beispielsweise die mediale Darstellung von Gewalt auf eine Ebene gesetzt mit realer Gewalt. Wurde Bildern im Verlauf dieser Stadien zunehmend Symbol-Status

zugeschrieben, so stellt die fünfte Stufe einen Rückbezug zur ersten dar. Der Schwerpunkt liegt damit erneut auf der ikonischen Bedeutung des Bildes²⁵.

Mit dieser Stufenabfolge wird auf gewisse Weise zugleich der individuelle Entwicklungsprozess im Umgang mit Bildern gespiegelt. Hält man als Kind zunächst noch alles Dargestellte für real (man fragt sich, ob die Cowboys aus dem Western nun wirklich tot sind), so löst sich diese Vorstellung langsam (im Film ist ohnehin alles nur gespielt). Mit diesem Wissen im Hinterkopf lässt man sich schließlich doch auf die erzählten Geschichten und erfundenen Welten ein, ja wählt Filme gezielt zur Herstellung von Gefühlslagen aus (Romantische Komödien zum Schmachten, Horrorfilme zum Gruseln/Schockieren, Thriller zum Herstellen von Angstlust, etc.).

In diesen unterschiedlichen Möglichkeiten des Umgangs mit Bildern, die sich nicht ausschließen und keine geregelt ablaufende, nicht mehr rückgängig zu machende Evolution darstellen, sondern zwischen denen vielmehr gewechselt werden kann, sieht Röll eine Vereinbarung von Faszination und Distanz (vgl. 1998, S. 144). Zwar mögen Filme eine immanente Bedeutung (besser: einen immanenten Gehalt) vortäuschen, letztlich sollten diese „Signale“ aber immer wieder problematisiert und als Symbole gedeutet werden können (ebd., S. 299). Damit geht es um die Unterscheidung von Wesen und Erscheinung²⁶. Röll beschreitet in dieser Hinsicht einen Mittelweg zwischen film- und personbezogenen Themen.

Ein Gedanke Luhmanns erscheint in diesem Zusammenhang bemerkenswert: Werden Filme nur als Abbilder einer Realität verstanden, die also quasi-natürlich erscheinen, dann geht auch die Chance verloren, sie als Versuch zu sehen, etwas Neues auszudrücken (vgl. 1995, S. 70). ‚Kunst‘ (in einem weit gefassten Sinne) wären sie erst, wenn sie bei der Betrachtung Irritationen auslösen – und damit über das Wesen des Dargestellten hinaus gehen.

Wenn es eine Aufgabe von Filmkompetenz wird, eine Bewegung auf all diesen Stufen und den fließenden Wechsel zwischen ihnen zu ermöglichen, dann ist der Vorwurf entkräftet, Pädagogik zerstöre den Film nur durch ihre analytische Zergliederung. Analytische Distanz wie Faszination sind dann nur zwei mögliche Perspektiven.

²⁵ Nach Eco müssen bestimmte Wahrnehmungsmuster trotzdem erfüllt sein, damit Bilder als Ikone wahrgenommen werden: Ikonische Zeichen geben „einige Bedingungen der Wahrnehmung des Gegenstandes wieder, aber erst nachdem diese auf Grund von Erkennungs-codes selektioniert und auf Grund von grafischen Konventionen erläutert worden sind“ (1972, S. 205).

²⁶ Die Fähigkeit, „auch den ikonischen Diskurs als Diskurs zu verstehen, statt ihn als die Sprache der Dinge selbst zu verkennen“, ist für Thomas Meyer in einer visuellen Kultur generell unabdingbar (1995, S. 68).

Eine ethnographische Untersuchung von Andreas Hepp und Waldemar Vogelgesang (2000) zum Filmerleben am Beispiel des Films „Titanic“ (USA 1997, James Cameron) belegt sogar eine Ergänzung dieser beiden Aspekte. Zuvor erworbenes Hintergrundwissen aus Zeitschriften oder ‚Making of‘-Sendungen über die Filmproduktion und die Special Effects waren einer vergnüglichen Rezeption dabei nicht abträglich, im Gegenteil:

„Dass die Darstellung der Machart zum integralen Element des Filmerlebnisses wird und keineswegs dessen Entzauberung und Trivialisierung beschleunigt, wie man vielleicht vermuten könnte, verweist auf einen neuen, reflexiven Wahrnehmungsmodus und eine gesteigerte Kompetenz der Zuschauer. Die entzauberte Filmproduktion erzeugt eine verzauberte Filmwahrnehmung“ (ebd., S. 245).

4.3 Problem 2: Werkzeug vs. Eigenwert

Medienpädagogische Bemühungen zielen darauf ab, den Nutzern Medien als Werkzeuge mit dem Ziel der Handlungsbefähigung zur Verfügung zu stellen. Bei einem Medium wie dem Internet greifen solche Überlegungen sehr leicht: zwangsweise muss der Nutzer seinen Weg durch das Netz aktiv bestimmen, will er bei seinem Besuch nicht auf der Startseite des Browsers stecken bleiben²⁷. Darüber hinaus kann das Internet genutzt werden wie eine globale Bibliothek, in der sämtliche Informationen zu finden sind – und jeder Nutzer ist nicht nur Informationskonsument, sondern auch potentieller Anbieter.

Film jedoch funktioniert nach anderen Regeln, und daher sollte von einem reinen Werkzeug-Denken Abstand genommen werden. Einerseits kann man beim Film eher von einer Einbahn-Kommunikation sprechen, die den Handlungsspielraum des Rezipienten erheblich festlegt, andererseits ist es kein Medium der Informationsbeschaffung, sondern in hohem Maße eines der Unterhaltung. Man wendet sich also einem bestimmten Film nicht in erster Linie zu, um ihn für etwas benutzen zu können, zumindest nicht in dem Sinne, in dem man das Internet wie ein Werkzeug verwenden kann. Stärker als bei Computern oder beim Internet tritt daher bei Filmen – wie auch bei Belletristik – deren ‚Eigenwert‘ in den Vordergrund.

²⁷Nach Mike Sandbothe hat der handelnde Umgang mit dem Internet sogar Konsequenzen für das Selbstverständnis des einzelnen wie der Gesellschaft: Auch Wirklichkeit wird in Folge der Pragmatisierung des Mediengebrauchs als veränderbar begriffen (vgl. 2001).

4.3.1 Film als eigenständige Kunst²⁸: Neoformalismus

Um die Unterscheidung von Instrumentalisierung und Eigenwert zu beobachten, bietet sich zunächst der aus der Filmwissenschaft stammende neoformalistische Ansatz an, der sowohl Aspekte der Filmgeschichte, der Filmanalyse sowie der Filmtheorie behandelt (vgl. Hartmann/Wulff 1995, S. 6). Mit ihm verbunden sind vor allem die Namen Kristin Thompson und David Bordwell. Dieser Ansatz ist vollständig auf der filmbezogenen Seite zu verorten, was seine Chancen, zugleich aber auch seine Grenzen ausmacht.

David Bordwell (1996⁴) untersucht die Praktiken der Filmkritiker und stellt fest, dass deren Arbeit nach streng konventionalisierten Mustern abläuft. Die Interpretationen, die sie verfassen, scheinen einer Art vorgegebenem Regelwerk zu folgen und unterscheiden sich nicht sonderlich voneinander. „If theory as a body of doctrine consists of propositional knowledge, critical interpretation is principally a matter of *procedural* knowledge, or know-how“ (ebd., S. 250, Hervorhebung im Original). Den Grund für diese Einheitlichkeit der Interpretationen – und damit auch deren Eintönigkeit und Vorhersagbarkeit – sieht er vor allem darin, dass an die Filme immer Kriterien ‚von außen‘ herangetragen werden (vgl. ebd., S. 13ff.). Zumeist entstammen diese universalen Theorien wie der Psychoanalyse oder dem Marxismus. Diese Voreingenommenheit lässt die Kritiker dann auch nur zu diesen Theorien passende Kriterien in den Filmen wiederfinden. Thompson spricht dann davon, dass die Filme „in das Korsett einer grob vereinfachenden und verzerrenden Interpretation“ gezwängt werden (1995, S. 24).

Eine Kritik, die so selbstzweckhaft verfährt, versucht den Film durch Fremdes zu erklären, nicht aber aus sich heraus. Bordwell beklagt zudem, dass sich Kritiker immer auf die vermuteten impliziten und ‚symptomatischen‘ (subtextuellen) Bedeutungen [meanings] stürzen, dem Expliziten und Sichtbaren aber kaum Beachtung schenken (vgl. 1996⁴, S. 8f.). Daher fordert er mehr Aufmerksamkeit für das offen Wahrnehmbare: „A criticism attentive to ‘perceptibility’ does not discard meaning altogether but ranges it among the film’s effects“ (ebd., S. 264f.; vgl. auch Thompson 1995, S. 35).

²⁸ Wenn ich im Laufe dieser Arbeit von Filmen als Kunst spreche, dann fasse ich darunter durchaus alle Arten von Film. Kunst ist in diesem Sinne kein Qualitätskriterium.

Als eigenständige Ausdrucksform darf Film nicht mit Kriterien beurteilt werden, die nur für andere Medien geeignet sind. Linguistische und literaturwissenschaftliche Methoden mögen zur Analyse von Sprache und Schrift beitragen, Film allerdings erfordert eine andere Sichtweise (vgl. Stauff 1999, S. 25). Bordwell beschreibt das Kino daher im Unterschied zu anderen Medien bzw. Künsten wie folgt:

„Für mich ist Kino zuerst eine Synthese der anderen Künste. Kino kann Erzählen wie ein Roman, Kino kann eine Geschichte repräsentieren wie ein Theaterstück, es enthält Musik, Dialoge, die ganze Palette der sprechenden Künste, es gleicht der Malerei, es gehört zur bildenden Kunst. Eine große Zahl traditioneller Kunstmedien und Kunstformen verschmelzen im Kino. Aber ich glaube, dass Kino auch spezifische Merkmale hat, weil es ein bewegtes Medium ist. Es ist ein Bild, nicht real wie das Theater, es ist visuell, nicht verbal wie die Literatur, es ist beweglich, nicht statisch wie die Malerei. Alle diese kleinen Unterschiede addieren sich zu einem eigenständigen Medium“ (2002, S. 27f.).

Bordwell und Thompson lehnen Interpretationen nicht ab, nur sollte bewusst sein, dass die Deutungen bestimmter Verfahren²⁹ nicht auf alle Filme verallgemeinert werden können. „Gitterähnliche Schatten symbolisieren nicht grundsätzlich, dass ein Charakter ‚gefangen‘ ist, und Vertikalen innerhalb einer Komposition legen nicht automatisch nahe, dass die Charaktere auf beiden Seiten voneinander isoliert sind“ (Thompson 1995, S. 36). Dieselben Verfahren in unterschiedlichen Filmen können immer nur kontextuell verstanden werden und dienen vielfältigen, nicht aber zuvor bestimmbar oder konstanten Funktionen (vgl. ebd.).

Jeder Film versucht mittels seiner filmischen Gestaltung, den Zuschauer durch die Handlung zu führen und ihm eine Orientierung im Filmgeschehen zu geben. Welche Wirkung hat die Verwendung von Totalen? Was bewirken dagegen Nahaufnahmen? Antworten auf diese Fragen sind nur möglich durch eine werkimmanente Analyse. Übergeordnetes Ziel des Neoformalismus ist daher die Erarbeitung einer ‚historischen Poetik des Kinos‘³⁰. „Jede Analyse sollte uns nicht allein etwas über den jeweiligen Film verraten, sondern auch über die künstlerischen Möglichkeiten von Film schlechthin“ (Thompson 1995, S. 26). Es wird davon ausgegangen, dass Filme, die in einem bestimmten raumzeitlichen Kontext entstehen, wie zum Beispiel der klassische Hollywoodfilm, von einem relativ einheitlichen Stil geprägt sind, in dem sich die Konventionen des filmischen

²⁹ „Das Wort *Verfahren* meint jedes einzelne Element oder jede Struktur, die im Kunstwerk eine Rolle spielt – eine Kamerabewegung, eine Rahmenhandlung, ein wiederholtes Wort, ein Kostüm, ein Thema usw.“ (Thompson 1995, S. 35).

³⁰ „a historical poetics of cinema“, Bordwell 1996⁴, S. 266

Inszenierens und Erzählens der ausgewählten Epoche zeigen. Vor diesen Konventionen erscheinen dann auch Abweichungen besonders relevant (vgl. ebd., S. 40ff.).

Diese Annahmen über Gestaltungsregeln haben Folgen für die neoformalistische Konzeption des Rezipienten. Thompson beschreibt seine Tätigkeit zunächst wie folgt:

„Der Zuschauer sucht im Werk aktiv nach Hinweisen (*cues*) und reagiert darauf mit den Wahrnehmungsfähigkeiten (*viewing skills*), die er durch seinen Umgang mit anderen Kunstwerken und mit dem Alltagsleben erworben hat. Der Betrachter wird perzeptiv, emotional und kognitiv gefordert, wobei diese drei Ebenen unauflösbar miteinander verbunden sind“ (ebd., S. 30, Hervorhebung im Original).

Der Film mag zwar als Material (auf Zelluloid, in digitaler Form, etc.) tatsächlich vorhanden sein, als Handlung aber entsteht er erst in der Interaktion mit der Wahrnehmung des Zuschauers. In seinem Alltag und in seiner Erfahrung mit anderen Kunstwerken hat der Rezipient gewisse Normen der Wahrnehmung kennen gelernt, die nun den „Hintergrund“ bilden für das Sehen von Filmen (ebd., S. 40). Vor diesen Hintergründen werden konventionalisierte Hinweise, die *cues*, erkannt, wie auch Verfremdungen dieser Normen als Abweichungen deutlich werden. Da sich aber im Laufe der Zeit die Konventionen des filmischen Erzählens verändern und damit auch die jeweiligen Wahrnehmungsmuster, existiert einerseits kein idealer Zuschauer, der prinzipiell allen *cues* folgen kann. Sieht man heute einen Stummfilm, so wird man ihn anders wahrnehmen als die damaligen Kinozuschauer. Andererseits aber kann auch nicht von einer vollkommen individuellen Wirkung gesprochen werden, weil der Rezipient immer durch die Wahrnehmungsschemata seiner Hintergründe, also auch der Zeit, in der er lebt, beeinflusst ist. Der Neoformalismus will herausfinden, „wie ein gegebenes Verfahren von den Zuschauern vermutlich verstanden wird“ (ebd., S. 45).

Damit wendet sich Thompson gegen die Auffassung, der Rezipient sei ein ausschließlich passiver Empfänger. Vielmehr rückt sie dessen aktive kognitive Beteiligung in den Vordergrund. Vier Formen der Aktivität können unterschieden werden (vgl. ebd., S. 45ff.): Zunächst sind in die Rezeption immer *physiologische Prozesse* eingebunden. Diese sind so grundsätzlich, dass sie zumeist überhaupt nicht mitbedacht werden, wie zum Beispiel der Trägheitseffekt des Auges, durch den der Film als Bewegung erscheint und eben nicht als die Aneinanderreihung statischer Einzelbilder.

Daneben gibt es *vorbewusste Aktivitäten*. Diese beschreiben Wissensbestände, die beim Sehen nicht immer wieder bewusst gemacht werden müssen und quasi automatisch ablaufen. Dazu zählen zum Beispiel das Verstehen von Kontinuität und Montage: Dialoge

sind oft so aufgelöst, dass erst die eine Person allein in einer Einstellung zu sehen ist, danach die andere (Schuss-Gegenschuss-Verfahren). Der Zuschauer folgert daraus, die beiden redeten miteinander. Für filmunerfahrene Kinder können daher manche Perspektivwechsel anfangs noch Verständnisschwierigkeiten auslösen.

Die *bewussten Aktivitäten* beinhalten das Verstehen der erzählten Handlung sowie die Interpretationen³¹ des Gezeigten. Diese Prozesse haben im Neoformalismus die größte Bedeutung, „denn auf dieser Ebene fordert ein Kunstwerk die gewohnten Seh- und Denkweisen am stärksten heraus und kann die habitualisierten Weisen, mit der Welt umzugehen, bewusst machen“ (ebd., S. 46).

Unbewusste Aktivitäten hingegen blendet der Neoformalismus aus. Diese werden von psychoanalytischen Methoden herangezogen, um die Filmwirkung zu erklären. Thompson bemerkt, dass dann aber sämtliche bewusste Mitarbeit und damit auch die bisherigen Schemaerfahrungen vollkommen unwichtig werden. Sie sieht das Ziel daher im Gegenzug darin, alle Aspekte der Rezeption bewusst zu machen (vgl. ebd.).

Die Stärke des Neoformalismus liegt in dem präzisen Blick auf den Film an sich. Die einzelnen Aspekte, die in einer übergeordneten Interpretation erst gar nicht zur Geltung kämen, stehen im Mittelpunkt des Interesses. Es geht darum, was *tatsächlich gezeigt wird*, noch vor jeder Deutung. Damit regen sie zum genauen Hinsehen an, zu einer Beschäftigung mit der besonderen filmischen Gestaltung. Durch die Analyse der einzelnen Verfahren in einem Film gelingt es, eine Vielzahl *möglicher cues* herauszuarbeiten. Diese sollen nützlich sein für den Rezipienten, indem er bekannte Strukturen, die ihm schon selbstverständlich schienen, neu entdeckt, und indem er sensibilisiert wird für ihm bisher unbekannte Muster (vgl. Thompson 1995, S. 50ff.). Der Wissenschaftler ist für Thompson „kein Richter über den Geschmack [...], sondern ein Erzieher, der dem Zuschauer bestimmte Fähigkeiten zur Verfügung stellt – Fähigkeiten, die ihm ein größeres Bewusstsein darüber verschaffen können, anhand welcher Strategien der Film seinen Zuschauer zu Reaktionen auffordert“ (ebd., S. 52).

Allerdings sind mit einer solchen Universalisierung und Verabsolutierung von Wahrnehmungsmustern auch Probleme verbunden. So schreibt Thompson: „Da durch die Einwirkung historischer Kontexte die Rezeptionsvorgänge intersubjektiv werden, kann man Filme analysieren, ohne auf Subjektivität zu rekurrieren“ (ebd., S. 48). Damit meint sie, dass zu einer bestimmten Zeit immer dieselben Wahrnehmungsschemata vorherrschen,

³¹ Hier: gemäß der neoformalistischen Kritik nicht als Unterordnung unter eine Theorie, sondern vom Film aus.

mit denen Filme gesehen werden. Diese Aussage ist allerdings zweifelhaft, da sich diese Muster ja bereits zwischen den verschiedenen zu einer Zeit lebenden Generationen unterscheiden. Kommen heute Kinder und Jugendliche problemlos mit schnellen Schnitten zurecht, so dürfte dies für Erwachsene oder Alte nicht in gleichem Maße gelten. Insgesamt werden somit ‚Erfahrungen‘ im Sinne des Neoformalismus allein auf erworbene Wahrnehmungsschemata eingeengt.

Zudem verkürzt dies den Rezipienten auf seine bewussten Deutungen des Films. Stauff kritisiert daher aus der Sicht der Cultural Studies, dass dieser niemals die Erfahrungen der sozialen und kulturellen Diskurse, in die er eingebunden ist, ausblenden kann – und dies wären dann genau die unbewussten Prozesse, die Thompson für unwichtig hält. Denn diese tragen ja Kriterien von außen an den Film heran. Weiter bemängelt Stauff, dass durch die ausschließliche Beachtung innerfilmischer und expliziter Ausdrucksebenen der Eindruck entstehen könne, es gäbe keine Subtexte, der Film stünde außerhalb jedweder Diskurse und verhalte sich daher immer ‚politisch neutral‘ (vgl. 1999, S. 30ff.).

Die kognitivistische Perspektive des Neoformalismus kann zwar demnach, so resümiert Stephen Lowry (1992), zur Erklärung beitragen,

„wie Zuschauer Filme interpretieren, aber die Interpretation selbst – ob in Form von alltäglichem Verstehen oder mit wissenschaftlichem Anspruch – findet in einem wesentlich größeren Rahmen statt, in dem kulturelle und ideologische Vorgänge genauso eine Rolle spielen wie kognitive. Damit wird aber die kognitive Fragestellung wieder zu einem Teilbereich eines größeren – letztlich hermeneutischen – Umfeldes“ (ebd., S. 116).

Nachdem der Blick somit geschärft wurde für die formalen Strukturen des Films, für die spezifischen filmischen Ausdrucksmittel, mit denen er seine Geschichte erzählt und wie er sich verständlich macht oder neue Wahrnehmungen anstoßen will und gewohnte problematisieren, möchte ich mich Überlegungen von Umberto Eco zuwenden. Mit ihnen nähern wir uns mehr der personbezogenen Seite – und einer differenzierteren Sicht des Rezipienten. Damit gewinnen auch Interpretationen wieder an Bedeutung. Die kritischen Anmerkungen des Neoformalismus, dass Interpretationen nur ein Teilaspekt eines Films sind, sollten dabei immer als Warnhinweis im Gedächtnis bleiben.

4.3.2 Filme als offene Kunstwerke

Redet man vom ‚Eigenwert‘ eines Films, dann eröffnen sich einige Probleme. Denn ‚Eigenwert‘ legt missverständlich so etwas nahe wie eine objektive, rezeptionsunabhängige Bedeutung. Umberto Eco (1973) beschäftigt sich mit genau dieser Frage: Wie ist ein Eigenwert eines Textes möglich, wie kann ein Kunstwerk allein für sich ein Kunstwerk bleiben, wenn zugleich jeder Leser/Beobachter seine eigenen Gedanken und Interpretationen an solche Werke heran trägt? Da die Annahme eines Rezipienten, der immer von seiner Lebenserfahrung ausgehend Urteile fällt, unumgänglich ist, sucht Eco in der Struktur von Kunstwerken nach Antworten.

Um verstanden werden zu können, müssen Kunstwerke immer zum Wissen des Betrachters geöffnet sein. Eco schlägt daher vor, alle Kunstwerke ihrer Struktur nach als theoretisch ‚offen‘ zu betrachten. Zugleich aber sind diese offenen Kunstwerke vollendet und treten sehr wohl mit einer Absicht an.

„In diesem Sinne also ist ein Kunstwerk, eine in ihrer Perfektion eines vollkommen ausgewogenen Organismus vollendete und *geschlossene* Form, doch auch *offen*, kann auf tausend verschiedenen Arten interpretiert werden, ohne dass seine irreproduzierbare Einmaligkeit davon angetastet würde. Jede Rezeption ist so eine *Interpretation* und eine *Realisation*, da bei jeder Rezeption das Werk in einer originellen Perspektive neu auflebt“ (ebd., S. 30, Hervorhebung im Original).

Eine klare Trennung in ‚geschlossen‘ und ‚offen‘ macht so gesehen wenig Sinn. Unterscheidbar ist lediglich der Grad der Offenheit. Zudem strukturiert diese Offenheit ein bestimmtes Verhältnis zwischen Kunstwerk und Rezipient. Deren „Rezeptionsbeziehung“ (ebd., S. 15) rückt ins Blickfeld.

Mittels einer kulturhistorischen Beobachtung der tatsächlichen Kunstproduktionen, der sogenannten Poetiken, arbeitet Eco die Bedeutung offener Kunstwerke in ihrer jeweiligen Entstehungszeit heraus (vgl. ebd., S. 31ff.). Noch bis in die Renaissance stand die Kommunikation allein einer einzigen Botschaft im Mittelpunkt. Zwar eröffneten die Kunstwerke auch damals schon mehrere Interpretationsmöglichkeiten. Deren Rahmen allerdings war eng abgesteckt – nicht zuletzt aufgrund von religiösen Machtstrukturen, die nur eine begrenzte Dekodierung erlaubten. Auch die in der Malerei übliche Zentralperspektive gestattete nur diese eine vorgegebene Sichtweise (Offenheit 1. Grades; ebd., S. 88). Mit der zunehmenden Auflösung fester Herrschaftsstrukturen sowie der Zunahme individueller, nicht mehr traditionsgebundener Lebensentwürfe (vgl. Beck 1986,

S. 211ff.) steigt die Anzahl von Kunstwerken, die ganz bewusst offen strukturiert sind: abstrakte Darstellungen eröffnen einen wesentlich weiteren Interpretationsspielraum als dies früher erlaubt und gewünscht war, vielfältige Deutungen werden möglich (Offenheit 2. Grades; Eco 1973, S. 89).

Offene Kunstwerke 2. Grades sind dabei im Sinne der Informationstheorie informativer (aufgrund ihrer ungeordneten und unwahrscheinlichen Struktur, die vielschichtigere Deutungen zulässt), während solche 1. Grades auf Eindeutigkeit abzielen (vgl. ebd., S. 168). Letztere könnte man daher auch als ‚geschlossen offen‘ beschreiben, erstere als ‚offen offen‘. Michel bemerkt in diesem Zusammenhang, dass die Deutung von Kunstwerken 2. Grades vor allem sozial determiniert ist, weil das Werk weniger Anhaltspunkte liefert, während solche 1. Grades noch mehr durch die Struktur bestimmt wird (2003, S. 246)³². Beachtenswert ist zudem die Einschränkung, dass „auch Leerstellen [...] keine Strukturmerkmale des Textes [sind], sondern relational auf die ‚Ordnungserwartungen‘ der Rezipierenden bezogen, vor deren Hintergrund sie als schemainkongruent sichtbar werden“ (ebd., S. 231). Dies mag zunächst wie ein Widerspruch zu Eco scheinen, kann dieser sich als Semiotiker doch nie so radikal auf die Seite des Lesers schlagen. Aber auch er berücksichtigt dies, wenn er in seinen Überlegungen von einem „Modell-Leser“ spricht (1987, S. 61ff.). Der Autor kann immer nur vermuten, welche Unterscheidungen der Leser in seinem Text einmal treffen wird und ihn dementsprechend gestalten.

Das Spannungsverhältnis zwischen Struktur und Leser zeigt sich auch, wenn Eco sich gegen Roland Barthes’ „Lust am Text“ vor eine Alternative gestellt sieht: „entweder von der Lust zu reden, die der Text vermittelt, oder davon, warum der Text Lust verschaffen kann“ (Eco 1987, S. 7). Liegt der ersten Meinung noch eine allgemeingültige Wertschätzung des Werks an sich zu Grunde, so plädiert Eco dafür, die Mitarbeit des Rezipienten stärker zu berücksichtigen. „Ein Text will, dass jemand ihm hilft zu funktionieren“ (ebd., S. 64)³³.

Damit wendet er sich einerseits gegen solche Annahmen, die von einer durch das Werk determinierten Wirkung auf den Rezipienten ausgehen. Andererseits soll dies jedoch auch nicht bedeuten, dass die Form eines Kunstwerks nunmehr jedwede Deutung und

³² Michel schlägt vor, die fundamentale Offenheit auch als paradigmatische Offenheit zu bezeichnen, sowie die im Werk angelegte Offenheit als syntagmatische Offenheit, die dann nochmals in eher geschlossener und eher offener unterteilt werden kann (2003, S. 230ff.). Seine Gleichsetzung paradigmatisch = Offenheit 1. Grades und syntagmatisch = Offenheit 2. Grades widerspricht nach meinem Verständnis jedoch der Definition Ecos.

³³ Ecos „Lector in Fabula“ (1987) bezieht sich ursprünglich nur auf schriftliche Texte. Die folgenden zitierten Passagen scheinen mir aber auch auf das Medium Film übertragbar zu sein.

Verwendung zulässt. Vielmehr kann man sie als „ein Möglichkeitsfeld“ (1973, S. 182) betrachten. Genau um diese Art von Werkgebundenheit geht es auch in der pädagogischen Arbeit mit Filmen. Eine Einengung auf eine einzige ‚richtige‘ Interpretation wird nicht mehr gemacht.

„Ein Text ist nichts anderes als die Strategie, die den Bereich seiner – wenn nicht ‚legitimen‘, so doch legitimierbaren – Interpretationen konstituiert. Jede andere Entscheidung zu einem freieren Gebrauch des Textes entspräche einer Erweiterung des Diskursbereiches. Die Dynamik der unbegrenzten Semiose verhindert dies nicht, sondern ermutigt sogar dazu. Doch sollte man wissen, ob man die Semiose in Bewegung halten oder einen Text interpretieren will“ (Eco 1987, S. 73f.).

Eco geht davon aus, dass bei einer ersten Rezeption eine Vielfalt an Informationen ins Auge fällt (quantitative Information), die das individuelle Wissen des Rezipienten ansprechen, und dass das Werk *aufgrund seiner offenen Struktur* bei weiteren Zuwendungen immer tiefere Bedeutungsebenen eröffnet, die immer wieder aufs Neue überraschen (ästhetische Information) (1973, S. 184f.). Orientiert sich die Rezeption jedoch in keiner Weise an dem ‚Interpretationsrahmen‘ des Werks, so entspricht dies dem, was Eco unbegrenzte Semiose nennt. Die Zeichen verweisen auf andere Zeichen und setzen eine Reihe freier Assoziationen in Gang. Dies ähnelt dann solchen Konzepten, die den Film als Werkzeug für Bildung verwenden, ohne die besonderen Eigenschaften des Mediums zu beachten.

Filmkompetenz, wie sie hier vorgeschlagen wird, basiert dagegen auch auf einem Verständnis der Form von Filmen, da erst dadurch die präsentativen Symbole im Sinne Langers erkannt werden können. Beschäftigt man sich mit der Frage, ob und inwieweit Bildung (wie sie weiter oben definiert wurde) *durch* Filme möglich ist, dann muss Filmkompetenz auch eine intensivere Auseinandersetzung mit dem Medium selbst beinhalten.

Natürlich, so auch Eco in diesem Zitat, ist es ebenso legitim, sich durch Filme zu Gedanken ‚inspirieren‘ zu lassen, die dann eventuell in eine Neuaushandlung des Verhältnisses zu sich selbst, zu anderen und zur Welt münden. Dann allerdings würde es keinen Sinn machen, von der Bildungsrelevanz von Filmen zu reden. Denn solche Assoziationen könnten ja auch ebenso gut durch andere (technische wie nicht-technische) Medien ausgelöst werden. Der Gebrauch des Films stünde damit im Vordergrund, nicht aber eine Auseinandersetzung mit ihm.

Unbeantwortet bleibt die Frage, ob Filme immer als „offene Kunstwerke“ betrachtet werden können. Denn die Ideengeschichte, die Eco darstellt, zeigt ja sehr wohl, dass zwar heute Kunst oft bereits von den Produzenten mehrdeutig angelegt wird, dies jedoch nicht immer der Fall war. Auf die angebliche Eindeutigkeit, die sich aus dem Fotorealismus von Filmen ergibt, wurde bereits hingewiesen. Und gerade das Beispiel der Zentralperspektive wirft im Vergleich mit Filmen Fragen auf: Lenken Filme den Blick des Zuschauers nicht auch? Schließlich erlauben sie, einmal abgesehen von wenigen Experimenten mit Split-Screen-Technik, immer auch nur einen einzigen Blickwinkel zu einem Zeitpunkt, aus dem heraus die Zuschauer den Film verfolgen. Wenn Regisseure mit ihren Filmen eine Geschichte erzählen wollen, dann müssen sie den Blick des Zuschauers führen.

So gesehen können Filme nicht generell als auf eine Weise ‚offen‘ beschrieben werden, wie es für Eco die (eher abstrakte) moderne Kunst ist. Wie überall existiert die „fundamentale Offenheit“ (1973, S. 89), mit der sich der Rezipient das Werk aufgrund seiner Lebenserfahrung aktiv aneignet. Der Film selbst aber hat nur einen relativ überschaubaren Rahmen, innerhalb dessen er Bedeutungsangebote und Anschlussmöglichkeiten für die individuelle Rezeption anbietet (vgl. Ecos Offenheit 1. Grades). *Idealtypische* Merkmale für solche eher ‚geschlossenen offenen‘ Filme wären dann dramaturgisch, gestalterisch oder inhaltlich geradlinige Filme, Genrefilme, in extremen Fällen wie B- oder C-Action-Filme oder beispielsweise die in den 60er Jahren berüchtigten Spaghetti-Western. Diese stecken ihr Interpretationsfeld sehr eng ab und beabsichtigen nicht eine Vielzahl verborgener Bedeutungsebenen.

Geschlossene und offene Kunstwerke daher aber mit Anspruchslosigkeit bzw. Anspruch gleich zu setzen, das wäre die falsche Schlussfolgerung. Denn schließlich findet sich bei Eco als Beispiel für ein eher geschlossenes Kunstwerk ein Auszug aus Dantes „Göttlicher Komödie“ – beileibe kein verachteter Dichter. Es geht vielmehr um die Interpretationsvielfalt (bzw. die Grenzen dieser), die der Autor dem Leser zugesteht. Der Autor übt hier eine bestimmte Autorität über die Verwendung des Textes aus.

Demgegenüber scheinen im anderen Idealfall vor allem solche oft als ‚postmodern‘ bezeichneten Filme die Offenheit 2. Grades, wie sie Eco definiert, zu erfüllen. Beispielsweise „Lost Highway“ (USA/F 1997) und „Mullholland Drive“ (USA/F 2001) (beide von David Lynch), die die Konventionen einer stringenten klassischen Dramaturgie hinter sich lassen und auch im Sinne des Regisseurs offen, unerklärt und rätselhaft bleiben sollen (vgl. Rodley 1999), oder „Pulp Fiction“ (USA 1994), „Jackie Brown“ (USA 1997) (beide von Quentin Tarantino) und „City of God“ (Brasilien/F/USA 2002, Fernando

Meirelles und Kátia Lund), die nicht nur auf eine klassisch lineare Erzählweise verzichten, sondern auch manche Sequenzen aus der Sicht mehrerer Personen zeigen und somit die enge Begrenzung nur einer Perspektive aufgeben³⁴.

„Offene offene“ Filme arbeiten demnach mit komplexer Dramaturgie, differenzierten Geschichten und verborgenen Subtexten und steigern zudem durch Einsatz von Symbolen und Metaphorik die Rezeptionsmöglichkeiten. Ohne die Bereitschaft, sich auf diese offenen, polysemen Strukturen einzulassen und mit ihnen zu „arbeiten“, bleiben diese Filme nur eine zusammenhangslose Aneinanderreihung von Zeichen. Der Blick auf den Film ist in dieser Kategorie wesentlich freier als in der zuerst beschriebenen.

Eher offene Filme (2. Grades) gestatten wegen ihrer Uneindeutigkeit einen größeren Interpretations- *oder* Verwendungsspielraum (= unbegrenzte Semiose). Beide können interessant sein, auch wenn letztere sich von der eigentlichen Absicht des Werks weiter entfernt. Es obliegt dem Zuschauer zu entscheiden, für welche der beiden Möglichkeiten er sich entscheidet. Eher geschlossene Filme dagegen (also solche 1. Grades) sind gebrauchtsresistenter, da sie die Mitarbeit des Zuschauers stark lenken. Eine freiere Verwendung gewinnt dem Film keine interessanten neuen Seiten ab (vgl. Eco 1987, S. 72ff.).

Die genannten Beispiele stellen selbstverständlich jeweils nur radikale Erscheinungen dar. Mischformen dürften eher die Regel sein, so dass oftmals nur graduelle Unterschiede erkennbar sind. In beiden Formen lassen sich populäre *und* anspruchsvolle Stoffe finden. Eine normative Trennung in „besser“ und „schlechter“ würde nur zu einer Wiedereinführung von wertvoller Hochkultur und minderwertiger Massenkultur führen.

Mit dem Modell des offenen Kunstwerks erweitert sich also der „Eigenwert“ eines Films: er besteht nicht nur aus einer einzigen Interpretation, sondern lässt ein – mal weiteres, mal engeres – Verwendungs- bzw. Interpretationsfeld zu.

Stuart Hall hat mit dem Encoding/decoding-Modell ein Analyseinstrument entwickelt, das ebenfalls an der Rezeptionsbeziehung ansetzt. Ihm geht es insbesondere darum, welche Lesarten eines Werks am Ende tatsächlich realisiert werden.

³⁴ Ecos Referenzmodell für solche offenen Kunstwerke sind die Texte des späten James Joyce.

4.3.3 Stuart Hall: Encoding/decoding

Als Vertreter der Cultural Studies lehnt Stuart Hall (1980) ebenfalls solche monokausalen Wirkungshypothesen ab, die dem Sender im Kommunikationsprozess alle Macht zuschreiben und dem Rezipienten nur die passive Rolle des Empfängers. Er ist daran interessiert zu sehen, wie eine Nachricht zirkuliert und beginnt mit der Unterscheidung zweier Kontexte.

So wie eine Nachricht in einem bestimmten Kontext entsteht – und manchmal auch erst durch genau diesen Kontext in einer bestimmten Form entstehen kann (z.B. unter den Produktionsbedingungen eines Hollywood-Films) – so wird sie auch in einem anderen bestimmten Kontext rezipiert. Damit sind Werk und Interpretation strikt voneinander getrennt. Weder der Produktions- noch der Rezeptionseite kann mehr Macht über den jeweils anderen zugeschrieben werden. Beide existieren vielmehr relativ eigenständig und selbstbestimmt nebeneinander. Trotzdem aber bestimmt die Form der Nachricht, und dies bildet den Anknüpfungspunkt zu Eco, in gewisser Weise auch die Dekodierung. Hall formuliert die Oszillation zwischen Autonomie und Determination wie folgt:

„[...] we must recognize that the discursive form of the message has a privileged position in the communicative exchange (from the viewpoint of circulation), and that the moments of ‘encoding’ and ‘decoding’, though only ‘relatively autonomous’ in relation to the communicative process as a whole, are *determinate* moments” (1980, S. 129, Hervorhebung im Original).

Er fährt fort: „In a ‘determinate’ moment the structure employs a code and yields a ‘message’: at another determinate moment the ‘message’, via its decodings, issues into the structure of social practices” (ebd., S. 130). Da aber im Kontext des Kodierens und im Kontext des Dekodierens Bedeutungen nicht identisch sein müssen, ja sogar wahrscheinlich ist, dass sie es nicht sind, kommt es zu einem Konflikt. Die Produktion will ihre Bedeutungen an den Rezipienten übermitteln und besitzt Macht, weil sie die Form der Nachricht bestimmt. Es liegt in ihrem Interesse, vor allem die relativ offenen konnotativen Codes einer Botschaft, die nicht so sehr über Konventionen definiert sind wie denotative Codes, gemäß ihrer eigenen Ideologien zu kontrollieren. Im Kampf um die Bedeutungen aber, dem „struggle over meanings“ (ebd., S. 133), ist der Rezipient nicht tatenlos. Er bestimmt letztlich, wie dekodiert wird und übt dadurch eine Gegenmacht aus. Autonomie und Determination lassen sich auch mit dem oben erarbeiteten ökologischen Modell darstellen: im Exosystem wird die Nachricht kodiert, im Mikrosystem dekodiert.

Hall führt eine hypothetische dreigliedrige Unterteilung ein, wie Botschaften von den Rezipienten aufgenommen werden können: die dominant-hegemoniale, die ausgehandelte und die oppositionelle Lesart (ebd., S. 136ff.).

Die *dominant-hegemoniale Dekodierung* entspricht der Absicht der Produzenten, die diese Botschaft kodiert haben. In diesem Fall also handelt es sich um eine ideale Form der Kommunikation. Rezipient und Produzent verfügen über ähnliche oder gleiche Konnotationsfelder. Dies ist die Lesart des Modell-Lesers bei Eco (1987, S. 61ff.).

Bei der *ausgehandelten Position* handelt es sich um eine Mischform. Der Rezipient erkennt hierin durchaus die dominante Kodierung an und empfindet diese Definitionsmacht im großen und ganzen auch als legitim. Allerdings bricht er in bestimmten Situationen mit dieser bevorzugten Sichtweise und relativiert die dominante Position zugunsten seiner eigenen Interessen: „it operates with exceptions to the rule“ (Hall 1980, S. 137). Eine identische Dekodierung wie in der dominant-hegemonialen Lesart scheitert daran, dass der Rezipient in der Botschaft Widersprüchlichkeiten entdeckt und diese zu seinen Gunsten interpretiert.

In der dritten Position schließlich kommt die „Politik des Bezeichnens“³⁵ voll zur Geltung. Der *oppositionell* dekodierende Rezipient weiß sehr wohl, welche Ideologien ihm durch die Botschaft vermittelt werden sollen. Er aber verlässt den Kontext, in dem sie kodiert wurde, vollständig und interpretiert sie in seinem eigenen. Die kleinen Abweichungen, die typisch für die ausgehandelte Lesart waren, werden hier zur allgemeinen Regel.

Halls Modell vermittelt zwischen Strukturalismus und Kulturalismus, zwei Denkrichtungen, die in den Cultural Studies kontrovers diskutiert wurden (vgl. Hall 1999), und kann so gesehen als eine Weiterführung von Ecos ‚offenen Kunstwerken‘ betrachtet werden. Eco hat gezeigt, dass es in ‚Texten‘ Leerstellen gibt, die den ‚Leser‘ zur Mitarbeit auffordern. Hall stellt nun dar, wie diese Leerstellen im Einzelfall gefüllt werden, wie die Mitarbeit des Lesers am Text aussehen kann – oder wie sie sich eben gerade einer kooperativen Mitarbeit widersetzt.

Rainer Winter (2001) resümiert, dass es Hall mit diesem Modell gelang, sowohl die einseitige Wirkungsforschung zu umgehen als auch die Probleme des Uses-and-Gratifications-Ansatzes, der die soziale Verankerung des Rezipienten ausklammert. Es sind „die Aktivität des Zuschauers, sein Kampf um Bedeutungen sowie der politische und soziale Konflikt“ (ebd., S. 141), die den Platz der alten Theorien einnehmen. Kritisiert wird

³⁵ Im Original: die „politics of signification“ (Hall 1980, S. 138).

von Winter allerdings, dass Hall keine Unterscheidungen trifft, ob die Botschaft nun verstanden und eventuell bewusst abgelehnt wurde oder ob der Rezipient sie tatsächlich unbeabsichtigt missversteht und in einer gegensätzlichen Lesart dekodiert (vgl. ebd., S. 140). Tatsächlich legt Halls Beispiel der oppositionellen Lesart die bewusste Ablehnung nahe. Damit befände sich der Rezipient dann noch immer in Einklang mit dem Text – nur eben aus einer revoltierenden Gegenposition heraus, die dessen Ideologie gerade ablehnt. Winters weitere Kritik, Hall vernachlässige, „dass die Form grundlegenden Einfluss auf die Bedeutung hat“ (ebd.), teile ich nicht. Denn gerade die kodierte Form ist es ja, die in einem gewissen Rahmen determinierend wirkt. Für Winter scheint ‚Lesart‘ sich nur auf das Erfassen von Inhalten zu beziehen. Nach meinem Verständnis ist aber die Leistung Ecos wie Halls gerade, dass sie ihren Blick nicht nur auf Inhalte begrenzen.

Nach diesen Ausführungen sind wir damit an einem Punkt angekommen, an dem der Konflikt zwischen ‚Film als Werkzeug‘ und ‚Film als Eigenwert‘ gewissermaßen entschärft ist. Der ‚Eigenwert‘ eines Films erscheint durch die Mitarbeit des Rezipienten bereits stark relativiert, dennoch werden seine formalen Strukturen als wirksam anerkannt. Eine Verschiebung noch näher zum Rezipienten hin findet sich bei John Fiske, einem weiteren Vertreter der Cultural Studies.

4.3.4 Die Funktionalität des Populären

John Fiske versteht seine Kritik an Halls Modell nicht als Zurückweisung, sondern als Erweiterung. Er lehnt darin die Konzeption nur einer einzigen dominant-hegemonialen Botschaft ab, die quasi von einer klar bestimmbar ‚Klasse‘ kommen müsste und begreift stattdessen bereits die Kodierung als in uneinheitliche Positionen eingebunden (vgl. 1987, S. 64f.). „It is more productive to think not so much of a singular preferred meaning, but of structures of preference in the text that seek to prefer some meanings and close others off“ (ebd., S. 65). Genauso uneinheitlich und vielschichtig wie die ‚Sender‘ sind nach Fiske auch die Rezipienten. „In practice, there are very few perfectly dominant or purely oppositional readings, and consequently viewing television is typically a process of negotiation between the text and its variously socially situated readers“ (ebd., S. 64). Es gibt also nicht ein homogenes Publikum, sondern Publika, die in den unterschiedlichsten Kontexten leben und mit den je individuellen Erfahrungen den Medientexten bzw. der

Populärkultur gegenüber treten. Auch diese können nicht mit dem einfachen Klassenbegriff definiert werden. Mit Rekurs auf die Arbeiten Foucaults versteht Fiske die vielgestaltigen Produzenten und Konsumenten daher als in unterschiedliche Diskurse eingebunden, die sich wiederum durch die unterschiedliche Verteilung von Macht auszeichnen.

Fiske ersetzt den Klassenbegriff daher durch die Gegenüberstellung von „power bloc“ und „people“ (1987, S. 309f.). Der bereits bei Hall angesprochene Kampf um Bedeutungen findet bei ihm vor allem in der Auslegung und Verwendung von Produkten der Populärkultur statt. Denn diese richtet sich – aus ökonomischen Gründen – an eine Vielzahl von Leuten und muss daher polysem strukturiert sein, um möglichst offen für die verschiedensten Deutungen zu sein, die aus den unterschiedlichen sozialen Kontexten resultieren (vgl. ebd.). Diese Polysemie nennt Fiske auch den ‚semiotischen Exzess‘ („semiotic excess“, ebd., S. 316), der eine ‚Geschlossenheit‘ des Werks verhindern soll. Damit lassen sich seine Überlegungen zurückbinden an die Konzeption des offenen Kunstwerks 2. Grades bei Eco. Im Vergleich zu Eco schlägt sich Fiske aber auf die Seite der Verwendung und unbegrenzten Semiose, und nicht auf die der Interpretation.

Nun steht die Gebrauchsweise immer im Verhältnis zu einer bestimmten Definition von Kunst und Kultur. Hochkulturelle Auffassungen von Ästhetik sind ahistorisch und stellen den Wert eines Kunstwerks auf Dauer – vollkommen unberücksichtigt bleibt dann der jeweilige zeitliche, räumliche und soziale Kontext (vgl. Fiske 2000, S. 55ff.). Demgegenüber muss Populärkultur zunächst für ‚die Leute‘ relevant und funktional sein (ebd., S. 57). Mikos unterscheidet daher auch die Filmanalyse, die die möglichen Lesarten eines Textes herauszuarbeiten versucht, von der Diskursanalyse, die die tatsächlichen Lesarten erforscht (2003, S. 146). Fiske konzentriert sich bei letzterer vor allem auf den kreativen, produktiven und widerspenstigen Gebrauch, den die Rezipienten von Populärkultur machen können und wie sie sich dadurch von aufoktroyierten Bedeutungszuweisungen emanzipieren. „Texte, die dem Kriterium der populären Unterscheidungsfähigkeit entgegen kommen, sind in höherem Ausmaß kulturelle Ressourcen als Kunstobjekte“ (2000, S. 59). Konsequenz zu Ende geführt kommt dies der Entmachtung des Autors gleich, denn das „Ausblenden des Autors aus dem populären Text ist natürlich auch ein Ausblenden der Autorität“ (ebd., S. 61). Bereits bei Eco finden sich Beschreibungen solcher widerständiger Positionen, wenn er nicht nur von einer „Praxis, sondern auch eine[r] Ästhetik des freien, abweichenden, begehrlchen, hinterlistigen, boshafte[n] Gebrauchs der Texte“ (1987, S. 73) redet. Mit der Betonung von Ästhetik

erkennt er dabei durchaus auch die Qualität mancher solcher Strukturverletzungen und Neubeschreibungen³⁶ an. In den Mittelpunkt rückt die auf die eigenen Bedürfnisse und die eigene Situation bezogene lustvolle und genüssliche Umdeutung des Materials – die „Politik des Bezeichnens“ ist verflochten mit der „Politik des Vergnügens“ (vgl. Göttlich/Winter 2000).

Kritik an dieser nunmehr „stark subjektzentrierten Position“ (Jurga 1997, S. 138) blieb nicht aus³⁷. So versucht auch Kellner, den Blick wieder zu öffnen und strukturelle Aspekte (wie Ideologie und Ökonomie) nicht länger zugunsten des Zuschauers zu vernachlässigen (vgl. 1999, S. 355). Bezogen auf Filmsprache stellt Mikos fest: „Die Analyse der ästhetischen Strukturen in populären Filmen wird in den meisten medienpädagogischen Arbeiten ebenso vernachlässigt wie in den Analysen im Rahmen der Cultural Studies“ (2003, S. 140). Eine mögliche Lösung dieser einseitigen Verkürzung sieht er in einer analytischen Trennung von Rezeption und Aneignung. Aneignung beschreibt, ganz im Sinne John Fiskes, die Weiterverarbeitung des polysemen Textes in dem spezifischen Kontext des Rezipienten (vgl. ebd., S. 142). Rezeption dagegen bezieht sich auf die konkrete Zuwendung und somit die Interaktion von Rezipient und Medium. Mikos plädiert diesbezüglich für eine struktur-funktionale Filmanalyse, die „die Bedingungen und Strukturen erforscht, die die Geschichte im Kopf der Zuschauerinnen und Zuschauer entstehen lassen“ (ebd., S. 147). Der Kreis zum filmbezogenen Neoformalismus schließt sich.

Fiskes Verdienst liegt vor allem darin, die vielfältigen Lesarten deutlich gemacht zu haben. Den von mir zu Beginn dieses Kapitels konstruierten Gegensatz von Bildung vs. Literacy entscheidet er eindeutig zugunsten der Rezipienten, die den Film als Werkzeug verwenden. Die produktive und kreative Handlungsfähigkeit der „people“ ist bei Fiske der essentielle Bestandteil um die ‚Macht von unten‘ (vgl. 1987, S. 314; gemäß Foucault), den Widerstand gegen den „power bloc“ zu betonen. Wenn es allerdings die offene Struktur eines Films ist – im Sinne Ecos – die erst von den Rezipienten ergänzt und vervollständigt werden muss, dann stellt sich die Frage, ob Filmkompetenz nicht dabei unterstützen kann, gerade *aufgrund* eines tieferen Verständnisses von Gestaltungsmodi *weitere* Bruchstellen bzw. Leerstellen eines Films zu entdecken und zu gebrauchen. Eine Vielzahl solcher struktureller Öffnungen würde dann eine differenziertere Wahrnehmung ermöglichen. Zwar geht es auch Fiske darum, Leerstellen zu entdecken und auszunutzen. Doch schwingt

³⁶ Zur Verwendung des Begriffs der Neubeschreibung vgl. Rorty 1989, S. 30ff., S. 42ff.

³⁷ Vgl. auch die Stellungnahme Winters zum Vorwurf des „kulturellen Populismus“ (2001, S. 327ff.).

bei ihm immer wieder mit, dass diese Nutzung gegen den Text verlaufen muss (um eben eine Gegenmacht zu schaffen). Vor allem aber scheinen sich die von Fiske zitierten Analysen des subversiven, widerspenstigen Gebrauchs oft in erster Linie auf den *Inhalt* von Fernsehsendungen oder Filmen zu beziehen (vgl. 1987, 2000). Dabei ergeben sich manchmal aber gerade aus den Widersprüchen zwischen der erzählten Geschichte und der Inszenierung und Gestaltung viele Momente der kritischen Rezeption³⁸. Filmkompetenz entspricht also auch einer Sensibilisierung für die Form – und nicht nur für den Inhalt.

Daher sollte, wenn es wirklich um die Auseinandersetzung mit einem Film geht und das Medium Film nicht nur den Ersatz für ein beliebiges anderes Medium darstellt, das zum Erreichen desselben Zwecks eingesetzt werden könnte, die Besonderheit der filmischen Form stärker im Vordergrund stehen: als Materialfülle, auf der Bedeutungen aufbauen können, die individuell und kontextuell sind, aber nicht willkürlich. Ohne die Autorität eines Films zu verabsolutieren, betone ich damit einen gewissen Eigenwert. Sonst tritt ein, wogegen Eco mit Bezug auf die freie, vollkommen unbegründete Deutung von Büchern (in seinem Beispiel: Kafkas „Prozess“) wie folgt polemisiert: „Man könnte sich aus den Seiten des Buches ebenso gut Joints drehen, und man fände daran erheblich mehr Geschmack“ (1987, S. 74). Auch wenn das dann andererseits ganz sicher nicht die Art Vergnügen ist, die sich Fiske vorstellt...

Letztlich ist es selbstverständlich immer der Rezipient selbst, der entscheidet, ob er sich weiter im Film bewegen will, also gemäß der legitimierbaren Interpretation Ecos oder den Lesarten Halls, oder ob er den Film subversiv zu einem neuen Film umschreibt³⁹. Filmkompetenz ermöglicht ihm die Wahl zwischen diesen beiden Möglichkeiten und erfordert keine Zustimmung zu den Aussagen des Films.

Oft haben Filmkritiker oder Pädagogen für sich die Interpretationsmacht über den ‚wahren Sinn eines Films‘ in Anspruch genommen. Berücksichtigt man Ecos Konzeption von offenen Kunstwerken, die vielfältige Lesarten zulassen, ja sogar erforderlich machen, sowie die kreative Macht der ‚people‘, dann muss diese Frage offen bleiben.

Trotzdem scheint es eine nicht enden wollende Diskussion darüber zu geben, was ein ‚guter Film‘ ist.

³⁸ Bernward Wember hat am Beispiel des Dokumentarfilms (vgl. 1983³) und des Fernsehens (vgl. 1993) mit einer präzisen Analyse genau solche Widersprüche herausgearbeitet. Wember steht allerdings in der ideologiekritischen Tradition – Vergnügen spielt in seinen erkannten Widersprüchen keine Rolle.

³⁹ Vgl. den „producerly text“ bei Fiske (1987, S. 94ff.), ebenso dessen Darstellung bei Jurga (1997).

4.4 Problem 3: Der Mythos des ‚guten Films‘

Bisher beschäftigte sich dieses Kapitel mit der filmpädagogischen Notwendigkeit, neben der erzählten Geschichte, dem narrativen Inhalt, auch formale Gestaltungskriterien von Filmen stärker zu berücksichtigen. Damit sollte eine verkürzte Sicht auf die personbezogene Seite umgangen werden, ohne aber die Form, die filmbezogene Seite, zu verabsolutieren und zu unterstellen, der Film hätte einen Wert an sich auch ohne Rezipienten.

4.4.1 Der ‚gute Film‘ aus pädagogischer Sicht

Die Gegenüberstellung von Film als Werkzeug (personbezogen) und Film als Eigenwert (filmbezogen), die ich getroffen habe, trifft nicht ganz zu, wenn man den Streit um den ‚guten Film‘ betrachtet. Denn zumindest zu Zeiten der Bewahrpädagogik ging es in dieser Diskussion auch auf der personbezogenen Seite um den Eigenwert: als quasi-immanente Wirkung.

Martin und Margarete Keilhacker sehen den erzieherischen Wert von Filmen für Kinder und Jugendliche nicht nur in der Vermittlung von Wissen, sondern auch in der Darstellung positiver Vorbilder sowie dem Einsatz und der Weiterentwicklung der „seelischen Kräfte“ durch das „Mitleben“ des Films (vgl. 1953, S. 83). Von „Geschmacksbildung“ ist die Rede (ebd., S. 65), von einer „Erziehung zum Schönen“ durch Naturfilme (ebd., S. 90), da die technisierte Welt das natürlich Schöne immer mehr verdrängt. Zudem sollen Filme ein positives Weltbild vermitteln und möglichst nicht irritieren (vgl. ebd., S. 87). Eine ganz ähnliche Aufgabe hat die Filmerziehung auch für den Keilhacker-Schüler Kerstiens. Filmerziehung ist Geschmackserziehung (vgl. 1961, S. 92), und es scheint universale Geschmackskriterien zu geben, an denen man sich orientieren kann.

Genau betrachtet sind diese Qualitätsmerkmale, die die Keilhackers und Kerstiens aufführen, nicht nur nichts anderes als die Kehrseite der verachteten Schundfilme – sie wirken auch auf dieselbe Art und Weise. Unterstellt man dem schlechten Film einen die Gesellschaft verrohenden Einfluss, so erhofft man sich von dem guten Film eine Moralisierung. Stimuli sind dann nicht Gewalt und Verbrechen, sondern Vorbilder und Darbietungen von ‚schönen, geschmackvollen‘ Bildern, und die Response ist nicht Abstumpfung, Nachahmung oder ähnliches, sondern eben Sittlichkeit. Es ist interessant zu

sehen, dass Bewahrpädagogik und Kritische Theorie mit solchen Wirkungsbehauptungen dem Film selbst als Werk näher standen als die Cultural Studies, die ihn in seiner Verwendung betrachten. Allerdings wurden Filme auch nur sehr eindimensional gesehen: entweder im Hinblick auf ihre Werte und Vorbilder, oder eben auf ihre Gefahren. Der Spielraum dessen, was damals als gut galt, war relativ eng umrissen und stark geprägt von konservativen moralischen Vorstellungen. Der Blick für das eigenständig Filmische, den die Neoformalisten fördern wollen, fehlt hier vollkommen.

Thomas Hausmanning (1992) analysiert das modernitätsfeindliche Welt- und Menschenbild, auf dem die Keilhacker-Schule ihre Argumentation errichtet und übt scharfe Kritik:

Mit ihrer Verpflichtung des Films auf die Schaffung des ‚gültigen Menschseins‘ und mit den medienethisch festgelegten Funktionen, die auf die Vermittlung eines einheitlichen, ‚gleichnishaften‘ Welt- und Menschenbilds sowie der ‚moralischen Sphäre‘ gerichtet sind, stellt das Unternehmen der Filmerziehung letztlich einen Versuch dar, die Dynamik, Diskursivität und Diversifizierung der modernen Welt und Gesellschaft zu unterlaufen. [...] Letztlich geht es um die Reetablierung eines Ordo, in dem sich die Subjektautonomie als ‚selbständige‘ Realisierung präformierter Orientierungsformen darstellt und sich die identitätsbezogenen und sittlichen Entwürfe der Individuen nach Vorgaben ausrichten sowie unter ethisch-pädagogischer Leitung konstituieren“ (ebd., S. 359).

Da gerade die Medien solchen Absichten entgegen laufen, soll Filmerziehung das Medium selbst quasi von innen kontrollieren und seinen Schaden begrenzen – mit Hilfe des ‚guten Films‘.

Hausmanning resümiert abschließend die bedeutendsten ethischen Diskussionen um den Film bis Ende der 1980er Jahre – die Kinoreformbewegung, die Filmpolitik des Nationalsozialismus, die Filmerziehung der 1950er und 1960er Jahre, die Kritische Theorie – wie folgt:

„Statt sich reflexiv der Herausforderung durch die neuzeitliche Entwicklung zu stellen und nach Kriterien für eine ethische Einholung derselben im Bereich der Medien zu suchen, rekurren die epochalen Paradigmen entweder, wie bei den Reformern und Filmerziehern, auf vorneuzeitliche Moralbestände und Reflexionsformen oder transformieren sie sich, wie bei den Nationalsozialisten, in einen zynisch-totalitären, utilitaristischen Pragmatismus, bis einer kritisch-humanitären Option, wie der der Kritischen Theorie, nur noch die Haltung der Negation zu bleiben scheint“ (ebd., S. 498f.).

Erst Dieter Baackes medienpädagogische Beschäftigung mit Jürgen Habermas' Theorie der kommunikativen Kompetenz, die sich damals gerade entfaltete, respektiert nach

Hausmanninger eine Autonomie des Subjekts und erlaubt andere medienethische Wertmaßstäbe (vgl. ebd., S. 499).

Doch trotz der Konzeption des kompetenten, selbstbewussten und selbstbestimmten Rezipienten fällt die pädagogische und öffentliche Meinung immer wieder zurück in die Utopie des klar definierbaren guten Films, vor allem nach Gewalttaten und Amokläufen von Jugendlichen – und gerät damit immer wieder in die Gefahr einer Verabsolutierung. Damit tappt sie genau in die Falle, die der Neoformalismus kritisiert: außerfilmische Kriterien werden zur Beurteilung herangezogen und nehmen nur Teile eines Films wahr.

Natürlich sind wertende pädagogische Einschränkungen nicht nur unvermeidlich, sondern vor allem sinnvoll, werden sie nicht aus einem engen normativ-moralischen Beurteilungsrahmen getroffen. Andere Einschätzungen von ‚guten Filmen‘ finden sich dagegen in Filmtheorien und bei Filmkritikern. Für Pädagogen kann es eine nicht zu unterschätzende Erfahrung sein, sich auch diesen Definitionen über die Qualität von Filmen zu öffnen.

4.4.2 Der ‚gute Film‘ aus Sicht der Filmtheorie und Filmkritik

Ein kurzer Ausblick kann einen Eindruck davon vermitteln, unter welchen Gesichtspunkten neben Werten oder Vorbildern Filme auch gesehen werden können und wie vielfältig die Auffassungen über ‚gute Filme‘ von Disziplin zu Disziplin, von Kontext zu Kontext sind.

Nicht dass Filmtheorien immer weit entfernt wären von normierenden oder gar normativen Vorstellungen. Auch beispielsweise Siegfried Kracauer (1964) hatte eine sehr klare Vorstellung davon, was einen guten Film ausmacht. Die „Errettung der äußeren Wirklichkeit“, wie er auch den Untertitel seiner Monografie nannte, ist dabei sein zentrales Gütekriterium. Filme haben sich aus der Fotografie entwickelt, und daher ist ihre Besonderheit, dass sie die Welt getreu abbilden können. Film soll auch keine Kunst sein, denn Kunst ist immer mehr bedacht auf Form, während der Film realistisch sein soll (vgl. ebd., S. 61ff.). Für Kracauer müssen Filme die Wirklichkeit enthüllen und dürfen diese nicht hinter der Form verstecken (vgl. ebd., S. 371ff.).

Welche anderen zum Teil pädagogischen, zum Teil politischen Projekte mit den jeweiligen Filmtheorien verbunden waren, macht Tudor (1977) in seiner Überblicksdarstellung

deutlich, sei es Eisenstein, der durch die intellektuelle Montagetechnik⁴⁰ zur politische Emanzipation beitragen wollte (vgl. S. 25ff.) oder Grierson, für den nur authentische Dokumentationen wahre Aufklärung bedeuteten (vgl. ebd., S. 47ff.).

Eine der wichtigsten Leistungen der Filmkritik ist wohl, dass sie ihre Arbeit als den Ort der Auseinandersetzung um die Qualitäten eines Films versteht, diesen aber nicht prinzipiell einer bestimmten moralischen Sichtweise unterordnet. Zudem ist der Ausgangspunkt nicht eine allein rationale Bewertung, um Nutzen, Probleme oder Verwendungsmöglichkeiten eines Films aufzuspüren, sondern vor allem auch eine Faszination für das Medium⁴¹. Darin zeigt sich die Fähigkeit, fließend zwischen Faszination und Distanz wechseln zu können, wie es weiter oben dargestellt wurde. Ein vorurteilsfreierer Blick auf das gesamte Filmschaffen wird so möglich, ohne zuvor normativ bestimmte Inhalte oder Genres (z.B. Horrorfilme, Actionfilme oder gewalthaltige Filme ganz allgemein) auszuschließen. In dem anfangs erarbeiteten ökologischen Modell wurden ebenfalls keine Filme ausgeschlossen. Alle verfügbaren Filme befinden sich letztlich in der Umwelt des Rezipienten, egal ob er sie schon einmal gesehen, von ihnen gehört oder über sie gelesen hat oder sie ihm gänzlich unbekannt sind (Makro- bzw. Chronosystem, s.o.). Alle Genres sind diskussionswürdig und interessant hinsichtlich ihrer Konventionen, den Genreregeln oder den innovativen Abweichungen davon. So ist es für Filmkritiker auch durchaus legitim, George A. Romeros Zombiefilm „Night of the Living Dead“ (USA 1968) als eine zynisch-gesellschaftskritische Stellungnahme zum Rassismus zu lesen oder in einem Gangsterfilm wie „Road to Perdition“ (USA 2002, Sam Mendes) einen Film über Vorbilder und Erwachsenwerden zu sehen. Beide Filme behandeln diese Themen, ohne sich auf ‚wertgerechtes‘ Handeln der Protagonisten oder ‚schöne‘ Darstellungen zu stützen, wie sie die Bewahrpädagogik einfordern würde.

Filmkritiker scheinen sich damit zumeist oft mehr auf der Seite der ‚people‘ zu befinden als auf der des ‚power bloc‘ (bzw. können fließend zwischen diesen Positionen wechseln). Sie lassen sich von einem Film faszinieren, sehen ihn nicht nur als Werkzeug. Sie sind vertraut mit den Regeln der verschiedensten Genres, können ‚im Text lesen‘ und zugleich Mutmaßungen haben, wie die Geschichte weitergehen wird – Merkmale, die John Fiske dem populären Urteilsvermögen zuschreibt (vgl. 2000, S. 62).

⁴⁰ Zwei unzusammenhängende, eventuell sogar widersprüchliche Einstellungen werden nacheinander montiert. Im Kopf des Zuschauers verbinden sich diese beiden zu einer neuen Idee.

⁴¹ In dieser Faszination sieht auch Kristin Thompson den Grund, um sich mit einem Film auseinander zu setzen und ihn zu analysieren (vgl. 1995, S. 25).

So gesehen sollte auch Pädagogik ihren Standpunkt des Werte definierenden ‚power bloc‘ zumindest zeitweise aufgeben und sich auf die Seite der ‚people‘ schlagen. Man kann von der Filmwissenschaft lernen, nah am Medium selbst zu bleiben und zunächst alle Filme anzuerkennen. Es geht nicht darum, Filmen eine bestimmte Interpretation überzustülpen und nur diese eine Meinung gelten zu lassen, sondern unterschiedliche Deutungen als einen Prozess der konstruktiven Auseinandersetzung und Arbeit mit dem Film zu verstehen.

Eine normative Selektion ‚guter Filme‘ spricht nur diesen einen Wert zu – und somit auch Bildungsrelevanz – und diskreditiert zugleich alle anderen. Konsequenterweise werden so aber andere Deutungsweisen, andere Lesarten und Nutzungsweisen von Filmen. Bemüht man dann nochmals die Hinweise Fiskes auf die vielfältigen Publika, so gibt es wohl so viele gute Filme wie Rezipienten. Einen Film zu schätzen, der von anderen Gruppen aus normativen oder welchen Gründen auch immer nicht anerkannt wird, stellt dann durchaus auch einen Bestandteil der „semiotischen Macht“ (2001, S. 122) des Publikums dar – dieses Mal nicht gegen die Produzenten gerichtet, sondern gegen die anderen Rezipienten. Und zu diesen zählen nicht zuletzt auch Pädagogen und Politiker. Am Ende entscheidet immer das Publikum, wie es bestimmte Filme in seine Diskurse aufnimmt und welche Bedeutungen es ihnen zuschreibt. Auch gerade Nischenfilme können in gewissen Szenen Kultstatus erreichen. ‚Kult‘ wird dann wieder zum Gütesiegel, das eine allgemeine Ablehnung geradezu voraussetzt. Eine vereinfachende ‚gut-schlecht‘-Unterscheidung kann solchen Filmen nicht gerecht werden, da sie sich nicht auf die nicht-wertvollen Inhalte und die unkonventionelle Machart einlässt.

Der filmwissenschaftliche Blick erlaubt einen differenzierten Blick auf den Film, der nicht möglich ist, wenn zuvor zu viele Einschränkungen gemacht wurden. Ziel sollte, wie bereits in der Darstellung des Neoformalismus angesprochen, das genaue Hinsehen sein, eine Aufgeschlossenheit gegenüber der vielfältigen filmischen Ausdrucksweisen, die Möglichkeit, viele Aspekte eines Films überhaupt wahrnehmen zu können.

Der Eigenwert des Films ist nicht absolut zu setzen. Vielmehr soll er der Ausgangspunkt sein für eigene Überlegungen – womit schließlich der Weg von den filmbezogenen Aspekten zu den personbezogenen gegangen wurde. Cineliteracy ist dann nicht nur Selbstzweck, sondern die Voraussetzung bzw. Chance für Bildung.

Mit der Abkehr von der Meinung, es gäbe intersubjektiv gute Filme, muss auch eine Frage umformuliert werden: Es ist nun nicht mehr wichtig, *welche* Filme bildungsrelevant sind, sondern *wann* Filme bildungsrelevant sind.

4.4.3 Die Bildungsrelevanz von Filmen

Die bisherigen Kapitel sollten deutlich gemacht haben, dass Film aus mehr besteht als nur aus Inhalten und Geschichten und dass Film im Laufe der Zeit ein eigenes Repertoire an spezifischen Ausdrucksformen entwickelt hat, das sich mit jedem neuen Film verändern kann. Ebenfalls verabschieden sollte man sich bei der Beurteilung von Filmen von einem normativen und elitären Bildungs- oder Kulturbegriff, wie er unter anderem noch bei Sigrid Nolda durchscheint (vgl. 2003, S. 166ff.). Denn dann können nur eine kleine Auswahl an Filmen diese Erwartungen über die Vermittlung spezifischer Wissensbestände erfüllen, alle anderen bleiben aber ausgeschlossen. Wie bereits im Versuch dargelegt, den ökologischen Ansatz als Bildungstheorie zu fassen, braucht es dafür eine andere Definition von Bildung.

So gesehen liegt der Wert eines bestimmten Films vor allem darin, inwieweit er beim Rezipienten einen anderen Blick auf sich selbst, auf andere oder die Welt ermöglicht oder gar provoziert. Dies geschieht durch neue, ungewohnte ästhetische Erfahrungen. Niklas Luhmann schreibt,

„dass das Kunstwerk selbst *ausschließlich* als Mittel der Kommunikation hergestellt wird und mit den üblichen, vielleicht noch gesteigerten Risiken aller Kommunikation diesen Sinn erreicht oder nicht erreicht. Dies geschieht durch einen *zweckentfremdeten Gebrauch von Wahrnehmungen*“ (1995, S. 41, Hervorhebungen im Original; vgl. dazu auch Hahn 2000, S. 408).

Es geht also nicht darum, die gewohnten Sichtweisen des Rezipienten zu imitieren, sondern absichtlich mit ihnen zu brechen und Irritationen auszulösen. Gerade dadurch aber wird die Kommunikation noch unwahrscheinlicher, als sie nach Luhmann ohnehin schon ist. Bezüglich Filmen stehen wir damit vor einem Problem: Denn kann nicht auch ein ganz normaler, konventioneller Film – also kein Avantgarde- oder Kunstfilm – alltägliche Wahrnehmungen in Frage stellen?

Siegfried J. Schmidt sieht die besondere Leistung aller Medien schlechthin in der Ermöglichung einer Beobachtung 2. Ordnung. Der Rezipient sieht die Welt durch sie quasi ‚mit anderen Augen‘, aus einer anderen Perspektive.

„[Die] Beobachtungsmöglichkeiten zweiter Ordnung, die die Massenmedien den Individuen wie der Gesellschaft eröffnen, lassen *Kontingenzbewusstsein zu einem Teil des kollektiven Wissens werden*: Dies ist vielleicht der wichtigste Einfluss der Massenmedien auf unsere Kultur“ (1994, S. 310, Hervorhebung im Original).

Bei Filmen zeigt sich diesbezüglich erneut das oben geschilderte Problem, dass sie oft als ‚natürliche‘ Abbilder betrachtet werden – und damit gerade nicht als besondere, außergewöhnliche Sichtweise erkannt werden. Erst wenn dies *problematisiert* wird, wird auch die andere Perspektive als solche deutlich. Erscheint dem Rezipienten sonst seine Sicht der Dinge als die einzig mögliche, manchmal vielleicht sogar als die einzig gültige und richtige, so kann nach diesem Verständnis *jedes* Medium (und somit *jeder* Film) dazu auffordern, fremde und ungewohnte Blickwinkel einzunehmen. Bei Filmen sind diese neuen Sichtweisen nicht nur beschränkt auf inhaltliche Standpunkte. Auch Stimmungen, die ein Film vermittelt oder unbekannte Bilderwelten zählen dazu. Noch einmal Luhmann: „In der Herstellung von Formen liegt somit eine Bereitstellung von Beobachtungsmöglichkeiten“ (1995, S. 66).

In anderem Zusammenhang, aber durchaus auch passend für die hier vorgebrachten Überlegungen, beschreiben Fromme und Freericks das Einnehmen anderer Sichtweisen als eine „Erweiterung von Sprachspielkompetenz“:

„Jede neue Sprache (auch eine nonverbale wie das Tanzen) erfordert einen Perspektivwechsel und damit eine Distanzierung von sich selbst. Man muss sich in eine neue ‚Welt‘ hineindenken und –handeln, neue Regeln lernen, und erfährt damit vor allem auch, dass die bisherige Weltsicht nicht die einzig denkbare ist. Bildung wird somit nicht als Verfestigung der eigenen Persönlichkeit oder Identität angesehen, sondern als Gewinnung von Distanz zur eigenen Position. Erst Distanz ermöglicht Reflexion und ein Verständnis des Anderen, des Fremden, des Neuen“ (1997, S. 93).⁴²

In Bezug auf Film macht dieses Zitat nochmals klar, wie wichtig es ist, zunächst nah am Film selbst zu bleiben. Denn dieser entspricht der ‚neuen Sprache‘, die es wahrnehmen zu

⁴² Der Gedanke der Distanznahme findet sich ebenfalls bei Wolfgang Schulz (1997, S. 111; S. 121f.). Bildungsrelevant sind nach ihm ästhetische Erfahrungen, die mit vorgefassten Sinnkategorien oder Traditionen brechen und eine neue Orientierung herausfordern.

lernen gilt und die dem Rezipienten einen anderen Blick erlaubt. Im günstigsten Falle ist dieser differenziert und beinhaltet bisher unbekannte Unterscheidungsmöglichkeiten. Diese können bei Filmen nicht nur kognitiv, sondern auch emotional sein. Denn Kunst „vermittelt gerade auch die Erlebniskomponenten der Realität, die sich der bloß sachlichen Wiedergabe entziehen“ (Hahn 2000, S. 437).

Ein Problem bleibt dann aber notwendig, wo die *Grenze der Anerkennung* von Filmen gezogen wird. Wie es hier ausgeführt wurde, wäre jeder Film, der ungewohnte Perspektiven eröffnet, auch eine Chance für Bildung – also auch sämtliche Filme mit hetzerischen und Menschen verachtenden Botschaften. Mit einem normativen Bildungsbegriff, der zumeist auch Aspekte (historisch kontingenter!) Humanitäts- und Moralvorstellungen verdeckt in sich trägt, könnte man solche Erfahrungen einfach als nicht-bildend bezeichnen – eine Definition als ‚Neuaushandlung des Selbst- und Weltverhältnisses‘ erlaubt dies nicht. Dieses Problem kann hier nicht gelöst werden. Es sollte aber unbedingt zur Kenntnis genommen werden.

Insofern ein differenzierter Blick auf Filme vorhanden ist, erweitern sich also auch die Bildungsmöglichkeiten. Damit ist nicht gesagt, dass Filme generell bildungsrelevant sind, nur weil sie eine Distanznahme und somit eine Beobachtung 2. Ordnung möglich machen. Dies wäre eine naive Annahme, die die Argumentation der Stimulus-Response-Modelle übernehmen würde. Der Schwerpunkt liegt auf der Interaktion von Film und Rezipient. Wenn normalerweise von einem Film zu einer *Auswahl* an neuen Sichtweisen, an neuen Unterscheidungsmöglichkeiten angeregt werden kann, dann wäre das Ziel von Filmkompetenz, diese Auswahl kontinuierlich zu vergrößern. Das heißt nicht, dass ‚Bildung durch Filme‘ nur mittels Filmkompetenz möglich ist. Aber es geht davon aus, dass eine Zuwendung zu Filmen mit vielfältigen Unterscheidungen auch mehr in einem Film erkennen kann – gemäß dem Satz, dass man nicht sehen kann, was man nicht kennt.

Die Gegenüberstellung der Ziele Bildung und Literacy zeichnete in der Darstellung von drei ausgewählten Problemen den Weg nach vom Mikrosystem (Faszination und Reflexion) über das Exosystem (Filmsprache, Filmökonomie, Filmkritik) bis zum Makrosystem (Filmtheorie, Filmethik, Filmwahrnehmung).

Im Anschluss wird nun versucht, mit Rückblick auf die in diesem Kapitel erarbeiteten Möglichkeiten und Grenzen den Begriff Filmkompetenz systematisch zu füllen.

4.5 Versuch einer Konkretisierung: Filmkompetenz

Zwar kann das Cineliteracy-Konzept eine Vielzahl an Aktivitäten und Lernzielen des Faches Film benennen, ihm fehlt es aber an einer theoretischen, allgemeineren Basis. Die Stufung und die Unterteilungen sind letztlich nur willkürlich. Im Vergleich ist Baackes Modell brauchbarer. Denn dieses stützt sich, wie wir oben gesehen haben, auf die theoretische Annahme der Kompetenz des Mediennutzers und bietet darüber hinaus eine allgemeine Systematik unterschiedlicher Dimensionen, die auf alle Medien angewendet werden kann. Somit könnte man daraus sowohl eine spezifische Internetkompetenz ableiten als eben auch eine spezifische Filmkompetenz – und beide wären sie in gewisser Weise vergleichbar, da sie auf den vier einheitlichen Grundkategorien Medienkritik, Medienkunde, Mediennutzung und Mediengestaltung aufbauen.

Die FEWG-Autoren (1998) unterteilen ihre Lernziele in die drei Gruppen Filmsprache – Produktion und Rezeption – Botschaften und Werte. Diese sind zum einen nicht übertragbar auf andere Medien – was für einen Grundbegriff der Medienpädagogik aber sinnvoll wäre (vgl. Hugger 2001, S. 83ff.; Vollbrecht 2001, S. 62) – zum anderen beschreiben sie keine eigenen Kompetenzen, sondern Themengebiete. Will man allerdings Kompetenzen im Zentrum des Modells belassen und somit auch dem handelnden, aktiven Rezipienten mehr Bedeutung verleihen, dann erweist sich diese Gliederung als ungeeignet. Zieht man Analogien zu Baacke, so ergibt sich folgende Gegenüberstellung: Filmsprache beinhaltet Aspekte der informativen Medienkunde wie der rezeptiven Mediennutzung; Produktion/Rezeption enthält analytische Medienkritik, reflexive Medienkritik und interaktive Mediennutzung; Botschaften/Werte schließlich entspricht (ebenfalls) reflexiver Medienkritik, ethischer Medienkritik und rezeptiver Mediennutzung. Baackes Kategorien instrumentell-qualifikatorische Medienkunde sowie innovative und kreative Mediengestaltung finden sich in der Gruppe Fähigkeiten wieder.

Das hier vorgeschlagene Filmkompetenz-Modell stützt sich daher auf Baackes grundlegende Medienkompetenz-Definition und konkretisiert diese. Zugleich ist es ein Versuch, die präzisen Lernziele der FEWG-Autoren in dieses Modell zu integrieren.

Die Beschreibungen der verschiedenen Kompetenz-Dimensionen verstehen sich als offen und nicht abschließend. Sie sollen einen Eindruck geben, wie komplex und differenziert ein Filmkompetenz-Begriff sein kann, ohne ihn auf unabänderbare Merkmale festzulegen. Jede Weiterentwicklung des Feldes Film, wie es zu Beginn dieser Arbeit mit Hilfe des

ökologischen Ansatzes dargestellt wurde, verändert notwendig auch das, was man unter Filmkompetenz versteht.

Als filmspezifische Kompetenz gehört zur *analytischen Medienkritik* zunächst die Filmkritik. Mit den Fachbegriffen der Filmanalyse kann die Inszenierung und der damit verbundene Subtext, ihre versteckte Bedeutung, zur Diskussion gestellt werden. Besonders schwierig, aber gleichzeitig erforderlich wird dies zum Beispiel bei Propagandafilmen, wie sie unter anderem im Dritten Reich entstanden sind. Ob die Ästhetik von Leni Riefenstahls Olympia-Filmen prinzipiell nationalsozialistisch ist oder nur dafür missbraucht wurde, ist noch immer ein Streitthema (vgl. Seeßlen 2002). Die Gestaltung von Filmen wie auch ihre Ideologien sollten daher bei Bedarf immer wieder kritisch beobachtet und diskutiert werden können.

Medienkritik bezieht sich aber nicht nur auf den Film an sich, sondern immer auch auf die Kontexte, in denen der Film produziert wurde und in denen er rezipiert wird. Zur *analytischen Medienkritik* zählt daher auch Wissen über die Produktionsbedingungen von Filmen und vor allem die Fähigkeit, diese kritisch zu hinterfragen – was nicht notwendig zugleich auch moralische Kritik sein muss. Filme, die im Hollywood-Studio-System hergestellt werden, müssen sich beispielsweise schon allein aufgrund ihrer immensen Kosten an ein breites Publikum richten, sind aber dennoch nicht prinzipiell gleich zu setzen mit ‚Massenverdummung‘ (vgl. dazu obige Darstellung der Überlegungen John Fiskes). Weiterhin wird die Filmwirtschaft schon seit ihrer Entstehung am Anfang des letzten Jahrhunderts stark dominiert durch die Stars. Denn diese sind es, die die Menschen ins Kino locken und im besten Falle schon durch ihre Person für eine bestimmte Art Film, eine bestimmte Moral oder Weltsicht stehen (z.B. John Wayne, der Konservative). Das heißt nicht, dass kompetente Rezipienten jeglicher Faszination Stars gegenüber abschwören müssen, sondern nur, dass sie sich der Funktion und Rolle von Stars im Filmsystem bewusst werden.

Gerade in den 90er Jahren begannen viele Filme die Grenzen zwischen sichtbaren und unsichtbaren Special Effects aufzulösen. Dass es keine Dinosaurier mehr gibt, kann man noch mit dem Verstand entscheiden (z.B. Jurassic Park – USA 1993, Steven Spielberg). Mit dem bloßen Auge ist mittlerweile allerdings nicht mehr erkennbar, ob angebliches Archivmaterial tatsächlich echt ist oder nur perfekt gefälscht, oder ob es diese und jene Orte oder Gegenstände wirklich so gibt oder jemals gab (z.B. in Forrest Gump – USA 1994, Robert Zemeckis). Wenn also die Vernunft nicht mehr zwischen Simulation und

Realität unterscheiden kann, dann können diese Spezialeffekte auch zum Manipulationsmittel werden, sofern sie nicht allein zum Zwecke der Unterhaltung eingesetzt werden. Eine bedingungslose Glaubwürdigkeit kann auch bewegten Bildern dann nicht mehr zugesprochen werden. Kritische Distanz muss eingenommen werden *können* – wiederum trotz aller Faszination.

Aber nicht nur auf technischer, sondern auch auf politischer, pädagogischer und wissenschaftlicher Ebene wird über Film gestritten. Unübersehbar sind die regelmäßig wieder aufkeimenden Diskussion über den Zusammenhang von filmischer Gewalt und Nachahmungstaten. Nun gibt es auch hier stark vereinfachende Meinungen und Thesen, die moralisch gegen jeglicher Gewaltdarstellung argumentieren, aber eben auch differenziertere Darstellungen, die immerhin zugeben, dass keine Ursache-Wirkungs-Richtung bestätigt, aber auch nicht verneint werden kann (vgl. Kunczik 1998⁴, S. 273ff.; vgl. Grimm 1999, S. 706ff.). Auch solche Diskussionen über Rezeptions- und Wirkungsforschung nehmen eine bedeutende Position in einem Filmkompetenz-Konzept ein. Vor allem wenn mit moralischen, nicht empirisch begründeten Argumenten Zensur gefordert wird, dann betrifft dies die Filmproduktion und die Zugänglichkeit zu Filmen. Wer über Film redet, muss sich darüber klar sein, dass es in dieser Hinsicht ein stark umkämpftes Feld ist.

Die *reflexive Medienkritik* ist wahrscheinlich einer der wichtigsten Aspekte von Filmkompetenz überhaupt, wenn es darum geht, inwiefern Filme bildungsrelevant sein können. Denn Reflexivität bedeutet, zu sich selbst auf Distanz zu gehen, das eigene Verhalten beobachtbar zu machen.

Mit der reflexiven Medienkritik wird die eigene Bewertung und das Nachdenken über das eigene Handeln betont. Jeder Rezipient entwickelt seine individuellen Umgangsformen und Nutzungsgewohnheiten mit einem Medium, ob das bezogen auf Film nun ein ganz bestimmtes Lieblingsgenre ist oder ob man Filme lieber zuhause und in einer Clique oder im Kino mit Fremden sieht. Damit ist zugleich die ästhetische Erfahrung angesprochen, die über den Film an sich und über die Rezeptionssituation hinaus reicht und im Zusammenhang steht mit persönlichen Gefühlslagen und Stimmungen.

Wiederum geht es nicht darum, hier mit im negativen Sinne ‚pädagogischen‘ oder moralischen Argumenten persönliche Interessen zunichte zu machen oder eine ‚ideale Filmrezeption‘ vorschreiben zu wollen. Der Rezipient soll lediglich einmal dazu angeregt werden, über seine eigenen Rezeptionsstile und seine persönliche Filmbiografie

nachzudenken sowie seine Interessen zu formulieren. Auch für eine Beurteilung von Filmen ist dies unumgänglich, soll die Beurteilung nicht nur ‚gefällt mir/gefällt mir nicht‘ lauten, sondern auch begründet werden.

Auch über den einzelnen Rezipienten hinaus geht die *ethische Medienkritik*. In ihr verbinden sich die Themen der analytischen wie der reflexiven Medienkritik, indem es um die Frage nach der sozialen Verantwortung geht. Daher passen in diese Kategorie erneut zum Beispiel das ‚Medien und Gewalt‘-Problem oder die erlaubte Darstellung von Sexualität und damit die Frage nach dem Jugendschutz. Geht es in einer rein analytischen Kritik nur um Sinn und Zweck dieser Diskussionen, so können hier auch Forderungen und Ideale aufgestellt werden: welche Filme verboten werden sollten, weil sie die Vorstellungen von Menschenwürde verletzen, welcher Altersgruppe welche Inhalte und Darstellungen zugemutet werden können. Die über 50jährige Geschichte der FSK beweist, wie sehr solche Urteile dem Zeitgeist entsprechen und wie dieser sich wandelt (vgl. FSK 2003⁵, S. 15). Ethische Urteile sind immer eng verwoben mit dem Kontext, in denen sie gefällt werden. Es sind diese gesellschaftlichen, raumzeitlich gebundenen Diskurse, die bestimmen, wo sich ethisch-moralische Grenzen befinden und wann diese überschritten werden. Vergleiche von Altersfreigaben in verschiedenen Ländern sprechen diesbezüglich Bände: Frankreich zeichnet sich durch eine sehr liberale Einstellung aus, während Großbritannien vor allem in Bezug auf Gewalt sehr streng bewertet (vgl. die regelmäßigen Gegenüberstellungen in jeder Ausgabe der Zeitschrift *tv diskurs*).

In Zusammenhang mit Ethik steht zusätzlich inhaltliche Kritik. Filme transportieren Bedeutung nicht nur durch die offensichtliche ausgesprochene Handlung, sondern auch durch die Darstellung und die Inszenierung. Vor allem diese Filmform aber ist nicht immer ohne weiteres entschlüsselbar. Daher sind es auch diese Subtexte, die neben der Handlung ‚mitlaufen‘, die hinterfragt werden müssen⁴³.

Auch darf es beispielsweise nicht nur darum gehen, dass Gewalt überhaupt gezeigt wird. Es muss berücksichtigt werden, wie diese im filmischen Kontext gerechtfertigt wird und welche dargestellten Gruppen im Film als Gewalttäter legitimiert werden. Es zeigt sich oft, dass die Helden der Geschichte bedenkenlos und teilweise zynisch Gewalt gegen die ‚Bösen‘ ausüben dürfen – und dies nicht in derselben Art bewertet wird wie ähnliche Taten ihrer Gegenspieler. Ästhetische, soziale und politische Bedeutungsebenen vermischen sich in Filmen – die Konsequenzen mancher Darstellung sind daher diskussionswürdig.

⁴³ Trotzdem gilt die neoformalistische Kritik: Wie können diese Subtexte bewiesen werden? Entstammen sie nicht nur außerfilmischen Interpretationen?

Diese ethische Betrachtung könnte den notwendigen Gegenpol bilden, um das oben beschriebene Problem der möglichen, nicht-normativen Bildungsrelevanz sämtlicher Filme zu relativieren. Diese Selbstkritik erfordert eine vorübergehende Distanz zur Filmrezeption an sich und fragt nach möglichen Folgen, nach Verantwortung, nach dem eigenen Weltbild.

Unter die Kategorie *informative Medienkunde* fallen vor allem ‚träges Wissen‘ und Verfahrensweisen. Neben einer Kenntnis der Filmgeschichte schließen diese auch Filmtheorien, die Arbeitsweise der Filmkritik, Filmtechnik, Hintergrundwissen über Filme als ökonomische Produkte und Film als Industriezweig ein.

Aber dazu gehört auch Wissen über die Konventionen von Filmen, über Genres und über Dramaturgie. Denn Spannung wird in Filmen oft erst dadurch erzeugt, dass bestimmte Erwartungshaltungen permanent gebrochen werden. Andererseits geben Genres durch ihre relativ starren Regeln dem Zuschauer ein Versprechen: über ihre Inhalte, über das zu erwartende Ende, etc. In der Filmwissenschaft spricht man dann auch vom ‚kommunikativen Vertrag‘ zwischen Film und Rezipient (vgl. Casetti 2001; vgl. Wulff 2001).

Vor allem aber zählt dazu die ‚Filmsprache‘. Diese liefert die Grundbegriffe, um Filme analysieren zu können. Andererseits ist ihre Kenntnis auch schon ohne Fachbegriffe notwendig, um filmisches Erzählen überhaupt verstehen zu können. Deutlich wird dies, wenn man bedenkt, wie verwirrend es für die Zuschauer zu Beginn des 20. Jahrhunderts war, als Regisseure die ersten Parallelmontagen einsetzten: für sie war es ein unzusammenhängendes Gewirr von Bildern (vgl. Sklar 1993, S. 32ff.). Heute ist jeder bereits seit früher Kindheit so durch diese Erzählstrukturen sozialisiert, dass er ohne großes Nachdenken in den beiden parallelen Handlungen die Darstellung von Gleichzeitigkeit erkennt.

In Zusammenhang mit Filmgeschichte wird derzeit in Deutschland auf Initiative der Bundeszentrale für politische Bildung hin versucht, einen Filmkanon zu erstellen⁴⁴. Diese Auswahl berühmter und wichtiger Filme aus etwas mehr als einhundert Jahren Filmgeschichte soll den Status von Film als Kulturgut untermauern. Wie bestimmte

⁴⁴ Ein Fachgremium aus Filmschaffenden und Medienpädagogen erarbeitete im Juli 2003 eine Liste mit bisher 35 Filmen (www.bpb.de/veranstaltungen/QUFU7Z,0,0,Filmkanon.html). Diese wurde danach zur öffentlichen Diskussion freigestellt und wird seitdem in einem Internetforum der bpb kontrovers diskutiert (<http://forum.bpb.de/filmkanon>). In den endgültigen Kanon soll diese Kritik eingebunden werden (vgl. dazu auch Worschech 2003).

Literatur oder Musik zum Standardrepertoire in Schulen zählt, so sollte dies von nun an auch für das Medium Film gelten. Der zukünftige Filmkanon wäre dann das Musterbeispiel für informative Medienkunde.

Das Problem der Kanonisierung kann dann aber darin bestehen, dass die Filmgeschichte allein auf diese Filmauswahl begrenzt wird und alle anderen Filme diskreditiert werden. Fankulturen und Szenen zeichnen sich oft dadurch aus, dass sie sich dieses Wissen durch eine akribische Beschäftigung mit ihrem Lieblingsgenre eigenständig erwerben und einiges an Spezialwissen anhäufen. In Rainer Winters Fantypologie (1995, S. 187ff.) sind es vor allem der Buff und der Freak, die eine hohe Kompetenz in dieser Dimension besitzen.

Immer noch im Bereich der Vermittlung, des Wissens und des Verstehens geht es in der *instrumentell-qualifikatorischen Medienkunde* noch nicht um eigenes Handeln. Vielmehr sollte das Wissen dieser Kategorie die Basis bilden für späteres Handeln. Die verschiedenen Berufe der Filmbranche sowie ihre Aufgabenfelder, Tätigkeiten und nötigen Kompetenzen sollten bekannt sein. Gleiches gilt für die Phasen einer Filmproduktion von der Planung bis zur Aufführung sowie für technische Ausstattung (Produktionstechnik wie Abspielgeräte).

Mit dem Bereich Mediennutzung beginnt die Orientierung am Handeln. *Rezeptive Mediennutzung* bezieht sich hier in erster Linie auf Filmverstehen. In Ergänzung zu den Aspekten der informativen Medienkunde liegt auch hier der Schwerpunkt auf der Fähigkeit, Filme dekodieren, Bilder lesen, filmisch erzählten Geschichten folgen zu können. Die Analogie zu ‚literacy‘ kommt hier besonders zum Tragen. Damit Filme verstanden werden können und ein ästhetisches Erlebnis sind, muss ein Bewusstsein für die Symbolsprache und die anderen Ausdrucksformen des Films vorhanden sein. Hier dreht es sich nicht nur darum, filmsprachliche Mittel zu kennen, sondern sie auch zu erkennen. Im Grunde ist es die Anwendung des medienkundlichen Wissens. Es geht um ein ganz praktisches Verstehen des Films, das schon beim Lesen von Untertiteln (neben dem Filmbild) beginnt.

Mit der Kategorie *interaktive Mediennutzung* gibt es die meisten Schwierigkeiten. Denn an diesem lässt sich eindeutig die Entstehungszeit von Baackes Medienkompetenz-Modell ablesen: Mitte der 90er Jahre begann der Siegeszug des Internet und damit das

Versprechen, nicht mehr länger nur ‚passiver‘ Rezipient zu sein, sondern auch aktiv anbieten zu können und sich Informationen (inter-)aktiv zusammenstellen zu können.

Auf Film bezogen ließe sich besser von einer (*inter-)*aktiven *Mediennutzung* sprechen. Damit wäre diese Ebene das praktische Pendant zur instrumentell-qualifikatorischen Medienkunde mit ihrem Bedienungswissen (ähnlich dem Verhältnis von rezeptiver Mediennutzung zu informativer Medienkunde), angefangen vom Videorekorder und DVD-Player zum Filmprojektor.

Entfernt man sich wieder weiter vom Film an sich, so lässt sich damit aber auch die Fähigkeit beschreiben, durch Veröffentlichung von Filmkritiken zu einer Auseinandersetzung um Film beizutragen. Film-Datenbanken im Internet, wie zum Beispiel die Internet Movie Database (www.imdb.com), oder medienpädagogische Informationsdienste wie www.top-videonews.de geben ihren Nutzern ausdrücklich Gelegenheit, ihre Kritiken ins Netz und somit zur öffentlichen Diskussion zu stellen. Hier zeigt sich die Vielfalt der möglichen Lesarten, mit denen das ‚offene Kunstwerk‘ Film gesehen werden kann.

Zuletzt fällt darunter auch, sich Informationen über Filme aus dem Internet oder aus Printressourcen zusammenstellen zu können.

Innovative Mediengestaltung umfasst die technische Weiterentwicklung eines Mediums und ist wahrscheinlich die am schwierigsten zu erlangende Filmkompetenz, da sie nicht so voraussetzungslos ist wie der Erwerb der oben genannten Wissensbestände. Beim Film könnte dies zum Beispiel eine Entwicklung neuer Bild-, Ton-, Projektionsverfahren oder neuer Aufnahme-, Bearbeitungs- und Wiedergabetechniken sein. Aktuelles Beispiel: das digitale Kino.

Im Gegenzug umfasst *kreative Mediengestaltung* die künstlerisch-schöpferische Auseinandersetzung mit dem Medium Film. Im Grunde geht es hiermit um die Umsetzung von Gegenöffentlichkeit durch aktive Medienarbeit. Mit eigenen Produktionen sollen neue Möglichkeiten der Filmsprache, andere, unkonventionelle und überraschende Formen des filmischen Erzählens ausprobiert und entdeckt werden. Neue und unverbrauchte Geschichten gilt es zu schreiben und in ebensolchen Bildern und Montagefolgen auszudrücken.

Voraussetzungen sind dafür Wissen über Storyboards, über Dramaturgie, über die Aussagekraft von Bildern – alles Aspekte, die bereits in den anderen Kategorien erwähnt

wurden. Diese sollen nun in die Tat umgesetzt werden, um mit eigenen Filmen zu erfahren, wie diese auf ein Publikum wirken, ob sie ‚funktionieren‘, ob die Manipulation gelingt.

Vor allem die Mediengestaltungs-Dimension soll nach der ursprünglichen Absicht des Medienkompetenz-Konzepts über den rein individuellen Rahmen hinausreichen und auch gesellschaftliche Veränderungen bewirken.

Geht man davon aus, dass Filme an sich aber ‚nur‘ rezipiert werden, so ist die Dimension der Mediengestaltung nur eine mögliche Ergänzung, die zunächst bei Filmkompetenz in bildungstheoretischer Absicht nicht ins Gewicht fällt.

Übersicht 4 stellt tabellarisch dar, auf welche Filmthemen und Systemebenen sich die jeweiligen Filmkompetenz-Kategorien beziehen.

Eine eindeutige Zuordnung einer bestimmten Kategorie zu einem bestimmten System ist dabei nicht möglich, da die Filmthemen zumeist aus der Sicht mehrerer Kompetenz-Kategorien beobachtet werden können.

Eine Anmerkung zu den Mikrosystemen: Ich habe anfangs angenommen, dass zunächst nur der Film an sich wahrgenommen wird und der Blick für den Kontext, in dem dieser sich befindet, erst nach und nach entsteht. Die reflexive Medienkritik beinhaltet daher noch keine besonderen filmrelevanten Themen, sondern geht von den individuellen Interessen und den Nutzungsgewohnheiten der Person aus. Die Person in ihrer gesamten Lebenswelt gerät damit in den Blick, und nicht nur ihre Rolle als Rezipient.

Das Mesosystem schließlich ist in dieser Darstellung nicht notwendig, weil es nur das Beziehungsgeflecht der einzelnen Mikrosysteme zusammenfasst.

	Mikrosysteme	Exosysteme	Makrosystem	Chronosystem
analytische Medienkritik		Filmkritik, Filmanalyse, Filmästhetik, Filmökonomie, Stars, Filmtechnik, Filmpolitik, Jugendschutz	Filmethik	
reflexive Medienkritik	Nutzungs- gewohnheiten, Interessen, Faszination		Wahrnehmungsmuster	Filmbiografie, Filmgedächtnis
ethische Medienkritik		Jugendschutz, Filmpolitik, Filmästhetik	Filmethik	
informative Medienkunde		Filmkritik, Filmtechnik, Filmökonomie, Filmsprache, Filmästhetik, Dramaturgie	Filmgeschichte als Kanon, Wahrnehmungsmuster, Film und Gesellschaft, Filmtheorie	Filmgeschichte insgesamt
instrumentell-qualifikatorische Medienkunde		Filmökonomie, Filmtechnik		
rezeptive Mediennutzung		Filmästhetik, Dramaturgie	Filmgeschichte, Wahrnehmungsmuster	
(inter-)aktive Mediennutzung		Filmtechnik, Filmkritik		
innovative Mediengestaltung		Filmtechnik		
kreative Mediengestaltung		Filmästhetik, Dramaturgie	Wahrnehmungsmuster, Film und Gesellschaft	

Übersicht 4: Filmkompetenz-Dimensionen und ihre Verortung im ökologischen Ansatz

4.6 Ausblick: Filmkompetenz aus politischer Sicht

Der Kongress „Kino macht Schule“ im März 2003, ausgerichtet von der Bundeszentrale für politische Bildung (bpb), macht deutlich, dass es nicht die Medienpädagogik allein ist, die eine Definitionsmacht über den Begriff Medienkompetenz und dessen Spezialisierung Filmkompetenz hat. Jenseits von pädagogischen Forderungen, die sich in erster Linie mit dem inhaltlichen Lehren von Film und dem Lernen durch und mit Filmen beschäftigen, liegt der Schwerpunkt hier auf einer pragmatischen Implementierung eines Fachs Film in schulische Curricula und die politischen Konsequenzen, die sich daraus ergeben.

Alfred Holighaus fordert in der sogenannten „Filmkompetenz-Erklärung“ folgende Punkte:

- 1 „Die Kultusministerkonferenz muss sich auf die curriculare Verankerung des Themas „Film – seine Geschichte, seine Sprache, seine Wirkung“ in den Schulen, den Universitäten und den Fortbildungsstätten einigen.
- 2 Bildungsziel ist es, zu lehren und zu lernen, die Codes bewegter Bilder zu dechiffrieren – und das quer durch die Disziplinen und Fächer.
- 3 Filmkompetenz muss integraler Bestandteil jeder pädagogischen Ausbildung an den Universitäten – inklusive Leistungsnachweis sein.
- 4 Ein obligatorischer Filmkanon, der von einer kompetenten Kommission aus Filmemachern/innen, Filmwissenschaftlern/innen, Filmhistorikern/innen und filminteressierten Pädagogen/innen zusammengestellt wird, sollte geschaffen werden.
- 5 Die Versorgung aller Auszubildenden mit historischem und aktuellem Material zum Thema sollte gewährleistet werden. Hier wäre die Einrichtung einer zentralen Stelle anzuregen, getragen von der Beauftragten der Bundesregierung für Kultur und Medien/BKM und der Kultusministerkonferenz/KMK in Zusammenarbeit mit der Filmförderungsanstalt/FFA, den Filmförderinstitutionen der Länder, der Bundeszentrale für politische Bildung/bpb, den Produzenten-, Verleiher- und Kinoverbänden. Diese Stelle könnte im Idealfall auch eine zentrale Verleihfunktion übernehmen. Die Filmkopien selbst werden dieser Stelle von den Verleihern zu günstigen Konditionen zur Verfügung gestellt.
- 6 Als Voraussetzung hierfür sollte in der bevorstehenden Novelle des Filmförderungsgesetzes ein Paragraph entwickelt werden, der für die finanzielle und inhaltliche Gewährleistung einer solchen Maßnahme steht.
- 7 Der Austausch zwischen den bereits vorhandenen Hochschulen für Filmkompetenz, nämlich den Filmhochschulen, und den Universitäten und Schulen sollte hergestellt und dann zum Pflichtprogramm gemacht werden“ (bpb 2003, S. 5f.).

Vergleicht man diese Forderungen mit dem ökologischen Ansatz, dann wird deutlich, dass hier nicht nur aus der Rezeptionssituation selbst heraus argumentiert wird, sondern auch Exosysteme und das Makrosystem Berücksichtigung finden. Darüber hinaus wird Wert darauf gelegt, die unterschiedlichen Systeme auch (durch Kooperationen) zu verknüpfen.

So gesehen erfüllt die politische Definition auch einige Ansprüche der ökologischen Perspektive.

Im Laufe dieser Arbeit ist die Beschreibung dessen, was das Medium Film ist, zunehmend komplizierter geworden. Wenn man die Kriterien der Filmkompetenz-Definition für sinnvoll hält, stellt sich notwendig aber auch die Frage, wie und wo diese vermittelt oder gefördert werden können – und dies vor allem auf eine Art und Weise, die noch genügend Raum lässt für eigene (auch widerspenstige) Lesarten, für Faszination, die nicht ‚kaputt geredet‘ werden darf – und letztlich dadurch auch für freie Bildungsprozesse.

Ich möchte im nachfolgenden Kapitel einige Überlegungen vorstellen, inwiefern das Kino diese Ansprüche erfüllen kann.

5 Das Kino als Bildungsort

5.1 Kinos: Traumfabriken – Erlebnisorte – Konsumzonen – Lernorte

Ein knapper Überblick wirft zunächst einen Blick auf die Geschichte des Kinos – allerdings aus einer etwas anderen Sicht: es geht um den Ort Kino und seine sich wandelnden Bedeutungen und Funktionen.

Karsten Witte bemerkte 1972, es gäbe zwar eine Theorie des Films, aber eine Theorie des Kinos stünde noch aus. So stellt er auch nicht ästhetische Kriterien in den Mittelpunkt seiner Betrachtung, sondern konzentriert sich auf das Kino als gesellschaftlichen Raum, als einen Ort der kommunikativen Rezeption (vgl. ebd., S. 7). Er plädiert insgesamt „für eine produktive Rezeption, in der die Seh-Räume bisheriger Wahrnehmung als beschränkt erkannt werden und mittels kreativer Verarbeitung unerhört und ungeahnt erweitert werden können“ (ebd., S. 9). Allein für sich betrachtet könnte man dieses Zitat wohl auch heute noch unterschreiben. Witte allerdings argumentiert aus kulturkritischer Sicht in der Tradition der Frankfurter Schule. Das Kino *als Traumfabrik* wirkt allen aufklärerischen, emanzipativen Chancen entgegen und liefert nur ‚systemkonforme‘ Geschichten. Zu einem Bildungsort kann das Kino nur werden, wenn es sich wieder radikalisiert: „Erst das militante Kino trieb die Theorie zur Praxis, die Reflexion vom Film als reproduzierendem Medium zur produktiven Kunst voran“ (ebd., S. 11). Mit marxistischer Terminologie wird hier also das Kino zum Ort der Ideologiekritik, der Emanzipation und insgeheim auch der Revolution.

Nachdem mittlerweile nicht zuletzt im Zuge des Projekts der Cultural Studies die normative Trennung zwischen minderwertiger Populärkultur und anspruchsvoll-qualitativer Hochkultur an Bedeutung verloren hat, kann man sich dem Kino auch aus nicht-revolutionärer Sicht zuwenden. Massenunterhaltung und Vergnügen werden nicht mehr mit dem Attribut Verdummung belegt. Vielmehr erwacht das Interesse für die kreativen Formen der Medienaneignung, wie bereits weiter oben am Beispiel Fiskes dargestellt wurde. Aus der unfreiwilligen Manipulation wurde die freiwillige, vergnügliche Faszination.

Zudem verlagert sich die Aufmerksamkeit immer mehr auf das Kino als Ort an sich. Für Anne und Joachim Paech ist dies eine Entwicklung, die bereits in den 1950er Jahren begonnen hat. „Es ist viel weniger ein Film (oder ein Filmstar), der im Mittelpunkt des Kinoerlebnisses steht, sondern es ist das Kino selbst als Aufenthalts- und Erlebnisraum“ (2000, S. 174). Diese Erlebnisorte sind, darauf weisen die Autoren an anderer Stelle hin,

oftmals eingebettet in größere Erlebnisräume. War diese Umgebung der Kinos in den 1930er und 1940er Jahren die Großstadt, so sind Kinos heute oft Bestandteil von Themenparks oder Shopping-Malls und damit nur „ein Angebot unter vielen anderen“ (ebd., S. 296).

Mittlerweile ist das Verhältnis manchmal beinahe umgekehrt und die riesigen Multiplex-Kinos beinhalten selbst (mehrere) Bars und Geschäfte. Neben den Unterhaltungsaspekt des Kinos tritt immer mehr dessen kommerzieller Warencharakter: das Kino als Konsumort. Durch manche aufwändig beworbenen Filme kann das Kino mit großem Publikumszuspruch schließlich auch zum „Medien-Event“ werden⁴⁵ (Hepp/Vogelgesang 2000, S. 239). Als außeralltäglicher Erfahrungsraum ist es zum einen ein sozialer Treffpunkt, zum anderen ein Ort, an dem absichtlich bestimmte Emotionen hergestellt und schließlich in einer Gemeinschaft ausgelebt werden können (vgl. ebd., S. 241ff.):

„Die Warenform von emotionsgenerierenden Sondersituationen bedeutet nicht schon zugleich, dass sie nichts anderes kosten als Geld. Gefühle und Erlebnisse bedürfen nach wie vor der Vorbereitung, Einstimmung, Inszenierung und Verarbeitung, aber vor allem, der intersubjektiven Bestätigung“ (ebd., S. 239).

Das Kino als Ort der Manipulation, der Emanzipation, der Unterhaltung, des Erlebnisses, des Konsums – nur sehr wenige Publikationen allerdings haben sich bisher mit einer – im Vergleich zu Witte gemäßigten – pädagogischen Bedeutung des Kinos befasst. Baacke, Schäfer und Vollbrecht (1994) sowie Schäfer und Baacke (1994, v.a. S. 43ff.) konzentrieren sich dabei vor allem auf den Aspekt des jugendkulturellen Treffpunkts und dessen Beliebtheit im Vergleich zu anderen Medien. Das ästhetische Erleben steht besonders im Mittelpunkt. Es geht somit um personbezogene Bildung, weniger um einen ‚Lernort‘ im engeren Sinne.

Ausdrücklich ‚Lernort Kino‘ dagegen hat das Institut für Kino und Filmkultur (IKF) sein Projekt genannt. Mit verschiedenen Programmen sollen Kinobesuche als Ergänzung des Schulunterrichts dienen. Einerseits geben diese einen Einblick in aktuelles Filmschaffen oder auch Filmgeschichte, andererseits werden durch medienpädagogische Begleitmaterialien und Vorträge von Experten, die sogenannten Kinoseminare, grundlegende Kenntnisse der Filmsprache und Filmanalyse vermittelt (vgl. www.lernortkino.de).

⁴⁵ Hervorzuheben ist, dass sich die Autoren bei ihrer ethnographischen Untersuchung nicht nur auf das Kino als *jugendkulturellen* Erlebnisraum beschränken.

Selbstverständlich ist diese Abfolge weder als Evolution zu verstehen, noch stellt eine der zugeschriebenen Bedeutungen die ultimative Bestimmung des Kinos dar. Vielmehr mischen sich diese Nutzungsformen. Es ist nun eine Aufgabe zu versuchen, all diese Funktionen miteinander zu vereinbaren: die Illusionsmaschine Kino anerkennen, ebenso aber ihre notwendige kommerzielle Basis – die Chancen einer Neuaushandlung des Selbst-Welt-Verhältnisses sehen, ebenso aber den Wunsch nach Unterhaltung.

5.2 Das Mikrosystem Kino und die äußeren Systemebenen

In meinem Versuch, den ökologischen Ansatz auf das Medium Film zu beziehen, habe ich zwischen mehreren möglichen Mikrosystemen/Rezeptionssituationen unterschieden. Grob ließen sich diese gliedern in private, öffentliche und pädagogische Räume (→ Kapitel 2.4). In jedem dieser Räume kann sich Filmkompetenz entwickeln oder gefördert werden.

Das Kino fällt nach dieser Einteilung zunächst eindeutig in die Kategorie der öffentlichen Räume. Ein Kino mit Pädagogik zu assoziieren ist wohl eher selten – zumindest außerhalb medienpädagogischer Überlegungen. Im Gegensatz zum Privaten ist das Kino aber als ein jedermann zugänglicher Raum auch gestaltbar. Das heißt, Filmpädagogik kann Einfluss nehmen auf den Rahmen, in dem die Rezeption stattfindet – was aber auf keinen Fall damit gleich gesetzt werden darf, dass dies nur normativ-einschränkend sein muss, wie die obigen Überlegungen deutlich gemacht haben. Auch für Filmpädagogik (bzw. gerade für sie!) ist das Kino immer noch in erster Linie ein Ort der Unterhaltung und der Faszination – aber eben einer mit Bildungschancen.

Der auf Film bezogene ökologische Ansatz beschränkt sich auf einen Teilaspekt der gesamten Lebenswelt einer Person: er beobachtet sie ausschließlich *in ihrer Rolle als Rezipient*. Dass die Rezeption daher immer beeinflusst wird von persönlichen Erfahrungen, individuellen Assoziationen und Empfindungen weist nur hin auf die Erfahrungen der Person in anderen Rollen, in anderen Lebenszusammenhängen also. Eine auf diese Art und Weise geprägte Wahrnehmung geschieht wie von selbst. Diese ursprüngliche Rezeption kann daher auch so beschrieben werden, dass der Film quasi als ‚Ganzheit‘ wahrgenommen wird. Nicht so selbstverständlich allerdings ist das Bewusstsein für Systemebenen jenseits des Mikrosystems – und damit vor allem für solche Aspekte, die sich auf die filmische Form beziehen und nicht nur auf Inhalte.

Die Gedanken zum ökologischen Ansatz als Bildungstheorie gehen davon aus, dass sich durch das Offenstehen äußerer Systeme bzw. das Erschließen der äußeren Systemebenen der Blick auf Filme verändert. Er wird differenzierter, weil nun Filme eben nicht mehr nur als Ganzes gesehen werden, sondern auch Einzelheiten ins Auge fallen und Beziehungen hergestellt werden. Der Rezipient verfügt über eine Vielzahl an Möglichkeiten, Unterscheidungen zu treffen.

Doelker formuliert in einem vergleichbaren Kontext:

„Das Bild ist demnach nicht (nur) als eine absolute visuelle Aussage zu verstehen. Es wirkt ein auf den Betrachter und dessen Prozess des Betrachtens; es setzt beim Betrachter den Prozess einer aktiven Wahrnehmung in Gang. *Die Bildpädagogik versucht, die Erkundungsaktivität des Wahrnehmenden zu fördern. Bildung für das Bild meint demnach auch Schulung und Kultivierung von Wahrnehmung*“ (1989, S. 50, Hervorhebung St.St.).

Damit stehen filmpädagogische Bemühungen vor der Aufgabe, die äußeren Systemebenen wahrnehmbar zu machen. Das Mikrosystem, hier also die Rezeptionssituation, muss daher den Zugang zu all jenen filmrelevanten Aspekten ermöglichen, die sich zwar bereits vorher in der Umwelt des Rezipienten befanden und in gewisser Weise auch das bestimmt haben, was ihm letztendlich angeboten wurde, die ihm aber bisher nicht bewusst waren. Es geht also in diesem Kapitel darum, den ökologischen Ansatz als Bildungstheorie praktisch umzusetzen.

Mit Urie Bronfenbrenners Terminologie könnte man auch von ökologischen Übergängen sprechen, die durch Filmpädagogik unterstützt werden sollen. Bei Bronfenbrenner allerdings waren diese an einen Wechsel von Lebensbereichen [settings] und/oder Rollen gebunden (vgl. 1981, S. 43), wie bereits in Kapitel 2 dargestellt. Im Kino jedoch bestehen ökologische Übergänge aus neuen Erfahrungen, aus dem Kennenlernen neuer Strukturen, aus neuem Wissen, das bisherige Sichtweisen verändert. Was bei Bronfenbrenner Lebensbereiche sind, entspricht hier Wissens-/Themengebieten, die der Rezipient sich erschließt und mit denen er sich auseinandersetzt.

Einzelne Systeme können nach Bronfenbrenners Systematik verbunden werden durch Kontakte von Personen, die jeweils Teil verschiedener Lebensbereiche sind, aber eben auch durch Medien, die Kommunikation über Lebensbereiche hinweg ermöglichen und Informationen aus entfernten Lebensbereichen näher bringen (vgl. 1981, S. 199ff.). Genau um diese Verbindungen geht es in diesem filmpädagogischen Konzept.

Um das Problem der ‚Vermittlung‘ der äußeren Ebenen lösen zu können, bietet sich aber zuvor ein Blick auf die Merkmale der Rezeptionssituation an. Diese Beobachtung wird deutlich zeigen, wo dem pädagogischen Handeln Grenzen gesetzt sind. Ins Auge fällt vor allem die fehlende Handlungsaufforderung, die fehlenden Interaktionsmöglichkeiten sowie das Aussetzen einer Teilnehmerorientierung.

Anne und Joachim Paech formulieren in dem folgenden Zitat eine schöne Vision von den Chancen des Kinos im Vergleich zu den vielen anderen Medienangeboten, die es derzeit gibt. Zugleich aber beschreiben sie damit – ungewollt und zwischen den Zeilen – auch die Rolle des Rezipienten während des Kinobesuchs:

„[...] und hier kann man fragen, ob das Kino nicht dadurch, dass es im festen Rahmen der Leinwand, des Saales oder des Zeitablaufs seiner Veranstaltungsform, die gegenüber den Endlossendungen des Fernsehens und den Vernetzungen des Internet Anfang und Ende des Erzählens erzwingt, seine Rolle darin findet, überhaupt wieder Rahmen zu setzen, Distanz zu ermöglichen, exemplarische Verfahren deutlich zu machen. Dann könnte es auch so kommen, dass das Kino sich gegenüber den simulierten Medienwelten als ‚Underground‘ und Ort der Aufklärung und der Unterscheidung einer Wirklichkeit, realer Fiktionen und der Fiktion von Realitäten neu etabliert“ (2000, S. 303).

Mit dem Kinobesuch begibt sich der Rezipient demnach in einen außeralltäglichen Erfahrungsraum. Bewusst nimmt er Distanz zu seinem gewöhnlichen Leben ein. Den Kino-Rahmen zeichnet zudem aus, dass er dem Rezipienten zunächst keine Handlungsspielräume eröffnet. Vielmehr erzwingt er eine körperlich passive Wahrnehmungstätigkeit, die sich in erster Linie auf das Geschehen auf der Leinwand konzentriert (ohne damit zu vernachlässigen, dass Kino immer, wie oben bereits beschrieben, ein soziales Ereignis ist). Der Rezipient übernimmt die Rolle eines Beobachters auf Zeit – im Gegensatz zum Internet, das Beteiligung erfordert, oder dem Fernsehen, das keinen Sendeschluss (mehr) kennt und rund um die Uhr verfügbar ist. Röll sieht in dieser Passivität eine Grenze für Pädagogik: „Ohne Übung und die Erfahrung im gestalterischen Umgang mit Bildern verkümmern die über den sogenannten passiven Umgang mit den Bildern erworbenen Potentiale“ (1998, S. 63).

Mit der körperlichen Passivität hängt ebenfalls die Unmöglichkeit der Interaktion zusammen. Auch wenn Filme gemeinschaftlich erlebt werden, so ist das Kino eben nicht der Ort, an dem gemeinsam an einem Projekt gearbeitet wird oder an dem es um den kommunikativen Austausch mit anderen geht.

Schließlich ist auch der in vielen pädagogischen Projekten so relevante Aspekt der Teilnehmerorientierung im Kino nur eingeschränkt vorhanden. Zwar richtet sich das

Filmprogramm zumeist an eine bestimmte Zielgruppe – doch auf die Interessen oder Verständnisprobleme einzelner kann offensichtlich nicht eingegangen werden. Alle Besucher sehen dieselbe Filmfassung und können keinen Einfluss nehmen auf die Projektion (im Gegensatz zur Filmrezeption im Privaten, wo Videorekorder oder DVD-Player Zurückspulen, Vorspulen oder Anhalten erlauben).

Nach Stefan Aufenanger sind vier „Transformationen“ in medienpädagogischen Projekten von Bedeutung: Passivität soll in Aktivität überführt werden (soziale Dimension), Handeln in Denken (Handlungsdimension), Erleben in Erfahren (affektive Dimension), Information in Wissen (kognitive Dimension). Alle vier Übergänge erfordern zudem ein Moment der Reflexion (vgl. 1999, S. 96). Will man das Kino aus pädagogischer Sicht betrachten, so stellt die beschriebene Form der Rezeption ein Problem dar. Mit herkömmlichen Konzepten kann man nur schwerlich für das Kino als Bildungsort plädieren.

Passivität zu Aktivität. Das passive Erleben ist geradezu die Voraussetzung für Kino, Handlungsmöglichkeiten sind dementsprechend nicht gegeben. Aber auch wenn Kino kein Handlungswissen transportiert und nicht aktive physische Beteiligung erfordert, so kann es trotzdem Handlungsimpulse geben⁴⁶. Gerade die „Verknüpfung des ästhetischen Reizes mit sozial vermittelten Thematiken“ kann nach Alois Hahn (2000, S. 413) den Rahmen der passiven Rezeption sprengen. „Nur folgen diese Handlungen nicht unmittelbar aus der künstlerisch produzierten Erregung als solcher, sondern sie ergeben sich aus der epochal und gruppenmäßig wandelbaren Besetzung und Richtung dieser Gefühle auf benannte Zeit“ (ebd.). Dies bestätigt, dass es nie ein Film allein ist, der bestimmte Handlungen provoziert.

Handeln zu Denken. ‚Handeln‘ müsste demnach in Bezug auf Kino ersetzt werden durch ‚Wahrnehmung‘. Damit würde diese Transformationsaufgabe genau das beschreiben, was bisher als übergeordnetes Ziel von Filmkompetenz erarbeitet wurde: intensiver wahrnehmen lernen, Unterscheidungen treffen können. Wie schon so oft erwähnt, bedeutet dies nicht, Filme in jeder Einstellung analysieren zu müssen, sondern einfach nur, sie mit einem geschärften Blick sehen zu können. ‚Denken‘ entspricht dann dem Hinterfragen der eigenen Wahrnehmung sowie der Selbstbeobachtung (vgl. Beobachtung 2. Ordnung, Schmidt 1994).

⁴⁶ Vgl. dazu auch die interessanten Überlegungen zu einer pragmatischen Filmphilosophie von Mike Sandbothe (2003), in deren Zentrum die moralisch-praktische Veränderungskraft von Filmen steht.

Somit muss auch die folgende Bemerkung Greenfields eingeschränkt werden: „Children must be *taught* to read, but they learn TV literacy⁴⁷ on their own by simply watching television” (1984, S. 17). Denn in diesem Zitat wird die Wahrnehmung automatisiert, ist aber nicht mehr reflexiv einholbar.

Erleben zu Erfahren. Mit dem Erleben ist der Aspekt der Faszination angesprochen, der bereits mit Rückblick auf Baacke dargestellt wurde. Doch Erleben allein reicht nicht aus, um medienpädagogischen Projekten gerecht zu werden. Erfahrungen sind daher nach Aufenanger Erlebnisse, „auf die man reflektierend zurückgeblickt und dadurch einen neuen Erkenntnisstand erreicht hat“ (1999, S. 96). Kino nur als Event bleibt somit auf der Stufe des reinen Erlebens stehen. Das Problem ist dann, wie der Rezipient im Kino dazu angeregt werden kann, das Erlebnis nicht nur als angenehmen Gefühlszustand zu empfinden, sondern dieses Erleben auch bewusst wahrzunehmen.

Information zu Wissen. Ob man im Kino überhaupt von Information im üblichen Sinne sprechen kann, ist bereits fraglich. Fasst man darunter aber vor allem die Aspekte der informativen Medienkunde (Filmsprache, Filmgeschichte, etc.), so müsste das Kino als Bildungsort zunächst einmal diese Informationen als relevant hervorheben – erneut gilt das Problem der Abbildillusion und vermeintlich natürlichen Wahrnehmung. In einem zweiten Schritt müssten dann diese Informationen in einen Kontext gestellt werden, um zu Wissen werden zu können (vgl. Aufenanger 1999, S. 96).

Diese genauere Beobachtung der Rezeptionssituation und der Transformationsaufgaben stellt die Medienpädagogik vor eine Herausforderung. Trotz der grundlegenden Passivität sollen die äußeren Ebenen zugänglich gemacht und *durch diese* die Transformationen möglich werden. Da das Kino-Setting es nicht gestattet, die äußeren Systemebenen durch aktive Medienarbeit verfügbar/bewusst zu machen, müssen zwangsweise andere Wege gefunden werden, mit der passiven Rezeption umzugehen.

Konzepte formalisierten und vorwiegend kognitiven Lernens erweisen sich als unbrauchbar für den Bildungsort Kino. Überlegungen zum informellen Lernen scheinen stattdessen hilfreicher zu sein.

⁴⁷ Greenfield fasst aufgrund der gleichen Codes darunter nicht nur Fernsehen, sondern auch Film (vgl. 1984, S. 10).

5.2.1 Informelles Lernen und informelle Bildung im Kino

Aber ‚informelles Lernen‘ ist kein einheitliches Konstrukt. Am klarsten kann es zunächst definiert werden in der Gegenüberstellung zu formalen Lernprozessen. Waren Institutionen wie die Schule ursprünglich gerade als Ergänzung zum Lernen im Alltag gedacht, um Wissen jenseits der alltäglichen Lebenszusammenhänge zu vermitteln (vgl. Meder 2002, S. 8f.), so hat sich dieses Verhältnis im Laufe der Zeit umgekehrt: Lernen außerhalb von Institutionen wurde lange nicht mehr beachtet und noch immer fehlt es an Beurteilungsstandards für außerschulisch erworbene Kompetenzen oder Wissensbestände (vgl. die internationale Darstellung in Dohmen 2001, S. 92ff.). Die Betonung informeller Lernprozesse versucht daher, dieses Ungleichgewicht wieder auszubalancieren – jedoch ohne den Fehler zu machen, in der Folge formelles Lernen zu degradieren. „Das formalisierte Bildungswesen muss aber seine Aufgaben und Schwerpunkte im Verhältnis zum informellen Selbstlernen der Menschen in konkreten Auseinandersetzungen mit ihrer Umwelt neu überdenken und neu bestimmen“ (ebd., S. 9).

Dohmen wendet sich gegen eine Unterscheidung im Feld des informellen Lernens in ‚non-formal learning‘, das sich auf alles außerinstitutionelle Lernen bezieht, und ‚informal learning‘, das darin nochmals einzelne Formen des Lernens (bewusst/unbewusst, geplant, etc.) beschreibt (vgl. ebd., S. 18). Zusammengefasst ist für ihn informelles Lernen „auf alles Selbstlernen bezogen, das sich in unmittelbaren Lebens- und Erfahrungszusammenhängen außerhalb des formalen Bildungswesens entwickelt“ (ebd., S. 25). Dies beinhaltet die Ausprägungen des Erfahrungslernens, des impliziten/beiläufigen Lernens, des Alltagslernens, des selbstgesteuerten Lernens, des Lernens am Arbeitsplatz sowie des Lernens zur Kompetenzentwicklung, die alle nur Teilaspekte des übergeordneten Konzepts ‚informelles Lernen‘ darstellen (vgl. ebd., S. 27ff.). Zudem ergibt sich informelles Lernen „meist im Zusammenhang mit anderen Tätigkeiten und anderen Zielsetzungen als sinnvolle und notwendige Hilfe zum besseren Zurechtkommen in der Umwelt“ (ebd., S. 23).

Will man Rückbezüge zum Kino als Lern- und Bildungsort herstellen, so verursacht eine solche Definition allerdings Probleme. Denn gerade der Praxisbezug, der in der Rede vom informellen Lernen immer anzuklingen scheint, fehlt dort vollständig. Die Auseinandersetzungen, zu denen Kino anregen kann, dienen nicht in erster Linie dazu, bestimmte situationsgebundene Problem nun besser bewältigen zu können. Als Distanz

zum Alltag stehen eben nicht alltägliche Lebenszusammenhänge im Mittelpunkt. Auch wird das Kino nicht bewusst mit der Absicht aufgesucht, dort etwas zu lernen.

Daher lassen sich nur bestimmte Ausprägungen des informellen Lernens zur Beschreibung des Kinos als Bildungsort heranziehen. Relevant erscheinen vor allem das Erfahrungslernen sowie das implizite/beiläufige Lernen.

Lernen durch Erfahrung zeichnet sich dadurch aus, dass es sich in problemgebundenen, lebensnahen Zusammenhängen vollzieht und sich daraus Handlungskompetenzen entwickeln können. Systematisiertes Wissen tritt in dieser Form des Lernens in den Hintergrund (vgl. Dohmen 2001, S. 27ff.). Greift man den Einwand Aufenangers nochmals auf, so zeichnen sich Erfahrungen aber trotzdem durch einen gewissen Grad an Reflexion aus und übersteigen erst dadurch den Zustand des nicht-reflektierten, unmittelbaren Erlebnisses. Es ist nun die Frage, inwieweit in einem Kino – einem gerade nicht lebensnahen Erlebnisraum (vgl. das Zitat von Paech und Paech) – Erfahrungen gemacht werden können. Dazu muss der Erfahrungsbegriff anders gefasst und über die alleinige Betonung der Handlungsbefähigung hinaus verstanden werden. Erkennt man die vielfältigen (audio-) visuellen Eindrücke, die im Umgang mit Bildern und Filmen gemacht werden können, ebenfalls als Erfahrungen an, so stellt das Kino einen Ort vielfältiger (ästhetischer) Wahrnehmungserfahrungen dar, die in einer differenzierteren Sicht resultieren und zum Treffen von Unterscheidungen anregen. „Das Kino ist also ein nicht ersetzbarer, freilich von Pädagogen noch zu entdeckender Ort der *Wahrnehmungsbildung*, und dies über Medienfaszination und -genuss, die sich nur einstellen, wenn ein offenes und freies Sehen möglich ist“ (Baacke 1995, S. 47, Hervorhebung im Original). ‚Erfahrung‘ ist dann auch in Distanz zum Alltag möglich und ohne körperliches Handeln.

Das *implizite/beiläufige Lernen* ist ein weiterer Teilaspekt des informellen Lernens. Dohmen beschreibt es als im Verhältnis zu anderen Formen unbewusster, als „eine mehr gefühlsmäßig-ganzheitliche Reizaufnahme, Situationserfassung, Gestaltwahrnehmung, die jeweils nicht zu explizitem Wissen führt, sondern mehr im Bereich von Intuition und Gespür, Einfühlung und Improvisation bleibt“ (2001, S. 34). Das Gelernte kann daher oft nur schwerlich in Worte gefasst werden und zeigt sich vielmehr in einem Erwerb von Handlungsmustern (vgl. ebd.). Auch hier muss der Begriff des Handelns erweitert werden auf Wahrnehmungshandeln. Bezogen auf Filme beinhaltet diese Form dann zum Beispiel das Erlernen von Genreregeln und filmischen Erzählmustern. Die strenge Bindung an eine „ganzheitliche[...] Umweltbewältigung“ (ebd., S. 37) wird damit ebenfalls gelockert.

Die Stärke des Konstrukts des informellen Lernens liegt darin, dass damit eine verkürzte Sicht, die nur formalisiertes, in Institutionen stattfindendes Lernen als richtiges Lernen anerkennt, aufgebrochen und in Frage gestellt wird. Lernen ist demnach überall möglich und nicht ausschließlich an traditionelle Räume gebunden. Auch wenn das Kino in erster Linie ein sozialer Treffpunkt und Unterhaltungs- oder Erlebnisort ist, so bedeutet dies nicht, dass dort nichts gelernt werden kann.

Es scheint noch sinnvoll, einen Einwand Norbert Meders zu berücksichtigen. Meder zufolge ist die Rede vom informellen *Lernen* zu verengt, da dieser Begriff zu sehr mit Anpassung verbunden ist, nicht aber mit Veränderung oder Neuaushandlung des Selbst- und Weltverhältnisses. Er schlägt daher vor, besser von informeller *Bildung* zu sprechen und von den Problemen, die diese mit sich bringt⁴⁸. Denn im „sozialen Raum informeller Bildung“ (2002, S. 9) greifen alle Kontrollmechanismen zu kurz. Die Pluralisierung der Lebensstile, Gruppen und Subkulturen hat zur Folge, dass individuelle Bildungsprozesse kontingent werden und gesellschaftliches Handeln nicht mehr vorhersehbar oder erwartbar ist (vgl. ebd.). Lernen ist nur ein Teil dieser Bildungsprozesse, der immer wieder durch die Frage nach Geltung, also die Frage, wie das Welt-Selbst-Verhältnis gestaltet werden soll, erweitert wird (vgl. ebd., S. 11).

Gerade dieser soziale Raum informeller Bildung, der zwischen den Polen Sozialisation/funktionale Erziehung (die keine Wahl lässt) und intentionale Erziehung (die steuernd eingreift) liegt, wird damit für Pädagogik und Bildungspolitik zum Problem, weil er durch Angebote bestimmt wird und ein umkämpfter Konsumraum ist (vgl. ebd., S. 13f.). Da der Einzelne aus diesem Bildungsangebot auswählt, darf sich auch Bildungspolitik nicht länger darauf beschränken, nur Defizite zu kompensieren, sondern muss ebenfalls als Anbieter auftreten (vgl. ebd., S. 16).

Filmpädagogik verlässt sich daher oft auf Filmvorführungen, die begleitet werden durch Filmgespräche, durch Referate von Fachleuten, durch Interviews mit Gästen aus der Filmbranche. Personen, die teilhaben an den äußeren Systemen, überbrücken hier also die Kluft zwischen den Systemebenen. Dass nicht jede Möglichkeit dieser informellen Bildung für alle Altersklassen gleichermaßen geeignet ist, sollte dabei immer mitbedacht werden.

Die beinahe schon traditionelle Form des Filmgesprächs geht zurück auf die Keilhacker-Schule. Siegfried Mohrhof beschreibt deren Ziel nicht als trockene thematische Diskussion

⁴⁸ Ähnliches findet sich bei Puhl: „Lernen besitzt einen hohen gesellschaftlichen Stellenwert unter der Perspektive einer Anpassungsqualifikation, nicht jedoch unter der einer Bildungsdimension. Gerade aber der Bildungsbereich ist auf die Individualisierung von Lernzugängen angewiesen“ (2001, S. 20).

eines Films, sondern ein Gespräch, das auch die persönlichen Eindrücke der Kinder und Jugendlichen zur Geltung kommen lässt. Der bewahrpädagogische Hintergrund sollte dennoch nicht vergessen werden (vgl. 1960²). Ein Beispiel für ein an Erwachsene gerichtetes Filmgespräch bot die Reihe „Rollenwechsel – Kirche im Kino“ in Trier⁴⁹. Nach der Vorführung aktueller Filme wurde interessierten Besuchern in einer lockeren Moderation Raum gegeben, über den jeweiligen Film zu reden.

Das Projekt „Lernort Kino“ des Instituts für Kino- und Filmkultur setzt dagegen auf die bereits erwähnten Kinoseminare. Fachreferenten erarbeiten die zentralen inhaltlichen und gestalterischen Elemente eines Films und regen damit zu einer Schärfung des Blicks an. Zugleich dienen diese Analysen als Ausgangspunkt für eine Diskussion (vgl. www.lernort-kino.de).

Auch Einladungen von prominenten Gästen aus der Filmbranche können die Elemente des Exosystems im Mikrosystem greifbar machen. Wenn Filmclubs oder Programmkinos nicht nur einen Film vorführen, sondern im Anschluss auch zu einer Diskussion mit den Filmschaffenden einladen, dann eröffnet sich der Blick hinter die Kulissen (z.B. die Veranstaltungsreihe des Trierer Filmclubs „le 7ème art“ im Sommer 1999 und 2000). Je nach Beruf des Gastes wird dann eher die Arbeit des Schauspielers beleuchtet, die des Regisseurs, des Produzenten, etc.

Neben solchen Diskussionen und Präsentationen/Referaten vor oder nach der Filmvorführung sehen die Autoren der Film Education Working Group eine Chance für die Unterstützung informellen Lernens im Kino in der Bereitstellung von Hintergrundinformationen zu Filmen (in Form von Programmhinweisen oder Broschüren), in gut ausgebildeten Mitarbeitern, in einem kontinuierlichen Angebot an Filmreihen sowie in der Organisation von Sonderveranstaltungen wie zum Beispiel Filmfestivals (vgl. FEWG 1999, S. 44).

⁴⁹ Die Reihe wurde veranstaltet von der Katholischen Erwachsenenbildung in der Region Trier, der Regionalstelle für kirchliche Jugendarbeit Trier und dem Referat Medienpädagogik im Bistum Trier.

Mit der Frage, inwieweit auch letztere einen Beitrag zur informellen Bildung leisten können, befasst sich ein weiterer Bericht der Gruppe, in dem mehrere Festival-Veranstalter über ihr Publikum und ihr Programmangebot befragt wurden (Patel 1998):

„Specialist film festivals such as the *Italian Film Festival*, *Black Pyramid Festival* and *Bite the Mango Festival*, considered their festivals to constitute an informal education opportunity because their events were specifically aimed at raising public awareness of a type of culture and its cinema. Other festivals with a more varied or international programme like the *London Film Festival* or the *Welsh International Film Festival*, felt that informal education opportunities were best offered, not in the film screenings themselves, but through the provision of additional events and/or information which enhanced the reception of the film. This took the form of:

- Programme notes, programme brochures and souvenir guide;
- Film-maker question-and-answer sessions;
- Formal interviews;
- Masterclasses;
- Special events (retrospectives, discussions, film quizzes)“

(ebd., S. 1, Hervorhebungen im Original).

In der Sprache des ökologischen Ansatzes versuchen erstere Festivals, eine Verknüpfung mit dem Makrosystem herzustellen (Film als Kulturgut, Film als Spiegel der Gesellschaft), während letztere mehr die Aspekte der Exosystem-Ebene betonen.

Resümierend schreibt Patel:

„Film Festivals are crucial to [...]:

- encourage an increase in cinema-going, especially among the non-core audience;
- encourage the audience to see a wider range of film
- increase the understanding and appreciation of the moving image in the audience of the future“

(ebd., S. 6).

Das Problem mancher dieser unterschiedlichen Versuche, das Kino mit ausdrücklichen Zusatzveranstaltungen nach außen zu öffnen, liegt aber darin, dass sie einer Art Frontalunterricht ähneln. Vor allem bei Referaten ist der Schulcharakter unübersehbar. Der Rezipient bleibt auch während des Vortrags passiv. Vielleicht glückt die Transformation von (automatischer) Wahrnehmung zu reflektierter Wahrnehmung oder auch der Übergang von Information zu kontextuell verankertem Wissen. Aber eine eigene Auseinandersetzung mit dem Film wird hier nur eingeschränkt ermöglicht. Schließlich ist auch die Sitzreihenordnung eines Kinos nicht geeignet, um miteinander ins Gespräch zu kommen

– und würde, wäre es denn anders, auch den Funktionen, die man von einem Kino erwartet, zuwiderlaufen oder sogar die Vorstellung von Kino zerstören: im Kino ist das Zentrum per definitionem das auf die Leinwand projizierte Bild.

Werden in anderen pädagogischen Einrichtungen Filme vorgeführt, z.B. in der Schule oder in einer VHS, so ist die Leinwand dort nur Teil der Ausstattung. Die Räume sind in erster Linie für andere Zwecke gedacht. Und so geschieht dann genau das, was ich weiter oben bemängelt habe: der Film wird instrumentalisiert und interessiert nicht mehr in seiner Eigenart.

Dennoch mag eine solche Ergänzung des Kinoprogramms durchaus in der Lage sein, über informelle Bildungsprozesse einige Aspekte der Filmkompetenz-Definition zu verdeutlichen oder ins Bewusstsein zu rufen. Dieser Weg zeigt einen anderen Zugang auf als ein Bildungsverständnis, das sich nur auf *Bildung durch Filme selbst* bezieht. Letztere Möglichkeit ist immer gegeben und die Art von Bildung, die personbezogene Konzepte im Sinn haben. Sie ist vollkommen unabhängig von einem organisierten Zusatzprogramm und von einem bestimmten Raum (und somit auch von einer bestimmten Gestaltung eines Raums) und letztlich zufällig, da sie sich aus dem Kontext des Rezipienten, seinem Vorwissen und seinen biografischen Erfahrungen ergibt.

Eine andere Möglichkeit besteht darin, sich den Umweltbezug, der in den Theorien informellen Lernens immer wieder betont wird, zunutze zu machen. Es geht dann um das Kino als gestaltbare Umwelt und den Versuch, *Bildung über Räume anzuregen*. Die Gestaltung von Räumen stellt eine Chance für medienpädagogische Bemühungen dar, Filmkompetenz indirekt zu fördern, ohne eine individuelle Auseinandersetzung mit dem gegebenen Material zuvor normativ-wertend einzuschränken. Die erworbene Filmkompetenz erweitert im Anschluss die Möglichkeiten, mit Filmen umzugehen.

Zugleich erfordert dies ein Umdenken hinsichtlich traditioneller pädagogischer Konzepte. Nicht mehr allein Instruktion und Frontalunterricht stehen im Mittelpunkt, sondern das Unterstützen selbstständiger Lern-/Bildungsprozesse durch Bereitstellung von Möglichkeiten. „[So] wie das formale Lernen auf einen anleitenden Lehrer/Tutor bezogen ist, so ist das informelle Lernen auf eine lernanregende und lernunterstützende Umwelt bezogen“ (Dohmen 2001, S. 19).

5.2.2 Pädagogik als Gestaltungsaufgabe

Mit dieser Auffassung verschiebt sich der Schwerpunkt von einer auf Interaktion beruhenden Pädagogik zu einer gestaltenden Pädagogik. Interessanterweise sind mit Lernumgebungen in der Medienpädagogik zur Zeit in erster Linie virtuelle Informationssysteme gemeint, nicht aber reale Räume (vgl. z.B. Kerres 2001²).

Ansonsten ist es die Erwachsenenbildung, die sich bisher mit den Themen Raumgestaltung und „Lernarchitektur“ (vgl. Schlutz 1999, vgl. Knoll 1999)⁵⁰ auseinandergesetzt hat. Denn für erwachsenenbildnerische Konzepte ist es geradezu konstitutiv, aufgeschlossener zu sein gegenüber informellen Lernformen. Ein streng hierarchisiertes und organisiertes Lehr-Lern-Verhältnis, wie es sich in Schulen findet, wird dem Lernen von Erwachsenen nicht gerecht. Dennoch soll das nicht heißen, dass Lernort-Konzepte nur für Erwachsenenbildung relevant sind. Wolfgang Seitter kritisiert daher:

„Mit der Lernortdiskussion übernimmt die Erwachsenenbildung eine Themenstellung, die von ihren erziehungswissenschaftlichen Implikationen her zum Aufgabengebiet einer allgemeinen Erziehungswissenschaft gehört (gehören sollte), von dieser jedoch aufgrund ihrer schulbezogenen Fixierung nicht oder nur randständig bearbeitet wird“ (2001, S. 235).

Allgemeingültig ist daher auch die Bemerkung von Jörg Knoll, dass Lern- und Bildungsprozesse in Zusammenhang mit dem Raum gesehen werden müssen, in dem sie stattfinden (vgl. 1999, S. 26). Dies erinnert an Bronfenbrenner, der ebenfalls immer den Kontext mitberücksichtigt wissen wollte. Knoll betont vor allem die damit verbundene Erweiterung des Verständnisses professionellen pädagogischen Handelns, das über die didaktische Aufbereitung und Präsentation bestimmter Inhalte hinausgeht und auch die „zielgeleitete, sorgsame Gestaltung der gegenständlich-materiellen Lernumwelt“ umfasst (1999, S. 26). Nachdem direkte pädagogische Konzepte auf diese Weise relativiert wurden, verlagert sich der Schwerpunkt auf indirekte Möglichkeiten, auf Konzepte des Pädagogen als Lernberater, als Lernbegleiter oder als Gestalter von Umwelten. Für Margret Fell stellt die Architektur von Bildungseinrichtungen dann auch konsequenterweise einen „unsichtbaren didaktischen Vorentwurf“ dar (1989, S. 193).

⁵⁰ Nach Schlutz sind Lernarchitekturen „immaterielle Gebäude, und ihre Nutzer sind vielleicht die eigentlichen Architekten“ (1999, S. 24). Der Lehrende übt dagegen eine Dienstleistungsfunktion aus, berät und begleitet die Lernenden und arrangiert eine anregende Lernumgebung. Knoll dagegen versteht darunter materielle Räume (1999, S. 25).

Die veränderte Sicht auf Bildungsprozesse und die ‚neue‘ Rolle der Lernenden wird von Behrens, Ciupke und Reichling (2001) in der Untersuchung von Lernsettings in Kultureinrichtungen bestätigt. Die Besucher von Museen, Gedenkstätten, Bibliotheken oder Theatern sollen nicht mehr wie früher nur belehrt werden. Vielmehr werden ihre eigenen Biografien und ihre eigenen Interessen im Bildungsprozess respektiert. Gerade in kulturellen Zusammenhängen ist dies von besonderer Bedeutung. „Die Aneignung kultureller Angebote könnte man vergleichsweise als subjektiver, als fluider, spielerischer, sinnenreicher und weicher beschreiben, ein ästhetisches Urteil hat immer eine persönliche Note“ (ebd., S. 159). Ein bestimmtes Ergebnis ist somit nicht mehr klar vorgezeichnet. Dieses kann sich erst in der individuellen Auseinandersetzung entfalten oder entsteht in der (gleichberechtigten) Kommunikation mit anderen – egal ob Besucher/Teilnehmer oder Kursleiter/Veranstalter (vgl. ebd., S. 160ff.).

Nach Renate Girmes, die sich mit der Bedeutung von Raum in Bezug auf Schule beschäftigt hat, sind pädagogische Räume im Idealfall „Zwischenräume“. Sie bieten Raum zum Innehalten und zu einer Auseinandersetzung mit sich selbst und der Welt. Diese Möglichkeit zur Reflexion macht die Umgebung zum Bildungsraum (vgl. 1999, S. 90ff.).

Die Konsequenzen dieser Auffassung fasst Girmes zusammen als „Raumsetzungs- und Erziehungsprinzipien“⁵¹, die besagen,

„dass die selbstbestimmte und ergebnisoffene Konstruktion einer eigenen Gegenwart eine Atmosphäre, einen Raum voraussetzt, in dem *Vertrauen* herrscht in die Selbsttätigkeit der Sich-Bildenden. Das impliziert eine ausdrückliche *Offenheit* gegenüber den Aktivitäten der Sich-Bildenden und den Ergebnissen, die in der ernsthaften Auseinandersetzung mit der Welt entstehen. Offenheit kann nur glaubwürdig verkörpert werden, wenn eine *Unterwerfung unter fremden Willen, z.B. den der Erwachsenen, unterbleibt*, was positiv ausgedrückt bedeutet, dass alle im pädagogischen Zwischenraum in *ihrem* Zugang zur Welt *geachtet* werden (was übrigens nicht unbedingte Zustimmung bedeuten muss). In einem solchen Raum des Sich-Bildens *kann man Konzeptionen von Welt riskieren*, von denen nicht von vornherein sicher ist, dass sie aufgehen“ (ebd., S. 100f., Hervorhebungen im Original).

Gemäß dem von Niklas Luhmann und Karl Eberhard Schorr beschworenen „Technologiedefizit der Erziehung“ (1982) kann Bildung ohnehin nicht von außen auf eine Person ‚übertragen‘ (und quasi eingetrichtert) werden. Stattdessen muss sich nach dem Verständnis des Konstruktivismus jeder Lernende selbst einen ‚Begriff‘ oder ein ‚Bild‘ von den Dingen machen (vgl. Glasersfeld 1996, S. 283ff.). Räume müssen also zum

⁵¹ Es wäre vielleicht sogar angemessener gewesen, gerade hier nicht von Erziehungsprinzipien zu reden, sondern von Bildungsprinzipien. Vgl. die Ausführungen zu Bildung in Kapitel 2.5.1.

Konstruieren neuer Ideen/Begriffe/Bilder anregen, müssen neue Unterscheidungen provozieren.

Waren die oben dargestellten Zusatzveranstaltungen wie Vorträge und Interviews in Kinos vor allem ausdrückliche Angebote, zu denen die Besucher eingeladen wurden, so kann man Räume vielmehr als implizite Angebote beschreiben. Das bedeutet jedoch auch, dass nun jeder einzelne selbst die Verantwortung für seine Bildung trägt. „Selbstlernkontexte, wenig strukturierte Lernsituationen sowie die indirekten, impliziten Lernpotentiale kultureller Settings auch für Lernungewohnte zu erschließen, wird mit der Vervielfältigung von Lernoptionen noch dringlicher“ (Behrens/Ciupke/Reichling 2001, S. 174; vgl. dazu v.a. auf das informelle Lernen von Kindern bezogen: Kirchhöfer 2002, S. 40).

Diese Darstellung vermittelt einen knappen Überblick über die Bedeutung der Raumgestaltung in pädagogischen Kontexten und welche Konsequenzen sich daraus für Bildungsprozesse ergeben. Wie aber können diese allgemeinen Aussagen zum möglichen Bildungswert von Räumen verbunden werden mit dem konkreten Ort Kino?

Ich möchte noch einmal an den Ausgangspunkt meiner Überlegungen erinnern: Beabsichtigt war es, ökologische Übergänge zu möglichst vielen Aspekten der äußeren Systemebenen, die zunächst nicht bewusst sind, zu ermöglichen. Ein Verfügbarmachen der Exo- und Makrosysteme im unmittelbaren Lebensbereich sollte bei der Konstruktion bzw. Ausdifferenzierung von Filmkompetenz behilflich sein.

Wiederum aber können die Gestaltungskriterien der Erwachsenenbildner und Schulpädagogen nicht ohne weiteres auf das Kino übertragen werden. So orientieren sich die raumgestalterischen Konzepte der Erwachsenenbildung an den Interaktionsmöglichkeiten zwischen Teilnehmern, an der Einrichtung von Selbstlern- und Ruhezeiten, an demokratischen Sitzanordnungen von Kursleitern und Teilnehmern (vgl. Fell 1989, S. 197ff.; vgl. Müller 1991, S. 6ff.) – Kriterien, die im Kino uninteressant sind. Für das Kino müssen andere Prinzipien gefunden werden.

In erster Linie gilt es, die Angemessenheit von Raum und Lernen zu beachten. Daher sollte auch, wie bereits oben geschildert, das Kino zunächst als Ort der Unterhaltung und des Vergnügens anerkannt werden. Konstitutiv für das Kino ist weiterhin auch eher Anonymität als Interaktion – Wer redet schon im Kino regelmäßig mit Fremden? Wenn diese Kino-Rahmenbedingungen beibehalten werden sollen, so muss sich Pädagogik ganz auf das implizite Lernen und das Erfahrungslernen verlassen – nicht aber auf das bewusste

selbstgesteuerte Lernen. Gerade diese Lernformen gilt es durch anregende Räume zu fördern.

Mit der Filmkompetenz-Definition geht es also um das Kennenlernen und ‚Erfahren‘ der Aspekte der äußeren Systemebenen: um Filmsprache vor allem, aber auch um Filmindustrie, um Stars, um Filmgeschichte, etc. Es wird erforderlich, die Grenzen des üblichen Kino-Rahmens einzureißen, ohne aber das Kino seiner Funktion zu berauben.

Die vorherrschende physische Passivität im Kino droht pädagogischen Konzepten einen Strich durch die Rechnung zu machen. Ein kurzer Blick auf neuere museumspädagogische Überlegungen sowie auf Bibliotheken als Lernorte – beides Institutionen, mit denen nicht in erster Linie Handlungskonzepte assoziiert werden – kann Anregungen geben.

So wendet sich Michael Parmentier (2001) ausdrücklich gegen tempelähnliche Museen, die unveränderbares Wissen präsentieren zu scheinen und zudem noch vom Besucher erwarten, vor den Ausstellungsstücken in Ehrfurcht zu erstarren. Er fordert dagegen mehr Mut und Flexibilität in den Ausstellungen ein: das „experimentelle Spiel mit den Dingen, die neugierige Zerlegung und das erwartungsvolle Arrangement, Verfremden und Trivialisieren, Kontrastmontage und Reihenbildung“ (ebd., S. 49) soll der Normalzustand im Museum sein – das Museum als „Ort des diskursiven Streits über die richtige Platzierungen über gelungene und misslungene Arrangements und über mögliche Alternativen“ (ebd.). Der Besucher also hat nach diesem Konzept genau die aktive Rolle, wie sie oben beschrieben wurde: „aus dem ehemals passiven Rezipienten ist endlich ein Akteur im Abenteuer der musealen Forschung geworden“ (ebd., S. 48). Der Pädagoge traut ihm Bildung zu.

Ein weiteres Beispiel ist die Planung der Bibliothek 21 in Stuttgart⁵² (vgl. Jouly 2001). Diese soll eindeutig mehr Zwecke erfüllen als nur den, sich dort Bücher ausleihen zu können. Bereits die architektonische Planung des Gebäudes will sich Menschen aller sozialen Schichten öffnen und nicht bereits von außen das Gefühl des Elitären vermitteln. Nach der Konzeption soll die Bibliothek ein Erlebnisraum sein, in dem Veranstaltungen wie Lesungen stattfinden, aber auch Lern- und Bildungsort. Thematisch strukturierte „Lernateliers“ verknüpfen digitale und analoge Quellen und erleichtern die Suche, wechselnde thematische gebundene Ausstellungen sowie die sogenannten „Kunsträume“ bieten gebündelte Wissensressourcen an. Kooperationen mit anderen Bildungs- und

⁵² Zu Bibliotheken als Lernorte allgemein und der Bibliothek 21 in Stuttgart im besonderen vgl. die beiden von Stang/Puhl (2001) und Puhl/Stang (2002) herausgegebenen Sammelbände, die im Rahmen des DIE-Projekts „Entwicklung und Förderung innovativer weiterbildender Lernarrangements in Kultur- und Weiterbildungseinrichtungen“ (EFIL) erschienen sind.

Kultureinrichtungen sind angestrebt, so dass die Bibliothek nicht für sich allein steht, sondern Teil eines Bildungsnetzwerks ist. Ein digitales Angebot ergänzt die ‚greifbaren‘ Wissensquellen und erweitert den realen Bibliotheksraum. Zudem übernehmen die Mitarbeiter die Funktion von Lernberatern.

Beiden Konzepten ist gemeinsam, dass sie von einer Vision getragen werden und es darauf anlegen, mit den konventionellen institutionellen Grenzen zu spielen⁵³. Gleiches könnte ebenso für das Kino möglich sein: Wie das Museum auch weiterhin die unterschiedlichsten Dinge präsentiert – nur eben in anderer Form – und wie die Bibliothek weiterhin die Bedeutung des Lesens (und Schreibens) propagiert – wenn auch nicht mehr streng an das Medium Buch allein gebunden – so könnte auch im Kino versucht werden, die engen Grenzen der Filmrezeption auszudehnen, ohne sich aber zu weit von der Traumfabrik, dem sozialen Treffpunkt, dem Konsum- und Erlebnisort zu entfernen. Eine Pädagogisierung ist nicht angestrebt, vielmehr eine Vertiefung des Filmerlebnisses.

Behrens, Ciupke und Reichling schreiben über offenere Lernarrangements, dass sich diese einerseits durch das Aufsuchen bisher ungewohnter Orte oder das Umfunktionieren bestehender Räume auszeichnen können (aber dies soll ja im Kino gerade nicht passieren), andererseits aber auch durch „das Verbinden und Vernetzen zu einem Gesamort neuer Qualität“ (2001, S. 170). Nichts anders bedeutet das Verfügbarmachen der äußeren Systemebenen im Kino! Prinzip wäre die Verknüpfung der verschiedenen Systemebenen und die Ermöglichung ökologischer Übergänge durch Personen und Medien.

Am Beispiel Filmästhetik: Selbstverständlich erfährt der Kinobesucher am meisten über die ästhetische Gestaltung, indem er sich einen Film oder gar ganze Filmreihen ansieht. Aber die Flüchtigkeit des Eindrucks macht gerade den notwendigen Raum für Reflexion zunichte, um manche Bilder auf sich wirken zu lassen. Es könnte also versucht werden, den Ort der Bildung im Kino vom Vorführsaal auf das Foyer auszuweiten. Ausstellungen mit großformatigen Standfotos, die sich möglichst nicht nur auf die geringe Auswahl an offiziellem Werbematerial beschränken sollten, können besondere Momente eines Films nochmals in Erinnerung rufen. Nun besteht auch die Möglichkeit, sich mancher Einzelheiten der Bildgestaltung bewusst zu werden, Details wahrzunehmen, die während der Vorführung tatsächlich nur an einem vorbei gerauscht sind. Bezieht die Ausstellung auch nicht nur Standfotos eines einzigen Films ein, sondern auch anderer, so kommen sogar noch Elemente der Filmgeschichte ins Spiel. Wird im laufenden Filmprogramm ein

⁵³ In Bronfenbrenners Sinne könnte man vielleicht sogar von einem Transformationsexperiment sprechen. Das jeweilige System selbst wird dabei nicht verändert – nur andere Konstruktionsanweisungen werden aus ihm abgeleitet und letztlich realisiert. Eine andere Möglichkeit wird erprobt (vgl. 1981, S. 58, S. 266ff.).

Film gezeigt zu einem bestimmten Thema, z.B. die Darstellung von Städten im Film, so können die Fotos verschiedene Möglichkeiten der Inszenierung präsentieren – aus verschiedenen Epochen, verschiedenen Ländern, verschiedenen Genres. Vielleicht besteht eine Chance, das Interesse des Besuchers, der wegen einem bestimmten Film ins Kino gekommen ist, auch auf ähnliche andere zu lenken. Der Aushang von Vorankündigungen demnächst anlaufender Filme funktioniert nach dem gleichen Prinzip, wenn auch aus Marketinggründen.

Mit einer geschickten Auswahl an Szenenfotos kann aber sogar noch ein vollkommen anderer Aspekt eines Films dargestellt werden, der zunächst nicht darstellbar erscheint: Dramaturgie. Beinhaltet die Auswahl Fotos der zentralen dramaturgischen Szenen des Film, der entscheidenden Wendepunkte für eine Person oder die Geschichte, so kann auch dies veranschaulicht werden.

Geben Fotos vom Set einen Einblick in die Dreharbeiten, so werden nicht nur die Macher hinter der Kamera, die sonst im Verborgenen bleiben, für den Rezipienten sichtbar, sondern gleichzeitig wird auch der Aspekt der Filmproduktion vermittelt.

Ganz ähnlich kann mit Exponaten verfahren werden. Es sind nicht nur Kinder, die staunend vor den Gegenständen stehen, die sie kurz zuvor auf der Leinwand gesehen haben – Ausstellungsstücke zu einem Film haben dies beim Internationalen Kinderfilmfestival Lucas 2002 in Frankfurt/Main bewiesen.

Steht ein internetfähiger Computer im Foyer zur Verfügung, öffnet sich auch hier wie in der Bibliothek ein Fenster zur Welt. Vielfältige Internetseiten – von Filmstudios, Regisseuren, Schauspielern, Zeitschriften, aber vor allem Fans – bieten eine Fülle an Informationen zu noch den seltsamsten Filmen an, die sonst nirgends erhältlich wären. Jede dieser Seiten zeichnet sich durch einen eigenen Zugang zu den jeweiligen Filmen aus. Wiederum kann dies den Rezipienten auf die Aspekte verweisen, die ihm vorher vielleicht nicht aufgefallen sind. Kostenlose Handouts mit interessanten Links zu den laufenden Filmen des Programms können ebenfalls zu einer individuellen Auseinandersetzung oder Recherche einladen. Nachdem hier der pädagogische Zusammenhang von Bedeutung ist, sollten diese Links natürlich nicht nur Merchandising- oder PR-Zwecken dienen.

Der Verkauf von Fachzeitschriften unterstützt zudem informelle Bildungsprozesse – ein Service, den viele Programmkinos und kommunale Kinos bereits anbieten.

All diese Vorschläge würden Sonderveranstaltungen mit Gästen und Kinoseminare nochmals ergänzen. Wichtigstes Prinzip ist die Eigeninitiative der Besucher, die Lust und das Interesse, sich mit den (Bildungs-)Angeboten zu beschäftigen. Zudem wird somit auch

das Prinzip durchgehalten, die eigene Auseinandersetzung mit Filmen nicht zu blockieren und fremde Interpretationen aufzudrängen – auch trotz der Tatsache, dass es sich bereits um eine ‚pädagogische‘ Vorauswahl handelt. Wie im Museum müssen die Besucher selbst Verknüpfungen herstellen und die gezeigten Fotos nach eigenen ästhetischen Kriterien beurteilen. Nicht den ‚wahren Sinn‘ eines Films gilt es immer zu ‚entdecken‘ – was auch schon aufgrund der von Diskurs zu Diskurs verschiedenen Konnotationen überhaupt nicht möglich ist. Was aber geht ist, sich mit der kulturell und sozial verschiedenen Art und Weise des Umgangs mit Formen und Inhalten auseinander zu setzen und diese anzuerkennen.

Indem die Präsentation der *besonderen filmischen Ausdrucksformen* im Mittelpunkt steht (Neoformalismus!), wird der Film dennoch in seinem ‚Eigenwert‘ respektiert. Der Auseinandersetzungsprozess bleibt insgesamt im Vergleich zu Konzepten, die Filme nur als Einstieg in ein bestimmtes Thema verwenden, enger gebunden an das Medium Film. Die unterschiedlichen Perspektiven, unter denen ein Film in einem solchen Arrangement erscheint, spannen zugleich einen offenen Interpretationsrahmen auf (im Sinne von Ecos offenen Kunstwerken).

Was Dieter Baacke für die Filmrezeption gesagt hat, gilt auch für die Angebote der räumlichen Gestaltung:

„Der Rezeptionsvorgang selbst wird dem Betrachtenden frei verfügbar gemacht und damit seinem je spezifischen kulturellen Habitus. Mit ‚Faszination‘ wird als möglich gedacht, dass das kindliche oder jugendliche Subjekt auch außerhalb gelenkter pädagogischer Verarbeitungshilfen seine ästhetischen Erfahrungen machen kann, deren Ausmünzung auf die Lebensrealität *außerhalb* des Films nicht pädagogisch eingeholt werden kann, sondern dem Subjekt selbst zur Disposition steht. Was ist das anderes als *Bildung*?“ (1995, S. 40, Hervorhebungen im Original)

Ein vielfältiges Angebot soll dazu anregen, neue Unterscheidungen im Umgang mit dem Medium Film (das heißt also: im gesamten Feld des Films) treffen zu können, neue – formale wie inhaltliche – Zugänge zu Filmen zu finden und sich somit einen differenzierten Blick anzueignen. Viele Unterscheidungsmöglichkeiten wurden bereits in der Herleitung der Filmkompetenz-Definition gleichgesetzt mit einer größeren Chance, das Verhältnis zu sich selbst und zur Welt auszuhandeln. Filmkompetenz wird als Werkzeug zur Auseinandersetzung mit Filmen verstanden.

Trifft letztlich die Forderung nach Lernen in authentischen Umwelten, die „authentische Dimension von Orten“ (vgl. Behrens/Ciupke/Reichling 2001, S. 171), auch auf das Kino zu? Dies ist ein interessanter Aspekt, denn nach diesen Autoren verbindet sich mit dem

Begriff der Authentizität die Konnotation von ‚Ursprungsort‘. Was aber ist eine authentische Umgebung für das Medium Film? Der Drehort? Der Schneiderraum? Oder ist es nicht auch das Kino, in dem schließlich das fertige Produkt gezeigt wird? Argumentiert man mit letzterer Antwort, so erweist sich das Kino als idealer Ort, um etwas über Filme zu erfahren – und somit auch Filmkompetenz zu erwerben.

Die größte Herausforderung liegt dabei immer wieder in der Provokation von Reflexion, in der Frage, wie oberflächliche in intensive Wahrnehmung transformiert werden kann (vgl. Aufenangers Transformationsprozesse).

Bildung durch Filme bedeutet also nicht, dass man das Kino verlässt und glaubt, nun mehr zu wissen als vorher. Aber wenn man bestimmte Bilder danach nicht einfach los wird, wenn die Stimmung eines Film noch länger anhält, und man sich dann die Frage stellt, warum das so ist und wie der Film das geschafft hat, dann kann man auch nicht weiter behaupten, durch den Kinobesuch sei überhaupt nichts geschehen.

Vielleicht muss (oder kann) man diese Fragen auch nicht beantworten. Und wichtig ist nur, dass man diese Eindrücke bewusster erfährt und sich mit ihnen, wenn man es denn wollte, auseinandersetzen könnte.

6 Perspektiven

Urie Bronfenbrenners ökologischer Ansatz diene in dieser Arbeit dazu, das Medium Film in seinen vielfältigen Aspekten zu behandeln. Ein Kernpunkt war vor allem zu zeigen, dass nicht nur der Rezipient immer in seinem Kontext gesehen werden muss, sondern dies ebenso auch für die Produktion von Filmen gilt.

Am Beispiel des Kinos wurde ein Konzept zur Vermittlung von Filmkompetenz vorgestellt, das die individuelle Beschäftigung mit Filmen anerkennt, aber zugleich die Besonderheiten des Mediums herauszustellen versucht. Filmkompetenz, verstanden als Werkzeug und als Anschlussfähigkeit an filmische Gestaltungsformen, sollte zu einer differenzierten Film-Wahrnehmung führen, die vielfältige Bedeutungsebenen erkennen und sich zugleich von Filmen in den Bann ziehen lassen kann. Die unterschiedlichen Zugänge, die ein Film dann eröffnet, wurden als Chance gesehen, das Verhältnis zu sich selbst und zur Welt neu zu bestimmen. Die Handlungsmöglichkeiten oder Einstellungen, die daraus resultieren, liegen dann außerhalb von Filmpädagogik.

Ein letzter kurzer Ausblick soll verdeutlichen, inwiefern eine pädagogisch orientierte Gestaltung auch in einem anderen Bereich zur Vermittlung von Filmkompetenz beitragen kann. Die Rede ist von dem relativ neuen Träger-Medium DVD. Mit dem ökologischen Ansatz gesprochen ist diese im Mikrosystem, und zwar in einem privaten Lebensbereich zu verorten. Aber über Bonusmaterialien kann sie den engen Rahmen eines Films sprengen. Neben der Filmrezeption – wie ich oben geschrieben habe: der ganzheitlichen Wahrnehmung eines Films – geraten auch solche Aspekte ins Blickfeld, die ich den äußeren Systemebenen zugeordnet habe. Audiokommentare eröffnen Einblicke in die Vision der jeweiligen Filmemacher, die noch zudem immer eng an die jeweiligen Bilder gebunden sind, was zuvor so nicht möglich gewesen wäre (Filmproduktion, Filmästhetik), Berichterstattung über Dreharbeiten erlaubt einen Blick hinter die Kulissen – und wenn dies auch nur die kommerziellen Interessen der Produzenten und Studios deutlich macht (Filmindustrie), Storyboard-Film-Vergleiche veranschaulichen die Planungsphase eines Films sowie zugleich seine Nachbearbeitung (Filmtechnik, Dramaturgie), Dokumentationen zu Details im Film wie Ausstattung oder Kostüm machen die präzise Gestaltung auch der unscheinbarsten Szenen augenfällig, und wiederum andere Dokumentationen können den Rahmen des Films an sich verlassen und vertiefte Informationen über bestimmte Themen des Films anbieten.

Aufgrund seiner steigenden Popularität könnte die DVD so in nächster Zeit zu *dem filmpädagogischen Medium par excellence* werden.

Schließen möchte ich mit einem Zitat der Film Education Working Group. Deren Auffassung lag auch meiner Arbeit über die mögliche Bildungsrelevanz von Filmen zugrunde:

“What we have attempted to do in this report is to hold to the fundamental principle that film is more than an industry, more than a collection of commodities, more than a vehicle for stars and stories: it is a language. We want to see the cultural significance of this language recognised in all its diversity and all its multifarious influences. We want to see an end to the pusillanimous British habit of blaming it for society’s every ill and lack. We want to celebrate the brilliance of our global moving image heritage. We want to remind you that movies matter” (1998, S. 7).

Literatur⁵⁴

*„Wie üblich erwähne ich, dass
sie alle für das, was ich mit ihren
schönen Ideen angerichtet habe,
nicht verantwortlich sind.“*

*Alois Hahn
(2000, S. 10)*

ARIJON, DANIEL (2000): Grammatik der Filmsprache. Frankfurt/Main: Zweitausendeins
(Original erschienen 1976. Grammar of the Film Language. Boston: Focal Press)

AUFENANGER, STEFAN (1999): Medienpädagogische Projekte – Zielstellungen und
Aufgaben. In: BAACKE, DIETER/KORNBLUM, SUSANNE/LAUFFER, JÜRGEN/MIKOS,
LOTHAR/THIELE, GÜNTER A. (HRSG.), S. 94-97

BAACKE, DIETER (1973): Kommunikation und Kompetenz. Grundlegung einer Didaktik
der Kommunikation und ihrer Medien. München: Juventa

BAACKE, DIETER (1980): Der sozialökologische Ansatz zur Beschreibung und Erklärung
des Verhaltens Jugendlicher. In: Deutsche Jugend, S. 493-505

BAACKE, DIETER (1985⁴): Die 13-18jährigen. Einführung in die Probleme des Jugendalters.
Weinheim: Beltz

BAACKE, DIETER (1995): Zum pädagogischen Widerwillen gegen den Seh-Sinn. In:
BAACKE, DIETER/RÖLL, FRANZ-JOSEF (HRSG.), S. 25 - 49

BAACKE, DIETER (1998): Neue ästhetische Wahrnehmung durch Medien. Gewandelte
Rezeptionsverhältnisse für Kinder und Jugendliche. In: merz 3/1998, S. 143-146

BAACKE, DIETER (1999): Medienkompetenz als Netzwerk. In: medien praktisch 2/1996, S.
4-9

BAACKE, DIETER/SANDER, UWE/VOLLBRECHT, RALF (1990): Lebenswelten sind
Medienwelten. Opladen: Leske + Budrich

BAACKE, DIETER/SCHÄFER, HORST/VOLLBRECHT, RALF (1994): Treffpunkt Kino. Daten
und Materialien zum Verhältnis von Jugend und Kino. Weinheim, München: Juventa

BAACKE, DIETER/RÖLL, FRANZ-JOSEF (HRSG.) (1995): Weltbilder Wahrnehmung
Wirklichkeit. Bildung als ästhetischer Prozess. Opladen: Leske + Budrich

⁵⁴ Alle Angaben der Online-Quellen beziehen sich auf den Stand vom 13.12.2003. Durch spätere Layout-Veränderungen des Online-Inhalts können Differenzen in den Seitenangaben der zitierten Textstellen entstehen.

BAACKE, DIETER/KORNBLUM, SUSANNE/LAUFFER, JÜRGEN/MIKOS, LOTHAR/THIELE, GÜNTER A. (HRSG.) (1999): Handbuch Medien: Medienkompetenz. Modelle und Projekte. Bonn: bpb

BARTHELMES, JÜRGEN/SANDER, EKKEHARD (2001): Erst die Freunde, dann die Medien. Medien als Begleiter in Pubertät und Adoleszenz. München: DJI

BECK, ULRICH (1986): Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne. Frankfurt/Main: Suhrkamp

BEHRENS, HEIDI/CIUPKE, PAUL/REICHLING, NORBERT (2001): Lernsettings in Kultureinrichtungen. In: STANG, RICHARD/PUHL, ACHIM (HRSG.), S. 159-184

BERGER, PETER L./LUCKMANN, THOMAS (1977⁵): Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Frankfurt/Main: Fischer
(Original erschienen 1966. The Social Construction of Reality. Garden City, New York: Doubleday)

BLANKERTZ, HERWIG (1982): Die Geschichte der Pädagogik. Von der Aufklärung bis zur Gegenwart. Wetzlar: Büchse der Pandora

BORDWELL, DAVID (1996⁴): Making Meaning. Inference and Rhetoric in the Interpretation of Cinema. Cambridge (Mass.): Harvard University Press

BORDWELL, DAVID (2002): Das Kino als Synthese aller Künste. Filmgeschichte und Filmtheorie auf neuen Wegen. David Bordwell im Gespräch mit Marli Feldvoß. In: epd Film 2/2002, S. 26-31

BROMLEY, ROGER/GÖTTLICH, UDO/WINTER, CARSTEN (HRSG.) (1999): Cultural Studies. Grundlagentexte zur Einführung. Lüneburg: zu Klampen!

BRONFENBRENNER, URIE (1981): Die Ökologie der menschlichen Entwicklung. Stuttgart: Klett-Cotta
(Original erschienen 1979. The Ecology of Human Development. Experiments by Nature and Design. Cambridge (Mass.): Harvard University Press)

BRONFENBRENNER, URIE (1989): Ecological Systems Theory. In: Annals of Child Development, Vol. 6, S. 187-249

BUNDESZENTRALE FÜR POLITISCHE BILDUNG/BPB (2003): Materialsammlung zum Kongress „Kino macht Schule“. (Online abrufbar unter www.bpb.de/files/IFMV8W.pdf)

CASETTI, FRANCESCO (2001): Filmgenres, Verständigungsvorgänge und kommunikativer Vertrag. In: montage/av 2/2001, S. 155-173
(Originaltext erschienen 1999 in englischer Sprache in: QUARESIMA, LEONARDO/RAENGO, ALESSANDRA/VICHI, LAURA (HRSG.): La nascita di generi cinematografici. Atti del V. Convegno Internazionale di Studi sul Cinema. Udine: Forum 1999, S. 23-36)

DEWE, BERND/SANDER, UWE (1996): Medienkompetenz und Erwachsenenbildung. In: REIN, ANTJE VON (1996), S. 125-142

DOELKER, CHRISTIAN (1991): Kulturtechnik Fernsehen. Analyse eines Mediums. Stuttgart: Klett-Cotta

DOHMEN, GÜNTHER (2001): Das informelle Lernen. Die internationale Erschließung einer bisher vernachlässigten Grundform menschlichen Lernens für das lebenslange Lernen aller. Bonn: bmb+f

ECO, UMBERTO (1972): Einführung in die Semiotik. München: Fink
(Originalausgabe erschienen 1968. La struttura assente. Mailand: Bompiani)

ECO, UMBERTO (1973): Das offene Kunstwerk. Frankfurt/Main: Suhrkamp
(Originalausgabe erschienen 1962. Opera aperta. Mailand: Bompiani)

ECO, UMBERTO (1987): Lector in Fabula. Die Mitarbeit der Interpretation in erzählenden Texten. München: Hanser
(Originalausgabe erschienen 1979. Lector in Fabula. La cooperazione interpretativa nei testi narrativi. Mailand: Bompiani)

EHRENSPECK, YVONNE (2001): Stichwort: Ästhetik und Bildung. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 1/2001, S. 5-21

EHRENSPECK, YVONNE/SCHÄFFER, BURKHARD (HRSG.) (2003): Film- und Fotoanalyse in der Erziehungswissenschaft. Ein Handbuch. Opladen: Leske + Budrich

FELL, MARGRET (1989): Räume der Erwachsenenbildung. Überlegungen zur Wirkung von Bildungsräumen. In: Erwachsenenbildung 4/1989, S. 192-199

FILM EDUCATION WORKING GROUP/FEWG (1998): Making Movies Matter. London: BFI
(Online abrufbar über www.bfi.org.uk/education/strategy/mmm)

FISKE, JOHN (1987): Television Culture. Popular Pleasures and Politics. London, New York: Methuen

FISKE, JOHN (2000): Populäre Urteilskraft. In: GÖTTLICH, UDO/WINTER, RAINER (HRSG.), S. 53-74
(Original erschienen 1991. Popular Discrimination. In: NAREMORE, JAMES/BRANTLINGER, PATRICK (ED.): Modernity and Mass Culture. Bloomington: Indiana University Press, S. 103-116)

FLAIG, BERTHOLD BODO/MEYER, THOMAS/UELTZHÖFFER, JÖRG (1994²): Alltagsästhetik und politische Kultur. Zur ästhetischen Dimension politischer Bildung und politischer Kommunikation. Bonn: Dietz

FROMME, JOHANNES/FREERICKS, RENATE (HRSG.) (1997): Freizeit zwischen Ethik und Ästhetik. Herausforderungen für Pädagogik, Ökonomie und Politik. Neuwied: Luchterhand

FROMME, JOHANNES/FREERICKS, RENATE (1997): Freizeit, Bildung und die Ästhetisierung des Alltagslebens. In: FROMME, JOHANNES/FREERICKS, RENATE (HRSG.), S. 79-94

FREIWILLIGE SELBSTKONTROLLE DER FILMWIRTSCHAFT/FSK (2003⁵): FSK. o.V.: Wiesbaden

GEBHARDT, WINFRIED/HITZLER, RONALD/PFADENHAUER, MICHAELA (HRSG.) (2000): Events. Soziologie des Außergewöhnlichen. Opladen: Leske + Budrich

GIRMES, RENATE (1999): Der pädagogische Raum. Ein Zwischenraum. In: LIEBAU, ECKHART/MILLER-KIPP, GISELA/WULF, CHRISTOPH (HRSG.), S. 90-104

GLASERSFELD, ERNST VON (1996): Radikaler Konstruktivismus. Ideen, Ergebnisse, Perspektiven. Frankfurt/Main: Suhrkamp
(Originalausgabe erschienen 1995. Radical Constructivism. A Way of Knowing and Learning. London: The Falmer Press)

GÖTTLICH, UDO/WINTER, RAINER (HRSG.) (2000): Politik des Vergnügens. Zur Diskussion der Populärkultur in den Cultural Studies. Köln: von Halem

GREENFIELD, PATRICIA MARKS (1984): Mind and Media. The Effects of Television, Video Games, and Computers. Cambridge (Mass.): Harvard University Press

GRIMM, JÜRGEN (1999): Fernsehgewalt. Zuwendungsattraktivität – Erregungsverläufe – Sozialer Effekt. Zur Begründung und praktischen Anwendung eines kognitiv-physiologischen Ansatzes der Medienrezeptionsforschung am Beispiel von Gewaltdarstellungen. Opladen, Wiesbaden: Westdeutscher Verlag

GRUNDMANN, MATTHIAS/FUß, DANIEL/SUCKOW, JANA (2000): Sozialökologische Sozialisationsforschung: Entwicklung, Gegenstand und Anwendungsbereiche. In: GRUNDMANN, MATTHIAS/LÜSCHER, KARL (HRSG.), S. 7-76

GRUNDMANN, MATTHIAS/LÜSCHER, KARL (HRSG.) (2000): Sozialökologische Sozialisationsforschung. Konstanz: Universitätsverlag Konstanz

HAHN, ALOIS (2000): Konstruktionen des Selbst, der Welt und der Geschichte. Frankfurt/Main: Suhrkamp

HALL, STUART/HOBSON, DOROTHY/LOWE, ANDREW/WILLIS, PAUL (ED.) (1980): Culture, Media, Language. London: Hutchinson

HALL STUART (1980): Encoding/decoding. In: HALL, STUART/HOBSON, DOROTHY /LOWE, ANDREW /WILLIS, PAUL (ED.), S. 128-138

HALL STUART (1999): Die zwei Paradigmen der Cultural Studies. In: HÖRNING, KARL H./WINTER, RAINER (HRSG.), S. 13-42
(Original erschienen 1980 in: Media, Culture and Society 2/1980, S. 57-72)

HARTMANN, BRITTA/WULFF, HANS J. (1995): Vom Spezifischen des Films. Neoformalismus – Kognitivismus – Historische Poetik. In: montage/av 1/1995, S. 5-22

HAUSMANNINGER, THOMAS (1992): Kritik der medienethischen Vernunft. Die ethische Diskussion über den Film im 20. Jahrhundert. München: Fink

HEPP, ANDREAS/WINTER, RAINER (HRSG.) (1997): Kultur – Medien – Macht. Cultural Studies und Medienanalyse. Opladen: Westdeutscher Verlag

HEPP, ANDREAS/VOGELGESANG, WALDEMAR (2000): Kino als Medien-Event. Dargestellt am Beispiel des Films „Titanic“. In: GEBHARDT, WINFRIED/HITZLER, RONALD/PFADENHAUER, MICHAELA (HRSG.) (2000), S. 239-259

HÖRNING, KARL H./WINTER, RAINER (HRSG.) (1999): Widerspenstige Kulturen. Cultural Studies als Herausforderung. Frankfurt/Main: Suhrkamp

HUGGER, KAI-UWE (2001): Medienpädagogik als Profession. Perspektiven für ein neues Selbstverständnis. München: kopaed

INSTITUT FÜR FILM UND BILD IN WISSENSCHAFT UND UNTERRICHT/FWU (1960³): Filmgespräche mit Jugendlichen. Beiträge zur Methodik und Praxis der Jugendfilmarbeit. Zusammengestellt von SIEGFRIED MOHRHOF, München: o.V.

JFF – INSTITUT FÜR MEDIENPÄDAGOGIK IN FORSCHUNG UND PRAXIS (HRSG.) (1999): Von der „Filmerziehung“ zur „Medienkompetenz“. medien + erziehung spiegelt die Entwicklung der Medienpädagogik. Beiträge aus vierzig Jahren, ausgewählt und kommentiert von ERWIN SCHAAR. München: KoPäd

JOULY, HANNELORE (2001): Bibliothek 21, Stuttgart – Stationen auf dem Weg in die Zukunft. In: STANG, RICHARD /PUHL, ACHIM (HRSG.), S. 87-104

JURGA, MARTIN (1997): Texte als (mehrdeutige) Manifestationen von Kultur: Konzepte der Polysemie und Offenheit in den Cultural Studies. In: HEPP, ANDREAS/WINTER, RAINER (HRSG.), S. 127-142

KEILHACKER, MARTIN UND MARGARETE (1953): Jugend und Spielfilm. Erlebnisweisen und Einflüsse. Stuttgart: Klett

KELLNER, DOUGLAS (1999): Medien- und Kommunikationsforschung vs. Cultural Studies. Wider ihre Trennung. In: BROMLEY, ROGER/GÖTTLICH, UDO/WINTER, CARSTEN (HRSG.), S. 341-363
(Original erschienen 1995. Media Communications vs. Cultural Studies: Overcoming the Divide. In: Communication Theory 5/1995, S. 162-177)

KERRES, MICHAEL (2001²): Multimediale und telemediale Lernumgebungen. Konzeption und Entwicklung. München, Wien: Oldenbourg

KERSTIENS, LUDWIG (1961): Filmerziehung. Eine Einführung in die Filmpädagogik. Münster: Aschendorff

KIRCHHÖFER, DIETER (2002): Informelles Lernen in der Freizeit der Kinder. In: Spektrum Freizeit 1/2002, S. 28-43

KNOLL, JÖRG (1999): Lernen im geschaffenen Raum. Zum materiellen Verständnis des Begriffs „Lernarchitektur“. In: Zeitschrift für Erwachsenenbildung 4/1999, S. 24-26

KUNCZIK, MICHAEL (1998⁴): Gewalt und Medien. Köln, Weimar, Wien: Böhlau

- KRACAUER, SIEGFRIED (1964): Theorie des Films. Die Errettung der äußeren Wirklichkeit. Frankfurt/Main: Suhrkamp
(Original erschienen 1960. Theory of Film. The Redemption of Physical Reality. New York: Oxford University Press)
- LANGE, ANDREAS/LÜSCHER, KURT (1998): Kinder und ihre Medienökologie. Eine Zwischenbilanz der Forschung unter besonderer Berücksichtigung des Leitmediums Fernsehen. München: KoPäd
- LANGER, SUSANNE K. (1965): Philosophie auf neuem Wege. Das Symbol im Denken, im Ritus und in der Kunst. Frankfurt/Main: Fischer
(Original erschienen 1942. Philosophy in a New Key. Cambridge (Mass.): Harvard University Press)
- LENZEN, DIETER (1997): Lösen die Begriffe Selbstorganisation, Autopoiesis und Emergenz den Bildungsbegriff ab? In: Zeitschrift für Pädagogik 6/1997, S. 949-968
- LIEBAU, ECKHART/MILLER-KIPP, GISELA/WULF, CHRISTOPH (Hrsg.) (1999): Metamorphosen des Raums. Erziehungswissenschaftliche Forschungen zur Chronotopologie. Weinheim: Deutscher Studien Verlag
- LOWRY, STEPHEN (1992): Film – Wahrnehmung – Subjekt. Theorien des Filmzuschauers. In: montage/av 1/1992, S. 113-128
- LUHMANN, NIKLAS (1995): Die Kunst der Gesellschaft. Frankfurt/Main: Suhrkamp
- LUHMANN, NIKLAS/SCHORR, KARL EBERHARD (HRSG.) (1985): Zwischen Technologie und Selbstreferenz. Fragen an die Pädagogik. Frankfurt/Main: Suhrkamp
- LUHMANN, NIKLAS/SCHORR, KARL EBERHARD (1985): Das Technologiedefizit der Erziehung und die Pädagogik. In: LUHMANN, NIKLAS/SCHORR, KARL EBERHARD (HRSG.), S. 11-40
- LUHMANN, NIKLAS/SCHORR, KARL EBERHARD (1988): Reflexionsprobleme im Erziehungssystem. Frankfurt/Main: Suhrkamp (erste Ausgabe 1979 bei Klett-Cotta)
- LÜSCHER, KURT/WEHRSPAUN, MICHAEL (1985): Medienökologie: Der Anteil der Medien an unserer Gestaltung der Lebenswelten. In: Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie 2/1985, S. 187-204
- MCLUHAN, MARSHALL (1964²): Understanding Media. The Extensions of Man. New York: Signet
- MEDER, NORBERT (2002): Nicht informelles Lernen, sondern informelle Bildung ist das gesellschaftliche Problem. In: Spektrum Freizeit 1/2002, S. 8-17
- MEYER, THOMAS (1995): Herausforderungen und Perspektiven einer visuellen Kultur. In: BAACKE, DIETER/RÖLL, FRANZ-JOSEF (HRSG.), S. 50-70

- MICHEL, BURKHARD (2003): Dimensionen der Offenheit. Kollektive Sinnbildungsprozesse bei der Rezeption von Fotografien. In: EHRENSPECK, YVONNE/SCHÄFFER, BURKHARD (HRSG.), S. 227-249
- MIKOS, LOTHAR (2000): Ästhetische Erfahrung und visuelle Kompetenz: Zur Erweiterung der diskursiven Medienkompetenz um präsentative Elemente. In: MedienPädagogik 1/2000 (Online abrufbar über www.medienpaed.com)
- MIKOS, LOTHAR (2003): Zur Rolle ästhetischer Strukturen in der Filmanalyse. In: EHRENSPECK, YVONNE/SCHÄFFER, BURKHARD (HRSG.), S. 135-149
- MOHRHOF, SIEGFRIED (1960³): Filmgespräche mit Jugendlichen. In: INSTITUT FÜR FILM UND BILD IN WISSENSCHAFT UND UNTERRICHT, S. 5-13
- MOLLENHAUER, KLAUS (1983): Streifzug durch fremdes Terrain: Interpretation eines Bildes aus dem Quattrocento in bildungstheoretischer Absicht. In: Zeitschrift für Pädagogik 2/1983, S. 173-194
- MÜLLER, KURT R. (1991): Bildungsraum. In: Grundlagen der Weiterbildung: Praxishilfen 7.80.10. Neuwied: Luchterhand
- MONACO, JAMES (2002): Film verstehen. Kunst, Technik, Sprache, Geschichte und Theorie des Films und der Neuen Medien. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt (Original erschienen 1977. How to Read a Film. London/New York: Oxford University Press)
- NEUB, NORBERT (1999): Symbolische Verarbeitung von Fernseherlebnissen in Kinderzeichnungen. Eine empirische Studie mit Vorschulkindern. München: KoPäd
- NOLDA, SIGRID (2003): Das Fernsehen als Vermittler von Bildungswissen. In: EHRENSPECK, YVONNE/SCHÄFFER, BURKHARD (HRSG.), S. 165-182
- PAECH, ANNE/PAECH JOACHIM (2000): Menschen im Kino. Film und Literatur erzählen. Stuttgart, Weimar: Metzler
- PARMENTIER, MICHAEL (2001): Der Bildungswert der Dinge. Oder: Die Chancen des Museums. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 1/2001, S. 39-50
- PATEL, VARSHA (1998): Film Festivals & the Provision of Informal Education Opportunities (Online abrufbar über www.bfi.org.uk/education/strategy/mmm/reports.php)
- PUHL, ACHIM (2001): Lernzugänge in der Erwachsenenbildung. In: STANG, RICHARD /PUHL, ACHIM (HRSG.), S. 13-23
- PUHL, ACHIM/STANG, RICHARD (HRSG.) (2002): Bibliotheken und die Vernetzung des Wissens. Bielefeld: Bertelsmann
- REIN, ANTJE VON (HRSG.) (1996): Medienkompetenz als Schlüsselbegriff. Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- RODLEY, CHRIS (ED.) (1999): Lynch on Lynch. London: Faber and Faber

- RÖLL, FRANZ JOSEF (1998): Mythen und Symbole in populären Medien. Der wahrnehmungsorientierte Ansatz in der Medienpädagogik. Frankfurt/Main: GEP
- RORTY, RICHARD (1992): Kontingenz, Ironie und Solidarität. Frankfurt/Main: Suhrkamp (Original erschienen 1989. Contingency, Irony and Solidarity. Cambridge: Cambridge University Press)
- SANDBOTHE, MIKE (2001): Pragmatische Medienphilosophie. Grundlegung einer neuen Disziplin im Zeitalter des Internet. Weilerswist: Velbrück
- SANDBOTHE, MIKE (2003): Filmphilosophie als Medienphilosophie. Pragmatische Überlegungen zu „The Matrix“ und „Minority Report“. (Online abrufbar über www.sandbothe.net/51.0.html)
- SCHÄFER, HORST/BAACKE, DIETER (1993): Leben wie im Kino. Jugendkulturen und Film. Frankfurt/Main: Fischer
- SCHLUTZ, ERHARD (1999): Vom Methodenklempner zum Lernarchitekten? Zur Zukunft des Lernens. In: Zeitschrift für Erwachsenenbildung 4/1999, S. 22-24
- SCHMIDT, SIEGFRIED J. (1994): Kognitive Autonomie und soziale Orientierung. Konstruktivistische Bemerkungen zum Zusammenhang von Kognition, Kommunikation, Medien und Kultur. Frankfurt/Main: Suhrkamp
- SCHULZ, WOLFGANG (1997): Ästhetische Bildung. Beschreibung einer Aufgabe. (Herausgegeben von GUNTER OTTO und GERDA LUSCHER-SCHULZ). Weinheim, Basel: Beltz
(Originaltext: unveröffentlichtes Manuskript aus dem Jahr 1992)
- SCHULZ, WOLFGANG (1997): Wann ist ästhetische Erfahrung bildungsrelevant? In: SCHULZ, WOLFGANG, S. 110-132
- SEEBLEN, GEORG (2001): Das Kino und die Katastrophe. In: epd Film 11/2001, S. 16-27
- SEEBLEN, GEORG (2002): Kann ein Korallenriff faschistisch sein? Leni Riefenstahl zum 100. Geburtstag – anstelle einer Gratulation. In: epd Film 8/2002, S.11
- SEITTER, WOLFGANG (2001): Zwischen Proliferation und Klassifikation. Lernorte und Lernortkontexte in pädagogischen Feldern. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 2/2001, S. 225-238
- SKLAR, ROBERT (1993): Film. An International History of the Medium. New York: Abrams
- STANG, RICHARD /PUHL, ACHIM (HRSG.) (2001): Bibliotheken und lebenslanges Lernen. Bielefeld: Bertelsmann
- STAUFF, MARKUS (1999): Nach der Theorie? Anmerkungen zum Stellenwert von Theorie und Politik bei Cultural Studies und Neoformalismus. In: MEDIENwissenschaft Rezensionen Reviews 1/1999,, S. 22-34

- TENORTH, HEINZ-ELMAR (1997): „Bildung“ – Thematisierungsformen und Bedeutung in der Erziehungswissenschaft. In: Zeitschrift für Pädagogik 6/1997, S. 969-984
- THOMPSON, KRISTIN (1995): Neoformalistische Filmanalyse. Ein Ansatz, viele Methoden. In: montage/av 1/1995, S. 23-62
(Original erschienen 1988 in: THOMPSON, KRISTIN: Breaking the Glass Armor. Neoformalist Film Analysis. Princeton (N.J.): Princeton University Press; hier: leicht gekürzte Fassung)
- TUDOR, ANDREW (1977): Film-Theorien. Frankfurt/Main: Kommunales Kino
(Original erschienen 1974. Theories of Film. London: Secker + Warburg)
- VOGELGESANG, WALDEMAR (1991): Jugendliche Videocliquen. Action- und Horrorvideos als Kristallisationspunkte einer neuen Fankultur. Opladen: Westdeutscher Verlag
- VOLBRECHT, RALF (2001): Einführung in die Medienpädagogik. Weinheim: Beltz
- WEMBER, BERNWARD (1983³): Wie informiert das Fernsehen? Ein Indizienbeweis. München: List
- WEMBER, BERNWARD (1993): „Die Bauch-Kopf-Schere“ oder: Was machen Menschen mit Informationen. In: medium spezial. Zeitschrift für Hörfunk, Fernsehen, Film, Presse, S. 31-36
- WINTER, RAINER (1992): Filmsoziologie. Eine Einführung in das Verhältnis von Film, Kultur und Gesellschaft. München: Quintessenz
- WINTER, RAINER (1995): Der produktive Zuschauer. Medienaneignung als kultureller und ästhetischer Prozess. München: Quintessenz
- WINTER, RAINER (2001): Die Kunst des Eigensinns. Cultural Studies als Kritik der Macht. Weilerswist: Velbrück
- WINTER, RAINER/MIKOS, LOTHAR (HRSG.) (2001): Die Fabrikation des Populären. Der John Fiske-Reader. Bielefeld: transcript
- WITTE, KARSTEN (HRSG.) (1972): Theorie des Kinos. Ideologiekritik der Traumfabrik. Frankfurt/Main: Suhrkamp
- WITTE, KARSTEN (1972): Das Alte und das Neue. In: WITTE, KARSTEN (HRSG.), S. 7-12
- WORSCHSCH, RUDOLF (2003): Der richtige Zugang. Über die Schwierigkeiten, Filmkunst an die Schüler zu bringen. In: epd Film 9/2003, S. 10-11
- WULFF, HANS J. (2001): Konstellationen, Kontrakte und Vertrauen. Pragmatische Grundlagen der Dramaturgie. In: montage/av 2/2001, S. 131-154
- ZACHARIAS, WOLFGANG (2001): Alles ist ästhetisch – irgendwie und sowieso. Plädoyer für die Bedeutung der ästhetischen Dimension der Medien. In: merz 3/2001, S. 147-156

Ich versichere hiermit, diese Arbeit selbständig verfasst zu haben. Ich habe keine anderen Quellen und Hilfsmittel als die angeführten verwendet. Alle Zitate wurden kenntlich gemacht.

Stefan Stiletto,

Bielefeld, 17. Dezember 2003