



universität
wien

DIPLOMARBEIT

Titel der Diplomarbeit

„Filmbildung denken und Kino vermitteln.

Filmbildungs- und Kinovermittlungskonzepte für Kinder und Jugendliche im deutschsprachigen Raum von 1945 bis heute“

Verfasserin

Mona Linder

angestrebter akademischer Grad

Magistra der Philosophie (Mag. phil.)

Wien, 2015

Studienkennzahl lt. Studienblatt:

A 317

Studienrichtung lt. Studienblatt:

Diplomstudium Theater-, Film- und Medienwissenschaft

Betreuerin:

Univ.-Prof. Dr. Elisabeth Büttner, M.A.

Ehrenerklärung

Ich erkläre ehrenwörtlich, dass ich die vorliegende Arbeit selbstständig ohne fremde Hilfe verfasst, andere als die angegebenen Quellen nicht benutzt und die den benutzten Quellen wörtlich- oder inhaltlich-entnommenen Stellen als solche kenntlich gemacht habe.

Mona Linder, 23. Jänner 2015

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung.....	5
2	Wichtige Begriffe.....	9
2.1	„Kind“ und „Jugendliche_r“.....	9
2.1.1	Rechtslage Österreich	9
2.1.2	UN-Kinderrechtskonvention.....	10
2.1.3	Definition nach Baacke	11
2.1.4	Kognitive Entwicklung.....	13
2.2	Zentrale Begriffe der Erziehungs- und Bildungswissenschaft.....	16
2.2.1	Pädagogik und Erziehungswissenschaft.....	16
2.2.2	Erziehung	19
2.2.3	Bildung.....	20
2.2.4	Vermittlung und Didaktik.....	22
2.2.5	Kompetenz.....	24
2.2.6	Film	27
3	Geschichtlicher Überblick zur Entstehung filmpädagogischer Konzepte für Kinder und Jugendliche in Österreich und dem deutschsprachigen Raum ab 1945.....	28
3.1	Vorbemerkungen zum zeitlichen Rahmen und der Zielsetzung des Kapitels sowie zur Medienkritik als wiederkehrendes Moment	28
3.2	Die „Schmutz und Schund“-Debatte der Nachkriegszeit.....	31
3.2.1	Das nationalsozialistische Kulturmodell als Wegbereiter der Nachkriegsmassenkultur..	32
3.2.2	Identitätskonstruktion über einen „neuen“ konservativen Kultur-Begriff	33
3.2.3	Jugendschutz durch Filmzensurbemühungen	34
3.2.4	Das Problem „Jugend und Film“.....	36
3.2.5	Zusammenfassung.....	41
3.3	Filmerziehung zum „guten Film“ in den 1950er und 1960er Jahren	42
3.3.1	Rückblick - Frühe filmpädagogische Ansätze	42
3.3.2	Staatliche Filmerziehung.....	43
3.3.3	Die Aktion „Der gute Film“	44
3.3.4	Schulische Filmerziehung nach Franz Zöchbauer.....	46
3.3.5	Filmerziehung durch Filmgespräche.....	47
3.3.6	Anmerkung zum Verhältnis der Filmpädagogik in Österreich und dem restlichen deutschsprachigen Raum.....	48

3.3.7	Zur Wirkung des Films auf Kinder und Jugendliche nach Martin und Margarete Keilhacker	50
3.4	Kritische Konzepte in den 1960er und 1970er Jahren.....	53
3.4.1	Von der Filmerziehung zur Medienpädagogik.....	53
3.4.2	Kritisch-emanzipatorische Filmpädagogik	54
3.5	Subjekt- und Handlungsorientierte Konzepte der 1980er und 1990er Jahre.....	56
3.5.1	Identifikation und Subjektorientierung	56
3.5.2	Handlungsorientierte Medienpädagogik nach Dieter Baacke	58
3.5.3	Medienmündigkeit	60
3.6	Siebzig Jahre Filmbildung	62
4	Aktuelle Filmbildungskonzepte	63
4.1	Kompetenzorientierte Filmerziehung.....	65
4.1.1	Film- und Medienerziehung im österreichischen Schulsystem.....	65
4.1.2	Schulkino in Wien.....	70
4.1.3	Filmkompetenz.....	73
4.2	Subjekt- und Handlungsorientierte Filmpädagogik	78
4.3	Ästhetische Filmvermittlung	81
4.3.1	Bremer Schriften zur Filmvermittlung.....	84
4.3.2	Alain Bergala – Kino als Kunst und Alterität.....	87
4.3.3	Zur Filmvermittlungsarbeit für Schüler_Innen im Österreichischen Filmmuseum	90
4.4	Film-Bildung als Fremderfahrung.....	94
5	Conclusio.....	97
6	Quellenverzeichnis	102
6.1	Literatur.....	102
6.2	Internetquellen.....	108
6.3	Filme	111
7	Anhang: Interview mit Alejandro Bachmann durchgeführt am 28.6.2013 von Mona Linder im Österreichischen Filmmuseum	112
	Abstract	131
	Lebenslauf.....	132

1 Einleitung

„Das Kino ist die wahre Schule des Lebens.“ - François Truffaut

Dieses Zitat dient verschiedenen Kinoinitiativen¹ für heranwachsende Menschen, wie beispielsweise dem Cinemagic, einem Programmkino für junge Leute in Wien, als Motto.² In dem Ausspruch des französischen Regisseurs und Filmkritikers François Truffaut wird das Kino als wahre Schule des Lebens bezeichnet, also als Ort der Bildung, als Ort an dem sich etwas über das Leben lernen lässt. Truffaut impliziert in seiner Formulierung sogar, dass das Kino diesen Aufgaben im Grunde besser nachkommen könne, als die Schule selbst.

Es ist nicht Aufgabe meiner Arbeit dieser Frage nachzugehen und die Schule und das Kino gegeneinander auszuspielen, sondern im Gegenteil jenes Theorie- und Praxisfeld in den Blick zu nehmen, in dem sich diese zwei Räume des Zeigens begegnen: Filmbildung. Ausgehend von Truffauts Worten, die eine Verbindung zwischen Kino und Schule herstellen, soll im Rahmen dieser Arbeit das Spannungsfeld Film – Kino – Bildung – Schule näher betrachtet werden.

„Gerade dieser filmische Raum, der aus der Perspektive der wirklichen Welt immer nur so tut als ob, der uns etwas zu sehen gibt, der etwas zeigt oder zur Anschauung bringt, was nicht wirklich vorhanden ist, hat eine besondere Affinität zur Schule. Denn auch die Schule steht vor dem grundsätzlichen Problem, Sachverhalte, Inhalte, Stoffe vermitteln zu wollen, die nicht unmittelbar in der Schule gegeben sind.“³

Dieses Zitat entstammt dem Text „Kinematograph und Zeigestock“, in welchem sich Winfried Pauleit mit der Frage nach „Ähnlichkeit und Differenz der visuellen Anordnungen von Kino und Schule“ auseinandersetzt. Pauleit formuliert darin die These, dass „im Dispositiv des Kinos [...] ein Lehrer bereits schon enthalten [ist].“⁴ Dieser dem Kino immanente Lehrer kann entweder als Konkurrenz gegenüber der tatsächlichen Lehrperson und infolgedessen als Bedrohung für die staatlich gelenkte Bildungs- und Erziehungsarbeit verstanden werden oder man erkennt darin ein spezifisch bildendes Potenzial des Kinos.

¹ Vgl.: <http://www.schuleundkultur.zh.ch/538.0.html> (Zugriff: 13.1.2015), <http://www.uni-heidelberg.de/rose/einrichtungen/cineclub.html> (Zugriff: 13.1.2015), <http://www.visionkino.de> (Zugriff: 13.1.2015)

² Vgl.: <http://www.cinemagic.at/filmvermittlung/philosophie/> (Zugriff: 13.1.2015).

³ Winfried Pauleit, „Kinematograph und Zeigestock. Ähnlichkeit und Differenz der visuellen Anordnungen von Kino und Schule“, In: Helene Decke-Cornill/ Renate Luca (Hrsg.), *Jugendliche im Film – Filme für Jugendliche. Medienpädagogische, bildungstheoretische und didaktische Perspektiven*, München: Kopaed 2007, S. 59-72, hier S. 60.

⁴ Ebd.

Wie anhand dieser Arbeit deutlich herausgearbeitet wird, dominierte erstere Sichtweise, die im Kino eine Lehrerkonkurrenz sieht lange Zeit alle filmpädagogischen Bemühungen, während das bildende Potenzial des Films und des Kinos, abseits einer didaktischen Instrumentalisierung von Filmen als Anschauungsmaterial im Unterricht, Ausgangspunkt für neue Möglichkeiten des Nachdenkens über Filmbildung ist.

Ich widme mich in meiner Arbeit den Fragen, wie die gelenkte Begegnung von Kindern und Jugendlichen mit dem Film in Form unterschiedlicher Filmbildungskonzepte seit 1945 im deutschsprachigen Raum gedacht wurde und welche filmpädagogischen Konzepte heute unterschieden werden können?

Um diesen Fragen nachgehen zu können, ist es notwendig, zunächst eine Sortierung der häufig unreflektiert synonym verwendeten Begriffe *Filmbildung*, *Filmerziehung*, *Filmvermittlung* und *Filmpädagogik* vorzunehmen. Da sich die Differenzierung der Begriffe erst im Rahmen der Arbeit nach und nach vollziehen wird, braucht es vorab dennoch gewissermaßen Arbeitsbegriffe, derer ich mich bedienen kann ohne Gefahr zu laufen mich in begriffliche Widersprüche zu verstricken. Darum soll vorerst Filmbildung als Überbegriff verwendet werden, der alle hier Erwähnung findenden filmpädagogischen Konzepte umfasst. Auch der Ausdruck filmpädagogisch kann ohne größere Vorsicht auf alle in diesem Text relevanten Arbeitsbereiche angewandt werden, da es thematisch, gleichgültig aus welcher Perspektive, immer um gelenkte Kontakte eines heranwachsenden Publikums mit dem Medium Film gehen wird. Ich habe mich in Anlehnung an den Begriff Medienbildung für Filmbildung als neutralen Überbegriff entschieden. Medienbildung bezeichnet ein österreichisches Unterrichtsprinzip, das in allen Schulstufen fächerübergreifend unterrichtet werden muss.⁵ In seiner Ausformulierung wird Medienbildung gewissermaßen als Sammelbegriff verstanden, der Medienpädagogik, Mediendidaktik, Medienerziehung, und als Zielsetzung, vor allem auch Medienkompetenz umfasst.⁶ Bildung dient hier als Container-Begriff, in den verschiedene Bedeutungen verpackt werden können. Dieses sehr vage und allgemeine Bildungs-Verständnis erlaubt es mir den Begriff Filmbildung als Sammelbegriff für verschiedene filmpädagogische Konzepte zu verwenden. An späterer Stelle werde ich eine Unterscheidung zwischen Filmbildung und Film-Bildung (Vgl. 4.4.) vornehmen, wobei der

⁵ Vgl.: <https://www.bmbf.gv.at/schulen/unterricht/prinz/index.html> (Zugriff: 8.12.2014).

⁶ BMUKK, „Medienerziehung.Grundsatzterlass des Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur“, https://www.bmbf.gv.at/schulen/unterricht/uek/medienerziehung_5796.pdf?4dzgm2 (Zugriff: 8.12.2014) [in Kraft getreten am 31.1.2012].

letztere Begriff ein filmpädagogisches Konzept beschreibt, das die Bedeutung einer konkreten Bildungsidee hervorhebt.

Im folgenden Kapitel wird unter der Überschrift „Wichtige Begriffe“ der Versuch unternommen für diese Arbeit relevante Begriffe zu definieren. Vor allem die Differenzierung der bildungs- und erziehungswissenschaftlichen Grundbegriffe *Pädagogik, Erziehungswissenschaft, Erziehung, Bildung, Vermittlung, Didaktik* und *Kompetenz* erscheint mir als zwingend notwendige Grundlage für die weitere Beschäftigung mit filmpädagogischen Konzepten.

Kapitel 3 ist folgender Forschungsfrage gewidmet: *Wie hat sich das filmpädagogische Nachdenken im Laufe der Geschichte seit 1945 im deutschsprachigen Raum entwickelt?* Anhand dieser Forschungsfrage möchte ich auch Hanne Walbergs These untersuchen, der zufolge sich Filmbildung als Disziplin unabhängig von erziehungswissenschaftlichen und filmwissenschaftlichen Theorien entwickelt hat.⁷

Im Anschluss daran möchte ich mich im letzten Kapitel (Kapitel 4) der Forschungsfrage zuwenden, welche Filmbildungskonzepte heute unterschieden werden können. Auf Grund der vielfältigen Zugänge zum Thema Filmbildung unternehme ich den Versuch einer eigenen Kategorisierung. Obwohl bislang in der Literatur in der Regel zwei zentrale Grundrichtungen im Nachdenken über Filmbildung unterschieden werden, möchte ich im Rahmen meiner Arbeit eine Untergliederung in vier Grundpositionen innerhalb des filmpädagogischen Diskurses vorschlagen. Bisher wurden grob filmorientierte und subjektorientierte⁸ bzw. kognitiv-analytische und emotional-subjektive Konzepte⁹ unterschieden. Diese Unterscheidung scheint mir in Anbetracht der spannenden, produktiven und äußerst vielseitig geführten aktuellen Diskussion, die im Zuge der Auseinandersetzung mit einer cinephil geprägten Filmvermittlungs-Tradition nach französischem Vorbild, dem Nachdenken über das Thema im deutschsprachigen Raum neue Impulse gibt, zu kurz gegriffen. Deshalb werde ich versuchen in meinem Differenzierungsmodell auch den aus dieser Diskussion neu entstehenden Filmbildungskonzepten Rechnung zu tragen. Denn ich vertrete die These, dass sich diese *neuen* Filmbildungskonzepte, vor allem durch eine bisher in der Geschichte der

⁷ Vgl.: Hanne Walberg, *Filmbildung im Zeichen des Fremden. Ein bildungstheoretischer Beitrag zu Filmpädagogik*, Bielefeld: transcript Verlag 2011, S. 13f.

⁸ Vgl.: Horst Niesyto (Hg.), *film kreativ. Aktuelle Beiträge zur Filmbildung*, München: kopaed 2006, S. 9.

⁹ Vgl.: Helene Decke-Cornill/Renate Luca, „Filmanalyse und/ oder Filmerleben? Zum Dualismus von Filmobjekt und Zuschauerobjekt“, In: Helene Decke-Cornill/ Renate Luca (Hrsg.), *Jugendliche im Film – Filme für Jugendliche. Medienpädagogische, bildungstheoretische und didaktische Perspektiven*, München: Kopaed 2007, S. 11-30, hier S. 11.

Filmbildung für Kinder und Jugendliche einzigartige filmtheoretische Fundierung und ein daraus resultierendes stärkeres Bewusstsein für die bildenden Potenziale des Mediums Film auszeichnen.

Diese Arbeit ist als Einführungstext in das Thema Filmbildung zu lesen. Es wird darin der Versuch unternommen, das Thema mehrperspektivisch zu begreifen und einen Überblick über Möglichkeiten des Zusammendenkens von Film und Bildung zu bieten. Auf eine tiefer gehende Auseinandersetzung mit den einzelnen Konzepten wird zu Gunsten dieses Überblicks verzichtet.

2 Wichtige Begriffe

2.1 „Kind“ und „Jugendliche_r“

An dieser Stelle werden die Begriffe „Kind“ und „Jugendliche_r“ aus verschiedenen ausgewählten Definitionsperspektiven betrachtet. Da es keine einheitlich gültige Definition für diese Begriffe gibt wird hier ein mehrperspektivischer Zugang gewählt, der zwar versucht der Komplexität der Begriffe ansatzweise gerecht zu werden, dabei aber naturgemäß viele Perspektiven unberücksichtigt lassen muss und daher keinen Anspruch auf Vollständigkeit stellt.

2.1.1 Rechtslage Österreich

Im österreichischen Zivilrecht werden die Begriffe „Kind“ und „Jugendliche_r“ nicht ausdrücklich definiert. Das ABGB¹⁰ unterscheidet jedoch vier relevante Altersstufen, die sich an der geistigen Reife der Heranwachsenden orientieren.

„Die geistige Reife der Menschen ist typisch vom **Alter** abhängig. Aus Gründen der Rechtssicherheit kann die Rechtsordnung nicht auf die intellektuellen und volitiven Fähigkeiten des Einzelnen abstellen, sondern muss schematische Grenzen ziehen. Das ABGB misst vier Altersstufen Bedeutung bei (vgl. besonders §§ 21 und 865). **Personen unter 7 Jahren**, die bis zum KindRÄG 2001 vom Gesetz als „Kinder“ bezeichnet wurden. Bis 14 Jahre ist man **unmündiger**, von 14 bis 18 Jahren **mündiger Minderjähriger**. Personen über 18 Jahren werden als **Volljährige** (Großjährige, Eigenberechtigte) bezeichnet. [Herv. orig]“¹¹

Innerhalb dieser Altersstufen wird die Rechts- und Handlungsfähigkeit der Rechtssubjekte, je nach Gesetzesstelle unterschiedlich beurteilt. Die Rechtsfähigkeit minderjähriger Personen ist, in den § 21-23 ABGB verankert und legt die Fähigkeit Träger von Rechten und Pflichten zu sein fest.¹² Handlungsfähigkeit untergliedert sich in Geschäftsfähigkeit und Deliktsfähigkeit.

„Geschäftsfähigkeit ist die Fähigkeit, sich selbst durch eigenes rechtsgeschäftliches Handeln zu berechtigen oder zu verpflichten. Deliktsfähigkeit ist die Fähigkeit, aus eigenem rechtswidrigen Verhalten schadenersatzpflichtig zu werden.“¹³

¹⁰ Allgemeines Bürgerliches Gesetzbuch

¹¹ Andreas Kletečka, *Grundriss des bürgerlichen Rechts. Band 1. Allgemeiner Teil, Sachenrecht, Familienrecht. Auf Grundlage der von Dr. Helmut Koziol und Dr. Rudolf Welser gemeinsam herausgegebenen 1.-10. Auflage. 14. Von Dr. Andreas Kletečka bearbeitete Auflage*, Wien: MANZ'sche Verlags- und Universitätsbuchhandlung 2014, S. 57.

¹² Vgl.: Peter Bydlinski, *Grundzüge des Privatrechts für Ausbildung und Praxis. MANZ Studienbuch 7. Auflage*, Wien: MANZ'sche Verlags- und Universitätsbuchhandlung GmbH 2007, S. 21ff.

¹³ Kletečka (2014), S. 57.

2.1.2 UN-Kinderrechtskonvention

Im ersten Artikel der 1989 verabschiedeten und auch von Österreich ratifizierten UN-Kinderrechtskonvention findet sich folgende Definition für den Begriff „Kind“:

„Im Sinne dieses Übereinkommens ist ein Kind jeder Mensch, der das achtzehnte Lebensjahr noch nicht vollendet hat, soweit die Volljährigkeit nach dem auf das Kind anzuwendenden Recht nicht früher eintritt.“¹⁴

Hier wird zwischen „Kind“ und „Jugendliche_r“ nicht unterschieden. Bis zur Volljährigkeit werden allen Heranwachsenden die gleichen Rechte zugesprochen, die vor allem auf folgenden vier Prinzipien beruhen:

- „Recht auf Gleichbehandlung
- Wohl des Kindes hat Vorrang
- Das Recht auf Leben und Entwicklung
- Achtung vor der Meinung des Kindes“¹⁵

Das dritte Prinzip umfasst auch das Recht des Kindes auf Bildung, das in Artikel 28 formuliert wird.¹⁶

Diese beiden gesetzlich verankerten Definitionen orientieren sich bei ihrer Zuschreibung an festgelegten, einheitlichen Altersgrenzen. Je nach Alter wird dem Heranwachsenden ein bestimmtes Maß an geistiger Reife zugesprochen, die mit dem achtzehnten Lebensjahr nach beiden Definitionen vollständig erreicht sein sollte. In Anbetracht des Mangels an geistiger Reife bedürfen Minderjährige im Fall des ABGBs bzw. Kinder im Fall der UN-Menschenrechtskonvention eines im Rahmen der Gesetzgebung verankerten besonderen Umganges und Schutzes.

¹⁴ UN-Konvention über die Rechte des Kinder (deutsche Fassung), <https://www.unicef.at/fileadmin/media/Kinderrechte/crcger.pdf>, (Zugriff: 21.11.2014), S. 2.

¹⁵ Vgl.: <https://www.unicef.at/kinderrechte/die-un-kinderrechtskonvention>, (Zugriff: 22.11.2014)

¹⁶ Vgl.: UN-Konvention über die Rechte des Kinder (deutsche Fassung), <https://www.unicef.at/fileadmin/media/Kinderrechte/crcger.pdf>, (Zugriff: 21.11.2014), S. 11f.

2.1.3 Definition nach Baacke

In der mittlerweile bereits fast zwanzig Jahre alten *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft*, die 1995 von Dieter Lenzen und Klaus Mollenhauer herausgegeben wurde, findet sich ein m.E. auch heute noch relevanter Artikel von Dieter Baacke¹⁷, in dem er auf die Begriffe Kindheit, Jugend und Adoleszenz eingeht. Er nähert sich den Begriffen dabei sowohl aus psychologischer als auch aus soziologischer und pädagogischer Perspektive und verdeutlicht dadurch deren Komplexität.

Für die pädagogische Perspektive prägend beschreibt er die Vorstellung des Lebenszyklus als triadisch dynamischen Ablauf. Demnach gliedert sich das Leben in drei Phasen. Kindheit und Jugend bilden die erste Phase der Expansion, die von starken psychischen und physischen Veränderungen bzw. Wachstum geprägt ist. Darauf folgt das Erwachsensein als Phase der Stabilität und das Alter als Phase der Reduktion. In diesem Zusammenhang werden Kindheit und Jugend als „Zeitalter des Lernens“¹⁸, als „formbare Phasen“¹⁹ (wo genau), und „[d]ie Entwicklung des Menschen [...] von ihrem Ziel, dem ‘Erwachsensein’ her verstanden.“²⁰

In Bezugnahme auf die historische Sozialisationsforschung betont Baacke, dass die Begriffe Kindheit und Jugend sozial zugeschriebene Zustände sind, „deren Sinnzuschreibung zwar einerseits geschichtlich ererbt, andererseits aber keineswegs naturhaft gegeben ist.“²¹ Bei den Begriffen Jugend und Kindheit handelt es sich stets um „historische Phänomene mit entsprechenden Bedeutungszuschreibungen, die sozialem Wandel und historischen Prozessen grundsätzlich zur Disposition stehen.“²²

¹⁷ *Anmerkung:* Dieter Baacke war ein bedeutender deutscher Erziehungswissenschaftler und eine zentrale Figur im medienpädagogischen Diskurs der 1970er bis 1990er Jahre, in den er unter anderem den Begriff *Medienkompetenz* einführte. Im folgenden Kapitel (3.5.) wird er noch im Zusammenhang mit seinem Konzept einer „handlungsorientierten Medienpädagogik“ Erwähnung finden.

¹⁸ Dieter Baacke, „Kindheit – Jugend – Adoleszenz“, In: Dieter Lenzen/ Klaus Mollenhauer (Hrsg.), *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft. Band 1. Theorien und Grundbegriffe der Erziehung und Bildung*, Stuttgart: Ernst Klett Verlag für Wissen und Bildung 1995, S. 452-457, hier S. 452.

¹⁹ Ebd., S. 453.

²⁰ Ebd.

²¹ Ebd. S. 456.

²² Ebd.

Zu Anfang seines Textes gibt Baacke folgende Begriffsdefinition:

„In der pädagogischen, psychologischen und sozialwissenschaftlichen Diskussion versteht man unter *Kindheit* gemeinhin den Zeitraum bis zur *Pubertät*; die auf diese folgende Entwicklungsphase bis zum Erwachsensein [...] gilt als Zeit der *Jugend/ Adoleszenz*. [Herv. orig.]“²³

Er begründet die Sinnhaftigkeit dieser Teilung zwischen Kindheit und Jugend darin,

„daß durch den Einbruch der Pubertät [...] die selbstverständliche Welthinnahme des Kindesalters abgeschlossen wird und eine neue Einheit aus physisch-psychischen Erfahrungen entsteht, die zur wachsend bewußten Entwicklung eines Ich-Gefühls führen, das die Abgrenzung von anderen Personen erlaubt und dadurch die Aufnahme von selbstgewählten Beziehungen auf breiter Basis ermöglicht.“²⁴

Es handelt sich hierbei um eine relativ offen gehaltene, einfach auf die alltägliche Praxis anwendbare, Definition, die nicht versucht, Entwicklungsphasen innerhalb strikter Altersgrenzen zu definieren und dabei trotzdem die beiden Lebensphasen Kindheit und Jugend klar und sinnhaft begründet voneinander abgrenzt. Baacke betont, dass Beginn und Ende der Pubertät historisch und kulturell variieren und Kindheit und Jugend in ihrer Ausdehnung und ihrem individuellen Erleben sehr unterschiedlich sein können. Der Einsatz der Pubertät setzt aber in jedem Fall eine bedeutungsvolle Zäsur in der menschlichen Entwicklung. Wann sich diese Zäsur vollzieht und wie sie wahrgenommen wird, ist individuell sehr verschieden. Grundsätzlich wird in unserer Gesellschaft der Einsatz der Pubertät ungefähr zwischen dem 10. und dem 13. Lebensjahr und deren Ende zwischen dem 18. und 20. Lebensjahr verortet, wobei sich aus medizinischen Studien eine Entwicklung ablesen lässt, gemäß der sich der Beginn der Pubertät tendenziell nach vorne verschiebt.²⁵

²³ Baacke (1995), S. 452.

²⁴ Ebd.

²⁵ Vgl.: H. Kahl/A. Schaffrath Rosario/M. Schlaud, „Sexuelle Reifung von Kindern und Jugendlichen in Deutschland. Ergebnisse des Kinder- und Jugendgesundheitssurveys (KiGGS)“, <http://edoc.rki.de/oa/articles/re17ogmAdOZI/PDF/293fQNZFAIEs.pdf> (Zugriff: 27.11.2014) [Orig.: Berlin: Springer Medizin Verlag 2007].

2.1.4 Kognitive Entwicklung

Theorien der kognitiven Entwicklung versuchen altersabhängige Veränderungen im Denken von Kindern und Jugendlichen zu beschreiben und zu erklären.²⁶ Die Frage nach der kognitiven Entwicklung von Heranwachsenden ist für die filmpädagogische Arbeit m. E. besonders relevant, da die Einschätzung, welcher Film für welche Altersgruppe geeignet ist, stark vom kognitiven Entwicklungsstand des Publikums abhängt.

Jean Piaget entwickelte die erste umfassende psychologische Stadientheorie, der zufolge die kognitive Entwicklung von Heranwachsenden spezifischen Stadienstufen des Denkens folgt.²⁷ Seiner Betrachtung nach vollzieht sich die geistige Entwicklung „als [...] Prozess der aktiven Konstruktion von Wissen in der Interaktion des Individuums mit der Umwelt.“²⁸ Piaget ging davon aus, dass das Denken eines Heranwachsenden zu jedem Zeitpunkt seiner Entwicklung als geordnete Gesamtstruktur verstanden werden muss.

„Jedes nächsthöhere Stadium geht aus dem vorangehenden Stadium hervor, integriert und transformiert die dort angelegten Strukturen, d.h., die Denkstrukturen des nächsthöheren Stadiums sind nicht einfach eine reichere Version der bereits früher angelegten Strukturen, sondern sie bieten die Grundlage für neue geistige Leistungen, die auf der Basis der früheren Strukturen nicht möglich waren.[Herv. orig.]“²⁹

Dabei unterscheidet Piaget vier Hauptstadien der kognitiven Entwicklung:

1.) Das sensorimotorische Stadium (Geburt bis ca. 2 Jahre)

In dieser Phase ist die Intelligenz des Babys laut Piaget handlungsgebunden und nicht symbolisch-repräsentational. Die Grundlage für den Aufbau des Denkens bilden Reflexe und elementare Wahrnehmungsfähigkeiten. Erkenntnis benötigt immer eine direkte Interaktion mit der Umwelt.

2.) Das präoperatorische Stadium (ca. 2-7 Jahre)

In der präoperatorischen Phase werden stabile mentale Repräsentationen gebildet. Sowohl die Sprachfähigkeit als auch ein ungefähres Zeitverständnis, das eine Vorstellung von Vergangenheit und Zukunft umfasst, entwickelt sich.

²⁶ Vgl.: Rolf Oerter/Leo Montada (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie. 6., vollständig überarbeitete Auflage*, Weinheim und Basel: Beltz Verlag 2008, S. 436.

²⁷ Vgl.: Fred G. Wetzel, *Kognitive Psychologie. Eine Einführung in die Psychologie der kognitiven Strukturen von Jean Piaget*, Weinheim und Basel: Beltz Verlag 1980, S. 165.

²⁸ Oerter/Montada (2008), S. 437.

²⁹ Ebd. S. 437.

Kinder können zunehmend komplexere Symbole und Verhaltenswelten kreieren. In diesem Stadium fehlt jedoch noch die Fähigkeit zur logischen Operation. Das Kind kann beobachtete Handlungen mental nicht rückgängig machen und verfügt dadurch nach Piaget „nicht über die logischen Voraussetzungen für den Erwerb physikalischer und numerischer Grundkonzepte.“³⁰ Außerdem sind Kinder in dieser Phase egozentrisch. Sie können also keine von der eigenen Perspektive abweichende Perspektive einnehmen.

3.) Das konkret-operatorische Stadium (ca. 7-12 Jahre)

In dieser Phase werden Kinder fähig einfache logische Operationen durchzuführen und eigenen sich „fundamentale Begriffe wie den der Erhaltung, der Zahl, der Zeit [und] der Kausalität [an]“. ³¹ Die Abstraktionsfähigkeiten sind jedoch beschränkt.

4.) Das formal-operatorische Stadium (ab ca. 12 Jahren)

Formal-operatorische Denkprozesse erfordern die Fähigkeit zur abstrakten Problemrepräsentation. Diese erlaubt die analytische Durchdringung komplexer Problemstellungen. „Formal-operatorisches Denken ist gekennzeichnet durch eine hypothetische bzw. theoretische Herangehensweise an Problemstellungen.“³² Laut Piaget wird das Stadium der formalen Operationen nicht von jedem Erwachsenen erreicht.

Piagets Stadientheorie folgend, ist es sinnvoll die Trennung zwischen Kindern und Jugendlichen am Übergang vom konkret-operatorischen zum formal-operatorischen Stadium, also ungefähr um das zwölfte Lebensjahr herum zu verorten.

Obwohl Piaget vor allem in Bezug auf seine Einschätzung der kognitiven Kompetenzen junger Kinder vielfältig kritisiert wurde und wird³³, hat seine konstruktive Stadientheorie immer noch Einfluss auf die aktuelle Entwicklungsforschung und wird auch im pädagogischen und erziehungswissenschaftlichen Kontext nach wie vor als wichtige Referenztheorie herangezogen, wenn es darum geht, Unterschiede im Denken von Heranwachsenden verschiedener Altersstufen nachvollziehbar zu machen.³⁴

³⁰ Oerter/Montada (2008), S. 439ff.

³¹ Ebd. S. 442.

³² Ebd. S. 443.

³³ Neuere Forschungen haben gezeigt, dass bestimmte kognitive Kompetenzen bereits um einiges früher bei Kindern nachgewiesen werden konnten, als nach Piagets Einschätzung. Vgl.: dazu Oerter/Montada (2008), S. 443ff.

³⁴ Diese Aussage bezieht sich auf Erfahrungen während des BA-Studiums „Volksschullehramt“ an der Pädagogischen Hochschule Wien. Hier wurden Piagets Entwicklungsstufen innerhalb der ersten zwei Semester

Auch wenn Piagets Einteilung der Altersstufen nicht 1:1 auf die Praxis übertragbar ist, da sich Menschen individuell sehr unterschiedlich schnell entwickeln, bietet die Beschreibung dieser Stadien doch eine hilfreiche Orientierung, die für die filmpädagogische Arbeit praktisch genutzt werden kann, da sie die Notwendigkeit der Differenzierung von geeigneten Methoden und Inhalten für unterschiedliche Altersgruppe verdeutlicht. So wird anhand Piagets Stufenmodell beispielsweise klar, warum es sich nicht empfiehlt einer Gruppe Sechsjähriger einen Film vorzuführen, der eine besonders komplexe Erzählstruktur mit wechselnden Erzählperspektiven aufweist. Haben Jugendliche jedoch das formal-operatorische Stadium erreicht, kann sich ein solcher Film besonders gut für Film-Bildungs-Prozesse eignen. Auch die Frage nach Jugendschutzbestimmungen orientiert sich unter anderem an der kognitiven Entwicklung von Kindern und Jugendlichen. Dass die Einschätzungen, welche Filme für welche Altersstufe angemessen sind, jedoch sehr unterschiedlich ausfallen zeigt sich auch in den verschiedenen Jugendschutzregelungen der einzelnen Bundesländer.³⁵

Unter Berücksichtigung all dieser verschiedenen Definitionsperspektiven, die die Möglichkeit und Sinnhaftigkeit einer eindeutigen Zuordnung in Frage stellen, orientieren sich die Begriffe „Kind“ und „Jugendliche_r“ im Rahmen dieser Arbeit an der offenen Definition von Baacke, nach welcher die Grenze zwischen Kindheit und Jugend durch den Einsatz der Pubertät markiert wird.

(WS 2013/14, SS 2014) des Studiums in verschiedenen fachdidaktischen Vorlesungen und Übungen, als nach wie vor für die Praxis relevante Theorie vorgestellt.

³⁵ Der Jugendschutz liegt in Österreich im Kompetenzbereich der einzelnen Bundesländer. Vgl.: <https://www.help.gv.at/Portal.Node/hlpd/public/content/174/Seite.1740100.html> (Zugriff: 29.11.2014).

2.2 Zentrale Begriffe der Erziehungs- und Bildungswissenschaft

Im folgenden Abschnitt möchte ich einen kompakten Überblick über wichtige Grundbegriffe der Erziehungs- und Bildungswissenschaft geben. Da gerade im filmpädagogischen Kontext aber auch im alltäglichen Sprachgebrauch häufig erziehungswissenschaftliches Vokabular als scheinbar selbstverständlich bzw. selbsterklärend großteils unreflektiert Verwendung findet, ist es notwendig an dieser Stelle, die vermeintlich bekannten Begriffe kurz etwas genauer zu betrachten.

2.2.1 Pädagogik und Erziehungswissenschaft

Laut den Erziehungswissenschaftler_innen Hannelore Faulstich-Wieland und Peter Faulstich erschwert gerade die Verankerung erziehungswissenschaftlichen Wissens im Alltagswissen das Profil der Erziehungs- und Bildungswissenschaft als eigene wissenschaftliche Disziplin zu stärken, da beinahe jeder von sich selbst glaubt in Erziehungsfragen kompetent zu sein.³⁶ Faulstich-Wieland und Faulstich formulieren ihr Verständnis von Erziehungs- und Bildungswissenschaft als Wissenschaftsdisziplin so:

„Die Erziehungs- und Bildungswissenschaft intendiert ein Begreifen und Gestalten von Lernprozessen im gesellschaftlichen Kontext, und sie bedient sich dabei eines sozialwissenschaftlichen Methodenspektrums. Ihr Gegenstandsbezug richtet sich also zunächst auf Lernen, seine Intentionen, Themen und Methoden. [...] Erziehungs- und Bildungswissenschaft [ist] unabdingbar auf Praxis gerichtet: Es geht immer auch um eingreifendes Gestalten.“³⁷

Laut Faulstich-Wieland/ Faulstich ist Lernen also eine zentrale Kategorie der Erziehungs- und Bildungswissenschaft. Sie bieten für diesen Begriff folgende Definition an:

„Lernen ist ein psychischer Prozess der Erweiterung von Handlungsmöglichkeiten aufgrund der Aneignung von Erfahrungen.“ Dabei wird ergänzt, dass es sich nicht unbedingt um individuelle Erfahrungen handeln muss, sondern Lernen auch „die Vermittlung von Wissen und Werten als Resultat kulturell gesammelter Erfahrungen und Auslegungen vorangegangener Generationen“ [Herv.orig.]³⁸ bedeuten kann.

Aus Faulstich-Wieland/Faulstichs Definition der Erziehungs- und Bildungswissenschaft können zudem ein interdisziplinäres Moment und ein, die Disziplin konstituierender, Praxisbezug abgelesen werden. Soziologie und Psychologie bilden sozusagen „Nachbarwissenschaften“ der Bildungs- und Erziehungswissenschaft, aus deren Methodenspektrum sie sich bedient.

³⁶ Vgl.: Hannelore Faustich-Wieland/Peter Faulstich, *BA-Studium ERZIEHUNGSWISSENSCHAFT. Ein Lehrbuch*, Hamburg: Rowohlt 2006, S. 46, S. 30f.

³⁷ Ebd.

³⁸ Ebd. S. 31.

Während jedoch bei diesen Nachbarwissenschaften die beobachtende und beschreibende Theorie im Vordergrund steht, betonen Faustich-Wieland/Faustich den Praxisbezug der Bildungs- und Erziehungswissenschaft, deren Begriffe nicht nur deskriptiv zu verstehen sind, sondern immer auch ein normatives Element enthalten.³⁹ Hier zeigt sich ein modernes Verständnis der Bildungs- und Erziehungswissenschaft, das wissenschaftliche Analyse und Theorie und Praxisbezug als gleichwertig und untrennbar ineinandergreifend versteht. Ein kurzer Blick auf die Geschichte der Bildungs- und Erziehungswissenschaft verdeutlicht die theoretischen Ursprünge dieses Verständnisses.

Die Erziehungswissenschaft entwickelte sich erst recht spät als wissenschaftliche Disziplin aus der Tradition der geisteswissenschaftlichen Pädagogik heraus. Im Zuge einer Ausdifferenzierung der Wissenschaften Mitte des 19. Jahrhunderts entstand aus der Philosophie, innerhalb derer Fragen der Erziehung immer wieder zur Diskussion aufkamen, die geisteswissenschaftliche Pädagogik als eigenständige Disziplin, welche in der Tradition des pädagogischen Denkens Rousseaus, Pestalozzis, Humboldts, Herbarts und Schleiermachers stand und auch heute noch steht.⁴⁰ Wilhelm Dilthey gilt als Begründer der geisteswissenschaftlichen Pädagogik, welche sich als Reflexionstheorie für die Praxis begreift.⁴¹

„Ihr Ansatzpunkt ist es die Lebens- und Erziehungswirklichkeit als komplexes Geschehen von Wirkungszusammenhängen zu verstehen, die nicht auf einzelne Faktoren zu reduzieren seien. In der Tradition Diltheys steht der Vorrang des Lebenszusammenhangs und der Erziehungswirklichkeit vor systematisch-konstruierender Theorie.“⁴²

Laut Faustich-Wieland/Faustich geht es in dieser Denktradition erkenntnistheoretisch nicht in erster Linie „um ‚Wahrheit‘, sondern um die Erfüllung der pädagogischen Aufgabe.“⁴³ Im Zentrum steht dabei das Verhältnis zwischen Erzieher und Zögling.⁴⁴

³⁹ Vgl.: Faustich-Wieland/Faustich (2006), S. 30f.

⁴⁰ Vgl.: Wolfgang Klafki, *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik*, Weinheim und Basel: Beltz Verlag 2007, S.86.

⁴¹ Vgl.: Faustich-Wieland/Faustich (2006), S. 87.

⁴² Ebd. S. 87f.

⁴³ Ebd. S. 88.

⁴⁴ Vgl.: Ebd. S. 88f.

In den 1960er Jahren kam es zu einer „realistischen Wendung in der pädagogischen Forschung“. ⁴⁵ Hier entstand erst der Begriff „Erziehungswissenschaft“, der sich bezugnehmend auf das vorherrschende Wissenschaftsverständnis an Empirie und kritischem Rationalismus orientierte. Erziehungswissenschaftliche Theorien sollten empirisch fundiert und rational überprüfbar sein. Damit bot die Erziehungswissenschaft einen Gegenentwurf zur modellhaft abstrakten geisteswissenschaftlichen Pädagogik. ⁴⁶

„Als geeignete Herangehensweise galt nun nicht mehr Verstehen wie in der geisteswissenschaftlichen Pädagogik [...], [sondern] ein empirisches, auf Beobachten und Messen abgestelltes Methodenarsenal.“ ⁴⁷

Die Erziehungswissenschaft entwickelte sich also aus der geisteswissenschaftlichen Pädagogik heraus und knüpfte an deren philosophische Vorarbeiten an. In ihrer Betonung der „Wissenschaftlichkeit“ der neuen Disziplin *Erziehungswissenschaft* grenzte sie sich gleichzeitig jedoch vom geisteswissenschaftlichen Pädagogik-Begriff ab. Innerhalb der Erziehungswissenschaft entwickelten sich im Laufe der Zeit natürlich verschiedene Denkrichtungen, auf die an dieser Stelle jedoch nicht näher eingegangen werden soll. Wichtig ist hier die Unterscheidung zwischen den Begriffen Erziehungswissenschaft und Pädagogik. Bei beiden Disziplinen stehen Fragen der Erziehung im Mittelpunkt, jedoch werden diese Fragen vor dem Hintergrund unterschiedlicher Denkperspektiven gestellt und beantwortet.

Faulstich-Wieland/Faulstichs Definition der Bildungs- und Erziehungswissenschaft vereint in sich gleichermaßen den wissenschaftlichen Anspruch der empirischen Erziehungswissenschaft und den erzieherisch verstehenden, auf Praxis gerichteten Anspruch der geisteswissenschaftlichen Pädagogik. Mit der Bezeichnung *Bildungs-* und Erziehungswissenschaft betonen sie dabei gleichzeitig, dass dem Bildungsbegriff, nach ihrem Verständnis, innerhalb der Erziehungswissenschaft eine wichtige Bedeutung zukommt.

⁴⁵ Faustich-Wieland/Faulstich (2006), S. 91.

⁴⁶ Vgl.: Ebd. S. 90f.

⁴⁷ Ebd. S. 91.

2.2.2 Erziehung

„Eines der größten [sic!] Probleme der Erziehung ist, wie man die Unterwerfung unter den gesetzlichen Zwang mit der Fähigkeit, sich seiner Freiheit zu bedienen, vereinigen könne. Denn Zwang ist nötig! Wie kultiviere ich die Freiheit mit dem Zwange?“⁴⁸

Kern der Pädagogik und der Erziehungswissenschaft sind also Fragen der Erziehung. Schon im Wort Erziehung schwingt jedoch bereits der von Kant beschriebene notwendige Zwang mit, denn in ihm steckt das Wort „ziehen“, das die Assoziation einer gewaltsamen Führung weckt. Faustich-Wieland/Faustich betonen in ihrem Buch, dass der Erziehungsbegriff zwar äußerst umstritten, dabei aber eine gesellschaftliche Notwendigkeit ist.

Siegfried Bernfeld fasste die Grundstruktur der Erziehung als „die Summe aller Reaktionen einer Gesellschaft auf die Entwicklungstatsache“⁴⁹ zusammen. Erziehung hat die Aufgabe „kulturell akkumuliertes Wissen von einer Generation an die nächste weiter[zu]geben“.⁵⁰ Dabei stehen Erziehungsprozesse stets im Spannungsverhältnis von Einwirkung und Entwicklung bzw. Führung und Wachsenlassen. Das Verhältnis zwischen „Zögling“ und „Erziehendem“ ist immer asymmetrisch. Diese Asymmetrie kann durch Wissensvorsprünge, Macht und/oder Zwangsverhältnisse begründet sein. Erziehung kann laut Faustich-Wieland/Faustich als Spezialfall der Sozialisation begriffen werden, wobei hier Sozialisation (meist durch enge Bezugspersonen) intentional gestaltet wird.⁵¹

Unter Sozialisation versteht man nach Hurrelmann „den Prozess der Entstehung und Entwicklung der Persönlichkeit in wechselseitiger Abhängigkeit von der gesellschaftlich vermittelten sozialen und dinglich-materiellen Umwelt.“⁵² Während Sozialisation jedoch ein Prozess ist, der im Leben eines Menschen nie abgeschlossen ist, hat Erziehung ein Ziel und ein Ende.

„Sofern sie [die Erziehung – M. L.] auf *Mündigkeit*, d.h. auf den selbständigen Gebrauch des eigenen Verstandes zielt, besteht ihre Absicht auch darin, sich selbst überflüssig zu machen. Erziehung ist zu Ende, wenn ihr Ziel, dass die ‘Zöglinge’ über ihr eigenes Leben verfügen, erreicht und sie deshalb nicht mehr notwendig ist. [Herv. orig.]“⁵³

⁴⁸ Immanuel Kant zitiert nach Faustich-Wieland/Faustich (2006), S.50.

⁴⁹ Siegfried Bernfeld (1925), S. 51 zitiert nach Faustich-Wieland/Faustich (2006), S. 48.

⁵⁰ Faustich-Wieland/Faustich (2006), S. 45.

⁵¹ Vgl.: Ebd. S. 45ff.

⁵² Hurrelmann (1989), S.65 zitiert nach Faustich-Wieland/Faustich (2006), S. 41.

⁵³ Faustich-Wieland/Faustich (2006), S. 51.

2.2.3 Bildung

Faustich-Wieland/Faulstich geben zu bedenken, dass es sich bei Bildung zwar um einen „der ehrwürdigsten Begriffe deutscher geistesgeschichtlicher Tradition“⁵⁴ handelt, der Begriff aber gleichzeitig von vielen Erziehungswissenschaftler_innen nur noch als „Container-Wort“⁵⁵ betrachtet wird, wodurch auch die Sinnhaftigkeit der Verwendung des Begriffes in der wissenschaftlichen Diskussion vielfach in Frage gestellt wird. Es finden sich hier einerseits Positionen, die dafür plädieren den Bildungsbegriff aufzugeben und durch andere konkretere Begriffe zu ersetzen und andererseits auch Versuche Bildungstheorie unter den Bedingungen der gegenwärtigen Gesellschaft zu rekonstruieren.⁵⁶ An dieser Stelle kann nicht näher auf die komplexe Entwicklungsgeschichte und die vielfältigen Auslegungen des Bildungsbegriffes eingegangen werden.

Stattdessen möchte ich das Begriffsverständnis von Bildung in dieser Arbeit an einem klassisch humanistischen Bildungsbegriff orientieren, welcher laut Klafki innerhalb des Zeitraumes von 1770 bis 1830 vor dem Hintergrund der Spätaufklärung und der deutschen literarischen Klassik entstand⁵⁷ und dessen zentrale Dimensionen hier kurz vorgestellt werden. Erziehung und Bildung haben, nach klassisch pädagogischem Verständnis, eine ähnliche Zielsetzung. Sowohl Erziehungs- als auch Bildungsprozesse zielen auf Selbstbestimmung und Mündigkeit eines Menschen ab, weshalb die Grenzen zwischen den beiden Begriffen manchmal verschwimmen. Dabei bezieht sich Erziehung auf die Unterstützung *Heranwachsender* in ihrem Entwicklungs- und Sozialisationsprozess und hat ihren Endpunkt dort, wo keine Anleitung *von Außen* mehr notwendig ist, also dort wo der Heranwachsende zum selbständig und mündig handelnden Subjekt wird. Hier ist die Bildung eines Menschen jedoch nicht abgeschlossen. Denn diese wird dem klassischen Ideal nach vom handelnden Subjekt über die gesamte Lebensspanne hinweg selbsttätig vollzogen. Laut Wolfgang Klafki wird im klassischen Sinn

„Bildung [...] als Befähigung zu vernünftiger Selbstbestimmung, die die Emanzipation von Fremdbestimmung voraussetzt oder einschließt, als Befähigung zur Autonomie, zur Freiheit eigenen Denkens und eigener moralischer Entscheidungen [verstanden].“⁵⁸

Er benennt Selbsttätigkeit als „zentrale Bezugsform des Bildungsprozesses“⁵⁹.

⁵⁴ Faustich-Wieland/Faulstich (2006), S. 51.

⁵⁵ Ebd.

⁵⁶ Faustich-Wieland/Faulstich nennen hier vor allem Heinz-Joachim Heydorn und Wolfgang Klafki. Vgl.: Hannelore Faustich-Wieland/Peter Faulstich (2006), S. 52ff.

⁵⁷ Vgl.: Klafki (2007), S. 15.

⁵⁸ Ebd. S. 19.

Diesem Bildungsverständnis nach wird der Mensch als Wesen verstanden, das zur vernünftigen Selbstbestimmung fähig ist und dessen Pflicht es im Sinne der Aufklärung ist sich seines eigenen Verstandes zu bedienen. Dabei ist „Bildung zugleich Weg und Ausdruck solcher Selbstbestimmungsfähigkeit.“⁶⁰ Bildung vollzieht sich, im Gegensatz zur von außen gesteuerten Erziehung, immer in der Auseinandersetzung mit konkreten Inhalten.

„Vernünftigkeit, Selbstbestimmungsfähigkeit, Freiheit des Denkens und Handelns gewinnt das Subjekt nur in Aneignungs- und Auseinandersetzungsprozessen mit einer Inhaltlichkeit, die zunächst *nicht* ihm selbst entstammt, sondern Objektivation bisheriger menschlicher Kulturtätigkeit im weitesten Sinne des Wortes ist, Objektivation von Aktivitäten, in denen Möglichkeiten menschlicher Selbstbestimmung, menschlicher Vernunftentwicklung, menschlicher Freiheit oder aber ihrer Widerparte Gestalt angenommen haben [...]. [Herv. orig.]“⁶¹

Bildung kann also nur von einem handelnden Subjekt selbsttätig, im Zuge eines Bildungsprozesses, welcher die Auseinandersetzung mit konkreten Inhalten erfordert, vollzogen werden. Das Subjekt bildet sich dabei über seine gesamte Lebensdauer hinweg selbst. Die einzigartige Idee, die hinter dem deutschen Wort Bildung steckt lässt sich auch gut an dessen Etymologie sichtbar machen. Denn das Wort *Bildung* geht auf das althochdeutsche Wort *bildunga* (= *Schöpfung, Bildnis, Gestalt*) zurück.⁶² Im deutschen Begriff *Bildung* ist also bereits ein schöpferisches Menschenbild verankert. Er unterscheidet sich dadurch grundlegend von seinen Entsprechungen im Englischen, Französischen, Spanischen oder Italienischen, welche allesamt im Wort *educare* (lat. = *erziehen, großziehen*) ihren Ursprung haben.⁶³

Bildung umfasst also mehr als bloßen Wissens- und Kompetenzerwerb, sondern soll eher als eine Lebenspraxis verstanden werden. Ein gebildeter Mensch setzt sich selbst immer wieder aufs Neue zu Inhalten, zu seiner Umwelt und seinen Mitmenschen kritisch reflektierend und solidarisch in Beziehung. So definierte schon Wilhelm von Humboldt jenen als Gebildeten „der ‚soviel Welt als möglich zu ergreifen, und so eng, als er nur kann mit sich zu verbinden‘ [...] sucht.“⁶⁴ Lehrern und Erziehenden kommt in diesem Zusammenhang die Aufgabe zu Bildungsinhalte auszuwählen und zu vermitteln.

⁵⁹ Klafki (2007), S. 19.

⁶⁰ Ebd. S. 20.

⁶¹ Ebd. S. 21.

⁶² Vgl: <http://www.duden.de/rechtschreibung/Bildung> (Zugriff: 23.11.2014).

⁶³ Vgl.: Gehard Fink, *Langenscheidts Grundwortschatz Latein. Ein nach Sachgebieten geordnetes Lernwörterbuch mit Satzbeispielen*, Berlin und München: Langenscheidt 1994, S.90.

⁶⁴ Wilhelm von Humboldt (1980 Band I), S. 235 zitiert nach Faustich-Wieland/Faulstich (2006), S.51.

2.2.4 Vermittlung und Didaktik

Die „Didaktik als ‚die Wissenschaft (und Lehre) vom Lehren und Lernen überhaupt‘“⁶⁵ setzt sich nun explizit mit diesen Vermittlungsfragen auseinander, wobei zwischen handlungsorientierter und bildungstheoretischer Didaktik unterschieden werden muss. Während die bildungstheoretische Didaktik nachfragt, welche Inhalte es wert sind gelehrt zu werden, welche Inhalte sich also dazu eignen Bildungsprozesse in Gang zu setzen, untersucht die handlungstheoretische Didaktik, wie ausgewählte Inhalte im schulischen oder außerschulischen Kontext praktisch vermittelt werden können. Laut Faustich-Wieland/Wieland macht Vermittlung den Kern pädagogischer Tätigkeit aus. Sie verstehen darunter die „Unterstützung der Lernenden bei ihrer Aneignung von Welt“.⁶⁶ Die Didaktik stellt sich den Fragen, unter welchen Umständen diese Vermittlung stattfinden kann und leitet daraus Theorien und praktische Strategien für verschiedenste Lernbereiche ab. Aus bildungs- und erziehungswissenschaftlicher Perspektive bedeutet Vermittlung demnach anhand eines Inhaltes erläuternd tätig zu werden, um diesen für jemand anderen leichter zugänglich zu machen. Didaktische Aufbereitung bzw. Vermittlung stellen also eine Form pädagogischen Eingreifens dar, welches Hilfestellung bei der Erschließung von verschiedensten Inhalten bieten soll.

Filmvermittlung ist ein Konzept, das sich, auch wenn ich mich auf diesen Aspekt konzentriere, nicht primär an Kinder und Jugendliche richtet. Die Idee der Filmvermittlung entstammt einer cinephilen Denktradition, welche der Filmwissenschaft bedeutend näher steht als der Pädagogik. Der darin enthaltene Vermittlungsbegriff ist komplex. Er kann zwar auch didaktische Vermittlungs- und Aufbereitungsstrategien umfassen, eine entscheidende Perspektiv-Verschiebung ergibt sich jedoch daraus, dass der Vermittlungsanspruch der Bedeutung des Films geschuldet ist und auch im Medium selbst verortet werden kann.

Filmvermittlung, so lautet meine These, wird im Gegensatz zu anderen filmpädagogischen Konzepten, die sich grundsätzlich zunächst am heranwachsenden Subjekt orientieren, vom Medium Film aus gedacht und sieht ihre Aufgabe darin ein Bewusstsein für die Bedeutung des Films als kostbares kulturelles Erbe der Menschheit zu schaffen. Sie folgt erst in zweiter Linie der Erfüllung eines subjektbezogenen Bildungsanspruches. Im Vordergrund steht jedoch eine kuratorische Sorge um und für das Medium Film.

⁶⁵ Vgl.: Josef Dolch (1960), S. 45. zit. nach Klafki (2007), S. 90.

⁶⁶ Faustich-Wieland/Faustich (2006), S.55.

Laut dem wissenschaftlichen Online-Magazin „nachdemfilm.de“, das sich 2014 im Rahmen einer ganzen Ausgabe dem Thema Filmvermittlung aus unterschiedlichsten Perspektiven näherte, bezieht sich der Begriff Filmvermittlung „auf ein komplexes Feld aus wissenschaftlichen, journalistischen, kuratorischen, pädagogischen und künstlerischen Praxen.“⁶⁷ Die Herausgeber betonen im einleitenden Text, dass Filmvermittlung etablierte disziplinäre Grenzen zwischen Filmwissenschaft und Filmpädagogik in Frage stellt.⁶⁸ Es handelt sich hierbei, das wird ein Rückblick auf die Geschichte der Filmpädagogik im nächsten Kapitel illustrieren, um einen gänzlich neuen theoretischen Zugang, der spannende Handlungsmöglichkeiten eröffnet. Dieser interessanten, verhältnismäßig jungen Disziplin⁶⁹ Filmvermittlung werde ich mich in Kapitel 4 noch genauer widmen.

An dieser Stelle soll lediglich die Varianz des Vermittlungsbegriffs begreifbar werden. Während sich der didaktische Vermittlungszugang der Lehre verpflichtet sieht, offenbart sich in dem Vermittlungsverständnis, das dem Begriff Filmvermittlung innewohnt teilen als zentrale Kategorie. Die primären Aufgaben von Filmvermittlung bestehen darin die Kontaktaufnahme mit dem Medium Film zu ermöglichen, die Auseinandersetzung mit ihm zu begünstigen, die Faszination am Medium zu teilen und dessen Bedeutung für die menschliche Kultur im kollektiven Bewusstsein zu verankern. Ganz zentral für den Filmvermittlungsbegriff, und darauf wird auch noch an späterer Stelle näher eingegangen, ist die Idee Filmvermittlung als eine dem Film inhärente Praxis zu verstehen. Der Film an sich wird als Diskurs bzw. Medium der Vermittlung verstanden.⁷⁰ Er nimmt damit gleichzeitig die Position des Vermittlers und die des vermittelten Inhalts ein, wird also zum sich selbst vermittelnden Inhalt. Dieses Verständnis von Vermittlung ist nicht an ein Lehrer-Schüler-Verhältnis gebunden, das für das didaktische Vermittlungsverständnis konstitutiv ist. Im Filmvermittlungsdiskurs wird deshalb der Lehrer vom *Passeur*⁷¹ abgelöst (Siehe Kapitel 4).

⁶⁷ Bettina Henzler/Manuel Zahn/Winfried Pauleit (Hg.), *Nach dem Film. No 13: Filmvermittlung*, <http://nachdemfilm.de/content/no-13-filmvermittlung>, (Zugriff: 5.12.2014) [Orig. Juli 2014].

⁶⁸ Vgl.: Ebd.

⁶⁹ Wenn ich mich auf Filmvermittlung als *junge Disziplin* beziehe, ist damit die, für diese Arbeit relevante, Filmvermittlung für Kinder und Jugendliche gemeint. An Erwachsene adressierte, cinéphil geprägte Filmvermittlungsstrategien werden vereinzelt schon seit den 1920er Jahren verfolgt. Vgl.: dazu Malte Hagener, „Die Geburt der Filmkultur aus dem Geist der Avantgarde“, In: Bettina Henzler/Manuel Zahn/ Winfried Pauleit (Hg.), *Nach dem Film. No 13: Filmvermittlung*, <http://nachdemfilm.de/content/no-13-filmvermittlung>, (Zugriff: 5.12.2014) [Orig. Juli 2014].

⁷⁰ Vgl.: Bettina Henzler/Manuel Zahn/ Winfried Pauleit (Hg.), *Nach dem Film. No 13: Filmvermittlung*, <http://nachdemfilm.de/content/no-13-filmvermittlung>, (Zugriff: 5.12.2014) [Orig. Juli 2014].

⁷¹ Vgl.: Alain Bergala, *Kino als Kunst. Filmvermittlung an der Schule und anderswo*. [Hrsg. Von Bettina Henzler und Winfried Pauleit] Marburg: Schüren 2006.

2.2.5 Kompetenz

Wie ich in Kapitel 4 verdeutlichen werde, gibt es sehr unterschiedliche Zugänge zu den Fragen, was unter Filmbildung verstanden wird, welchem Zweck sie dienen soll und welche Umsetzungsstrategien diesem Zweck am ehesten dienlich wären. Sowohl in der allgemeinen Bildungsdiskussion, als auch im Bereich der Medien- und Filmbildung kristallisiert sich *Kompetenz* als neuer Leitbegriff heraus, der auch im österreichischen Lehrplan Eingang gefunden hat. Dieser Kompetenz-Begriff soll hier kurz vorgestellt und kritisch hinterfragt werden. Eine der am häufigsten zitierten Kompetenz-Definitionen stammt von Franz E. Weinert. Er beschreibt Kompetenz als

„die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösung in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können.“⁷²

Es geht beim Kompetenz-Begriff also darum, die bereits im Menschen angelegten Problemlösefähigkeiten zu fördern, um seine Handlungsfähigkeit in einer Gesellschaft zu sichern, die einem permanenten Wandel unterliegt. Innerhalb eines kompetenzorientierten Bildungssystems treten dadurch jedoch konkrete Inhalte in den Hintergrund, während das Lernen zu lernen und die Bereitschaft zum lebenslangen Lernen zum eigentlichen Bildungsziel und -inhalt werden.

„[I]m Unterschied zur Kompetenz war Bildung immer an *Inhalte* gebunden: die zentrale Frage war immer die der Auswahl bildungswirksamer Inhalte, die in der personalen Vermittlung persönlichkeitswirksam werden konnten. Kompetenzen sind jedoch reine Funktionsfähigkeiten, die wertunabhängig sind.“ [Herv. orig.]⁷³

Jochen Krautz beschreibt in seinem Text „Bildung als Anpassung?“ den Prozess einer kontinuierlich voranschreitenden Ökonomisierung der Bildung und die Bedeutung des Kompetenz-Begriffes in diesem Zusammenhang.⁷⁴ Aus der Notwendigkeit heraus Bildungsbemühungen und -erfolge, in einer auf Wettbewerb ausgerichteten Gesellschaft, messbar zu machen und angesichts der Unmöglichkeit Bildung zu standardisieren, bieten Kompetenzen ein nützliches Instrument zur Konkretisierung von Bildungszielen und zur Gleichschaltung von Lernprozessen.

⁷² Franz E. Weinert (2001) zitiert nach Jochen Krautz, „Bildung als Anpassung? Das Kompetenz-Konzept im Kontext einer ökonomisierten Bildung“, In: *Fromm Forum (deutsche Ausgabe)*, 2009, Nr. 13/2009, S. 87-100, hier S. 92.

⁷³ Krautz (2009), S. 93.

⁷⁴ Vgl.: Ebd.

„Da allgemeine Bildungsziele [wie Beispielsweise Mündigkeit – Anmerkung M.L.] nicht in prüfbare Standards zu fassen sind, können diese zwar postuliert werden, tatsächlich konzentrieren sich Lehren und Lernen aber automatisch auf die output-relevanten Faktoren. Und das sind nicht Bildungs- und Erziehungsbemühungen, sondern Absolventenzahlen, Auslastungsquoten, Schulrankings ect.“⁷⁵

Laut Krautz lässt sich die Ökonomisierung der Bildung unter anderem daran ablesen, dass im Bildungsdiskurs vermehrt Schlagworte Verwendung finden, die nicht mehr aus der Pädagogik, sondern aus der Betriebswirtschaft abgeleitet werden. Es geht heute um output-orientierte Bildungsprozesse, die Standards erfüllen sollen und zu deren Sicherung Qualitätssicherungstests und Evaluierungen durchgeführt werden müssen.⁷⁶ Diese Beobachtung zeigt sich auch anhand der Entwicklung des österreichischen Bildungssystems bestätigt. In Österreich wurden im Rahmen eines „im gesamten deutschsprachigen Raum eingeleiteten Paradigmenwechsel[s], der Nachhaltigkeit und Ergebnisorientierung ins Zentrum der Unterrichtsentwicklung stellt“⁷⁷ verpflichtende Bildungsstandards in den Fachbereichen Deutsch, Mathematik und Englisch festgesetzt, welchen die Aufgabe zukommt, die Zielsetzungen des Lehrplanes zu konkretisieren, indem sie Kompetenzen festlegen, die Schüler und Schülerinnen bis zu einem bestimmten Zeitpunkt ihrer Schulkarriere erworben haben sollen.⁷⁸ „Das Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation & Entwicklung des österreichischen Schulwesens (BIFIE) wurde vom Unterrichtsministerium beauftragt, Entwicklung und Implementierung der Bildungsstandards unterstützend zu begleiten und deren Überprüfung durchzuführen.“⁷⁹ Anhand des folgenden Zitates, das der Homepage des BIFIE entnommen ist und sich auf die rechtlichen Grundlagen der Bildungsstandards bezieht, lässt sich der von Krautz angesprochene betriebswirtschaftlich Sprachduktus sehr gut illustrieren.

„Die gesetzliche Verankerung der **Bildungsstandards** im Paragraphen 17 des Schulunterrichtsgesetzes (SchUG), die Verordnung zu den Bildungsstandards (BGBl. II Nr. 1/2009) und ihre Novelle (BGBl. II Nr. 282/2011) legen **Ergebnisorientierung, nachhaltigen Kompetenzaufbau** und gezielte individuelle Förderung als verpflichtende Unterrichtsprinzipien fest. Darüber hinaus schafft die Gesetzesnovelle ein Instrument der **Qualitätssicherung** auf Systemebene und Voraussetzungen für eine neue Form von **Steuerungsmaßnahmen** (*evidence-based policy*). [Herv. M.L.]“⁸⁰

⁷⁵ Krautz (2009), S. 90.

⁷⁶ Vgl.: Ebd. S. 89f.

⁷⁷ <https://www.bifie.at/bildungsstandards> (Zugriff: 8.12.2014).

⁷⁸ Vgl.: Ebd. (Zugriff: 8.12.2014)

⁷⁹ Ebd. (Zugriff: 6.12.2014)

⁸⁰ <https://www.bifie.at/node/48> (Zugriff: 6.12.2014)

Maßgeblich beeinflusst wurde diese Entwicklung von der OECD⁸¹, die im Jahr 1997, das *Programme for International Student Assessment* (PISA) startete, das es sich zur Aufgabe gesetzt hat, im internationalen Vergleich zu untersuchen „inwieweit Schülerinnen und Schüler gegen Ende ihrer Pflichtschulzeit Kenntnisse und Fähigkeiten erworben haben, die es ihnen ermöglichen, an der Wissensgesellschaft teilzuhaben.“⁸² Ein an Schlüsselkompetenzen orientiertes Testverfahren führt zu internationalen Bildungsrankings, die es

„den politischen Entscheidungsträgern in aller Welt [ermöglichen], die Kenntnisse und Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler ihres Landes im Vergleich zu denen anderer Länder zu beurteilen, politische Vorgaben festzulegen, die sich an in anderen Bildungssystemen erreichten messbaren Zielen orientieren, und aus in anderen Ländern angewandten Grundsätzen und Vorgehensweisen zu lernen.“⁸³

Unter dem Postulat der „Qualitätssicherung“ und der „Förderung von Chancengleichheit“ zielen Bildungsrankings also explizit darauf ab die Bildungspolitik der OECD-Mitgliedsstaaten zu lenken.⁸⁴ Laut OECD sollen „Menschen [...] über Schlüsselkompetenzen verfügen, die sie befähigen, sich an eine durch Wandel, Komplexität und wechselseitige Abhängigkeit gekennzeichnete Welt anzupassen.“⁸⁵ Anpassungsfähigkeit wird so zum zentralen Ziel eines Bildungssystems, das sich den permanent wandelnden Anforderungen eines liberalen Wirtschaftssystems unterordnet. Wissen wird in diesem Zusammenhang nach den industriellen Produktionskriterien *Standardisierung* und *Mechanisierung* behandelt und das Bildungssystem wird darauf ausgerichtet Menschen auf ein anpassungsfähiges Leben in der Wirtschaft des Informationszeitalters vorzubereiten.⁸⁶ Demnach zielt dieses Kompetenz-Konzept im Grunde darauf ab den Menschen für ökonomische Zwecke zu vereinnahmen⁸⁷ und steht damit eindeutig im Widerspruch zu dem von mir beschriebenen humanistischen Bildungsbegriff. Dazu Krautz:

„Bildung ist hier [im Sinne der OECD – M.L.] also eine Anpassungsleistung an ökonomische Erfordernisse bzw. an das, was die OECD dafür hält. Anpassung war jedoch gerade *nicht* das Ziel eines humanistischen Bildungskonzepts, sondern Mitmenschlichkeit, Vernunftfähigkeit, Kritikfähigkeit. Kompetenzen zielen dagegen gerade nicht auf einen kritisch-reflexiven Weltbezug, sondern fördern die Affirmation der gegebenen Umstände. [Herv. orig.]“⁸⁸

⁸¹ The Organisation for Economic Co-operation and Development

⁸² <http://www.oecd.org/berlin/themen/pisa-internationaleschulleistungsstudiederoced.htm> (Zugriff: 8.12.2014)

⁸³ OECD, „PISA 2012. Ergebnisse im Fokus. Was 15-jährige wissen und wie sie dieses Wissen einsetzen können“, <http://www.oecd.org/berlin/themen/PISA-2012-Zusammenfassung.pdf> (Zugriff 8.12.2014), S. 3.

⁸⁴ Vgl.: <http://www.oecd.org/berlin/themen/pisa-entstehung-und-merkmale.htm> (Zugriff: 8.12.2014)

⁸⁵ OECD, „Definition und Auswahl von Schlüsselkompetenzen. Zusammenfassung“, <http://www.oecd.org/pisa/35693281.pdf> (Zugriff 8.12.2014), S. 9.

⁸⁶ Vgl.: Krautz (2009), S. 89.

⁸⁷ Vgl.: Ebd. S. 94.

⁸⁸ Ebd. S. 93.

Obwohl gemeinhin von einem Wandel von der Industrie- zur Wissensgesellschaft gesprochen wird, werden also eigentlich Wissen und Bildung industrialisiert.⁸⁹

Nachdem nun die Begriffe Erziehung, Bildung, Vermittlung und Kompetenz in ihrer Bedeutung umrissen und unterschieden wurden, sollte deutlich geworden sein, dass die Begriffe Filmerziehung, Filmbildung, Filmvermittlung und Filmkompetenz sehr wohl auch in ihrer Bedeutung unterschieden werden müssen.

2.2.6 Film

"Mit dem Kino steht ein 'Raum' zur Verfügung, in dem die Disziplinierung des Zuschauers in einer bis dahin einzigartigen Weise vorangetrieben, zugleich aber wieder aufgelöst wird, indem es den Körper im physischen und sozialen Sinn zum Verschwinden bringt und das Moment der Kontrolle außer Kraft setzt."⁹⁰

Bewegte Bilder sind heute, 119 Jahre nach der Geburt des Kinos⁹¹, allgegenwärtig und es gibt mittlerweile eine unglaubliche Vielfalt an Möglichkeiten diese zu rezipieren. Vor allem die Digitalisierung des Bewegtbildes hat zu seiner Mobilität beigetragen. Während diese Vielfalt an Möglichkeiten der Bewegtbildrezeption und auch der Bewegtbildproduktion natürlich das Möglichkeitsspektrum filmpädagogischen Handelns erweitern und Gegenstand einer immer umfangreicher und komplexer werdenden Medienpädagogik sind, muss an dieser Stelle betont werden, dass sich diese Arbeit auf Film-Bildungs- und Filmvermittlungskonzepte konzentriert, welche sich primär mit Filmen auseinandersetzen, die für das Kino produziert wurden und im Idealfall auch dort rezipiert werden. Auch wenn das Wort Film heute inflationär auf alle möglichen Formen bewegter Bilder angewendet wird, bezieht es sich doch tatsächlich auf das Filmmaterial, also auf den Filmstreifen. Und gerade da sich der Filmbegriff heute, in Anbetracht des Unterganges seiner ursprünglichen Materialität, neu definieren muss, liegt es im Interesse dieser Arbeit die Bedeutung seines Ursprungsortes, des Kinos als einzigartigem Erfahrungsraum zu betonen.

⁸⁹ Vgl.: Konrad Paul Liessmann (2006) zit. nach Jochen Krautz (2009), S. 89.

⁹⁰ Werner Michael Schwarz, *Kino und Stadt. Wien 1945-2000*, Wien: Löcker 2003, S. 35.

⁹¹ In Europa gilt die erste öffentliche Filmvorführung der Gebrüder Lumière im Grand Café in Paris am 28. 12. 1885 als die Geburtsstunde des Kinos.

3 Geschichtlicher Überblick zur Entstehung filmpädagogischer Konzepte für Kinder und Jugendliche in Österreich und dem deutschsprachigen Raum ab 1945

3.1 Vorbemerkungen zum zeitlichen Rahmen und der Zielsetzung des Kapitels sowie zur Medienkritik als wiederkehrendes Moment

Ich werde mich in meinen Ausführungen zur Geschichte der Filmpädagogik auf die Entwicklungen in Österreich nach 1945 konzentrieren. Kurze Rückblicke auf die Zeit vor 1945 werden an manchen Stellen sinnvoll sein, um wichtige Zusammenhänge aufzuzeigen und zu verdeutlichen, dass sich bestimmte Denk- und Argumentationsmuster im film- und medienpädagogischen Diskurs über den Verlauf der Geschichte hinweg immer wieder in ähnlicher Weise wiederholen. Edith Blaschitz und Martin Seibt diagnostizieren diesbezüglich ein ahistorisches Bewusstsein:

„Als nach dem Zweiten Weltkrieg Unterhaltungsfilme und Comics als Ursache für ‚Kriminalität‘ und ‚Verdummung‘ galten, war in Vergessenheit geraten, dass exakt dieselben Vorwürfe bereits um die Jahrhundertwende gegen Populärliteratur geäußert worden waren. Ebenso wenig sind sich heutige KritikerInnen von Computerspielen bewusst, dass sich ihre Argumente nur wenig von denen früher Kinematografie-GegnerInnen unterscheiden.“⁹²

Oft wird vergessen, dass die Sorge neue Medienangebote könnten der Entwicklung Heranwachsender schaden das 20. Jahrhundert durchzog und auch aktuelle Diskussionen über Mediengewalt in einer Tradition der Angst vor dem Versagen von Erziehungsbemühen angesichts einer „moralisch hemmungslosen Kulturindustrie“⁹³ stehen. Laut Maase fußt der sich immer aufs Neue entfachte Streit über Gefahr und Möglichkeiten zur Regulierung der Medien in einem ganz grundsätzlichen Problem, nämlich der „Sorge, dass unsere Kultur abstürzt, dass ihre Weitergabe an die nächste Generation scheitern könnte.“⁹⁴ In diesem Sinne ist auch das beschriebene ahistorische Bewusstsein verständlich, da in jeder Generation die jeweils gültigen, aber stets im Wandel begriffenen Normen und Werte von immer neuen (schädlichen) Medien bedroht zu sein scheinen. Als Ort der Auseinandersetzung mit dieser Bedrohung bietet sich ein schulischer Rahmen an, denn „Schule verkörpert wie keine andere

⁹² Edith Blaschitz/Martin Seibt, „Geschichte und Status Quo der Medienbildung in Österreich“, in: *Medienbildung in Österreich. Historische und aktuelle Entwicklungen, theoretische Positionen und Medienpraxis*, hrsg. v. Edith Blaschitz/Martin Seibt, Wien: LIT 2008, S. 12-24, S.13.

⁹³ Kaspar Maase, *Die Kinder der Massenkultur. Kontroversen um Schmutz und Schund seit dem Kaiserreich*, Frankfurt am Main (u.a.): Campus-Verl. 2012, S.13.

⁹⁴ Ebd. S.14.

Einrichtung die Entschlossenheit der Erwachsenen, den Nachkommen die geltenden kulturellen Regeln einzupflanzen“⁹⁵. Die Schule ist ein Ort der Erziehung, an dem junge Menschen auf das Leben innerhalb einer Gesellschaft vorbereitet werden sollen, die auf der Übereinkunft über die Wichtigkeit bestimmter Werte beruht. So heißt es in den „Allgemeinen Bildungszielen“ des Österreichischen Volksschullehrplans:

„Die Volksschule hat – wie alle österreichischen Schulen – im Sinne des § 2 des Schulorganisationsgesetzes die Aufgabe, an der Entwicklung der Anlagen der Jugend nach sittlichen, religiösen und sozialen Werten sowie nach den Werten des Wahren, Guten und Schönen durch einen ihrer Entwicklungsstufe und ihrem Bildungsweg entsprechenden Unterricht mitzuwirken. (...) Die jungen Menschen sollen zu gesunden, arbeitstüchtigen, pflichttreuen und verantwortungsbewussten Gliedern der Gesellschaft und Bürgern der demokratischen und bundesstaatlichen Republik Österreich als Mitglied der Europäischen Union herangebildet werden. (...) Humanität, Solidarität, Toleranz, Frieden, Gerechtigkeit und Umweltbewusstsein sind tragende und handlungsleitende Werte in unserer Gesellschaft.“⁹⁶

Die Wahrung und Weitergabe von Werten über die sich eine Gesellschaft definiert, wird also deutlich als eines der wichtigsten Bildungs- und Erziehungsziele formuliert, das vor allem, aber nicht ausschließlich, innerhalb schulischer Einrichtungen verfolgt wird. Aus dieser Perspektive heraus überrascht auch nicht die große Skepsis mit der vor allem Erzieher und andere Personen, die ein besonderes Interesse an der Wahrung der Werte hegen, der Attraktivität und der intensiven Wirkkraft des Films von Anbeginn des Mediums kritisch begegneten. Vor allem in Bezug auf Kinder und Jugendliche wurden über die Geschichte hinweg stets schädliche Einflüsse durch den „geheimen Miterzieher“⁹⁷ Film, auf dessen Wertedarstellung nur bedingt Einfluss genommen werden konnte, befürchtet. Diese bewahrpädagogische Grundtendenz beschreibt Hanne Walberg in ihrer 2011 veröffentlichten Dissertation mit folgenden Worten:

„Filmpädagogik wurde in ihrer Entstehungszeit stets aus einer Sorge um die Heranwachsenden heraus betrieben, die sich auf mögliche negative Einflüsse des Mediums Film bezog. Es ging darum, konkrete Handlungsoptionen zu entwickeln, die dem Schutz der Jugend vor dem Film dienen sollten, und nicht darum, pädagogische Konzepte und Traditionen weiterzuentwickeln. Die Filmpädagogik ist also letztlich aus einem kulturkritischen Impuls heraus entstanden und nicht aus einem erziehungswissenschaftlichen Anliegen.“⁹⁸

⁹⁵ Maase (2012), S. 15.

⁹⁶ Österreichischer Lehrplan der Volksschule: BGBl. Nr. 134/1963 in der Fassung BGBl. II Nr. 303/2012 vom 13. September 2012, https://www.bmbf.gv.at/schulen/unterricht/lp/lp_vs_gesamt_14055.pdf?4dzgm2 (Zugriff: 10.10.2014), S. 9.

⁹⁷ Blaschitz/Seibt (2008), S.16.

⁹⁸ Walberg (2011), S.13.

Die im Einleitungskapitel dieser Arbeit kurz angesprochenen cinéphilen Vorläufer einer modernen Filmvermittlung bleiben im folgenden Kapitel unerwähnt, da der Fokus meines Textes auf der pädagogischen Filmarbeit mit Kindern und Jugendlichen liegt, die hierzulande im Gegensatz zu beispielsweise Frankreich in keiner cinéphilen Tradition steht. Im deutschsprachigen Raum wurden über lange Zeit filmpädagogische Überlegungen und Bemühungen sehr stark von kultur- bzw. medienkritischen Schutzansprüchen motiviert. Filmbildungskonzepte im Sinne einer Filmvermittlung stellen ein eher junges Phänomen dar und werden in Kapitel 4, auch in Bezug auf ihre historischen Ursprünge, wieder aufgegriffen.

Ziel dieses Kapitels ist es also, einen Überblick über die Entwicklung von filmpädagogischen Konzepten, die sich nach dem Zweiten Weltkrieg (in Österreich) an ein junges Publikum wandten, zu geben, ohne im Sinne eines „ahistorischen Bewusstseins“ die Entwicklungen vor 1945 gänzlich auszublenden und wichtige Zusammenhänge vorzuenthalten.

In Österreich wird hier in Klammer gesetzt, da der Fokus dieser Arbeit zwar auf Österreich liegt, eine kategorische Unterscheidung des österreichischen Filmbildungsdiskurses vom deutschsprachigen, für die Fragestellung dieses Kapitels aber wenig zielführend ist, da es sich hier um den Versuch der Rekonstruktion einer Ideengeschichte handelt und innerhalb des deutschsprachigen Raumes stets ein reger Informationsaustausch stattfand (Siehe 3.3.6.). Es wird zwar versucht auf für unser heutiges Filmbildungsverständnis zentrale historische Entwicklungen im deutschsprachigen Raum einzugehen; auf Grund des Rahmens dieser Arbeit, kann jedoch kein Anspruch auf Vollständigkeit gestellt werden. Dieser Überblick dient dazu ein *historisches Bewusstsein* dafür zu schaffen, wie und unter welchen Bedingungen Filmbildung bisher (in Österreich) gedacht wurde, um sich in weiterer Folge die Fragen stellen zu können, wie Filmbildung heute gedacht und praktiziert wird und wie Filmbildung in Zukunft gedacht werden könnte.

3.2 Die „Schmutz und Schund“-Debatte der Nachkriegszeit

„In Wien hat das Problem ‚Jugend und Film‘ wie überall in der Welt erregte Diskussionen in der Öffentlichkeit hervorgerufen. Die Welle der Jugendkriminalität stieg nach dem Kriege nicht nur in Österreich an. Für eine der Ursachen wurde auch der Film angesehen. Besonders dann als sich bei einigen Verhandlungen Jugendliche als perfekte Mörder erwiesen und mit Recht oder Unrecht auf das Filmbeispiel beriefen.“⁹⁹

Mit diesen Worten beginnt das Vorwort der Studie „Großstadtjugend und Kino“, die im Jahr 1953 von der Arbeitsgemeinschaft „Jugend und Film“ durchgeführt und vom Amt für Kultur, Volksbildung und Schulverwaltung der Stadt Wien herausgegeben wurde. Bereits diese ersten vier Sätze deuten eine typische Einstellung zum Kino an, die Filmerziehungsbestrebungen der Nachkriegszeit bis in die 1970er Jahre geprägt hat. Der Kontakt der Jugend mit dem Film wurde primär als (inter-)nationales *Problem* verstanden, das als eine (Haupt-)Ursache für die steigende Kriminalität und den Sittenverfall unter Jugendlichen nach dem Krieg angesehen wurde und das es mit eben dieser Studie zu analysieren und in der Folge zu lösen galt. Wie bereits erwähnt, offenbart sich hier eine Medienskepsis, die sich durch das 19. Jahrhundert hinweg in Bezug auf verschiedenste Medien beobachten lässt, die ihren Höhepunkt jedoch in den „Schmutz und Schund“-Debatten, der Zwischenkriegs- und Nachkriegszeit erlebte. Die Auseinandersetzung mit dem Medium Film war nach dem zweiten Weltkrieg von einem die gesamte Gesellschaft durchziehenden Kampf gegen „Schmutz und Schund“ geprägt. Diese Entwicklung, die sich nicht nur auf das Kino, sondern auch auf Trivialliteratur, Musik und vor allem Comics bezog, knüpfte an eine sehr ähnlich argumentierende und zum Großteil sogar von den gleichen Akteuren bereits vor dem Zweiten Weltkrieg geführte Bewegung an.¹⁰⁰

⁹⁹ Albert Krassnig/Hermann Schnell/Klemens Zens (Hg.), *Großstadtjugend und Kino. Eine Untersuchung der Arbeitsgemeinschaft „Jugend und Film“ beim Landesjugendreferat Wien über den Kinobesuch der Kinder und Jugendlichen im Jahre 1953*, Wien: Verlag für Jugend und Volk Wien 1959, S.7.

Anmerkung: Das Zitat bezieht sich auf den Film *Der perfekte Mörder* (*Dear Murderer*, UK 1947, Regie: Arthur Crabtree), der zum Zeitpunkt seines Erscheinens sehr populär war und Diskussionen über die kriminalisierende Wirkung von Kriminalfilmen auf Jugendliche auslöste.

¹⁰⁰ Vgl.: Edith Blaschitz, *Der „Kampf gegen Schmutz und Schund“. Film, Gesellschaft und die Konstruktion nationaler Identität in Österreich (1946-1970)*, Wien: Lit Verlag 2014, S.31f.

3.2.1 Das nationalsozialistische Kulturmodell als Wegbereiter der Nachkriegsmassenkultur

Wie Werner Michael Schwarz deutlich macht stellte das Jahr 1945 für das Kino und die Sehgewohnheiten des Kinopublikums, nicht die scharfe Zäsur dar, wie lange angenommen. Gerade in Bezug auf Stadt und Kino sieht er 1945 und die folgenden Jahre eher als Zeit „[eines] nahtlose[n] Anschließen[s]“¹⁰¹.

„Kaum eine Infrastruktur überdauerte die nationalsozialistische Herrschaft und den Krieg so unbeschadet oder wurde so rasch wiederhergestellt wie das Kino. Auch folgten Lage und Verteilung der Wiener Kinos bis in die späten 50er Jahre im wesentlichen jener Ordnung, die sich seit den 10er Jahren herausgebildet hatte [...]“¹⁰²

Edith Blaschitz äußert in ihrer Dissertation *Der „Kampf gegen Schmutz und Schund“. Film, Gesellschaft und die Konstruktion nationaler Identität in Österreich (1946-1970)* die These, dass „das nationalsozialistische Kulturmodell [...] durchaus als Wegbereiter der [...] US-amerikanisch geprägten Nachkriegsmassenkultur bezeichnet werden [kann]“¹⁰³. Zentral hierfür war eine Neubewertung der Masse während des Nationalsozialismus. Der zunächst negativ bewertete „Masse“-Begriff wurde im Begriff der „Volksgemeinschaft“ stark aufgewertet und in weiterer Folge die „Inszenierung von Massenkultur“¹⁰⁴ forciert. Während die bürgerliche, hochkulturell geprägte Lebensweise an Dominanz verlor, wurde ein Kulturbegriff „zur vorherrschenden Maxime“¹⁰⁵, der „auf Bewahrung und Verschönerung des nationalen kulturellen Erbes“¹⁰⁶ angelegt und für die Massen zugänglicher war.

„Massenkultur [...] wird im nationalsozialistischen System bewusst als ‚Zuschauer-‘ bzw. ‚Konsumentenkultur‘ eingesetzt, sei es zu Propagandazwecken bzw. Indoktrinierung oder auch, vor allem gegen Ende des Krieges, als Ablenkung von den Unbilden des Alltagslebens.“¹⁰⁷

Entscheidend ist hier der Paradigmenwechsel, der sich während der NS-Zeit vollzog. „Während zuvor populäre Kultur von den herrschenden Gruppen Ablehnung erfährt, wird sie nun nicht zur akzeptierten, sondern zunehmend zur dominierenden Kulturform.“¹⁰⁸

¹⁰¹ Schwarz (2003), S. 43.

¹⁰² Ebd.

¹⁰³ Blaschitz, (2014), S. 191.

¹⁰⁴ Ebd., S. 190.

¹⁰⁵ Ebd.

¹⁰⁶ Ebd.

¹⁰⁷ Franz Dröge/Michael Müller, *Die Macht der Schönheit. Avantgarde und Faschismus oder Die Geburt der Massenkultur*, Hamburg: Europäische Verlagsanstalt 1995, S.230. zit. nach Edith Blaschitz (2014), S. 190.

¹⁰⁸ Blaschitz (2014) S. 191.

Diese Dominanz der populären (Massen-)Kultur, in Form von populären (Massen-)Medien bleibt auch nach 1945 noch bis heute bestehen, allerdings änderten sich im Laufe der Zeit immer wieder die Inhalte und die dahinter stehenden ideologischen Ausrichtungen.

In den „Schmutz und Schund“-Debatten der Nachkriegszeit offenbart sich die allgemeine Skepsis und Verunsicherung angesichts der populären Massenmedien, die aus den prägenden Kriegserfahrungen resultierten. Vor allem von der manipulativen Kraft des Kinos hatte man sich während der NS-Zeit überzeugen können.

3.2.2 Identitätskonstruktion über einen „neuen“ konservativen Kultur-Begriff

Bei der „Identitätskonstruktion“ des neuen Österreichs sollte nun die Betonung der Geschichte, Kultur und der Landschaft Österreichs eine besondere Rolle spielen. Mit Kultur verband die Österreichische Gesellschaft nun wieder einen bildungsbürgerlichen „Hochkultur“-Begriff, der sich auf geistig erarbeitete, hochwertige Kulturformen, wie das „Theater“, „klassische Musik“ oder „klassischen Tanz“ bezog und sich deutlich von der Unterhaltungskultur abhob.¹⁰⁹ Durch die Rückbesinnung auf bürgerliche Werte sollte nationalsozialistisches Gedankengut überwunden werden, wobei hier zum Zwecke der Stärkung eines neuen Österreichbewusstseins die Kultur „als letztes Besitztum des kriegszerstörten Österreich hochstilisiert [wurde]“.¹¹⁰

Blaschitz spricht von einer „starken Pädagogisierung des Lebens“¹¹¹, welche die ersten Nachkriegsjahre geprägt hat und sich unter anderem im sowohl von politischer Seite als auch von Bürgerinitiativen und Kirchenvertretern geführten „Kampf gegen Schmutz und Schund“¹¹² ablesen lässt. Ziel dieser Pädagogisierung war die Erziehung des Menschen hin zum „neuen demokratischen Österreicher“,¹¹³ welcher sich an konservativen christlichen Werten orientieren sollte. Vor allem das Kino, das wie alle Massenmedien in den Nachkriegsjahren von den alliierten Besatzungsmächten kontrolliert wurde, wurde als Bedrohung dieser Werte gesehen.

¹⁰⁹ Vgl.: Blaschitz (2014) S.199ff.

¹¹⁰ Ebd. S. 200.

¹¹¹ Ebd. S. 201.

¹¹² Ebd. S. 219.

¹¹³ Ebd.

Während die Einfuhr US-amerikanischer Filme von den alliierten Besatzungsmächten als „Mittel der Erziehung zu Demokratie“ betrachtet und propagiert wurde,¹¹⁴ betrachteten die Vertreter des Kampfes gegen „Schmutz und Schund“ genau diese Aufnahme der US-amerikanischen Lebensart und Medien mit äußerster Skepsis, da „Amerikanisierung‘ für konservative aber auch für sozialistische Kreise die Schaffung des ‘seelenlosen Massenmenschen‘ [die bereits im Nationalsozialismus vorweggenommen wurde - Anmerkung M.L.], die Macht des [...] Kapitals und die Verlotterung der Sitten [bedeutete].“¹¹⁵ Nach dem Krieg herrschte in der österreichischen Gesellschaft ein allgemeiner Konsens darüber, dass Schmutz (erotische Medien) und Schund (Unterhaltungsmedien)¹¹⁶ die größte Gefährdung der neuen Republik darstellten. So kommt Blaschitz über ihre intensive Auseinandersetzung mit den Diskursen dieser Zeit zu dem interessanten Schluss:

„Nicht die Nachwirkungen des nationalsozialistischen Systems, nicht einmal die Involvierung in Krieg und Zerstörung werden hier als ‚zersetzend‘ und die Nation existentiell bedrohend gebrandmarkt, sondern die Wirkung von Schmutz und Schund.“¹¹⁷

3.2.3 Jugendschutz durch Filmzensurbemühungen

Für das Kino bedeutete das in der Folge eine Reihe an direkten und indirekten Zensurbemühungen, um Jugendliche und Erwachsene vor schädlichen, also den Wertvorstellungen des neuen österreichischen Menschen entgegen wirkenden Einflüssen zu schützen. Verschiedene Versuche als „schädlich“ erachtete Filme, die in die Kinos kamen, zu verbieten, scheiterten am Recht der Freiheit auf Meinungsäußerung und Zensurfreiheit. Filmverbote waren nicht verfassungskonform.¹¹⁸ Umso stärker wurden indirekte Zensurstrategien verfolgt. So bedeutete es beispielsweise für einen Film finanzielle Einbußen, wenn er von der 1948, nachdem die alliierten die Kontrolle über die österreichischen öffentlichen Benachrichtigungsmittel aufgegeben hatten, im Bundesministerium für Unterricht eingerichteten „Jugendkommission der Filmbegutachtungsstelle“ als für die Jugend

¹¹⁴ Vgl.: Dokument „Jugendverbot für Filme“, S.8 (die Autorenschaft des genannten Berichtes ist nicht ersichtlich, mit der Erstellung der Gutachten waren Dr. Eduard Leibwitz, Dr. jur. Kurt Zimmereimer und Dr. Robert Brunner beauftragt), A 62-1, Mappe Kino Zensur, Filmprüfung, M.Abt. 350 (=MA7), WSTLA. zit. nach Blaschitz (2014), S. 71.

¹¹⁵ Blaschitz (2014), S. 189.

¹¹⁶ Vgl.: Ebd. S. 9.

¹¹⁷ Ebd. S. 42.

¹¹⁸ Vgl.: Ebd. S. 76.

unzulässig eingestuft wurde.¹¹⁹ Zudem konnten bei der 1947 gegründeten „Österreichischen Filmkommission“ freiwillig Filmvorhaben eingereicht werden, die in dem Fall, dass sie als „wertvoll“ beurteilt wurden, eine spezielle Förderung erhielten, manchmal auch erst nachdem Veränderung an dem Projekt von der Filmkommission eingefordert und umgesetzt wurden.¹²⁰

Der Kampf gegen Schmutz und Schund wurde in der Öffentlichkeit zwar leidenschaftlich geführt und von allen politischen Seiten unterstützt, was schließlich am 31. März 1950 zum Beschluss des „Gesetz[es] über die Bekämpfung unzüchtiger Veröffentlichungen und den Schutz der Jugend gegen sittliche Gefährdung“ im allgemeinen Sprachgebrauch als „Schmutz und Schund“-Gesetz bezeichnet,¹²¹ führte, jedoch konnte auch das „Schmutz und Schund“-Gesetz keine Möglichkeit bieten gegen den „schädlichen“ Film vorzugehen. Denn für die Begutachtungen und Altersbeschränkungen und auch die Überwachung der Einhaltung dieser Beschränkungen waren die einzelnen Bundesländer zuständig.¹²² Da Filmverbote verfassungsrechtlich nicht durchzusetzen waren und demnach auch eine Erneuerung des „Schmutz und Schund“-Gesetzes in Bezug auf den Film zwar gefordert wurde, aber nicht durchgesetzt werden konnte, wurde die Strategie dahingehend geändert, dass eine schulische Filmerziehung als nötig erachtet wurde. 1957 empfahl ein Erlass des Unterrichtsministeriums „die Einführung von Filmerziehung an den österreichischen Schulen“.¹²³ Ziel war laut Raimund Warhanek, dem obersten Filmbeamten, „die Fähigkeiten zu einer eigenen, urteilssicheren Filmbetrachtung auszubilden.“¹²⁴

¹¹⁹ Vgl.: Blaschitz (2014), S. 93.

¹²⁰ Vgl.: Ebd. S. 95.

¹²¹ Vgl.: Ebd. S. 81.

¹²² Vgl.: Ebd. S. 107.

¹²³ Ebd. S. 148.

¹²⁴ Warjanek, Jugend und Film (1959), S. 211; zitiert nach Blaschitz (2014), S. 148.

3.2.4 Das Problem „Jugend und Film“

3.2.4.1 Jugendliche in der Nachkriegszeit

Wie bereits einleitend in diesem Kapitel erwähnt, wurde die Begegnung der Jugend mit dem Film auf Grund seiner extremen Wirkkraft und seiner „unmoralischen“ oder „unsittlichen“ Inhalte flächendeckend als Problem wahrgenommen. Nach 1945 wurde auch unabhängig vom Kino von einem Jugendproblem gesprochen, da die „durch die nationalsozialistische Erziehung indoktrinierten Jugendlichen [als] eine reale Gefahr [wahrgenommen]“¹²⁵ und die Jugend „über ‚Verworrenheit‘ oder ‚Verderbtheit‘, im besten Falle über ‚Ziel- und Ideallosigkeit‘ charakterisiert [wurde]“¹²⁶. Die Sorge um die Jugend, die sich unmittelbar nach dem Krieg vor allem auf kriegsbedingte Ursachen, wie Familienzerrüttung, finanzielle Nöte und die schon erwähnten Nachwirkungen der nationalsozialistischen Erziehung gründete, verschob sich im Laufe der nächsten zehn Jahre. Nicht mehr die Verrohung durch die Kriegserfahrungen, sondern die Enthemmung durch Konsum und Wohlstand standen ab Mitte der 1950er im Zentrum der Diskussionen um die Jugendgefährdung.¹²⁷

Das Kino wurde in diesem Zusammenhang als zentraler Ort der Bedrohung der Werte verstanden und vor allem Jugendliche wurden auf Grund mangelnder Lebenserfahrung und Bildung bzw. wegen der prägenden Kriegserfahrungen als besonders beeinflussbar eingeschätzt. Sie mussten vor den schädlichen Einflüssen des Mediums geschützt werden, da „[d]er Film und die durch ihn vermittelten Ideale und Werte [...] nach Ansicht der Bildungsverantwortlichen der Erziehung der jungen Generation zu bewussten und strebsamen Staatsbürgerinnen bzw. Staatsbürgern zuwider [liefen].“¹²⁸ Bildungs- und Regierungsverantwortliche hatten also eine genaue Vorstellung davon, welche Werte Heranwachsenden vermittelt werden mussten, um einen neuen stabilen österreichischen Staat zu formen. Im Kino bekamen diese jedoch andere Werteangebote, die mit der forcierten „Erziehung des Volkes“ im Widerspruch standen. Durch die Konfrontation der Jugend mit Kulturimporten der alliierten Besatzungsmächte, wurden US-amerikanische Alltagscodes und Lebenswelten vermittelt, die sich zunehmend von traditionellen Lebensentwürfen entfernten, den Erwachsenen fremd waren¹²⁹ und in deren Aneignung durch die junge Generation sich

¹²⁵ Blaschitz (2014), S. 222.

¹²⁶ Ebd. S. 223.

¹²⁷ Vgl.: Ebd. S. 224 + 268.

¹²⁸ Ebd. S. 292.

¹²⁹ Vgl.: Ebd. S. 287.

eine Ablehnung und Abgrenzung von den herrschenden Autoritäten ausdrückte. Umso stärker wurde die um sich greifende „Amerikanisierung“ abgelehnt.

„Indem man ‘Amerika’ bekämpfte, bekämpfte man gerade nicht ‘Amerika’ als Macht, sondern einen sich aus dem Bilder- und Poseninventar ‘amerikanischer’ Filme bedienenden Protest.“¹³⁰

Triebauslösung und Entsittlichung durch erotische Filme oder Filme, in welchen die Institution Ehe geringgeschätzt wurde, Kriminalisierung durch Kriminalfilme und Wirklichkeitsverlust durch Unterhaltungsfilme, waren befürchteten Folgen für die Jugend.¹³¹ Es wurde von der „Kinosucht“¹³² der Jugendlichen gesprochen und sogar Vergleiche zwischen einem Kinobesuch und dem Konsum von Drogen wurden gezogen. So bezeichnete Franz Zöchbauer in seiner unveröffentlichten Dissertation beispielsweise den Film als „die Welt des Haschischrauchens“¹³³, während der Film laut Paul App „gleich dem Alkohol“ die Fähigkeit besitzt „junge Menschen [...] in eine ‘rauschhafte Wunscherfüllung’ [zu versetzen].“¹³⁴ Regelmäßig wurde in den Medien von jugendlichen Straftätern berichtet, die angeblich durch den schlechten Einfluss eines Films zu ihren Taten inspiriert wurden. Hier zeigt sich sehr deutlich die Angst vor dem Kontrollverlust über die Jugend, welche mit fremden, unkontrollierbaren Lebenswelten und Werten konfrontiert und von diesen geprägt wurden. Auf diese Angst nahmen auch Baacke, Schäfer und Vollbrecht Bezug.

„Daß das Fremde immer Angst macht und Abwehr erzeugt, erfahren wir bis heute. Dennoch [...] bestand das Fremde *auch* darin, daß die pädagogische Welt und die Welt der Jugendlichen nur teilweise zu Deckung zu bringen waren und sind. Abwehr entsteht auch immer dann, wenn eine Sache dazu angetan zu sein scheint, den Zögling aus dem pädagogischen Schonraum zu entführen und damit den Einfluß des Pädagogen über ihn einzuschränken.“¹³⁵

¹³⁰ Schwarz (2003), S. 83.

¹³¹ Vgl.: Blaschitz (2014) S. 252 ff.

¹³² Krassnig/Schnell/Zens (1953), S. 7.

¹³³ Franz Zöchbauer „Jugend und Film. Ergebnisse einer Untersuchung“, Universität Wien: Unveröffentl. Diss. 1962, S. 61. zit. nach Blaschitz (2014), S. 256.

¹³⁴ Was sagt dazu der Jugendleiter? In: ÖJID, F. 11/12, Jg. 8, Aug./Sept. 1955 (Sondernummer Erziehungsmacht Film), S. 3. zit. nach Blaschitz (2014), S. 256.

¹³⁵ Dieter Baacke/Horst Schäfer/Ralf Vollbrecht, *Treffpunkt Kino. Daten und Materialien zum Verhältnis von Jugend und Kino*, München: Juventa 1994, S. 157f.

3.2.4.2 Kino und Kinder

Wie bereits an früherer Stelle in dieser Arbeit ausgeführt (Siehe Kapitel 2), ist es sinnvoll im filmpädagogischen Zusammenhang Kinder von Jugendlichen zu unterscheiden. Wenn bisher vorrangig auf eine Filmerziehung für Jugendliche eingegangen und die Frage nach dem Verhältnis von Kino und Kindern eher vernachlässigt wurde, ist das dem Umstand geschuldet, dass Jugendliche als primäre Zielgruppe des Kinos und seiner Einflüsse gesehen wurden und deshalb die Filmerziehung von Jugendlichen mit besonderer Dringlichkeit verfolgt wurde. Auch ist die klare Trennung zwischen Kindern und Jugendlichen innerhalb der historischen Quellen häufig nicht klar. So wird in der Regel „die Jugend“ als Sammelbegriff für alle nicht erwachsenen, noch unmündigen Bürger verwendet. Es kann davon ausgegangen werden, dass Kinder im allgemeinen Jugendschutz mitgedacht, aber weniger zum Thema von Diskussionen gemacht wurden, da bei Kindern der elterliche Einfluss stärker und damit auch der Schutz von öffentlicher Seite aus, als weniger zwingend erforderlich bewertet wurde.

Ganz explizit jedoch hat sich dieser Frage 1959 Anton Kummerer im Rahmen einer kleinen Broschüre mit dem bezeichnenden Titel „Sollen Kinder ins Kino gehen?“¹³⁶ angenommen. Der Autor berichtete zunächst in typischer Manier recht reißerisch von der weiten Verbreitung und dem großen Einfluss des Kinos auf die Jugend. So gab er beispielsweise an, dass der Film „achtmal stärker als andere Umwelteinflüsse [wirke]“¹³⁷, ohne genauer zu erläutern, woher diese Berechnung stamme, um in weiterer Folge die allgemein verbreiteten Vorwürfe gegen das Kino als „Scheinwelt“¹³⁸ oder Inspiration für Jugendkriminalität¹³⁹ aufzugreifen und dem Film eine Mitschuld am „sittlichen Tiefstand unserer Zeit“¹⁴⁰ einzuräumen. Trotz aller Kritik erkannte er den Film als „eine großartige Bereicherung des menschlichen Lebens“¹⁴¹ an, obwohl er ihm auch unterstellte, Passivität zu fördern und dem Publikum „die Bereitschaft zur Kritik“¹⁴² auszutreiben. Die Broschüre kann als eine Art Anleitung zur freiwilligen Selbstkontrolle für Eltern gelesen werden. Kummerer warnte vor der schädlichen Wirkung von nicht kindgerechten Filmen, denn „[w]enn auch solche Filme nicht schlecht sein mögen, sie bringen dennoch die Kinder viel zu früh an Dinge heran, die ihrer Lebensstufe gar nicht entsprechen.“¹⁴³

¹³⁶ Anton Kummerer, *Sollen Kinder ins Kino gehen?* [Erziehungsweisheiten. 10.], Wien: Christopher-Verl. 1959.

¹³⁷ Ebd. S. 3.

¹³⁸ Ebd. S. 4.

¹³⁹ Vgl.: Ebd. S. 8.

¹⁴⁰ Ebd. S. 7.

¹⁴¹ Ebd. S. 11.

¹⁴² Ebd. S. 7.

¹⁴³ Ebd. S. 8.

Auch dem Tempo des Kinos stand er in Bezug auf die Auswirkungen auf die Vorstellungskraft und Nerven kleiner Kinder skeptisch gegenüber.

„Der Film verurteilt wohl meistens zur Passivität. Er berauscht, ohne zur geistigen Verarbeitung Zeit zu geben. Er entlastet unsere Phantasie, ja er ersetzt sie. Immer neue Bilder ertränken die alten. Der Film wird zum ‘Vergnügen ohne Vorbereitung’. Filme, die nur für Erwachsene gehören, gewöhnen den Kindern das Denken ab. Überblendungen und Montagen sind unverständliche Ausdrucksmittel. Der rasante Schnitt der Bilder und plötzlich auftretende Bedrohungen sind Gift für die Nerven der Kinder.“¹⁴⁴

Als Fazit beantwortet Kummerer seine selbst gestellte Frage mit einem leicht verhaltenen „Ja“, allerdings unter der Bedingung, dass wir „verantwortungsbewußt den Film in das Weltbild des Kindes einbauen und mit äußerster Vorsicht die Filme auswählen.“¹⁴⁵

3.2.4.3 Großstadtjugend und Kino

Mit der anfangs erwähnten, 1953 durchgeführten, Studie „Großstadtjugend und Kino“, wurde gehofft, Erkenntnisse über das tatsächliche Kinoverhalten der Jugendlichen zu gewinnen.

„Hatten die Stimmen recht, die von der ‚krankhaften Kinosucht der heutigen Jugend‘ sprachen? Droht das Kino die Freizeit der Jugend völlig auszufüllen? Wie ist der Filmgeschmack der Jugend beschaffen und was weiß sie vom Film?“¹⁴⁶

Das waren die zentralen Fragen, auf die sich die Verantwortlichen durch die Untersuchung von 25.000 Fragebögen,¹⁴⁷ eine Antwort erhofften.

„Weiters erschien wissenswert, welche Mittel der Beeinflussung vom Erzieher, vom Volksbildner und vom Staate wirksam eingesetzt werden könnten, um die Geschmacksbildung der jungen Menschen zu fördern und ihre Urteilskraft zu stärken.“¹⁴⁸

Anlass zu dieser Studie gaben also ein Problembewusstsein und eine pädagogische Absicht. Die Befürchtungen in Bezug auf das Kino konnten durch die Erkenntnisse der Studie etwas entschärft werden.

„Wenn bei dieser Reihung [Häufigkeit von Freizeitaktivitäten - Anmerkung M.L.] das Kino im allgemeinen an 3. Stelle steht, so zeigt das doch, daß es nicht die Rolle spielt, die wir ihm gefühlsmäßig zuschreiben.“¹⁴⁹

¹⁴⁴ Kummerer (1959), S. 7.

¹⁴⁵ Ebd. S. 10f.

¹⁴⁶ Krassnig/Schnell/Zens (1953), S. 7.

¹⁴⁷ Vgl.: Ebd. S. 8.

¹⁴⁸ Ebd. S. 7ff.

¹⁴⁹ Ebd. S. 31.

Die Antworten der Jugendlichen verrieten auch, dass der Vorwurf, Film würde das „Interesse an Bildungsmitteln oder Bildungsgut nehme[n]“¹⁵⁰, unbegründet war. Zum Filmgeschmack der Jugend konnte man lesen:

„Die Jugend liebt den Film. Und durchaus nicht nur den schlechten. Im Gegenteil: es haben überraschend viele gute Streifen Zustimmung gefunden. Darin liegt eine Hoffnung, und darin liegen tausend erzieherische Möglichkeiten.“¹⁵¹

Diese „tausend erzieherischen Möglichkeiten“, die Siegfried Appelt¹⁵² hier bereits erkannte, gilt es seither, auch heute noch und auch im Rahmen dieser Arbeit, zu erforschen, wobei diese Möglichkeiten aus verschiedenen Perspektiven sehr unterschiedlich gedacht werden können. In dieser Multiperspektivität steckt meiner Einschätzung nach ein großes Potenzial des filmpädagogischen Diskurses. Umso bedauernswerter ist daher die recht reduzierte und häufig einseitige theoretische Untermauerung für die filmpädagogische Praxis. Hanne Walberg formulierte in ihrer Dissertation die These, dass sich die Filmpädagogik als eigenständige Disziplin entwickelt hat, die sich weder bildungstheoretischer noch filmtheoretischer Diskussionsbestände bediente, was sich an der Entwicklungsgeschichte der Filmpädagogik ablesen lässt und auch an aktuellen filmpädagogischen Diskussionen noch teilweise erkennbar ist.¹⁵³

¹⁵⁰ Kummerer (1959), S. 31.

¹⁵¹ Ebd. S. 33.

¹⁵² *Anmerkung:* Im Vorwort der Studie wird angegeben, welche Personen für die Ausarbeitungen welcher Fragen zuständig waren. Siegfried Appelt hat demnach die Fragen 2 bis 5 bearbeitet. Aus diesem Grund kann man davon ausgehen, dass die zitierte Einschätzung, die sich auf die Frage 6 der Fragebogens „Erinnerst du dich an Filme, die dir besonders gut gefallen haben?“ bezieht, Siegfried Appelt (Berufsschullehrer und Mitglied des Filmbeirates Wien) zugeschrieben werden kann.

¹⁵³ Vgl.: Walberg (2011), S. 13 f.

3.2.5 Zusammenfassung

Zusammenfassend lässt sich also sagen, dass die unmittelbare Nachkriegszeit von einer generellen Medienskepsis geprägt war, die sich im Kampf gegen „Schmutz und Schund“ ausdrückte. Filmpädagogik wirkte in dieser Zeit kaum in Form von Filmerziehung im eigentlichen Sinne, sondern im Rahmen einer generellen starken Pädagogisierung des öffentlichen Lebens und dem Versuch, Menschen durch Verbote vor der Schädlichkeit von „Schmutz und Schund“ zu schützen, sowie über deren negative Wirkung bei jeder Gelegenheit aufzuklären. Das Ziel war vorrangig Kinder und Jugendliche (aber auch Erwachsene) gänzlich vom Kino und anderen Schundmedien fernzuhalten und stattdessen zur höheren Kultur hinzuführen, welche den Werten des neuen demokratischen, verantwortungsbewussten, christlichen Österreichers entsprachen und diese auch vermittelten. Als sich die ursprünglichen Ziele jedoch als illusorisch herausstellten, da trotz aller Warnungen, Verbote und Erziehungsbemühungen kein Abstand vom Kino genommen wurde, entwickelte sich ein zunehmendes Interesse an schulischer Filmerziehung.

3.3 Filmerziehung zum „guten Film“ in den 1950er und 1960er Jahren

3.3.1 Rückblick - Frühe filmpädagogische Ansätze

Dass der Film nicht nur Nachteile und Gefahren, sondern auch große Bildungs- und Erziehungsmöglichkeiten birgt, wurde schon sehr früh erkannt.¹⁵⁴ Einzelne Bemühungen den Film als didaktisches Medium zu etablieren,¹⁵⁵ konnten sich aber schwer durchsetzen, da der Film im öffentlichen Diskurs als „Bildungsmedium“ kaum ernst genommen, sondern flächendeckend als Zerstreuungsmedium der ungebildeten Schichten¹⁵⁶ und durchaus auch als Gefahr für die Jugend rezipiert wurde.

Armin Degenhart zitiert in seiner 2001 veröffentlichten Diplomarbeit eine kritische Position zu dieser kinokritischen Einstellung aus der Zeitschrift „Film und Lichtbild“ von 1913:

„Es gibt immer noch Leute, für die das Wort Kinematographie oder gar Kino etwas Anrüchiges hat, man darf wohl annehmen nur deshalb, weil ihnen zumeist nur die Auswüchse und Nachteile der Lichtbildkunst zu Gehör kommen. Sie vergessen darüber, oder wissen es nicht, um welch großartigen Fortschritt es sich bei dieser neuen Errungenschaft handelt, vor allem welche Unmasse von geistigem Licht durch das kinematographische Objekt in die große Masse des Volkes, in die Millionen des Arbeitsstandes flutet, oder zum mindesten fluten könnte, bei richtiger Durchführung der sich bietenden Entwicklungsmöglichkeiten.“¹⁵⁷

Das „Kino mit Bildungswert“ grenzte sich stets (und das zum großen Teil auch heute noch) sehr deutlich vom Unterhaltungskino ab und wurde auch bewusst als Gegenmaßnahme im Kampf gegen „Schmutz und Schund“ gefördert und produziert.

Erste Bemühungen in diese Richtung gingen von der 1907 gegründeten Kinoreformbewegung aus, die das Unterhaltungskino stark kritisierte und eine Art *Qualitätsreform* des Films einforderte.¹⁵⁸ 1912 gründete Joseph Kopetzky in diesem Geiste den Verein „Kastalia, österreichische Gesellschaft für wissenschaftliche und Unterrichtskinetographie“¹⁵⁹ und leitete damit über zu einer Phase, die in der Literatur häufig als „Schulkinophase“ bezeichnet wird und einen Zeitabschnitt beschreibt, in dem es zu einem zunehmenden Interesse

¹⁵⁴ Vgl.: Bastian Schmid, „Kinematographie und Schule“, In: Naturwissenschaften Vol. 1(6), 1913, S.145-146.

¹⁵⁵ Vgl.: Blaschitz (2014), S. 292.

¹⁵⁶ Vgl.: Emilie Altenloh, Zur Soziologie des Kino. Die Kino-Unternehmung und die sozialen Schichte ihrer Besucher, Jena: Diederichs 1914, S. 94.

¹⁵⁷ Zit. nach Armin Degenhart, „Bedenken, die zu überwinden sind...“. *Das neue Medium Film im Spannungsfeld reformpädagogischer Erziehungsziele. Von der Kinoreformbewegung bis zur handlungsorientierten Filmarbeit* Adolf Reichweins, München: kopaed-Verlag 2001, S. 39.

¹⁵⁸ Vgl.: Walberg (2011), S. 17.

¹⁵⁹ Blaschitz (2014), S. 293.

staatlicher Stellen an Lehrfilmen kam.¹⁶⁰ Es wurde eine Reihe von Unterrichtsfilmen produziert, die allerdings ganz bestimmten formalen Richtlinien folgen mussten.

„Als wichtigstes Element des Einsatzes eines Bildes oder Filmes galt die Unterbrechung mit gesprochenem Text. Ein Film durfte nicht dem freien Lauf der Phantasie und Interpretation überlassen werden, sondern sollte über sprachliche und textliche Elemente in die gewünschte Richtung gelenkt werden.“¹⁶¹

Die Wirkung von Filmen wurde also offensichtlich als eindringlich und gleichzeitig unberechenbar eingeschätzt, weshalb die sprachliche Übersetzung und Erklärung durch die Bildungsverantwortlichen als zwingend notwendig erachtet wurde. Bereits in diesen frühen Phasen kann zwischen zwei zentralen Zugängen zur Filmbildung unterschieden werden, die auch noch im heutigen Diskurs eine wichtige Rolle spielen (Vgl. Kapitel 4). Einerseits einem mediendidaktischen Einsatz von Unterrichtsfilmen als Anschauungsmaterial¹⁶², und andererseits filmpädagogische Bemühungen, die auf ein „Sehen lernen“¹⁶³ und eine Geschmacksbildung hin zum „guten Film“ abzielen.

3.3.2 Staatliche Filmerziehung

Die Filmerziehungsbewegung der 1950er weiß viele Parallelen zur Kinoreformbewegung der 1910er und 1920er Jahre auf. Bei beiden Bewegungen gab es zwei grundsätzliche Ziele - den schlechten (Unterhaltungs-)Film zu bekämpfen und einen guten lehrreichen Film zu fördern.

Wurden „dramatische Filme“ bzw. Unterhaltungsfilme anfangs noch gänzlich abgelehnt,¹⁶⁴ begannen Anfang der 1950er Jahre Filmerziehungskonzepte diskutiert zu werden, welchen man aus heutiger Sicht eine medienkompetenzorientierte Färbung zuschreiben kann. Filmerzieher gingen davon aus, dass filmisch ungebildete Menschen, allem und jedem im Film ausgeliefert wären. Darum wurden Lehrer und Bildungsverantwortliche dazu angehalten, sich mit dem Medium Film im Unterricht auseinanderzusetzen und davon Abstand zu nehmen, das Kino in der Schule zu ignorieren.

¹⁶⁰ Vgl.: Walberg (2011), S. 30.

¹⁶¹ Blaschitz (2014), S. 293.

¹⁶² Vgl.: Eduard Golias (Hrsg.) *Film und Schule. Beiträge zur Frage der pädagogisch=didaktischen Verwertbarkeit des Films im Rahmen der Bildungsarbeit der Schule*, Wien: Österreichischer Bundesverlag 1925. Josef Albrecht/ Josef Sikora, *Lichtbild und Schmalfilm in Schule und Volksbildung*, Wien: Verlag für Jugend und Volk 1950.

¹⁶³ Blaschitz (2014) S. 294.

¹⁶⁴ Vgl.: Golias (1925), S. 98.

Da der Film im Leben der Jugendlichen eine große Rolle spielte, diese sich aber nur selten aus eigenen Stücken dem „wertvollen“ Film zuwandten, sollten die Bemühungen der Filmerziehung darauf abzielen, die Jugend zu einem „guten“ Filmgeschmack hinzuführen.¹⁶⁵ „Gut“ bedeutete in diesem Zusammenhang, dass die „richtigen“ moralischen Werte vermittelt wurden.

3.3.3 Die Aktion „Der gute Film“

1956 wurde die Aktion „Der gute Film“ gegründet, die sich intensiv für die Förderung und Verbreitung des wertvollen Spielfilms und im Zuge dessen auch für eine Aufwertung des Mediums Film in der Gesellschaft einsetzte. Die Aufgaben dieser Aktion umfassten zunächst die Organisation von speziell programmierten Kinovorstellungen in allen größeren Kinos in Österreich. Durch eine möglichst gute Vernetzung, wie man es heute nennen würde, wollte sie „allmählich alle Publikumskreise erfaß[en] [...], die am guten Film interessiert [waren], um auf diese Weise allmählich eine Art Abonnementenschaft des guten Films zu bilden.“¹⁶⁶ Die Aktion „Der gute Film“ verstand sich auch als Mittel zur Beeinflussung des Kinomarktes. Ziel war es das österreichische Publikum zu einem „guten“ Filmgeschmack zu erziehen, um die Nachfrage und damit auch die Produktion von „guten“ Filmen zu steigern. Die effektivste Form auf „das Gesamtprogramm der nach Österreich kommenden Auslandsfilme Einfluß“¹⁶⁷ zu nehmen, wäre die Beeinflussung der Filmindustrie durch eine klare Forderung des österreichischen Publikums nach „guten Filmen“.¹⁶⁸ Hierbei verfolgte die Aktion die Strategie, Kooperationen mit Filmverleihen und Kinos einzugehen. Sie setzte sich für günstige Freigaben der gewünschten Filme bei den Verleihern und für die Zurverfügungstellung von Vorführräumen bei den Kinos ein. Als Gegenleistung sollte einerseits die Reduzierung oder Befreiung von der Lustbarkeitssteuer den Kinos einen wirtschaftlichen Anreiz bieten,¹⁶⁹ gleichzeitig war es die Aufgabe der örtlichen Mitarbeiter der Aktion mit Hilfe entsprechender „Propaganda“ dafür zu sorgen, dass die Programme gut besucht waren.¹⁷⁰

¹⁶⁵ Vgl.: Blaschitz (2014), S. 295ff.

¹⁶⁶ Siegmund Kennedy, *10 Jahre Aktion „Der gute Film“. 1956-1966. Ein Experiment ohne Vorbild*, Wien: Aktion „Der gute Film“ 1966, S. 8.

¹⁶⁷ Ebd.

¹⁶⁸ Vgl.: Ebd.

¹⁶⁹ Vgl.: Schwarz (2003), S. 85.

¹⁷⁰ Kennedy (1966), S. 13.

Außerdem arbeitete die Aktion jährlich neue Filmlisten mit wertvollen Filmen und „Einführungs- und Besprechungsgrundlagen“ für die einzelnen Filme aus.¹⁷¹

1957 wurde vom Unterrichtsministerium erstmals ein Erlass über Filmerziehung verabschiedet, wodurch laut Sigmund Kennedy, dem Initiator der Aktion „die Grundlage für die nun in den meisten Bundesländern einsetzende Schul- und Jugendfilmerziehung geschaffen [wurde]“.¹⁷² Der Erlass erlaubte den Einsatz von ausgewählten Spielfilmen während der Unterrichtszeit. Häufigkeit und Art des Filmeinsatzes wurden vom Unterrichtsministerium allerdings sehr genau diktiert. So durften beispielsweise „Spielfilmvorführungen innerhalb der Unterrichtszeit [...] keinesfalls öfter als viermal im Schuljahr stattfinden“¹⁷³ und „[a]uf die Einführung durch den Lehrer und auf entsprechende Auswertung im Unterrichte [war] größter Wert zu legen, weil nur dadurch filmkritische Erziehung geleistet werden [konnte]“.¹⁷⁴ Da durch den Erlass der Einsatz von Filmen im Unterricht jedoch nur auf freiwilliger Basis empfohlen wurde, verstand die Aktion „Der gute Film“ eine weitere wichtige Aufgaben darin, „Lehrer von der Wichtigkeit und Notwendigkeit der Filmerziehung [zu] überzeug[en]“.¹⁷⁵ Zu diesem Zweck wurden in allen Bundesländern Fortbildungsseminare für Lehrkräfte abgehalten, in welchen Filme gezeigt, analysiert und diskutiert wurden. Primär aber sollte bei diesen Veranstaltungen ein Bewusstsein für die Bedeutung der Filmerziehung in der Schule geschaffen werden.

„Notwendig ist [...], daß die Kinder schon früh darauf aufmerksam werden, daß man Gesehenes nicht stumpf an sich vorbeiziehen lassen, sondern werten und fruchtbringend aufnehmen kann. [...] Aber nur sehr wenige Eltern können für ihre Kinder richtige Filme auswählen, sie mit ihnen besprechen und so urteilsbildend wirken. Daher ist Filmerziehung eine Aufgabe der Schule, der sich diese nicht entziehen kann, wenn sie nicht absolut weltfremd sein will.“¹⁷⁶

¹⁷¹ Vgl.: Ebd. S. 12.

¹⁷² Kennedy (1966), S. 11.

¹⁷³ Ebd. S. 10f.

¹⁷⁴ Ebd.

¹⁷⁵ Ebd. S. 15.

¹⁷⁶ Ebd. S. 16.

3.3.4 Schulische Filmerziehung nach Franz Zöchbauer

Diesem Anspruch folgend verfasste Franz Zöchbauer, der auch aktiv an der Aktion „Der gute Film“ im Zuge der Leitung der Landesstelle Salzburg¹⁷⁷ mitarbeitete, eine Artikelserie, die 1964 von der „Bundesstaatlichen Hauptstelle für Lichtbild und Bildungsfilm“ als Broschüre mit dem Titel „Filmerziehung in der Schule“¹⁷⁸ herausgegeben wurde. Es handelte sich hierbei um eine Handreichung für Lehrer, die nach einer theoretischen Einführung in das Thema Film- und Fernseherziehung eine detaillierte Anleitung zur Durchführung eines in der Praxis bereits „hundert Male gehalten[en]“¹⁷⁹ Filmerziehungslehrgangs enthielt, der folgende acht Unterrichtseinheiten (die durchaus in mehrere Unterrichtsstunden abgehandelt werden sollten) umfasste:

„Wie ein Film entsteht“, „Die Sprache des Films“, „Analyse eines Films in Intervallen“, „Die Filmbewertung“, „Film als Ware“, „Stars, Manager und Fans“, „Das Experiment im Film“ und „Zusammenfassung und Festigung“.¹⁸⁰

In dieser Broschüre fand auch das Fernsehen Berücksichtigung. Obwohl Unterschiede, die das Fernsehen von der (Kino-)Filmerfahrung abgrenzten, wie die Aktualität des Live-Fernsehens, der „Wohnstubeneffekt“, die „Kleinheit des Bildes“ und ein „Pseudodialogischer Effekt“, der sich aus der direkten Ansprache durch Fernsehmoderatoren ergibt, erwähnt wurden, wurden diese Unterschiede als „keineswegs wesentlich“ bewertet.¹⁸¹ Die Filmerziehung bezog sich auf Fernsehen und Kino, da

„[d]as große Gemeinsame von Film und Fernsehen [...] die gleiche Sprache [ist]. Es ist die Sprache des bewegten Bildes oder ‘des Bildes im Ablauf’ (Eiland). Es ist dies eine neue Sprache, die genauso originär ist, wie die Wortsprache (Peters)¹⁸² und deren Erlernen genauso in die allgemeinbildende Schule gehört, wie das Erlernen der Wortsprache.“¹⁸³

¹⁷⁷ Vgl.: Kennedy (1966), S. 9.

¹⁷⁸ Franz Zöchbauer, *Filmerziehung in der Schule*, Wien: Bundesstaatl. Hauptstelle f. Lichtbild u. Bildungsfilm 1964.

¹⁷⁹ Ebd. S. 3.

¹⁸⁰ Ebd. S. 9.

¹⁸¹ Vgl.: Ebd. S. 5.

¹⁸² Verweis auf: Jan Marie L. Peters, *Grundlagen der Filmerziehung*, München: Juventa Verlag 1963.

¹⁸³ Ebd. S. 4.

Mit äußerster Dringlichkeit wies Zöchbauer auf die Notwendigkeit schulischer Filmerziehung hin:

„Die Schule wehrt sich mit Recht dagegen, daß immer neue Aufgaben an sie herangetragen werden, die sie von ihrer eigentlichen, erzieherischen Arbeit ablenken. Viele sehen in der Filmerziehung ein derartiges von außen herangetragenes, der Schule neu offeriertes Betätigungsfeld. Film- und auch Fernseherziehung ist aber keine neue Disziplin, sondern ist Teil der ‚Erziehung im technischen Zeitalter‘, sie ist eine wesentliche Aufgabe der Erziehung in der Gegenwart. Sie erhält ihren Impuls und ihre Aufgabe einfach aus der Erziehung des Film, und zwar deshalb, weil der Film die Fähigkeit besitzt, die Formung des jungen Menschen nachhaltig zu beeinflussen; dadurch wird der Film für den Erzieher relevant, denn ihm kann die Art des Einflusses nicht gleichgültig sein, will er außer der Wissensvermittlung seinen erzieherischen und bildenden Auftrag erfüllen.“¹⁸⁴

3.3.5 Filmerziehung durch Filmgespräche

Zentral für die Filmbildung, die als Unterrichtsprinzip¹⁸⁵ „durch alle Schultypen und Schuljahre in gleicher Weise vollzogen werden soll“¹⁸⁶ war laut Zöchbauer das Filmgespräch¹⁸⁷, im Zuge dessen ein Film nach den Gesichtspunkten „Motivation der Handlung, die Echtheit der Darstellung, die sittliche Richtigkeit des Verhaltens und die Sinnhaftigkeit des Geschehens“¹⁸⁸ besprochen werden sollte. Aus diesem Grund gibt er auch eine genaue Anleitung für Aufbau und Führung eines funktionierenden Filmgespräches.¹⁸⁹

Auch Franz Zöchbauer formulierte filmpädagogische Ansätze und Zielsetzungen, die sich in einer medienkompetenzorientierten Filmbildung durchaus heute noch wieder finden.

„Wenn Erziehung Lebenshilfe ist, d. h. Hilfe zur personalen Verwirklichung, dann muß man das Ziel der Filmerziehung dahingehend formulieren, daß sie dazu helfen soll, den Heranwachsenden fähig zu machen, die Medien Film und Fernsehen so zu gebrauchen, daß sie seiner Persönlichkeitsentwicklung, auch in ihren sozialen und religiösen Bezügen, förderlich sind.“¹⁹⁰

Sieht man von dem Religionsbezug ab, besitzt der Inhalt dieses Zitates durchaus Gültigkeit für ein modernes Verständnis von Filmkompetenz (Vgl. Kapitel 4). Jedoch geht Zöchbauer

¹⁸⁴ Zöchbauer (1964), S. 6.

¹⁸⁵ Der österreichische Lehrplan wird durch derzeit zwölf Unterrichtsprinzipien ergänzt. Diese Unterrichtsprinzipien sind verpflichtend fächerübergreifend in den Unterricht einzuarbeiten. Ich werde im Kapitel 4.1. in diesem Zusammenhang vor allem auf das Unterrichtsprinzip „Medienbildung“ noch einmal näher zu sprechen kommen.

¹⁸⁶ Zöchbauer (1964), S. 7.

¹⁸⁷ Eine sehr ähnliche Position vertrat auch Siegfried Mohrhof, der 1961 einen Artikel in der Zeitschrift „Jugend Film Fernsehen“ veröffentlichte, in dem er auf die Bedeutung der Filmerziehung als Unterrichtsprinzip hinwies. Fünf Jahre davor veröffentlichte er *Filmgespräche mit Jugendlichen. Beiträge zur Methodik und Praxis der Jugendfilmarbeit*, München: Institut für Film und Bild in Wissenschaft und Unterricht 1957.

¹⁸⁸ Zöchbauer (1964), S. 8.

¹⁸⁹ Vgl.: Ebd. S. 56ff.

¹⁹⁰ Ebd. S. 7.

von der Möglichkeit aus, Filme „objektiv“, also auch Rezeptionsweisen als entweder richtig oder falsch, beurteilen zu können¹⁹¹, wobei sich seine Beurteilungskriterien an „Sittlichkeit“ und „Wahrheit“ bzw. „Wahrhaftigkeit“¹⁹² eines Films orientierten. Diese Beurteilungskriterien können heute nicht mehr unreflektiert absolut gesetzt werden.

Neben den Filmvorführungen der Aktion „Der gute Film“, die entweder eine Filmbesprechung im Kinosaal oder zumindest nach der Vorstellung im Klassenzimmer auf Basis der angebotenen Besprechungsgrundlagen erforderten und der Filmgesprächsarbeit, die von Franz Zöchbauer propagiert wurde, bot auch die Filmarbeit des Wiener Landesjugendreferates Filmvorführungen mit anschließender Diskussion speziell für Schulen und schulische Filmclubs¹⁹³, die vor allem in den 1960er Jahren mit Unterstützung des Landesjugendreferates gegründet wurden,¹⁹⁴ an.

3.3.6 Anmerkung zum Verhältnis der Filmpädagogik in Österreich und dem restlichen deutschsprachigen Raum

Grundsätzlich lässt sich die Entwicklung filmpädagogischer Konzepte für Kinder und Jugendliche in Österreich nur sehr schwer von filmpädagogischen Konzeptentwicklungen im restlichen deutschsprachigen Raum differenzieren. Während die bewahrpädagogischen Filmerziehungskonzepte der Nachkriegszeit, die sehr stark an den Prozess der österreichischen Identitätsbildung nach dem Zweiten Weltkrieg gekoppelt waren, und deren Entstehung somit (obwohl sich ähnliche Konzeptentwicklungen gleichzeitig auch im restlichen deutschsprachigen Raum vollzogen) eindeutig in Österreich verortet und nur im Kontext der österreichischen Geschichte und der daraus folgenden Gesellschaftszusammenhänge verstanden werden können, scheint es ab den 1960er Jahren nicht mehr sinnvoll, österreichische Filmerziehungskonzepte vom Diskurs im deutschsprachigen Raum zu trennen.

Martin Keilhacker, ein wichtiger Vertreter des Münchner „Arbeitskreises Jugend und Film“, hielt einen Vortrag bei der „großen Konferenz der Landesschulinspektoren“ 1964.¹⁹⁵ Deutsche Autoren wurden in Österreichischen Publikationen zitiert¹⁹⁶ und umgekehrt¹⁹⁷ und

¹⁹¹ Vgl.: Zöchbauer (1964), S. 8.

¹⁹² Vgl.: Ebd. S. 7.

¹⁹³ Vgl.: Schwarz (2003), S. 87.

¹⁹⁴ Vgl.: Ebd. S. 159.

¹⁹⁵ Vgl.: Kennedy (1966), S. 19.

¹⁹⁶ Bsp. Ludwig Kerstiens und Jan Marie L. Peters bei Zöchbauer (1964).

auch in der deutschen Fachzeitschrift „Jugend Film Fernsehen“, die später unter dem Namen „medien + erziehung“, kurz „merz“ erschien, wurde unter anderem 1974 ein Artikel von Franz Zöchbauer veröffentlicht.¹⁹⁸ All diese Punkte lassen darauf schließen, dass hier ein intensiver Informationsaustausch innerhalb des deutschsprachigen Raumes (und vereinzelt auch darüber hinaus¹⁹⁹) stattfand, weshalb davon ausgegangen werden kann, dass in Deutschland diskutierte Konzepte, wenn auch mit zeitlicher Verzögerung,²⁰⁰ auch den österreichischen Diskurs prägten. Deutschland erwies sich im film- und medienpädagogischen Zusammenhang als theoretischer Vorreiter im deutschsprachigen Raum und hält diesen Status bis heute. Diesem Umstand sei es geschuldet, dass im weiteren Verlauf dieses Kapitels hauptsächlich deutsche Autoren zitiert und Konzepte vorgestellt werden, die zunächst in Deutschland entwickelt wurden und erst später ihren Weg nach Österreich fanden. Da es mir in diesem Kapitel hauptsächlich darum geht, eine Ideengeschichte nachzuzeichnen, werden Bezüge zur filmpädagogischen Praxis in Österreich ausgespart.

¹⁹⁷ Bsp. Zöchbauer bei Ludwig Kerstiens, *Filmerziehung. Eine Einführung in die Filmpädagogik*, Münster: Aschendorff 1961, S. 3.

¹⁹⁸ Vgl.: Franz Zöchbauer, „Von der Medienerziehung zur Kommunikationserziehung“, in: JFF – Institut für Medienpädagogik in Forschung und Praxis (Hrsg.), *Von der „Filmerziehung“ zur „Medienkompetenz“. medien + erziehung (merz) spiegelt die Entwicklung der Medienpädagogik. Beiträge aus vierzig Jahren, ausgewählt und kommentiert von Erwin Schaar*, München: KoPäd Verlag 1999, S. 145-149.

¹⁹⁹ Vgl.: Kerstiens (1961), S. 3.

²⁰⁰ Vgl.: Blaschitz/Seibt (2008), S. 20.

3.3.7 Zur Wirkung des Films auf Kinder und Jugendliche nach Martin und Margarete Keilhacker

Einen wichtigen Orientierungspunkt für die theoretische Fundierung bewahrpädagogischer Bestrebungen auch in Österreich bot die Filmrezeptionsforschung der Psychologen Martin und Margarete Keilhacker.²⁰¹ Sie erforschten innerhalb des Münchner Arbeitskreises „Jugend und Film“ zum ersten Mal die Wirkung des Films auf Kinder und Jugendliche im Rahmen empirischer Untersuchungen und leiteten daraus Erkenntnisse für die Filmerziehung ab. Sie stellten sich die Frage, wie Kinder und Jugendliche einen Film rezipieren und gingen dabei im Gegensatz zur landläufigen Meinung nicht von einem passiven, der Wirkung des Filmes gänzlich ausgelieferten Zuschauer, sondern von einer hohen Aktivität während des Rezeptionsprozesses aus.²⁰² Hanne Walberg erkennt in dieser neuen Wahrnehmung der „Filmrezeption als Wechselwirkung zwischen Film und Zuschauer“²⁰³ die Vorbereitung einer auch heute verbreiteten „subjektorientierten Filmpädagogik“.²⁰⁴ Bei der Arbeit mit Kindern konzentrierte sich die Forschung des „Wissenschaftlichen Institutes für Jugendfilmfragen“, das aus dem Arbeitskreis hervorgegangen war, auf ausdruckspsychologische Studien. Dieses Institut bot spezielle Filmvorführungen an, „die jeden Monat von mehreren tausend Kindern besucht [wurden]“²⁰⁵. Diese Kinder wurden während der Filmvorstellungen beobachtet und diese Beobachtungen wurden „ergänzt durch Stehbild-, Film- und Tonbandaufnahmen“²⁰⁶. Die ausdruckspsychologische Analyse schien dabei als geeignete Methode, da Kinder „in bevorzugter Weise Ausdruckswesen“²⁰⁷ sind.

„Im Kindesalter [...] sind Ausdruck und Erleben, Körperliches und Seelisches noch so eng gekoppelt und ineinander verschmolzen, daß sich das eine ohne das andere weder vollzieht, noch vollziehen kann.“²⁰⁸

²⁰¹ Vgl.: Blaschitz/ Seibt S. 18.

²⁰² Vgl.: Walberg (2011), S. 40.

²⁰³ Ebd.

²⁰⁴ Ebd.

²⁰⁵ Martin Keilhacker/Wolfgang Brudny/Paul Lammers, Kinder sehen Filme. Ausdruckspsychologische Studien zum Filmerleben des Kindes unter Verwendung von Foto- und Filmaufnahmen, München: Ehrenwirth 1957, S. 4.

²⁰⁶ Ebd.

²⁰⁷ Ebd. S. 5.

²⁰⁸ Ebd. S. 6.

Die psychologischen Untersuchungen des Arbeitskreises rund um die Keilhackers setzten sich mit der Frage nach dem Wirklichkeitsempfinden junger Menschen im Kino auseinander und kamen zu der Erkenntnis, „daß sich *das Filmerleben des Kindes vom Filmerleben des Jugendlichen und des Erwachsenen ganz tiefgehend unterscheidet*. [Herv. orig.]“²⁰⁹

Sie untersuchten, wie sich das Wirklichkeitserleben im Kino im Laufe der Kindheit und Jugend veränderte. So war bei sehr jungen Kindern zu beobachten, dass sie die Spielhandlung als „real“ empfanden,²¹⁰ während etwas ältere Kinder die Spielhandlung zwar von der Realität unterscheiden konnten, dabei aber trotzdem in ihrem Wirklichkeitserleben so stark an die Handlung gebunden waren, dass sie die Bewegungen und Gesten aus dem Film körperlich mitvollzogen.²¹¹ Als dritte Form bzw. Phase des Wirklichkeitserlebens, die sich von der mittleren Kindheit bis ins Erwachsenenalter erstreckte, identifizierten sie eine schwerer zu beobachtende, aber darum nicht weniger intensive Identifikation mit handelnden Personen.²¹²

Sehr interessant bei den Untersuchungen des Münchner Arbeitskreises ist der Versuch sowohl bei den Kindern als auch bei Jugendlichen psychologische Persönlichkeitstypen zu unterscheiden und Unterschiede in der Filmwahrnehmung dieser Persönlichkeitstypen zu untersuchen.²¹³ Aus dieser Unterscheidung nach Persönlichkeitstypen und deren Analyse, wurde der Schluss gezogen, „daß es wohl nicht ausreicht, einen negativen Einfluß des Films allein durch eine scharfe Altersgliederung im Gesetz abschirmen zu wollen. [Herv. orig.]“²¹⁴ Vielmehr forderte der Arbeitskreis eine „Individualisierung“ in der Filmerziehung, die „Rücksicht nimmt auf die individuellen Eigenarten des Kindes.“²¹⁵

Obwohl mit der Forderung nach Individualisierung, die zunächst modern klingt und sehr stark an aktuelle Forderungen im Bildungsdiskurs erinnert, das Individuum in den Blick genommen wurde, geschah dies immer noch aus bewahrpädagogischen Motiven heraus. Individualisierung diente dazu die individuellen Gefahrenpotentiale besser ein- bzw. abschätzen zu können.

²⁰⁹ Keilhacker/Brudny/Lammers (1957), S. 5.

²¹⁰ Vgl.: Martin Keilhacker, „Der Wirklichkeitscharakter des Filmerlebens“, In: JFF – Institut für Medienpädagogik in Forschung und Praxis (Hrsg.), *Von der „Filmerziehung“ zur „Medienkompetenz“. medien + erziehung (merz) spiegelt die Entwicklung der Medienpädagogik. Beiträge aus vierzig Jahren, ausgewählt und kommentiert von Erwin Schaar*, München: KoPäd Verlag 1999, S. 17.

²¹¹ Vgl.: Ebd. S. 18.

²¹² Vgl.: Ebd. S. 18f.

²¹³ Vgl.: Keilhacker/Brudny/Lammers (1957), S. 154ff.

²¹⁴ Ebd. S. 167.

²¹⁵ Ebd.

„Nur in individuell abgestimmten therapeutischen Maßnahmen kann eine eventuell in Gang gekommene fatale Fehlentwicklung, die über kurz oder lang zu einer Katastrophe führt, erkannt und gesteuert werden.“²¹⁶

Während die Wirkkraft des Films zwar einerseits als Gefahr wahrgenommen wurde, sollte man sich dieser jedoch im Zuge der Filmerziehung selbst bedienen. Gerade in dieser Wirkkraft, die über die „momentane Ergriffenheit von menschlichem Schicksal weiterwirkt“,²¹⁷ lagen nämlich die „erzieherischen Erwartungen an den guten Film“²¹⁸. Im Grunde ging es in den Studien der Keilhackers also darum, psychologische Wahrnehmungs- und Wirkungsprozesse bei Heranwachsenden im Kino zu untersuchen, um den Film, wie es Hanne Walberg ausdrückt, zum „Verbündeten“ einer moralischen Filmerziehung zu machen.²¹⁹

²¹⁶ Keilhacker/Brudny/Lammers (1957), S. 167.

²¹⁷ Margarete Keilhacker, Kino und Jugend. 15- bis 18jährige in ihrem Verhältnis zu Kino und Film, München: Juventa 1960, S. 148.

²¹⁸ Ebd.

²¹⁹ Vgl.: Walberg (2011), S. 40.

3.4 Kritische Konzepte in den 1960er und 1970er Jahren

3.4.1 Von der Filmerziehung zur Medienpädagogik

Während bis Mitte der 1960er Jahre noch die Filmerziehung bzw. Film- und Fernseherziehung im Zentrum des pädagogischen Interesses stand, lässt sich parallel zur „Kinokrise“²²⁰, die einen quantitativen Rückgang der Kinobesuche bedeutete²²¹ und zu dem sogenannten „Kinosterben“²²² führte auch die „sukzessive Aufgabe des pädagogischen Anspruches“²²³ staatlicher Filmarbeit beobachten. Die Filmerziehung wurde zur Teildisziplin einer sich neu definierenden Medienpädagogik, die sich nicht mehr nur auf Film beschränkte, sondern ihr Zuständigkeitsfeld auf (möglichst) alle Massenmedien erweiterte. Während zunächst Film, Fernsehen, Radio, Literatur und Printmedien im Zentrum des Interesses der Medienpädagogik standen, erweitert sich der die Disziplin konstituierende Medienbegriff kontinuierlich. Je vielfältiger im Laufe der Zeit das Angebot an Massenmedien wurde, desto komplexer und vielfältiger wurde auch der Begriff Medienpädagogik.

1973 erschien der erste „Medienerlass“ des österreichischen Unterrichtsministeriums - eine Aktualisierung der vorangegangenen Filmerlässe.²²⁴

Dieses damals neue Theorie- und Praxisfeld Medienpädagogik fand wichtige Bezugspunkte in den Kommunikations- und Sozialwissenschaften. So untersuchten die Kommunikationswissenschaften den Stellenwert der Medien „im Feld der Massenkommunikation“²²⁵, während die „Kritische Theorie“ der Frankfurter Schule, welche einem sozialwissenschaftlichen Kontext entstammte, zur wichtigsten Bezugstheorie der Medienpädagogik der 1960er und 1970er Jahre wurde.²²⁶

²²⁰ Vgl.: Schwarz (2003), S. 95.

²²¹ Vgl.: Ebd. S. 129f.

²²² Vgl.: Ebd. S. 140.

²²³ Ebd. S. 88.

²²⁴ Vgl.: Blaschitz/Seibt (2008), S. 18.

²²⁵ Franz Zöchbauer, „Von der Medienerziehung zur Kommunikationserziehung“, In: JFF – Institut für Medienpädagogik in Forschung und Praxis (Hrsg.), *Von der „Filmerziehung“ zur „Medienkompetenz“. medien + erziehung (merz) spiegelt die Entwicklung der Medienpädagogik. Beiträge aus vierzig Jahren, ausgewählt und kommentiert von Erwin Schaar*, München: KoPäd Verlag 1999, S. 145-149, S. 146.

²²⁶ Vgl.: Ralf Vollbrecht, *Einführung in die Medienpädagogik*, Weinheim und Basel: Beltz 2001, S. 46f.

3.4.2 Kritisch-emanzipatorische Filmpädagogik

Das Anknüpfen an die Kritische Theorie bedeutete eine entscheidende Zäsur im Nachdenken über Film- und Medienpädagogik. Hier kam es zu einem „radikalen Bruch mit der medienpädagogischen Tradition [...], da eine konservativ-normensetzende Medienerziehung durch eine ‚kritisch-emanzipatorische‘ Medienpädagogik abgelöst [wurde].“²²⁷

Hermann K. Ehmer brachte 1971 einen Sammelband mit dem Titel *Visuelle Kommunikation. Beiträge zur Kritik der Bewußtseinsindustrie*²²⁸ heraus, in welchem von verschiedenen Autoren Möglichkeiten neuer Formen des Kunstunterrichts diskutiert wurden. Ehmer stellte in der Einleitung des Bandes die gesellschaftliche Bedeutung einer Kunsterziehung in Frage, die sich „auf lehr- und lernbare Fakten des Ästhetischen konzentrierte“²²⁹ und dabei die „gesellschaftliche und kulturelle Realität“²³⁰ aussparte bzw. unzulänglich beleuchtete. Der Titel des Buches greift den, von Hans Magnus Enzensberger eingeführten, Begriff „Bewußtseinsindustrie“ auf, ein Konzept, das mit dem Begriff der „Kulturindustrie“ von Max Horkheimer und Theodor W. Adorno eng verwandt ist.²³¹ Zentral war nun die Forderung nach einer „kritischen Mediendidaktik“, deren Aufgabe es sein sollte „jetzt nicht mehr in ästhetischer Hinsicht, sondern in kritisch-gesellschaftlicher Absicht [...] die Jugendlichen [zu] befähigen, den ideologischen Schleier der Klassengesellschaft zu durchschauen und soziale Ungerechtigkeit zu erkennen.“²³²

Durch einen neuen Unterricht, der sich mit Fragen der *Visuellen Kommunikation* beschäftigte, sollte die Beeinflussung des Bewusstseins der Massen durch Massenmedien sichtbar gemacht und Einblicke in bestehende Machtverhältnisse gewährt werden. Ein Verständnis für die Abhängigkeit des eigenen Bewusstseins von der Bewußtseinsindustrie und damit von jenen, die über die Produktionsmittel verfügten, sollte als erste Voraussetzung für die persönliche Emanzipation vermittelt werden.²³³

²²⁷ Vollbrecht (2001), S. 46.

²²⁸ Hermann K. Ehmer (Hrsg.), *Visuelle Kommunikation. Beiträge zur Kritik der Bewußtseinsindustrie*, Köln: DuMont 1971.

²²⁹ Ebd. S. 7.

²³⁰ Ebd.

²³¹ Vgl.: Vollbrecht (2001), S. 47.

²³² Ebd.

²³³ Vgl.: Ehmer (1971), S. 8.

„Die quantitative Dominanz der optischen Massenmedien wie Fotografie, Film, Fernsehen, Illustrierte, Werbung, Comics usw. in ihrem kaum absehbaren Ausmaß an Wirkungen erfordern eine vordringliche Auseinandersetzung – eine Auseinandersetzung, die sich notwendig als *kritische* verstehen muß. Deshalb wäre mit der Einführung einer ‚Medienkunde‘, mit der allenfalls ein technologisches Defizit zu beheben und an technokratische Leistungsideologie anzupassen wäre, nichts gewonnen: Es geht gegenwärtig und im Hinblick auf zukünftige Entwicklungen [...] vielmehr darum, den Empfänger optischer Informationen zu kritischem Verhalten zu befähigen. Das bedeutet, daß zunächst eine *kritische Mediendidaktik* zu entwickeln wäre, die VISUELLE KOMMUNIKATION im gesamtgesellschaftlichen Zusammenhang zu ihrem Gegenstand macht. Zentrale Aufgabe eines sich so verstehenden Unterrichts hätte die Vermittlung der Einsicht zu sein, daß heute herrscht, wer über das Bewußtsein der Massen verfügt. [Herv. orig.]“²³⁴

Baacke, Vollbrecht und Schäfer geben Beispiele für Versuche der praktischen Umsetzung dieses kritischen Theorieansatzes in der medienpädagogischen Praxis. Einer dieser Versuche war der Ansatz Joachim Paechs mit Hilfe einer „realistischen Filmarbeit“ den „Realitätsgehalt“ eines Filmes bzw. der im Film gezeigten Gegenstände, Motive und Themen kritisch zu hinterfragen.²³⁵

Wolfram Schütte entwickelte in Abgrenzung dazu eine „an kritisch-avantgardistischen Modellen orientierte Filmpädagogik“²³⁶, welche eine Auseinandersetzung mit Filmen forderte, bei welchen ein bewusster Bruch mit stereotypen Formen beobachtet werden konnte. Jugendliche sollten demnach „an Werken, in denen bewußte ästhetische Strukturen herausgebildet werden, die Sinne [...] schärfen und die eingreifenden Erkenntnismittel erarbeiten“.²³⁷ Schüttes Ansatz wurde von Baacke, Schäfer und Vollbrecht als „cineastisch-orientierte Medienpädagogik“²³⁸ bezeichnet. Sie kritisierten an diesem Konzept, dass es wohl nur in „Oberklassen des Gymnasiums oder der Gesamtschulen oder an den Universitäten ihr Publikum findet.“²³⁹ Hanne Walberg hielt ihm dafür zugute, dass sich Schütte in seinen filmpädagogischen Überlegungen im Gegensatz zum gängigen Diskurs an vorhandenen Filmtheorien orientierte und seine Theorien und Analysen deshalb theoretisch fundiert waren.²⁴⁰ Laut Vollbrecht sind diese kritisch-emanzipatorischen Ansätze daran gescheitert, dass sich viele Heranwachsende „einer gesellschaftskritisch engagierten, pädagogisch überwachten Aufklärung durch Filme [verweigerten].“²⁴¹

²³⁴ Ehmer (1971), S. 7f.

²³⁵ Vgl.: Baacke/Schäfer/Vollbrecht (1994), S. 164.

²³⁶ Ebd. S. 165.

²³⁷ Wolfram Schütte (1971) zit. nach Baacke/Schäfer/Vollbrecht (1994), S. 165.

²³⁸ Baacke/Schäfer/Vollbrecht (1994), S. 166.

²³⁹ Ebd.

²⁴⁰ Vgl.: Walberg (2011), S. 53.

²⁴¹ Vollbrecht (2001), S. 48.

3.5 Subjekt- und Handlungsorientierte Konzepte der 1980er und 1990er Jahre

3.5.1 Identifikation und Subjektorientierung

In den 1980er Jahren konzentrierte sich die filmpädagogische Arbeit auf den jungen Zuschauer selbst und die Identifikationsprozesse, die durch Filmschauen bei ihm in Gang gesetzt werden und für die Persönlichkeitsbildung nutzbar gemacht werden können.²⁴²

„Die jeweiligen Filme mit ihren spezifischen ästhetischen Mitteln werden verstanden als mögliche psychosoziale Vermittlungsformen, die Kinder und Jugendliche in ihren Bann ziehen und damit zur Strukturierung ihrer Ich-Identität über Identifikationsprozesse beitragen.“²⁴³

Zu beobachten ist hier eine Verschiebung im Zugang. Während es bei den kritischen Konzepten der 1960er und frühen 1970er Jahre um gesellschaftliche Fragestellungen ging und eine Emanzipation des Zuschauers über den Weg der kritischen Filmanalyse angestrebt wurde, wird der Film in der pädagogischen „Filmarbeit“ der späten 70er und 80er Jahren zur „Hilfe zum Erkennen der eigenen Persönlichkeit.“²⁴⁴ Baacke, Schäfer und Vollbrecht beschrieben, dass sich in dieser Zeit eine eigene Form der Filmpädagogik verstärkt durchsetzte, die vor allem eine Menge an praktischen Tipps und Anregungen dafür bot, wie mit Kindern und Jugendlichen mit dem Medium Film gearbeitet werden konnte.²⁴⁵ Die Potentiale des Films, welche in diesem Zusammenhang formuliert wurden, illustrieren einen auch heute noch (siehe Kapitel 4) verbreiteten pädagogischen Zugang zum Film, bei dem der Film weniger als Inhalt von sondern als (Hilfs-)Mittel bei der Verfolgung pädagogischer Lernzielsetzungen begriffen wird.

„So können Filme Einstieg in ein Thema bieten, Motivation zur Auseinandersetzung und Information liefern, Aussagen veranschaulichen, ein Thema vertiefen oder zur differenzierten Betrachtungsweise anregen, Meinungen verstärken oder hinterfragen, kreatives Verhalten anregen, Probleme verdeutlichen, einen Kommunikationsprozeß unter den Zuschauern einleiten, die normale sonstige Zielgruppenarbeit ergänzen, Diskussionshilfen bieten, Verständnis für Probleme aus Geschichte und Gegenwart fördern, Interesse für Konflikte und schwierige Themen wecken, eigene Probleme erkennbar und verbalisierbar machen, oder auch für sich stehen als Kunstgenuß, als Spaß, als Unterhaltung, als Ablenkung. Oft sind diese verschiedenen Ebenen miteinander verbunden.“²⁴⁶

²⁴² Vgl.: Vollbrecht (2001), S. 49.

²⁴³ Ebd. S. 49.

²⁴⁴ Kahrmann/Ehlers (1983), S. 28. zit. nach Vollbrecht (2001), S. 50.

²⁴⁵ Vgl.: Baacke/Schäfer/Vollbrecht (1994), S. 169f.

²⁴⁶ Franken/Rieckenberg (1985), S. 134. zit. nach Baacke/Schäfer/Vollbrecht (1994), S. 170.

Von den Jugendlichen und Kindern wurde also eine kreative und selbstreflexive Auseinandersetzung mit dem durch Identifikation intensiv erlebten Filmerlebnis erwartet, wobei dieser Prozess durch pädagogische Maßnahmen unterstützt bzw. gelenkt werden sollte. Die Liberalisierung filmpädagogischer Konzepte kann als nachhaltiger Fortschritt dieser Phase der Filmpädagogik gewertet werden.²⁴⁷ Eine Fülle an Methoden, die in ihrer Form Aktivität anstrebten und somit den „kindlichen und jugendlichen Erlebnisweisen entgegenkommen und ihnen Selbstbestimmung und Partizipation ermöglichen [sollten]“²⁴⁸ wurden entwickelt und in diesem Zusammenhang wurden auch spezifische Film- und Medienangebote für Kinder und Jugendliche gefördert. Trotzdem betonten Baacke, Schäfer und Vollbrecht, dass die pädagogische Arbeit unverändert dazu diene „vor allem kindliches Erleben zu steuern und nach pädagogischen Vorstellungen zum Wohle des Kindes zu gestalten.“²⁴⁹ Gerade durch die Aufforderung zu spontanen Äußerungen nach dem Filmerlebnis und Rückfragen der PädagogInnen sollte ermittelt werden, wie der Film aufgenommen und verstanden wurde.

Baacke, Schäfer und Vollbrecht kritisierten an den subjektorientierten Konzepten dieser Zeit den Mangel an Bereitschaft auf „Ergebniskontrolle“ zu verzichten und stellten auch die in diesem Zusammenhang widersprüchlich anmutende Verknüpfung von Spontanität und Kontrolle heraus.²⁵⁰

„Merkwürdig verbinden sich die Beobachtungen kindlicher ‘Spontaneität’ und pädagogische ‘Kontrolle’ dieser ‘Spontaneität’, die auf diese Weise pädagogisch kolonialisiert wird.“²⁵¹

²⁴⁷ Vgl.: Baacke/Horst Schäfer/Vollbrecht (1994), S. 171f.

²⁴⁸ Ebd. S. 172.

²⁴⁹ Ebd.

²⁵⁰ Vgl.: Ebd.

²⁵¹ Ebd.

3.5.2 Handlungsorientierte Medienpädagogik nach Dieter Baacke

Dieter Baacke forderte eine handlungsorientierte Medienpädagogik. Er erkannte in den Medienwelten, in welchen sich Heranwachsende aufhalten, wichtige Sozialisationsinstanzen, die die Entwicklung Jugendlicher maßgeblich beeinflussen. Im Gegensatz zu bewahrpädagogischen Ansätzen ging er jedoch nicht von Jugendlichen aus, die diesen Medien hilflos ausgeliefert wären. Medienrezeption war für Baacke, genauso wie das Lesen, mehr als eine Kulturtechnik, die technisch erlernt werden kann, da die eigentliche Herausforderung beim Lesen nicht das Aneinanderreihen von Buchstaben, sondern das Verstehen „sowie die weitere schwierige Aufgabe des Transfers von Verstandenem in die eigene Denk- und Lebenspraxis [sei].“²⁵² So verwendete er bezeichnender Weise in Bezug auf den Umgang mit *den*²⁵³ Medien sogar das Wort „Alphabetisierung“.

„Die unterschiedlichen Genres von Filmen oder Sendungen; die vielfältigen Möglichkeiten, visuelle und audiovisuelle Botschaften inhaltlich und ästhetisch zu vercoden; die Traditionen von Ausdruckshaltungen in der Film- und sonstigen Mediensprache – all dies wird zunehmend zum Bestandteil kultureller Erbschaft, in die eingeführt werden muß. Handlungsorientierte Medienpädagogik will einen Beitrag zu dieser Alphabetisierung über Medien leisten.“²⁵⁴

Baacke sieht eine zentrale pädagogische Aufgabe der handlungsorientierten Medienpädagogik darin, „den Automatismus linearer Handlungsabläufe im Alltag und in der Freizeit durch die Stimulierung selbstbestimmten und sinnorientierenden Handelns zu durchbrechen.“²⁵⁵ Zentral für dieses Konzept sind dafür die beiden Begriffe Wahrnehmungs- und Handlungskompetenz.

„Ob ich Bild-Ideologien erliege oder nicht; ob ich einen schlechten, ungeschulten Geschmack behalte; ob ich meine soziale Situation verstehend bewältige oder nicht; Dies alles läuft über die Fähigkeit, das Wahrnehmungsmaterial zu sortieren, das Wichtige vom Unwichtigen, die Inszenierung vom tatsächlichen Ereignis zu unterscheiden usf.“²⁵⁶

Eine handlungsorientierte Medienpädagogik müsse also vor allem Wahrnehmungsbildung zum Ziel haben, bräuchte aber auch Spielräume, in welchen eine Handlungskompetenz entwickelt werden kann. „Schülerinnen, Schüler und Lehrpersonen sind nicht nur ‚Rezipienten‘, sondern [...] im Medienhandeln prinzipiell fähig, eigene

²⁵² Dieter Baacke, „Handlungsorientierte Medienpädagogik“, In: Wolfgang Schill/ Gerhard Tulodziecki/ Wolf-Rüdiger Wagner (Hrsg.), *Medienpädagogisches Handeln in der Schule*, Opladen: Leske + Budrich 1992, S. 33-58, hier S. 34f.

²⁵³ *Anmerkung:* Baacke spricht in seinem Text stets von *den* Medien.

²⁵⁴ Baacke (1992), S. 35.

²⁵⁵ Ebd. S. 45.

²⁵⁶ Ebd. S. 41.

Bestimmungsmomente zu finden und zu realisieren.“²⁵⁷ Eine „ganzheitliche“ handlungsorientierte Medienpädagogik umfasst laut Baacke sechs Lernzielbereiche: die Dimension Wissen, die Dimension der Kritik, die Dimension der Genußfähigkeit, die Dimension Handlungsfähigkeit, die Dimension Umsetzungsfähigkeit und die Dimension Offenheit.²⁵⁸

Für Baacke hängen Rezeption und Produktion eng zusammen.²⁵⁹ Er forderte zwar praktische Medienproduktion, betonte aber auch, dass sich handlungsorientierte Medienpädagogik „nicht auf Videogruppenarbeit reduzieren lassen darf, sondern im Sinne eines erweiterten Handlungsbegriffs beispielsweise auch die Gestaltung von Medienrezeption in ihren Aufgabenbereich einbeziehen muss.“²⁶⁰ Die handlungsorientierte Medienpädagogik, die Baacke beschrieb, zielt auf einen kritischen Umgang mit Medien und ein kritisches Hinterfragen der eigenen Wahrnehmung ab. Zu diesem Zweck forderte er mehr Freiräume für die eigenständige Auseinandersetzung mit Medien.

„Kommunikations-, Handlungs- und Wahrnehmungsfähigkeit, kompetent eingesetzt, setzen ein Stückweit die Selbstverfügung des Subjekts über seine Kommunikations-, Handlungs- und Wahrnehmungsmöglichkeiten voraus.“²⁶¹

1973 entwickelte Baacke das Konzept der „Kommunikativen Kompetenz“²⁶². Damit führte er den Begriff „Kompetenz“ im medienpädagogischen Diskurs ein, der im medienpädagogischen aber auch im allgemeinen Bildungsdiskurs bis heute einen festen Platz hat.²⁶³ Während Baackes handlungsorientierte Medienpädagogik noch Kommunikations- und Handlungskompetenz als Zielsetzung haben, entwickelte sich allmählich der Begriff Medienkompetenz zur Leitidee der Medienpädagogik. (Siehe Kapitel 4)

²⁵⁷ Baacke (1992), S. 37.

²⁵⁸ Vgl.: Baacke (1992), S. 56f.

²⁵⁹ Vgl.: Ebd. S. 50.

²⁶⁰ Ebd. S. 51.

²⁶¹ Ebd. S. 55.

²⁶² Vgl.: Dieter Baacke, *Kommunikation und Kompetenz*, München: Juventa 1973.

²⁶³ Auf den Kompetenz-Begriff wird auch in Kapitel 2 und Kapitel 4 Bezug genommen.

3.5.3 Medienmündigkeit

Als Alternativkonzept zur Medienkompetenz wurde Mitte der 1990er an der Universität Klagenfurt der Begriff „Medienmündigkeit“ entwickelt, in dem das Bemühen um eine zentrale pädagogische Zielsetzung, nämlich Mündigkeit ausgedrückt werden sollte. Mündigkeit ist untrennbar mit Selbstbestimmung und Emanzipation verbunden. Als wesentliches Unterscheidungsmerkmal zum Kompetenzbegriff nennt Walter Schludermann den Prozesscharakter der Mündigkeit.²⁶⁴

„Mündigkeit kann nicht [...] von vornherein durch einen abgeschlossenen Kanon oder eine umfangreiche Checkliste beobachtbarer Fertigkeiten, Verhaltensweisen und Handlungen beschrieben werden, sondern muss sich in jedem sozialen Handlungszusammenhang individuell und situationsbezogen immer wieder bestätigen“.²⁶⁵

Selbstbestimmung und soziale Verantwortung waren die beiden Leitideen dieses Konzeptes,²⁶⁶ dabei wurde auch betont, dass sich Medienmündigkeit „zuerst individuell und subjektiv [konstituiert]“.²⁶⁷ Als Voraussetzung für ein mündiges Medienhandeln wurden Grundeinsichten für eine kritische Reflexion der Massenmedien formuliert, wobei diese „nicht als abgeschlossener Katalog, sondern als offene Punktion zu verstehen [sind]“.²⁶⁸

Um medienmündig handeln zu können, sollte Jugendlichen also laut Walter Schludermann (unter anderem) bewusst gemacht werden, dass

- Massenkommunikation eine spezifische Form der Kommunikation ist,
- Medienrezeption kein passiver Konsum, sondern aktives, bewusstes, subjektives, zielgerichtetes Medienhandeln ist,
- Medieninhalte immer gemacht und daher Ergebnisse subjektiver Gestaltungsprozesse und keine Abbilder der Wirklichkeit sind,
- Medien wesentlich durch jeweilige kommerzielle, politische, institutionelle und/oder individuelle Interessen und Rahmenbedingungen geprägt sind,
- Massenmedien in demokratischen Gesellschaften zwar das wichtigste Forum für den politischen Diskurs, jedoch keine neutralen Vermittler sind,
- Und Medien und Politik interdependente Systeme sind.²⁶⁹

²⁶⁴ Vgl.: Walter Schludermann, „Medienmündigkeit als gesellschaftliche Herausforderung“, In: Ingrid Paus-Haase/ Claudia Lampert/ Daniel Süss (Hrsg.), *Medienpädagogik in der Kommunikationswissenschaft. Positionen, Perspektiven, Potenziale*, Wiesbaden: Westdeutscher Verlag 2002, S. 49-58, hier S. 52f.

²⁶⁵ Ebd. S. 53.

²⁶⁶ Vgl.: Ebd. S. 53.

²⁶⁷ Ebd. S. 57.

²⁶⁸ Ebd. S. 56.

²⁶⁹ Vgl.: Ebd. S. 54ff.

Dieses Konzept der „Medienmündigkeit“ kombiniert erziehungswissenschaftliche Überlegungen zum Begriff Mündigkeit mit kommunikationswissenschaftlichen Überlegungen zu Massenmedien. Der Bezug auf den die gesamte erziehungswissenschaftliche Geschichte als Ziel durchziehenden Begriff „Mündigkeit“ bietet interessante Anknüpfungspunkte für Film-Bildungskonzepte, die den Film als bildendes Medium verstehen.²⁷⁰ Vermutlich fand und findet das Konzept jedoch deshalb kaum Anklang, weil Mündigkeit aufgrund ihres Prozesscharakters im Gegensatz zu Kompetenzen niemals abgeschlossen, erreicht und abprüfbar ist, und somit ein Bildungssystem, das immer stärker auf Kontrolle durch Evaluierungen sichtbarer Ergebnisse setzt, dafür keinen geeigneten Rahmen bietet.

²⁷⁰ Vgl.: Manuel Zahn, *Ästhetische Film-Bildung. Studien zur Materialität und Medialität filmischer Bildungsprozesse*, Bielefeld: transcript Verlag 2012 oder Walberg (2011)

3.6 Siebzig Jahre Filmbildung

Aus der Gegenüberstellung der ineinander übergehenden Konzepte der letzten siebzig Jahre lassen sich interessante Schlüsse über die Entwicklung des Nachdenkens über Filmbildung ableiten. Ich sehe Hanne Walbergs These bestätigt, dass sich Filmbildung unabhängig von erziehungswissenschaftlichen und filmwissenschaftlichen Theorien entwickelte.²⁷¹ Während die Filmerziehung der Nachkriegszeit mit Ausnahme der psychologischen Forschung des Münchner Arbeitskreises, weitgehend auf eine wissenschaftliche Fundierung verzichtete, waren für die Medienpädagogik der 1960er bis 1990er Jahre die Kommunikations- und Sozialwissenschaften die zentralen theoretischen Bezugssysteme. Hier trat das kritische, handelnde Subjekt ins Zentrum medienpädagogischer Überlegungen und Bemühungen. Allmählich wurde die über lange Zeit alle Filmbildungskonzepte prägende Vorstellung vom passiven Rezipienten aufgegeben.

In dieser Zeit verlor sich jedoch innerhalb des medienpädagogischen Diskurses auch zunehmend das Interesse am Medium Kinofilm. Gerade in den letzten zehn Jahren lässt sich allerdings eine neue Entwicklung beobachten. Das Interesse an Film und Kino nimmt wieder zu und hinter dem aktuell gebräuchlichen Begriff „Filmvermittlung“ verbergen sich neue filmpädagogische Konzepte, die nun, so meine These, erstmals im deutschsprachigen Raum für eine cinéphile, an filmwissenschaftlichen Theorien orientierte Vermittlung des Mediums Films und des Ortes Kino stehen. Erstmals gibt es filmvermittelnde Konzepte, die Kinder und Jugendliche adressieren und dabei Form und Sprache des Mediums Film zum Ausgangspunkt pädagogischen Handelns machen.

²⁷¹ Vgl.: Walberg (2011), S. 13f.

4 Aktuelle Filmbildungskonzepte

Nach einem Blick auf die Geschichte der Filmbildung im deutschsprachigen Raum sollen in diesem Kapitel nun aktuelle Filmbildungskonzepte vorgestellt werden. Meiner Einschätzung nach lassen sich vier wesentliche Positionen zum Themenkomplex Filmbildung für Kinder und Jugendliche unterscheiden, die durch verschiedene Ausgangsperspektiven, Zielsetzungen bzw. Bildungsansprüchen und Zugangsweisen zum Medium Film gekennzeichnet sind.

Seit gut zehn Jahren gewinnen Diskussionen über Filmbildung im deutschsprachigen Raum immer mehr an Bedeutung. In den Diskurs sind sowohl Film- als auch Bildungstheoretiker und -praktiker eingebunden. Daraus ergeben sich sehr unterschiedliche Perspektiven, die von den verschiedenen Akteuren in die Diskussion eingebracht werden. Wichtig ist es an dieser Stelle anzumerken, dass die von mir vorgenommene Aufgliederung in Grundpositionen ein theoretisches Konstrukt ist, das es dem Leser ermöglichen soll anhand einer vereinfachenden Struktur ein sehr heterogenes Theorie- und Praxisfeld in seinen Grundzügen zu begreifen. Es handelt sich nicht um strikt voneinander abzugrenzende Disziplinen, sondern um unterschiedliche Zugänge zu der gemeinsamen Fragestellung ob, wie und zu welchem Zweck die Begegnung von Kindern und Jugendlichen mit dem Medium Film gefördert werden kann und sollte. Die hier herausgearbeiteten Grundkonzepte sollen als zentrale Richtungen in einem thematischen Spannungsfeld verstanden werden, in dem es auch vorkommt, dass sich einzelne Akteure keiner Richtung eindeutig zuordnen lassen, da ihr Zugang zum Thema zwischen diesen Grundpositionen zu verorten ist und die Grenzen zwischen den Konzepten fließend sind.

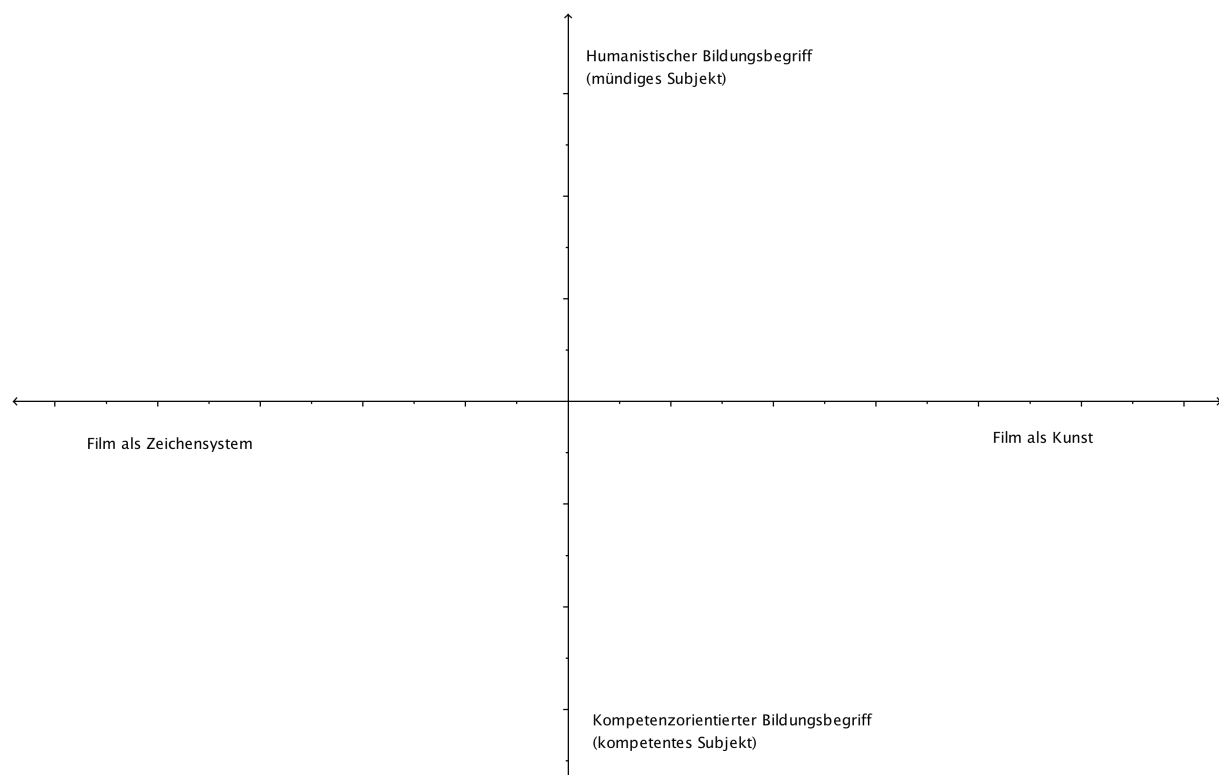
Bezugnehmend auf das zweite Kapitel dieser Arbeit, in welchem zentrale Begriffe der Bildungs- und Erziehungswissenschaft in ihrer Bedeutung differenziert wurden, nutze ich die herausgearbeiteten begrifflichen Bedeutungsunterschiede, um sie auf die hier vorgestellten filmpädagogischen Konzepte anzuwenden. Demnach unterscheide ich folgende vier Grundpositionen im aktuellen filmpädagogischen Diskurs:

1. Kompetenzorientierte Filmerziehung
2. Subjekt- und handlungsorientierte Filmpädagogik
3. Ästhetische Filmvermittlung
4. Film-Bildung als Fremderfahrung

Der Fokus dieses Kapitels liegt dabei auf den theoretischen Überlegungen, die den einzelnen Ansätzen zu Grunde liegen. Ausführungen zur konkreten praktischen Umsetzung und den praktischen Methoden der filmpädagogischen Ansätze treten hinter dem Versuch der theoretischen Differenzierung der einzelnen Konzepte in den Hintergrund.

Das Perspektiv-Modell

Das folgende Modell erlaubt es innerhalb eines kartesischen Koordinatensystems das Spannungsfeld zwischen den Perspektivachsen Film-Begriff (x-Achse) und Bildungs-Begriff (y-Achse) zu visualisieren. Im Verlauf dieses Kapitels werde ich immer wieder auf das Modell zurückgreifen um darin die beschriebenen Konzepte zu verorten. Die Position des jeweiligen Filmbildungskonzeptes innerhalb des Koordinatensystem gibt sowohl Auskunft darüber, welcher Film- bzw. welcher Bildungs-Begriff dem jeweiligen Konzept zu Grunde liegt, als auch darüber, in welchem Verhältnis die beiden Begriffe innerhalb des Konzeptes zueinander stehen. Am Ende dieser Arbeit wird mir das Modell schließlich die Möglichkeit bieten die Beziehung der einzelnen Konzepte zueinander besser zu veranschaulichen.



4.1 Kompetenzorientierte Filmerziehung

In diesem Kapitel wird ein kompetenzorientierter Zugang zum Thema Film- und Medienbildung vorgestellt. Im Rahmen dessen soll auch die Rolle, welche der Film- und Medienerziehung im österreichischen Bildungssystem zugeordnet wird, in den Blick genommen werden. Filmbildung, so zeigt sich hier, fügt sich, im Rahmen der staatlich vorgeschriebenen Medienerziehung, in den in Kapitel 2.2.5. beschriebenen aktuellen Entwicklungstrend europäischer Bildungssysteme ein, die immer stärker auf Kompetenzerwerb und Qualitätssicherung ausgerichtet werden.

4.1.1 Film- und Medienerziehung im österreichischen Schulsystem

Im österreichischen Lehrplan werden die Bildungsinhalte- und Ziele nach Schularten, Schulstufen und Fachbereichen gegliedert angeführt. Der Lehrplan gilt in ganz Österreich für alle Lehrer verpflichtend. Ergänzt wird dieser Lehrplan durch zwölf Unterrichtsprinzipien, die fächerübergreifend in allen Schulstufen im Unterricht zu berücksichtigen sind.

Diese Unterrichtsprinzipien sind:

- „Entwicklungspolitische Bildungsarbeit
- Erziehung zur Gleichstellung von Frauen und Männern
- Europapolitische Bildung
- Gesundheitserziehung
- Interkulturelles Lernen
- Leseerziehung
- Medienbildung
- Politische Bildung
- Sexualerziehung
- Umweltbildung
- Verkehrserziehung
- Wirtschaftserziehung und Verbraucher/innenbildung“²⁷²

²⁷² <https://www.bmbf.gv.at/schulen/unterricht/prinz/index.html> (Zugriff 3.1.2015).

Ausformuliert wird das Unterrichtsprinzip „Medienbildung“ im Grundsatzterlass Medienerziehung (kurz Medienerlass), dessen neueste Version 2012 vom damaligen Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (BMUKK) verabschiedet wurde.²⁷³ Aufgrund der Entstehung einer immer größer werdenden Anzahl vielfältiger Medien wurden die vormaligen Filmerlässe 1973 vom ersten Medienerlass abgelöst (Vgl. 3.1.4.). Eine „umfassende Medienbildung“ ist nun das Ziel der gesetzlich festgeschriebenen Medienerziehung. Die Notwendigkeit einer Medienerziehung ergibt sich aus der immer stetig wachsenden Rolle, die Medien im Alltag der Schüler_innen spielen. So heißt es im Grundsatzterlass:

„Erziehung und Bildung sollten Heranwachsende in ihrer Beziehung zur Welt/Wirklichkeit begleiten und fördern. Der Anteil von Medien an der Welt/Wirklichkeitserfahrung nimmt stetig zu – eine neue Dimension von Wirklichkeit ist mit dem Aufkommen von hoch entwickelten Technologien entstanden. Wenn nun die reflektierende Begegnung und Auseinandersetzung mit Wirklichkeiten ein grundlegender Bestandteil von Pädagogik ist, dann ergibt sich daraus der Schluss, dass Medienpädagogik die gesamte Pädagogik wesentlich stärker durchdringen soll. Pädagogik muss gleichzeitig auch Medienpädagogik sein.“²⁷⁴

Der Erlass thematisiert eine Veränderung der Wirklichkeit, die gleichzeitig als Chance auf weltweite Kommunikation und eine Weiterentwicklung der Demokratie, aber auch als Herausforderung begriffen werden soll, da von den Medien auch eine manipulative Gefahr ausgeht. Aus der Formulierung des Erlasses lässt sich ablesen, dass das Unterrichtsprinzip „Medienbildung“ und das Unterrichtsprinzip „Politische Bildung“ ineinandergreifend gedacht werden.

„Im Sinne medienpolitischer Bildung ist Medienerziehung die Auseinandersetzung nicht nur mit Ursache, Wirkungen und Formen medialer Kommunikation, sondern auch mit den verschiedenen Interessen, die die Auswahl und den Inhalt von Informationen und Form der Vermittlung bestimmen.“²⁷⁵

Die Bedeutung von Medienkompetenz als Voraussetzung für die aktive Teilhabe in einer Demokratie wird im Erlass besonders betont.²⁷⁶

²⁷³ Vgl.: BMUKK, „Medienerziehung.Grundsatzterlass des Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur“, https://www.bmbf.gv.at/schulen/unterricht/uek/medienerziehung_5796.pdf?4dzgm2 (Zugriff: 8.12.2014) [in Kraft getreten am 31.1.2012].

²⁷⁴ Ebd. S. 1.

²⁷⁵ Ebd.

²⁷⁶ Vgl.: Ebd. S. 3.

Im Medienerlass werden die Begriffe Medienpädagogik, Mediendidaktik, Medienerziehung und Medienkompetenz unterschieden. Medienpädagogik bildet hier gewissermaßen den Überbegriff und befasst sich mit allen „Fragen der pädagogischen Bedeutung von Medien in Bildung, Freizeit und Beruf.“²⁷⁷ Unterteilt wird Medienpädagogik in Mediendidaktik, die sich mit den Fragen der Nutzbarmachung von Medien als Hilfsmittel zur Erreichung von Bildungs- und Unterrichtszielen beschäftigt (Erziehung *durch* Medien) und Medienerziehung, bei welcher Medien den eigentlichen Gegenstand des Unterrichts darstellen (Erziehung *über* Medien). Medienkompetenz wird als Zielsetzung der Medienerziehung definiert.²⁷⁸

Von der interaktiven Plattform mediamanual.at, die vom Bundesministerium für Bildung und Frauen (BMBF) beauftragt, Lehr- und Lernprozesse erforscht und als Unterstützungsangebot für die aktive Medienarbeit an Schulen dienen soll, wurde aus dem Grundsatzerlass für Medienerziehung folgende Definition des Begriffes Medienkompetenz abgeleitet:

„Medienkompetenz ist die Fähigkeit, die Medien zu nutzen, die verschiedenen Aspekte der Medien und Medieninhalte zu verstehen und kritisch zu bewerten sowie selbst in vielfältigen Kontexten zu kommunizieren.“²⁷⁹

Die Notwendigkeit des Erwerbs einer umfassenden Medienkompetenz als Schlüsselkompetenz wird wie folgt begründet:

„Medienkompetenz ist eine Schlüsselkompetenz, die hilft, bessere Entscheidungen zu treffen. Wir brauchen Medienkompetenz, um fundiert zwischen verschiedenen Medien wählen zu können, um Inhalte und Informationen kritisch bewerten zu können und in vielfältigen Medien zu kommunizieren. Wir brauchen Medienkompetenz, um das Potenzial des Internets uneingeschränkt risiko- und medienkompetent zu nutzen.“²⁸⁰

mediamanual.at führt weiters folgende 21 curricular verbindlicher Kompetenzen zur Medienbildung an, die am Ende der 8. Schulstufe erreicht sein sollten:

„Der Schüler/die Schülerin kann:

1. Kriterien der Mediengestaltungen erkennen und benennen.
2. Informationsquellen erfassen, zitieren, vergleichen.
3. kommunikatives Handeln reflektiert wahrnehmen, verstehen und gewaltfrei gestalten.
4. Medienangebote und Informationen auswählen, interaktiv nutzen, kommunizieren und präsentieren.
5. Bedingungen der Medienproduktion und Medienverbreitung analysieren.
6. Medienprodukte vergleichend analysieren.
7. Medieneinflüsse und Wertvorstellungen erkennen und benennen.
8. medienrechtliche Aspekte erläutern.

²⁷⁷ BMUKK (2012), S. 2.

²⁷⁸ Vgl.: Ebd.

²⁷⁹ <http://www.mediamanual.at/mediamanual/leitfaden/medienerziehung/modell/21kompetenzen.php> (Zugriff: 3.1.2015).

²⁸⁰ Ebd.

9. Interessen und Bedingungen der Medienproduktion und Medienverbreitung aus unterschiedlichen Blickwinkeln beurteilen.
10. Kreativität in der Gestaltung zeigen.
11. eigene Rechte, Interessen, Grenzen und Bedürfnisse wahrnehmen.
12. Medieninhalte und Mediengestaltungen kritisch bewerten.
13. kritisches und kreatives Denken und Handeln als Grundhaltungen zeigen.
14. sich als selbstwirksam erleben.
15. zielgerichtet und weltoffen mit Personen und Systemen kooperieren.
16. eigene Medienbeiträge und interaktive Anwendungen gestalten und verbreiten.
17. Informations- und Kommunikationstechnologien (IKT) sicher und kritisch benutzen.
18. kritisch denken und Probleme lösen.
19. selbstständig Ziele setzen, auswählen, planen, ausüben und überprüfen.
20. Informationen und Wissen interaktiv nutzen.
21. eigene Medienbeiträge und Anwendungen planen, umsetzen, präsentieren und publizieren.²⁸¹

Der Medienbegriff dieses aus dem Grundsatzerlass Medienerziehung ablesbaren Medienbildungskonzeptes ist zwar einerseits offen gehalten, indem *die Medien* nirgends genauer definiert werden und somit als weit gefasster Sammelbegriff für einen sich permanent erweiternden Medienbegriff dienen, dabei gleichzeitig aber auch einseitig, da sich der Bildungsanspruch dieser Medienerziehung hauptsächlich auf die Auseinandersetzung mit der Funktion der unterschiedlichen Medien als Informations- und Kommunikationsquellen beschränkt. Die Beschäftigung mit Medienkunst oder eine mögliche Bildungsrelevanz ästhetischer Erfahrungen, wie sie von der klassisch humanistischen Bildungstheorie hervorgehoben wurde,²⁸² werden im Medienerlass nicht thematisiert. Hier offenbart sich abermals die deutliche Kluft zwischen den Begriffen Bildung und Kompetenz (Vgl. Kapitel 2). Eine medienkompetenzorientierte Pädagogik, wie die im österreichischen Medienerlass formulierte, reduziert Medien auf ihre täglichen Gebrauchsfunktionen und verfolgt das Ziel ihrer Handhabmachung. Medienerziehung konzentriert sich hier auf das Herunterbrechen des Zielhorizontes Medienkompetenz in standardisierte, erlern- und evaluierbare Teilkompetenzen. Medien werden dabei als unterschiedliche Code-Systeme begriffen, die es mit Hilfe erlernbarer Schlüsselkompetenzen zu entschlüsseln gilt.

Auf die Bedeutung einer Filmbildung wird im Grundsatzerlass nicht explizit hingewiesen. Auch in den Lehrplänen für Bildnerische Erziehung bzw. Bildnerisches Gestalten (in der Volksschule) wird Film jeweils nur als eine vieler visueller Ausdrucksmöglichkeiten erwähnt. Die Möglichkeit sich im Rahmen dieses Faches mit Film zu beschäftigen wird also angesprochen aber nicht näher ausgeführt.

²⁸¹ <http://www.mediamanual.at/mediamanual/leitfaden/medienerziehung/modell/21kompetenzen.php> (Zugriff: 3.1.2015).

²⁸² Vgl.: Klafki (2007), S. 30ff.

Im Gegensatz zur Formulierung des Medienerlasses geben die österreichischen Lehrpläne für Bildnerische Erziehung jedoch zumindest Raum für ein in Kontakt treten mit visueller Kunst und erkennen den sinnlichen Wert subjektiver ästhetischer Erfahrungen an.²⁸³

Während dem Kino sein Platz als legitime Kunstform in der österreichischen Kulturlandschaft mittlerweile gewiss ist, wird die Notwendigkeit einer Filmbildung in den gesetzlichen Rahmenbedingungen des österreichischen Bildungssystems nur beiläufig im Bildungsziel einer umfassenden Medienkompetenz mitgedacht. Obwohl es also vor allem in Wien (siehe 4.1.2.) ein vielfältiges Angebot an Möglichkeiten gibt Schüler_innen eine Kontaktaufnahme mit dem Kino zu ermöglichen, ist der entscheidende Faktor dafür, ob eine solche Begegnung im schulischen Rahmen tatsächlich stattfindet, die jeweilige Lehrperson. Der österreichische Lehrplan ermöglicht es zwar interessierten Lehrer_innen Filmbildung in ihrem Unterricht Raum zu geben, schreibt aber nicht vor, dass eine solche zu erfolgen hat.

²⁸³ Vgl.: Österreichischer Lehrplan der Volksschule: BGBl. Nr. 134/1963 in der Fassung BGBl. II Nr. 303/2012 vom 13. September 2012, https://www.bmbf.gv.at/schulen/unterricht/lp/lp_vs_gesamt_14055.pdf?4dzgm2 (Zugriff: 4.1.2015), S. 70f.

Österreichischer Lehrplan der Hauptschule: BGBl. II Nr. 134/2000 Pflichtgegenstand Bildnerische Erziehung https://www.bmbf.gv.at/schulen/unterricht/lp/hs9_873.pdf?4dzgm2 (Zugriff: 4.1.2015).

Österreichischer Lehrplan der AHS-Oberstufe: BGBl. II Nr. 277/2004 Pflichtgegenstand Bildnerische Erziehung https://www.bmbf.gv.at/schulen/unterricht/lp/lp_neu_ahs_16_11868.pdf?4dzgm2 (Zugriff: 4.1.2015).

4.1.2 Schulkino in Wien

Obwohl Filmbildung im österreichischen Lehrplan, in der Lehrer_innenausbildung und in der Lehrer_innenfortbildung eine marginale Rolle spielt, gibt es in Wien verhältnismäßig viele Kinoangebote für Schüler_innen.

Neben dem Cinemagic, das speziell als Programm kino für junge Menschen konzipiert und zum Verein wienXtra, einer Stelle der Wiener Kinder- und Jugendarbeit, gehört²⁸⁴ und dem Österreichischen Filmmuseum, das die Funktion eines kunst- und zeithistorischen Museums für Film erfüllt und im Zuge dieser Aufgabe im Rahmen vielfältigster Filmvermittlungsbemühungen unter anderem auch eine eigene Vermittlungsreihe namens „Schule im Kino“ entworfen hat, die vor allem Lectures zu verschiedenen (filmspezifischen) Themen für Schüler_innen bietet,²⁸⁵ sind es vor allem einzelne Programmkinos und Filmverleihe, die Kinovorstellungen für Schulklassen anbieten. Online-Informationenplattformen, die von Filmverleihen eingerichtet wurden dienen Pädagog_innen als Kontaktstellen.²⁸⁶ Über diese Plattformen wird auf Anfrage zwischen dem betreffenden Filmverleih, einem Kino und Schulklassen vermittelt um eine Schüler_innenvorstellung im Kino zu realisieren. Auf den Plattformen finden sich meist Listen mit den verfügbaren Filmen der jeweiligen Verleihe, sowie Unterrichtsmaterialien zu einzelnen Filmen die teilweise von den Verleihen selbst hergestellt oder aus anderen Quellen bezogen und über die Plattform zur Verfügung gestellt werden. Weiters bieten manche Programmkinos auch spezielle Schulkinovorstellungen an vorgegebenen Terminen an, zu welchen Schulklassen direkt über das Kino angemeldet werden können.²⁸⁷ Zu diesen Schulkinovorstellungen werden vereinzelt auch Filmgesprächen mit Expert_innen, wie etwa Filmemacher_innen, Schauspieler_innen oder in seltenen Fällen Filmwissenschaftler_innen, angeboten.

Vom BMBF werden regelmäßig Empfehlungen für den Besuch „außergewöhnliche[r] und für SchülerInnen besonders geeignete[r] Kinospielefilme“²⁸⁸ ausgesprochen.

„Diese Filme zeichnen sich durch einen besonderen pädagogischen Mehrwert aus, sie berühren unterrichtsrelevante Themen und entsprechen in der Filmgestaltung hohen medienpädagogischen Anforderungen.“²⁸⁹

²⁸⁴ Vgl.: <http://www.cinemagic.at> (Zugriff: 4.1.2015).

²⁸⁵ Vgl.: <http://filmmuseum.at> (Zugriff: 4.1.2015).

²⁸⁶ dazu zählen: cineclass.at, schulkino.at, kinomachtschule.at, stadtkinowien.at

²⁸⁷ Votiv Kino, Stadtkino, Filmhauskino

²⁸⁸ <https://www.bmbf.gv.at/schulen/service/mes/kino.html> (Zugriff: 3.1.2015).

²⁸⁹ Ebd.

Diese Empfehlungen, die als Rundschreiben an alle Landes- und Stadtschulräte für Wien ausgeschickt werden, umfassen eine kurze Inhaltsbeschreibung, Hinweise zur Altersfreigabe, zu den Buchungsmodalitäten und Kontaktdaten, sowie eine Empfehlung im Rahmen welcher Unterrichtsgegenstände sich der Kinobesuch des jeweiligen Filmes mit einer Schulklasse anbieten würde. Auf der Homepage des BMBF findet sich eine Liste aller Filme die seit 2013 mit einer solchen Empfehlung ausgezeichnet wurden. Auffällig an dieser Liste ist, dass mit Ausnahme des Films *Sarahs Schlüssel*²⁹⁰, bei dem es sich um eine französische Produktion handelt, ausschließlich österreichische Produktionen oder zumindest österreichische Koproduktionen als besonders pädagogisch wertvoll erachtet wurden.²⁹¹

Es ist zu bezweifeln, dass das verhältnismäßig große Angebot an Kinovorstellungen für Schulklassen in Wien alleine filmpädagogischen Bildungsmotiven geschuldet ist. Vielmehr liegt die Vermutung nahe, dass die Organisation und Bewerbung von Schulvorstellungen vor allem auch wirtschaftliche Interessen verfolgt. Hinter jedem Programm kino, das Schulkinovorstellungen anbietet, steht ein Verleih, dem sich dadurch ein zusätzlicher Absatzmarkt für seine Filme eröffnet. Für Filmverleihe ist es besonders lukrativ, wenn eine offizielle Empfehlung ausgesprochen wird, da dadurch in der Regel mehr Schulvorstellungen gebucht werden,²⁹² weshalb die Entscheidungen des BMBF fast ausschließlich Empfehlungen für österreichische Filme auszusprechen, womöglich nicht einzig und alleine aus Gründen der Filmqualität und des pädagogischen Mehrwerts des österreichischen Kinos, sondern auch unter dem Aspekt der Förderung der heimischen Filmlandschaft getroffen wurden.

Einen zusätzlichen Anreiz für Programmkinos Filme für ein junges Publikum ins Programm aufzunehmen, bieten die Förderrichtlinien des Filmfonds Wien. Dem von der Stadt Wien mit rund 11,8 Millionen Euro finanzierten Filmfonds Wien kommt die Aufgabe zu, „das Medium Film als wesentlichen kulturellen Faktor des 21. Jahrhunderts in vielfältiger Weise [zu fördern]“. ²⁹³ Im Zuge dessen werden, neben der Förderung von österreichischen Filmproduktionen, unter anderem auch Kinos finanziell gefördert, welche in ihrer Programmgestaltung „österreichische und europäische Filme, Filme in Originalfassungen (bzw. OmU), innovative Kurzfilme, Dokumentarfilme und Kinder- und Jugendfilme“²⁹⁴ berücksichtigen, sowie „Schwerpunktveranstaltungen mit künstlerischem Anspruch wie

²⁹⁰ *Elle s'appelait Sarah*, Gilles Paquet-Brenner, F 2010.

²⁹¹ Vgl.: <https://www.bmbf.gv.at/schulen/service/mes/kino.html> (Zugriff: 3.1.2015).

²⁹² Information entstammt einem E-Mail-Gespräch mit Stefanie Stejskal, der Verantwortlichen für cineclass.at vom 25.11.2014.

²⁹³ <http://www.filmfonds-wien.at> (Zugriff: 3.1.2015)

²⁹⁴ http://www.filmfonds-wien.at/files/ffw_foerderung/richtlinien_teil-h_kinofoerderung.pdf (Zugriff: 4.1.2015).

Retrospektiven, Sonderreihen und periodische Spezialprogramme für bestimmte, vor allem junge Zielgruppen (Kinder, Jugendliche) und Minderheiten [anbieten].²⁹⁵

Wie sich auch im nächsten Abschnitt bezogen auf aktuelle filmpädagogische Entwicklungen in Deutschland zeigen wird, gehen Initiativen mit der Zielsetzung Filmbildung im deutschsprachigen Raum innerhalb der Gesellschaft und des Bildungssystems einen größeren Stellenwert einzuräumen vorrangig von Akteur_innen der Filmwirtschaft und Kinokultur aus.

Die folgende Tabelle gibt einen Überblick über das Schulkinoangebot in Wien:²⁹⁶

Vermittlungsplattform²⁹⁷	Verleih	Kinos	Förderung Filmfonds Wien 2014²⁹⁸
cineclass.at	Polyfilm	Filmcasino und andere	Kinoreferenzförderung 10.000 Euro
schulkino.at	diverse Verleihe	Cineplexx Kinos (in ganz Österreich), Constantin Kinos, IMAX Kinos, Village Cinemas	kein Programm kino daher keine Förderung
kinomachtschule.at	Filmladen	Votiv Kino, De France	Kinoreferenzförderung 10.000 Euro pro Kino
stadtkinowien.at/schule/aktuelle-filme	Stadtkino	Stadtkino, Filmhaus kino	diverse Kinostartförderungen

²⁹⁵ http://www.filmfonds-wien.at/files/ffw_f_rderrichtlinien_teil-h_kinof_rderung.pdf (Zugriff: 4.1.2015).

²⁹⁶ Das Cinemagic und das Österreichische Filmmuseum finden in dieser Tabelle keine Erwähnung, da die beiden Institutionen außerhalb des „normalen“ Wiener Kinobetriebes stehen, sowohl was ihre Finanzierung als auch was deren Zielsetzung und deren Programmgestaltung angeht.

²⁹⁷ Die Informationen wurden den Homepages der jeweiligen Vermittlungsplattformen entnommen.

²⁹⁸ Vgl.: <http://www.filmfonds-wien.at/foerderung/aktuelle-zusagen/zusagen-2014> (Zugriff: 4.1.2015).

4.1.3 Filmkompetenz

„Der Film ist die Mutter aller audiovisuellen Medien. Seine Sprache – die eine Bild-Sprache, eine Ton-Sprache, eine Musik-Sprache und eine narrativ-dramaturgische Sprache ist – muss sozusagen als die Altsprache der Medienpädagogik begriffen werden, als Ursprung und Grundlage der audiovisuellen Grammatik. Und die gilt es zu lehren und zu erlernen.“²⁹⁹ – *Filmkompetenzerklärung 2003*

Es lässt sich beobachten, dass in Deutschland mittlerweile innerhalb des medienpädagogischen Diskurses ein Bewusstsein für die Bedeutung einer schulischen Filmbildung, die sich explizit auf das Medium Film und das Kino als dessen Aufführungsort konzentriert, geschaffen wurde. Ausgangspunkt dafür war der 2003 von der deutschen Bundeszentrale für politische Bildung und der deutschen Filmförderungsanstalt veranstaltete Kongress „Kino und Schule“, zu dem Expert_innen aus „Filmbranche, Politik, Schule und Wissenschaft“ geladen wurden um „über den Status quo und die Perspektiven zur Vermittlung von Filmkompetenz in deutschen Schulen [zu] diskutier[en]“. ³⁰⁰ Am Ende des Kongresses wurde eine von den Teilnehmern ausgearbeitete „Filmkompetenzerklärung“ vorgestellt, in der die Implementierung einer Filmbildung in den deutschen Lehrplänen gefordert und Maßnahmen zur Umsetzung dieser Forderung formuliert wurden. Unter anderem werden in dieser Filmkompetenzerklärung „die curriculare Verankerung des Themas ‚Film – seine Geschichte, seine Sprache, seine Wirkung‘ in den Schulen, den Universitäten und den Fortbildungsstätten“ ³⁰¹, die Einführung von Filmkompetenz als „integraler Bestandteil jeder pädagogischen Ausbildung an den Universitäten“ ³⁰² und die Erarbeitung eines obligatorischen Filmkanons gefordert. ³⁰³ Das formulierte „Bildungsziel ist es, zu lehren und zu lernen, die Codes bewegter Bilder zu dechiffrieren – und das quer durch die Disziplinen und Fächer.“ ³⁰⁴

Nach dem Kongress wurde die gemeinnützige Gesellschaft zur Förderung der Film- und Medienkompetenz von Kindern und Jugendlichen VISION KINO gegründet, welche unter anderen von der Stiftung Deutsche Kinemathek, dem Verband der Filmverleiher, der Arbeitsgemeinschaft Kino Gilde deutscher Filmkunsttheater und dem Bundesverband

²⁹⁹ Materialsammlung zum Kongress Kino macht Schule,
<http://www.bpb.de/veranstaltungen/dokumentation/129878/kino-macht-schule> (Zugriff: 5.1.2015), S.4.

³⁰⁰ <http://www.bpb.de/gesellschaft/kultur/filmbildung/43640/filmkompetenzerklaerung-vom-21-mai-2003>
(Zugriff: 5.1.2015).

³⁰¹ Ebd.

³⁰² Ebd.

³⁰³ Vgl.: Ebd.

³⁰⁴ <http://www.bpb.de/gesellschaft/kultur/filmbildung/43640/filmkompetenzerklaerung-vom-21-mai-2003>
(Zugriff: 5.1.2015).

kommunale Filmarbeit unterstützt wird.³⁰⁵ Führt man sich die Liste der Unterstützer der Organisation VISION KINO vor Augen, deren Ziel und Aufgabe es ist „als Teil der kulturellen Jugendbildung und im Rahmen einer übergreifenden Medienkompetenz, insbesondere die Filmkompetenz von Kindern und Jugendlichen zu stärken und sie gleichzeitig für den Kulturort und originären Rezeptionsort des Films, das Kino, zu sensibilisieren“³⁰⁶, so wird nochmals deutlich dass die entscheidenden Impulsgeber für die Etablierung und Festigung einer Film- und Kinobildung für Kinder und Jugendliche derzeit vorrangig aus der Filmbranche selbst kommen.

Ausgehend vom Kongress „Kino macht Schule“ und der daraus entstammenden Diskussion, die den Film wieder zum Gegenstand pädagogischen Interesses machte, etablierte sich unter Mithilfe von VISION KINO allmählich ein Bewusstsein für die Notwendigkeit eine auf den Erwerb von Filmkompetenz ausgelegte Filmbildung zu entwickeln und zu verbreiten. Mit der Forderung Filmbildung in den schulischen Lehrplan aufzunehmen, die vornehmlich von Filmpraktiker_innen und Medienpädagog_innen initiiert wurde, stellte sich nun die Frage, wie Lehrer_innen ohne filmwissenschaftliche oder medienpädagogische Vorbildung, diese Filmbildung im Schulalltag überhaupt umsetzen sollen. Im Zuge der Länderkonferenz Medienbildung wurde 2010 gemeinsam von VISION KINO und den Mitgliedern des Arbeitskreises Filmbildung als Antwort auf dieses Desiderat ein kompetenzorientiertes Filmbildungskonzept für die Schule entwickelt. Die Aufgaben schulischer Filmbildung werden darin in folgende vier einander überschneidende Kompetenzbereiche differenziert:

- Filmanalyse
- Filmnutzung
- Filmproduktion und Präsentation
- Film in der Mediengesellschaft

Die Kompetenzbereiche werden in diesem Konzept in weitere Teilbereiche unterteilt und zu jedem Teilbereich werden nach verschiedenen Schulabschluss-Stufen gegliederte Kompetenzerwartungen angeführt.

³⁰⁵ Vgl.: <http://www.visionkino.de/WebObjects/VisionKino.woa/wa/CMSshow/1112855> (Zugriff: 5.1.2015).

³⁰⁶ <http://www.visionkino.de/WebObjects/VisionKino.woa/wa/CMSshow/1055117> (Zugriff: 5.1.2015).

„Das Konzept stellt dar, über welche Fähigkeiten, Kenntnisse und Fertigkeiten im Sinne anwendungsbereiten Wissens Schüler/innen zum jeweiligen Abschluss verfügen sollten, um als filmkompetent zu gelten. Dabei folgt die Beschreibung dem kumulativen Prinzip sukzessiv aufsteigender Niveaus schulischen Lernens – angefangen mit grundlegenden Kompetenzen zur Erfassung von Filmen nach der Primarstufe, über umfassendere Verstehens- und Wissenskompetenzen nach der Sekundarstufe I bis hin zu weiterreichenden Vertiefungen des Erworbenen nach Abschluss des Abiturjahrgangs.“³⁰⁷

Diese Form der Aufgliederung von Filmkompetenz soll es Pädagog_innen ermöglichen „Filmbildung nach den jeweiligen Rahmen- und Fachlehrplänen der Länder als Pflichtaufgabe schrittweise umzusetzen.“³⁰⁸ Filmbildung soll dadurch also handhabbar gemacht werden. Demselben Zweck dient auch der in der Filmkompetenzerklärung geforderte Filmkanon, anhand dessen Filmgeschichte und Filmästhetik umfassend veranschaulicht und *abgearbeitet* werden können soll. Die Problematik, die sich aus einem Filmkanon jedoch immer ergibt, sind die Lücken, die er lässt. So umfasst der Kanon, der erstellt wurde zwar 35 wichtige Filme der Filmgeschichte aus Europa, den USA und Asien, konzentriert sich aber beinahe ausschließlich auf den narrativen Spielfilm³⁰⁹, enthält keinen einzigen Film von einer weiblichen Filmemacherin und auch keinen Film, der vor 1922 entstanden ist.³¹⁰

Eine kompetenzorientierte Filmerziehung, welche in Österreich im Rahmen des Unterrichtsprinzips Medienbildung indirekt und in Deutschland konkret ausformuliert gefordert wird, stellt den derzeit unter Pädagog_innen verbreitetsten Zugang zum Thema Filmbildung dar, was unter anderem an der Fülle filmdidaktischer Unterrichtsmaterialien, die derzeit auf dem Markt angeboten werden erkennbar ist. Mit ihren nicht mehr so offen zu Tage tretenden aber dennoch subtil vorhandenen bewahrpädagogischen Tendenzen³¹¹ kann die moderne kompetenzorientierte Filmerziehung als eine Renaissance und Weiterentwicklung des filmpädagogischen Anspruches der schulischen Filmerziehung der 1950er und 1960er Jahre verstanden werden (Vgl. 3.3.). Das Filmverständnis, das der kompetenzorientierten Filmerziehung zu Grunde liegt, ist ein semiotisches. Wie einst bei Franz Zöschbauer geht es auch in der aktuellen Konzeption von Filmerziehung darum die Grammatik der Filmsprache zu lehren.

³⁰⁷ http://www.laenderkonferenz-medienbildung.de/091210_Filmbildung_LKM.pdf (Zugriff: 5.1.2015).

³⁰⁸ <http://www.visionkino.de/WebObjects/VisionKino.woa/wa/CMSshow/1142614> (Zugriff: 5.1.2015).

³⁰⁹ Mit Ausnahme des Film-Essays *Sans Soleil*, R: Chris Marker, F 1982 und des Dokumentarfilms *Shoah*, R: Claude Lanzman, F 1985 enthält der Filmkanon ausschließlich Spielfilme

³¹⁰ Vgl.: <http://www.bpb.de/gesellschaft/kultur/filmbildung/43639/filmkanon> (Zugriff: 5.1.2015).

³¹¹ Zwar betonen filmpädagogische Diskussionen heute nicht mehr mit drastischen Schlagworten die aktive Bedrohung von Heranwachsenden durch den schädlichen Einfluss von Filmen, der Schutz vor einer möglichen Manipulation durch Film und andere Medien ist jedoch nach wie vor eines der häufigsten Argumente für eine umfassende Medienbildung.

„Filme stellen nämlich spezifische Textsorten dar, die Kinder und Jugendlichen zwar oft scheinbar vertraut sind, die sie jedoch häufig noch ‚lesen lernen‘ müssen, um Bedeutungs- und Wirkungsebene eines Films einschätzen zu können.“³¹²

Betrachtet man Filme, wie hier Dirk und Eva Fritsch oder in den 1960er Jahren Franz Zöchbauer, als Zeichen- oder Sprachsysteme deren Grammatik sich vermitteln und lernen lassen, lässt sich aus dieser Perspektive eine umfassende audiovisuelle Alphabetisierung als Ziel von Filmbildung ableiten. Zu diesem Zweck werden auch eine Fülle didaktischer Unterrichtsmaterialien zu einzelnen Filmen oder den Themen „Filmsprache“ und „Filmästhetik“ produziert, die konkret formulierte Kompetenzen abdecken und im Unterricht nur noch eingesetzt werden müssen. Problematisch ist hier laut Walberg, dass innerhalb dieses Konzeptes die filmpädagogische Theorieentwicklung zugunsten didaktisch-methodischer Überlegungen und der Entwicklung von Materialangebot vernachlässigt wird.³¹³ Zudem lässt die Reduzierung des Films auf seine Funktion als Zeichensystem filmspezifische Potenziale unberücksichtigt.

„Mit einem semiotischen Filmverständnis lassen sich zwar analytische Zugänge zu Filmsprache und Filminhalt begründen, es bringt aber auch Grenzen mit sich. Denn die dechiffrierende Analyse ist gleichzeitig ein Distanzierungsinstrument, das den Zuschauer ständig auf einer kognitiven Ebene hält oder ihn auf eine solche bringt. Der Blick wird entweder ‚durch den Film hindurch‘ auf die (entschlüsselbaren und wiedererkennbaren) Inhalte gelenkt oder er richtet sich auf die Filmsprache, und zwar mit dem Ziel, in dieser bereits Bekanntes wieder zu erkennen und einzuordnen. Die Ebene der potentiell widerständigen Filmbegegnung – eine zentrale Dimension der Kunst- und Filmerfahrung, die für die Anregung von Bildungsprozessen eine wichtige Funktion haben kann – wird damit entschärft.“³¹⁴

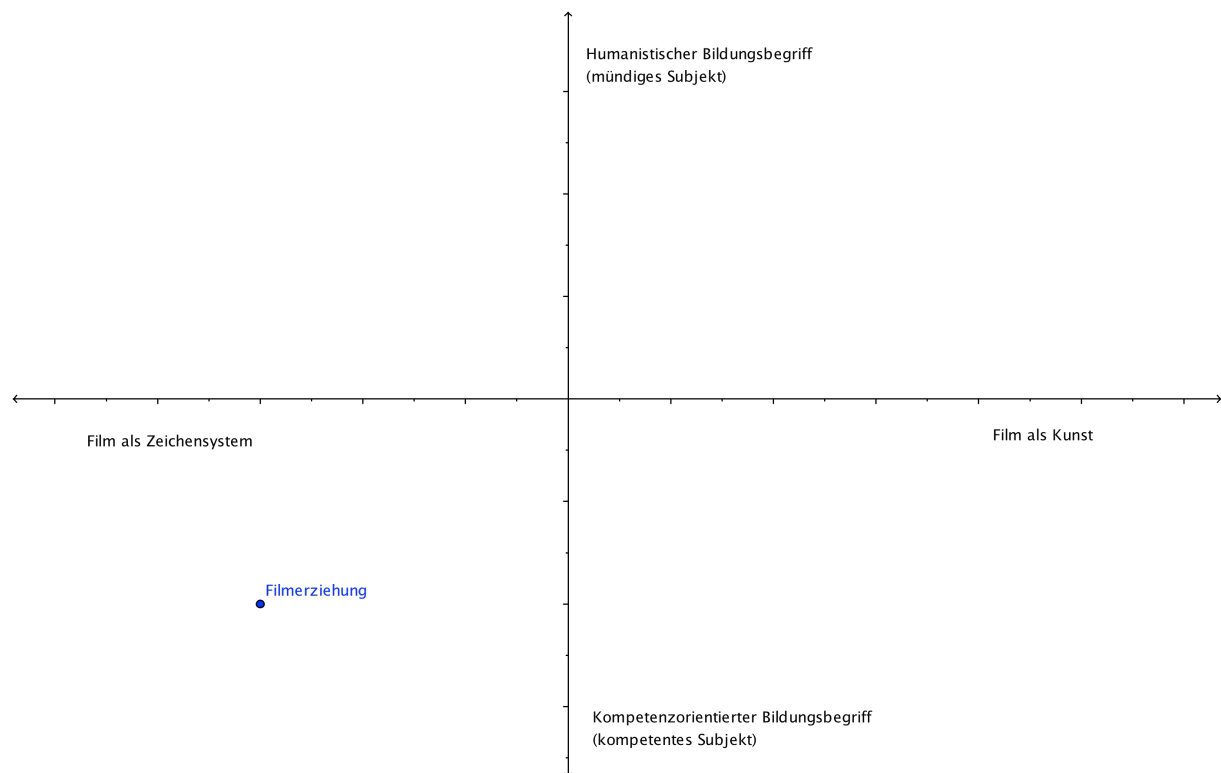
An diesem Zitat von Hanne Walberg wird ein Zusammenhang zwischen Filmverständnis und Bildungsbegriff erkennbar. Sie spricht von einer „Entschärfung“ der Filmbegegnung durch einen rein kognitiv, analytischen Zugang, wodurch Bildungsprozesse verhindert oder zumindest erschwert werden. Durch den semiotischen Zugang, über den Filme lesbar und verstehbar gemacht werden sollen, wird eben das Widerständige einer Fremderfahrung, die laut Walberg Bildungsprozesse in Gang zu setzen vermag (Vgl. 4.4.), unterschlagen. Eine kompetenzorientierte Filmerziehung zielt nicht darauf ab, Bildungsprozesse in Gang zu setzen, in welchen sich ein Subjekt konstituiert, sondern sie impliziert ein autonomes Subjekt, das sich durch die von außen organisierte Auseinandersetzung mit Filmen Dekodierungskompetenzen aneignet.

³¹² Dirk Fritsch/ Eva Fritsch, „Filmverstehen mit LERNORT FILM. Erfahrungen mit Entwicklung von Filmkompetenz in der Schüler- sowie Lehreraus- und –fortbildung“, In: Helene Decke-Cornill/ Renate Luca (Hrsg.), *Jugendliche im Film – Filme für Jugendliche. Medienpädagogische, bildungstheoretische und didaktische Perspektiven*, München: Kopaed 2007, S. 93-105, S. 93.

³¹³ Vgl.: Walberg (2011), S. 65.

³¹⁴ Ebd. S. 69.

In dem Konzept der kompetenzorientierten Filmerziehung ist also kein Platz für einen humanistischen Bildungsbegriff, demnach sich das Subjekt in Auseinandersetzung mit Inhalten selbsttätig bildet. Es konzentriert sich statt dessen auf einen Kompetenzbegriff, welcher den Erwerb der kognitiven und motivationalen Fähigkeiten und Fertigkeiten beinhaltet, die das Individuum braucht um dem Medium Film mit variablen „Problemlösungsstrategien“ zu begegnen.



Im Perspektiv-Modell ist die kompetenzorientierte Filmerziehung daher im linken unteren Quadranten positioniert.

4.2 Subjekt- und Handlungsorientierte Filmpädagogik

Während die kompetenzorientierte Filmerziehung als aktualisierte Fortsetzung der schulischen Filmerziehung der 1960er Jahre verstanden werden kann, stellt die Subjekt- und handlungsorientierte Filmpädagogik ein Konzept dar, das aus einer medienpädagogischen Perspektive als Teilbereich einer Subjekt- und handlungsorientierten Medienpädagogik (Vgl. 3.5.) gedacht werden muss.

Ich verwende hier den Begriff *Filmpädagogik*, da dieses Konzept im Gegensatz zur kompetenzorientierten Filmerziehung, die eher im Sinne eines empirischen Erziehungswissenschaftsbegriffs messbare Kompetenzen in den Mittelpunkt stellt, einem geisteswissenschaftlichen Pädagogik-Verständnis folgt, das versucht „die Lebens- und Erziehungswirklichkeit als komplexes Geschehen von Wirkungszusammenhängen“³¹⁵ zu verstehen und das Ziel verfolgt, mit Heranwachsenden in Beziehung zu treten, um sie in ihrer Entwicklung zu mündigen Subjekten zu unterstützen. Dem Film wird in diesem Zusammenhang ein bildendes Potenzial zugesprochen. So definiert Horst Niesyto Film in einem filmpädagogischen Kontext „als wichtiges symbolisches Reservoir für Orientierung, Sinn- und Identitätsbildung“³¹⁶. Das primäre pädagogische Ziel ist also ein Subjekt in seinem Entwicklungsprozess unterstützend zu begleiten und Möglichkeiten zur Weltorientierung zu eröffnen. Der Begriff Filmpädagogik beschreibt ein Konzept, das die Subjekte, also Kinder und Jugendliche, zum Ausgangspunkt von Filmbildung macht und dabei vor allem den Prinzipien Erfahrungsorientierung (Anknüpfen an vorhandene Filmerfahrungen) und Handlungsorientierung (Filmrezeption und Filmproduktion verknüpfen) folgt.³¹⁷

Während die kompetenzorientierte Filmdidaktik durch kognitive Zugangsweisen auf ein analytisch-distanzierendes Filmverstehen abzielt, stehen aus der medienpädagogischen Perspektive eher Fragen der Filmfaszination und des Filmerlebens³¹⁸ und deren Bedeutung für die Persönlichkeitsentwicklung eines Subjektes im Mittelpunkt. Der Film wird hier nicht nur als Code verstanden, der intellektuell entschlüsselt werden kann, sondern ihm wird zusätzlich

³¹⁵ Faustich-Wieland/Faustich (2006), S. 87.

³¹⁶ Niesyto (2006), S. 9.

³¹⁷ Vgl.: Ebd., S. 11.

³¹⁸ Vgl.: Helene Decke-Cornill/Renate Luca, „Filmanalyse und/ oder Filmerleben? Zum Dualismus von Filmobjekt und Zuschauerobjekt“, In: Helene Decke-Cornill/Renate Luca (Hrsg.), Jugendliche im Film – Filme für Jugendliche. Medienpädagogische, bildungstheoretische und didaktische Perspektiven, München: Kopaed 2007, S.11-30, hier S.12.

ein sinn- und identitätsbildendes Potenzial zugesprochen, das sich auch aus seinen sinnlichen Dimensionen speist. Dazu Decke-Cornill/Luca:

„Ein rein analytisches Vorgehen würde das versäumen, was hier als Filmerleben bezeichnet wird, also das, was aus der Filmrezeption ein Ereignis macht, weil darin für die Zuschauer je spezielle Lebensbezüge zur Geltung kommen.“³¹⁹

Decke-Cornill und Luca betonen in diesem Zusammenhang zudem die bildende Bedeutung von Symbolen, die im Kontext der Psychoanalyse „eine Brückenfunktion zwischen innerer und äußerer Wirklichkeit“ einnehmen. Sie schließen daraus, dass auch Filme „als Träger von Symbolen, [...] eine solche Brückenfunktion zwischen innerem Erleben und Realität übernehmen können.“³²⁰

„Betrachten wir den Film als symbolische Sphäre, die zwischen dem Subjekt der Betrachter und der Realität liegt, so können wir im Filmerleben eine schöpferische Kraft sehen, die zwischen Subjekt und Realität zu vermitteln vermag.“³²¹

Der Film als Vermittler zwischen Subjekt und Realität dient hier als Orientierungshilfe in der Auseinandersetzung des Heranwachsenden mit seiner Umwelt. Niesyto erkennt die Relevanz einer filmanalytischen Kompetenzbildung zwar an, kritisiert jedoch die starke Ausrichtung von Initiativen wie VISION KINO auf filmanalytische, filmwissenschaftliche und cineastische Interessen.

„Eine einseitige Orientierung an bestimmten Lernzielen – z.B. die systematische Vermittlung eines ‚Kanon-Wissens‘ vergibt meines Erachtens die Chance für eine lebensweltorientierte Filmbildung, die audiovisuelle Bildung, Persönlichkeitsbildung und fachbezogene Bildungsprozesse miteinander verknüpft [...]“.“³²²

Niesyto betont eindringlich die filmpädagogische Bedeutung aktiver Filmproduktion. Diese helfe besonders Kindern und Jugendlichen, „deren Stärken nicht im Bereich analytisch-kognitiver, abstrahierender Fähigkeiten liegen [...] filmästhetische, sozial-kommunikative und reflexive Kompetenzen zu entwickeln.“³²³ Die kreativ praktische Arbeit Heranwachsender mit Film bietet die Gelegenheit einer intensiven Auseinandersetzung mit dem Medium und der eigenen Kreativität, was sowohl zu einem tieferen Verständnis der Eigenschaften und Wirkungsweisen des Films, als auch zu, für die Persönlichkeitsentwicklung bedeutsamen, Selbstwirksamkeitserfahrungen führen kann.

³¹⁹ Decke-Cornill/Luca (2007), S. 24.

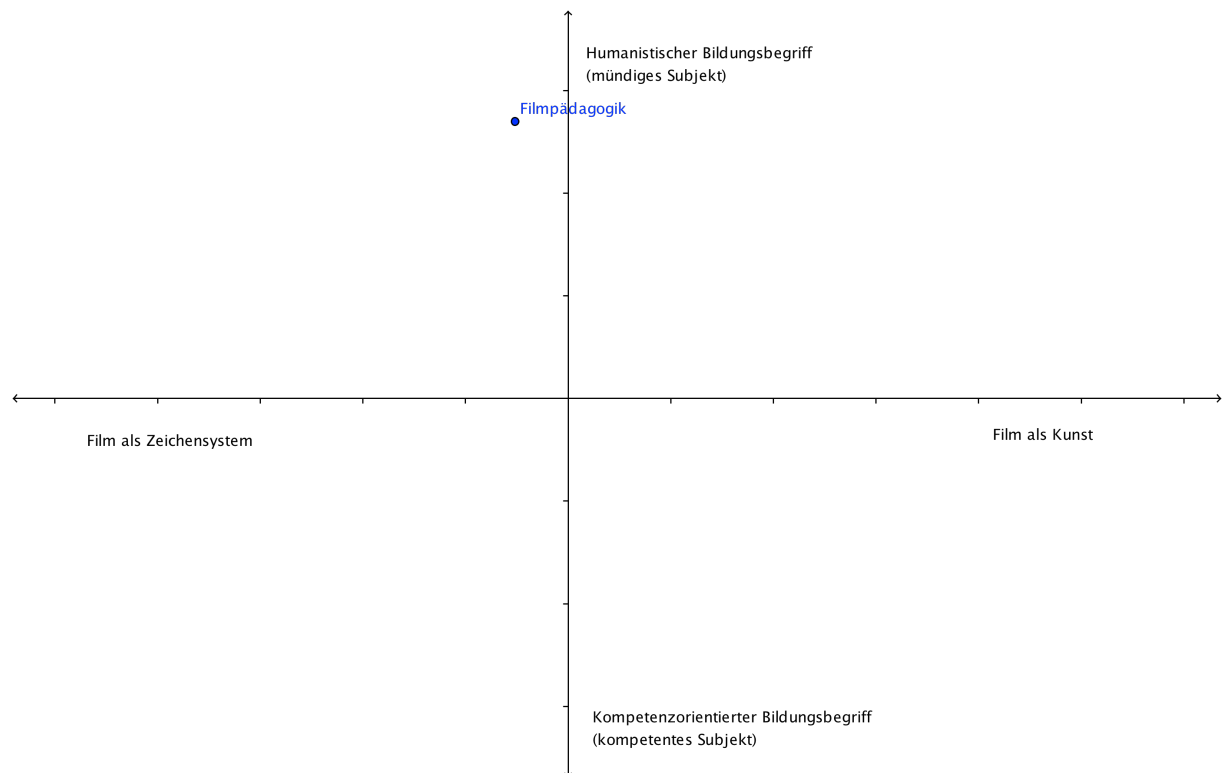
³²⁰ Ebd.

³²¹ Ebd., S. 25.

³²² Niesyto (2007), S. 12.

³²³ Ebd. S. 10.

Die Subjekt- und handlungsorientierte Filmpädagogik positioniert sich innerhalb des Perspektiv-Modells im linken oberen Quadranten. Das diesem Konzept inhärente Filmverständnis reduziert den Film zwar nicht nur auf seine Funktion als Zeichensystem, sondern gesteht ihm auch eine darüber hinausreichende sinnliche Dimension und dem Filmerleben eine schöpferische Kraft zu, Film wird hier jedoch nicht als Kunst thematisiert, sondern als „symbolisches Reservoir für Orientierung, Sinn- und Identitätsbildung“³²⁴ verstanden und für pädagogische Zwecke funktionalisiert.



³²⁴ Niesyto (2007), S. 9.

4.3 Ästhetische Filmvermittlung

„Um Kunst handelt es sich immer dann, wenn Gefühl und Denken durch eine Form, einen Rhythmus angeregt werden, die nur dank dem Kino existieren.“³²⁵ - Alain Bergala

Wie bereits an anderen Stellen in dieser Arbeit (Vgl. 2.2.4 und 3.6.) angeklungen ist, stellt Filmvermittlung im Kontext filmpädagogischer Theorie und Praxis einen verhältnismäßig neuen Zugang dar, welcher m. E. größte Aufmerksamkeit verdient. In der filmpädagogischen Fachliteratur findet der Begriff Filmvermittlung erst seit 2006 Verwendung. Ausgangspunkt dafür war das Erscheinen der deutschen Übersetzung von Alain Bergalas Essay *Kino als Kunst* als Eröffnungsband der *Bremer Schriften zur Filmvermittlung*, die seither von Winfried Pauleit herausgegeben werden. Winfried Pauleit und Bettina Henzler spielen bei der Etablierung des filmpädagogischen Konzeptes Filmvermittlung ganz zentrale Rollen. Im Rahmen ihrer wissenschaftlichen Arbeit an der Universität Bremen arbeiteten sie zusammen daran die filmpädagogischen Theorien Alain Bergalas für den deutschsprachigen Raum zu erschließen und damit der Filmbildung hierzulande neue Impulse zu geben. Die *Bremer Schriften zur Filmvermittlung* und Bergalas Essay *Kino als Kunst* werden in den folgenden zwei Unterkapiteln, nach einem einleitenden Text zum Konzept Filmvermittlung, noch näher beleuchtet (Siehe 4.3.1. und 4.3.2.).

Die Nr. 13 des wissenschaftlichen Online-Magazins nachdemfilm.de war 2014 gänzlich der umfassenden Betrachtung des vielschichtigen Themenfeldes Filmvermittlung gewidmet. Die filmpädagogische Arbeit macht dabei innerhalb dieses Themenfeldes nur einen von drei unterschiedlichen Bereichen aus.

„Neben, *erstens*, einer Film- und Medienpädagogik oder Filmbildung im engeren Sinne, gehören zur Filmvermittlung, *zweitens*, alle Formen sekundärer Wissenspraxis, die sich zum Gegenstand Film äußern und Kenntnisse über diesen kommunizieren, oder Film in spezifischen Kontexten zur Anschauung bringen und ein Publikum erreichen. *Drittens* lässt sich Filmvermittlung auch als eine dem Film inhärente Praxis begreifen. Das bedeutet, Film nicht nur als Artefakt zu verstehen, sondern als einen Diskurs oder als ein Medium der Vermittlung. [Herv. orig.]“³²⁶

Der Vermittlungsbegriff muss, wenn man sich ihm zunächst aus pädagogischer Perspektive nähert, im Kontext der Filmvermittlung erweitert gedacht werden. Es geht hier nicht nur um die Frage, wie Film, in einem didaktischen Sinn, vermittelt werden kann, sondern auch darum, welche Möglichkeiten der Vermittlung dem Film in seiner eigenen spezifischen Medialität

³²⁵ Bergala (2006), S. 42.

³²⁶ Bettina Henzler/Manuel Zahn/ Winfried Pauleit (Hg.), *Nach dem Film. No 13: Filmvermittlung*, <http://nachdemfilm.de/content/no-13-filmvermittlung>, (Zugriff: 5.12.2014) [Orig. Juli 2014].

innewohnen. Zusätzlich werden alle Formen sekundärer Wissenspraxis, die u. a. die filmwissenschaftliche Forschungsarbeit, Filmkritik und vieles mehr umfassen, im Filmvermittlungs-Begriff mitgedacht. Obwohl die Reihenfolge der Bereiche hier einer induktiven Logik folgt, möchte ich einen deduktiven Sinnzusammenhang vorschlagen, in dem sich auch die Entwicklung dieses komplexen Feldes Filmvermittlung nachvollziehen lässt. Während am Anfang das Medium Film als Medium des Zeigens und damit gleichzeitig als Medium der Vermittlung stand, hat sich erst aus dem Nachdenken, Sprechen und Schreiben über Film ein Bewusstsein für die Notwendigkeit von Strategien der Weitergabe an nachfolgende Generationen, also eine filmpädagogische Zielsetzung entwickelt. Das spannende an dem filmvermittelnden Zugang zur Filmbildung ist nun, dass sich der filmpädagogische Anspruch der Filmvermittlung aus einer Tradition des Nachdenkens über Film als Kunst und Kulturgut entwickelt hat. Filmvermittlung betrachtet Film aus der Perspektive der Cinephilie als lebendiges Gegenüber. Laut Henzler, die in diesem Zusammenhang von einer „intersubjektiven Beziehung“ zwischen Film und Zuschauer spricht, gilt es hier nicht mehr ein objektiv decodierbares Zeichensystem zu entschlüsseln, sondern vielmehr mit einem Film in eine Wechselbeziehung zu treten „in der [...] beide sich gegenseitig animieren und gewissermaßen auch hervorbringen.“³²⁷ Der Film wird also nicht als isoliertes Objekt gedacht, sondern existiert im Grunde erst im Betrachter und in dessen Erinnerung.³²⁸ Gleichzeitig beeinflusst die Filmerfahrung die Selbst- und Welterfahrung des Subjektes.

Die historischen Ursprünge einer cinephilen Filmkultur verortet Malte Hagener in der europäischen Avantgarde-Bewegung der Zeit zwischen 1925 und 1935.

„Die historische, ästhetische und theoretische Einordnung und Wertung von Filmen – bis heute ein zentrales Instrument der Auseinandersetzung mit dem Film als Kunst und Kulturgut – lässt sich bereits in den Praktiken der 1920er Jahre finden.“³²⁹

Zu dieser Zeit entwickelten sich in verschiedenen Teilen Europas Filmclubs, Filmarchive und Filmhochschulen als Bildungseinrichtungen für ein interessiertes (erwachsenes) Publikum.

³²⁷ Bettina Henzler, „ich du er sie es. Intersubjektivität in der Filmvermittlung“, In: Bettina Henzler/Winfried Pauleit (Hg.), *Vom Kino lernen. Internationale Perspektiven der Filmvermittlung*, Berlin: Bertz + Fischer GbR 2010, S. 66-77, hier: S. 68.

³²⁸ Vgl.: Ebd. S. 71.

³²⁹ Malte Hagener, „Die Geburt der Filmkultur aus dem Geist der Avantgarde“, In: Bettina Henzler/Manuel Zahn/ Winfried Pauleit (Hg.), *Nach dem Film. No 13: Filmvermittlung*, <http://nachdemfilm.de/content/no-13-filmvermittlung>, (Zugriff: 5.12.2014) [Orig. Juli 2014].

Im Rahmen dieser Bewegung wurden Filmtheorien entwickelt und das Kino wurde „zum Subjekt wie zum Objekt von medialer Bildung“.³³⁰

„Für die Ciné-clubs und Film Societies war der Film eine Weise der Welterschließung, ein epistemologisches Objekt, das Erkenntnis über die zeitgenössische Lebenswelt ermöglichte, ein Medium, das einen anderen Blick auf die tiefgreifenden Transformationsprozesse der Moderne gestattete. Die Filmclubs verstanden sich in dieser Perspektive als radikale Erziehungseinrichtungen, die sich zentral der Debatte und historischen Einordnung von Bewegtbildern widmeten, die Film also als Subjekt wie Objekt von Bildung verstanden, das direkt unser Weltverhältnis betrifft.“³³¹

Dieser Zugang zum Film als Kunst und Kulturgut sowie als Subjekt und Objekt von Bildung verfestigte sich in der kulturwissenschaftlich ausgerichteten Disziplin Filmwissenschaft und eröffnet nun neue Denk- und Handlungsmöglichkeiten für eine, an ein junges Publikum adressierte, Filmvermittlung, die vor allem drauf abzielt, Heranwachsenden Räume für die ästhetische Auseinandersetzung mit dem Medium Film zu bieten.

Interessant finde ich, dass das Nachdenken über Möglichkeiten der Erweiterung eines cinephilen Filmvermittlungsanspruchs auf die Zielgruppen Kinder und Jugendliche im deutschen Sprachraum in eine Zeit fällt, die einen Wendepunkt in der Filmgeschichte markiert. Nachdem Film seit seiner Entstehung im pädagogischen Kontext primär als bedrohliches Medium gesehen wurde und ein Wappnen gegen die Wirkkraft der Filmbilder im Vordergrund stand, entwickelt sich gerade jetzt in Anbetracht des Untergangs des analogen Films offenbar ein neuer Dringlichkeitsanspruch die Bedeutung des Films und auch seiner analogen Form als globales Gedächtnis und kostbares kulturelles Erbe der Menschheit in seiner ursprünglichen Materialität zu bewahren und zu vermitteln. Filmvermittlung folgt hier sowohl der Liebe für, als auch einer kuratorischen Sorge um das Medium Film.

³³⁰ Hagener (2014)

³³¹ Ebd.

4.3.1 Bremer Schriften zur Filmvermittlung

Im Rahmen der *Bremer Schriften zur Filmvermittlung* wurden sowohl mit der ersten Publikation *Kino als Kunst* der Grundstein für das alternative, vom Kino aus gedachte, filmpädagogische Konzept Filmvermittlung gelegt, als auch seither im Zuge weiterer Publikationen die Theorien- und Methodenentwicklung auf diesem Feld vorangeführt. Die Schriftenreihe wird seit 2006 von Winfried Pauleit herausgegeben und im Schüren Verlag publiziert. An dieser Stelle möchte ich die einzelnen Bände der Reihe kurz vorstellen.

Den Auftakt der *Bremer Schriften zur Filmvermittlung* bildete das Buch *Kino als Kunst. Filmvermittlung an der Schule und anderswo*.³³² In diesem Band findet sich nach einem Vorwort von Bettina Henzler und Winfried Pauleit die deutschsprachige Übersetzung von Alain Bergalas Essay *L'hypothèse cinéma. Petit traité de transmission du cinéma à l'école et ailleurs*.³³³ Bergala verfasste diesen Text 2002 nach seiner zweijährigen Tätigkeit als Kinoberater des damaligen französischen Bildungsministers Jack Lang, der eine Bildungsreform verfolgte, welche Ästhetische Bildung in den Mittelpunkt der schulischen Laufbahn in Frankreich rücken sollte.³³⁴ Da die in diesem Text ausgeführten Überlegungen zum Verhältnis Kino – Bildung – Schule als Grundlage oder zumindest Referenzpunkt für praktisch alle weiteren theoretischen und methodischen Ansätze der Filmvermittlung dienen, wird dieser Text im folgenden Unterkapitel (4.3.2.) noch genauer vorgestellt.

Band 2 der *Bremer Schriften zu Filmvermittlung* *Filme sehen, Kino verstehen. Methoden der Filmvermittlung* erschien 2009 und versammelt einzelne Beiträge von Autor_innen aus Deutschland, Frankreich, Österreich und der Schweiz, die aktiv in der Filmvermittlung tätig sind und über ihre theoretischen Ansätze und praktischen Methoden reflektierend berichten. Gemeinsam ist den Autor_innen, trotz unterschiedlichen Schwerpunktsetzungen in ihren Zugängen, das im Vorwort formulierte Verständnis von Filmvermittlung:

³³² Bergala (2006).

³³³ Ursprünglich erschienen bei Cahiers du cinéma 2002.

³³⁴ Vgl.: Bergala (2006), S. 9.

„Filmvermittlung meint nicht die Vermittlung von Inhalten durch Filme, sondern vielmehr die Vermittlung des Films als eigenständige ästhetische und kulturelle Ausdrucksform. Ziel von Filmvermittlung ist das Erlernen des Umgangs mit Filmen, der bei grundlegenden Analysefähigkeiten beginnt und bis zur eigenen kreativen Film- oder Theoriearbeit reichen kann. Dazu gehört auch die Auseinandersetzung mit der Geschichte des Films, der seit mehr als 100 Jahren ein Leitmedium unserer Kultur ist. Ausgangspunkte für Filmvermittlung sind die Sensibilisierung der Wahrnehmung und die Etablierung von Orten, die ästhetische und kommunikative Erfahrungen mit Film ermöglichen. Diese Erfahrungen fördern die Fähigkeit, unsere Kultur und Gesellschaft kritisch zu reflektieren und sie gestaltend immer wieder neu zu entwerfen. Das zentrale Anliegen von Filmvermittlung besteht also darin, ein tieferes Verständnis des Mediums, seiner Kulturgeschichte und seiner ästhetischen, sprachlichen und genuin filmischen Ausdrucksmöglichkeiten zu wecken – und darüber hinaus gesellschafts-politische und kulturelle Impulse zu geben.“³³⁵

In Band 3 der Schriftenreihe *Filmästhetik und Vermittlung. Zum Ansatz von Alain Bergala: Kontexte, Theorie und Praxis*³³⁶ publizierte Bettina Henzler 2013 ihre Dissertation, in der sie sich intensiv mit Alain Bergalas filmpädagogischer Arbeit auseinandersetzt. Diese zeichnet sich laut Henzler durch „die Verbindung von Theorie und Praxis, Wissenschaft und Pädagogik“³³⁷ aus. Mit ihrer Dissertation stellt Henzler „eine in Deutschland bisher nur wenig bekannte cinephile Vermittlungspraxis vor und zeig[t] die Perspektiven einer Filmvermittlung auf, die Wissenschaft, künstlerische Praxis und Pädagogik miteinander verbindet.“³³⁸ In ihrem Buch beschäftigt sich Henzler mit Bergalas filmpädagogischen Schriften und Medien der letzten 40 Jahre und erschließt diese Quellen dadurch auch erstmals dem deutschsprachigen Raum. Anhand seiner Texte zeichnet Henzler eine Veränderung in Bergalas Zugang nach und differenziert seine Arbeit in eine semiologische³³⁹ und eine cinephile³⁴⁰ Phase. Die drei zentralen Fragestellungen, anhand welcher Henzler Bergalas Filmpädagogik untersucht, lauten:

„Auf welchen kulturgeschichtlichen Voraussetzungen beruht der ästhetische Vermittlungsansatz und wie hat er sich entwickelt? Welche theoretischen Überlegungen liegen ihm zugrunde? Wie lässt er sich in der Praxis umsetzen?“³⁴¹

³³⁵ Bettina Henzler/Winfried Pauleit (Hg.), *Filme sehen, Kino verstehen. Methoden der Filmvermittlung*, Marburg: Schüren 2009, S. 7.

³³⁶ Bettina Henzler, *Filmästhetik und Vermittlung. Zum Ansatz von Alain Bergala: Kontexte, Theorie und Praxis*, Marburg: Schüren 2013.

³³⁷ Ebd. S. 10.

³³⁸ Ebd. S. 11.

³³⁹ Vgl.: Ebd. S. 57ff.

³⁴⁰ Vgl.: Ebd. S. 66ff.

³⁴¹ Ebd. S. 10.

*FilmBildung*³⁴² als Band 4 der Schriftenreihe widmet sich der „Vermittlung der Vermittlung“, also der Frage „wie Filmvermittlung an Studierende, Lehrer_innen, Erzieher_innen und andere Personen vermittelt werden kann.“³⁴³ Ausgangspunkt für diesen Band war ein Master-Studienmodul, das im Sommersemester 2013 an der Bauhaus-Universität Weimar gehalten wurde. Alle Autor_innen dieses Bandes hielten im Rahmen eines Workshops Vorträge. Die erweiterten Versionen dieser Vorträge wurden zusammen mit einer abschließenden Reflexion der teilnehmenden Studierenden 2014 im Band *FilmBildung* publiziert.³⁴⁴

Im bisher letzten Band der *Bremer Schriften zu Filmvermittlung* publizierte Wenke Wegner im September 2014 ihre Dissertation mit dem Titel *Berliner Schule. Filmästhetik und Vermittlung*.³⁴⁵ Sie setzt sich darin mit den filmvermittelnden Dimensionen von Filmen der Filmemacher_innen der „Berliner Schule“ auseinander.

Die *Bremer Schriften zur Filmvermittlung* können sowohl als Startzündung als auch als Motor der jungen Diskussion rund um eine ästhetische Filmvermittlung für Kinder und Jugendliche verstanden werden. Sie zeichnen sich dabei durchwegs durch eine wechselseitige Bezugnahme von Theorie und Praxis aus und eröffnen, trotz eines gemeinsamen Grundverständnisses von einer pädagogischen Filmvermittlung, vielfältige Zugänge zur theoretischen Fortführung und zahlreiche Möglichkeiten der methodischen Umsetzung dieses Konzeptes.

³⁴² Lena Eckert/Silke Martin (Hrsg.), *FilmBildung*, Marburg: Schüren 2014.

³⁴³ Ebd. S. 9.

³⁴⁴ Vgl.: Eckert/Martin (2014), S. 9.

³⁴⁵ Wenke Wegner, *Berliner Schule. Filmästhetik und Vermittlung*, Marburg: Schüren 2014.

4.3.2 Alain Bergala – Kino als Kunst und Alterität

In dem 2006 erstmals in deutscher Sprache erschienenen Essay *Kino und Kunst* reflektiert Alain Bergala über die Möglichkeiten einer schulischen Filmbildung, die dem Kino als Kunst gerecht wird und dabei gleichzeitig in der Schule funktionieren kann. Wie bereits erwähnt, wurde Bergala von Jack Lang als Kinoberater für eine Bildungsreform beschäftigt, im Rahmen derer Lang der Kunst als Alterität innerhalb der Institution Schule einen Raum verschaffen wollte, was eine nicht unproblematische Zielsetzung bedeutete, denn

„[w]enn die Kunst nicht um eine wesentliche Dimension beschnitten werden soll, darf sie nicht lediglich Sache des Unterrichts im herkömmlichen Sinne, also nur ein Fach sein, das zum Lehr- und Stundenplan der Schüler gehört und einem entsprechend ausgebildeten Fachlehrer anvertraut ist. [...] Um Kunst zu bleiben, muss sie ein Ferment der Anarchie, des Skandals, der Unordnung bleiben. Kunst stiftet per definitionem Unruhe in der Institution.“³⁴⁶

Da Kunst weder zähmbar noch kontrollierbar sein kann, solange sie Kunst bleiben soll, drängt sich die Frage auf, ob die Schule, als Institution mit sehr strengen Hierarchien, genauer Planung und strikter Ordnung, überhaupt der richtige Ort für eine Begegnung mit Kunst ist oder sein kann. Bergala gesteht diese Problematik in seinem Text zwar ein, betont aber dennoch die wesentliche Bedeutung einer schulischen ästhetischen Bildung.

„So wie die Schule funktioniert, ist sie für diese Arbeit nicht geschaffen. Doch zugleich ist sie für die meisten Kinder heute der einzige Ort, an dem eine Begegnung mit der Kunst überhaupt stattfinden kann. Deshalb ist sie verpflichtet, diese Arbeit zu tun, auch wenn ihre Mentalität und ihre Gewohnheiten dabei ein wenig erschüttert werden.“³⁴⁷

Er plädiert für eine bildnerische Erziehung statt eines Kunstunterrichtes, die Filme als Kunst und Kulturleistung betrachtet und es den Schüler_innen ermöglicht einen eigenen differenzierten Geschmack auszubilden. Die Auseinandersetzung mit Kunst in der Schule ist für Bergala vor allem deshalb so wichtig, da die Schule, für Kinder, die ihre kulturelle Bildung nicht innerhalb der Familie vererbt bekommen,³⁴⁸ den einzigen Raum darstellt, in dem sie abseits gezielter Filmmarketingstrategien durch die Begegnung mit künstlerisch hochwertigen Filmen einen Geschmack ausbilden können, der sie zur ästhetischen Urteilsbildung befähigt. Deshalb sieht Bergala auch eine zentrale Aufgabe der Schule darin

³⁴⁶ Bergala (2006), S. 29f.

³⁴⁷ Ebd. S. 31.

³⁴⁸ Bettina Henzler deutet hier Bergalas Geschmacksbildung auch als kulturelle und politische Bildung, indem sie eine Verbindung zu Pierre Bourdieus Thesen zum Erwerb kultureller Bildung herstellt. Siehe: Henzler (2013) S. 98 ff.

die Möglichkeit zur Begegnung mit Filmen zu schaffen,³⁴⁹ welche die Schüler_innen aus der Sicherheit ihrer Konsumgewohnheiten vertreiben.

„Echte künstlerische Bildung kann nur auf der Basis einer Begegnung mit der grundsätzlichen Alterität des Kunstwerks entstehen. Nur der Schock und das Rätsel, die das Kunstwerk im Gegensatz zu den alltäglich gewordenen vorverdauten Bildern und Klängen des täglichen Konsums darstellt, ist wirklich bildend. Alles andere ist nichts als Missachtung der Kunst und des Kindes.“³⁵⁰

Zu diesem Zweck entwickelte Bergala die DVD-Sammlung „L’Eden cinéma“, eine „Notausrüstung“ von circa hundert Filmen, die in jeder Schule zur Verfügung stehen und den Schüler_innen von der ersten bis zur letzten Klasse zu jeder Zeit zugänglich sein sollten. Bergala stellt hier gewissermaßen einen eigenen Kanon zusammen, den er aber nicht als prüfungsrelevanten Stoff, sondern als „Koffer voller Schätze“ verstanden wissen möchte.³⁵¹ Mit Hilfe der DVD lassen sich diese Filme nun entweder als Ganzes oder in Ausschnitten einfach und unkompliziert zueinander in Beziehung setzen. Daraus ergibt sich die Möglichkeit einer „Pädagogik des Fragments“, bei der „nicht mehr ein Diskurs Träger des Wissens [ist], sondern das Denken [sich] allein aus der Beobachtung dieser vielfältigen Beziehungen und im praktischen Umgang mit der DVD [entwickelt].“³⁵² Aus dem Wahrnehmen ästhetischer Ähnlichkeiten und Differenzen lässt sich auf diese Weise stellenweise unmittelbar mehr lernen, als in der Übersetzung durch einen erklärenden Vortrag vermittelt werden könnte. In Bergalas Konzept der schulischen Filmvermittlung ist es notwendig, den passiven Betrachter in einen schöpferischen Betrachter umzudeuten und den Heranwachsenden die Möglichkeit zu geben, Kunst bzw. das Kino als Kunst lieben zu lernen.

„Die Idee vom schöpferischen Betrachter ist ein starker, für die Schule ganz unvertrauter Gedanke, denn die Schule neigt dazu, allzu schnell zu analysieren, ohne dem Werk Zeit zu lassen, all seine Resonanzen zu entfalten und sich jedem gemäß seiner eigenen Sensibilität zu offenbaren.“³⁵³

Da man laut Bergala Kunst nicht unterrichten, sondern ihr nur begegnen oder mit ihr experimentieren kann und es daher für ihre Vermittlung nicht um ein Lehren, sondern eher um eine Initiation geht, soll der Lehrer im Rahmen der Filmvermittlung die Rolle des Passeurs einnehmen. Den Begriff Passeur hat Serge Daney ursprünglich als Konzept für die Rolle des Filmkritikers formuliert, der „als Fährmann“, „Schmuggler“ oder „Schlepper“, Menschen über eine Grenze hin zu einem Wissen und einer Leidenschaft für den Film

³⁴⁹ Vgl.: Bergala (2006), S. 51.

³⁵⁰ Ebd. S. 72.

³⁵¹ Vgl.: Ebd. S. 69ff.

³⁵² Ebd. S. 82.

³⁵³ Ebd. S. 53.

führt.³⁵⁴ Bergala greift dieses Konzept für die Filmvermittlung auf und beschreibt hier mit dem *Passeur* einen Lehrer, der seine Amtsautorität aufzugeben bereit ist und sich selbst mit den eigenen Vorlieben und der eigenen Persönlichkeit in den Vermittlungsprozess einbringt.

„Wenn der Erwachsene freiwillig, aus Überzeugung und Liebe zu einer Kunst, das Risiko eingeht, sich zum *Passeur* zu machen, ändert sich auch sein symbolischer Status: Er gibt seine durch die Institution definierte und begrenzte Rolle als Lehrer für den Augenblick auf und tritt von einer anderen, ungeschützteren Stelle seiner selbst her in Beziehung und ins Gespräch mit seinen Schülern. Dann kommt sein persönlicher Geschmack und seine eigene tiefere Beziehung zu diesem oder jenem Kunstwerk ins Spiel, und das ‘ich’, das in seiner Rolle als Lehrer schädlich sein könnte, wird für eine gute Initiation praktisch unentbehrlich. Darin liegt der Unterschied zwischen dem, was die Institution mit Fug und Recht von einem Fachlehrer erwarten kann, und der anderen Beziehung zu den Schülern, die ein Lehrer finden kann, wenn er den Rahmen ‘seines’ Unterrichts, auch den des Kunstunterrichts, verlässt und sich zum *Passeur* macht, der in einen Bereich der Kunst einführt, der ihn persönlich berührt und den er sich gerade deshalb ausgesucht hat. [Herv. orig.]“³⁵⁵

Der *Passeur* soll nicht wie ein Fachlehrer, mit einem Wissensvorsprung auftreten und die Schüler belehren, sondern gibt vielmehr Anregungen für eine gemeinsame experimentelle ästhetische Erfahrung mit einem Kunstwerk.

Eine schulische Filmvermittlung ist laut Bergala im Rahmen der folgenden vier zentralen Aufgaben möglich.³⁵⁶

1. Die Möglichkeit zur Begegnung mit Filmen schaffen
2. Der Lehrer soll zum *Passeur* werden und Hinweise initiieren
3. Den häufigen Umgang mit Filmen lehren
4. Verbindungen zwischen Filmen knüpfen

Hauptanliegen des Bergalschen Vermittlungsansatzes ist die Weitergabe einer Begeisterung für den Film als Kunstwerk. Dafür müssen zunächst Möglichkeiten der Begegnung geschaffen werden, die sich vielen Kindern außerhalb der Schule sonst nicht bieten würden. Er stellt diese Forderung vor dem Hintergrund der eigenen Biographie, die durch die Erfahrung mit wichtigen Filmen geprägt wurde. Bergalas Ausführungen beziehen sich auf seine filmpädagogischen Erfahrungen in Frankreich und auch wenn sich seine Überlegungen nicht ohne weiteres auf das österreichische Schulsystem, das traditionell in einem ganz anderen Verhältnis zum Kino steht, wie das französische, umlegen lassen, so bieten sie doch sehr interessante Anknüpfungspunkte für die schulische und außerschulische Filmvermittlung.

³⁵⁴ Vgl.: Bettina Henzler (2013), S. 287.

³⁵⁵ Bergala (2006), S. 52.

³⁵⁶ Vgl.: Ebd. S. 51ff.

4.3.3 Zur Filmvermittlungsarbeit für Schüler_Innen im Österreichischen Filmmuseum

Da Filmvermittlung ein filmpädagogisches Konzept ist, das sich aus einer Tradition des Nachdenkens über Film herausentwickelt hat, verwundert es nicht, dass das Österreichische Filmmuseum (ÖFM), das seit fünfzig Jahren als kunst- und zeithistorisches Museum Film in all seinen Facetten einer breiten Öffentlichkeit zugänglich macht, seit 2002 auch sehr interessante Filmvermittlungsveranstaltungen für Schüler_innen zwischen acht und achtzehn Jahren konzipiert. Im Rahmen der Reihe *Schule im Kino* bietet das ÖFM jedes Semester eine Auswahl an ca. zweistündigen Programmen zu unterschiedlichen filmspezifischen Themen. Zur Auswahl stehen Filmvorführungen mit anschließender Filmanalyse oder Filmgesprächen mit den Filmemacher_innen, „Lectures“ zu verschiedenen filmspezifischen Themen wie beispielsweise *Mice en scène*, *Manipulation und Kino* oder *From Silence to Sound*, oder Veranstaltungen, bei welchen Filmkünstler_innen persönlich ihre Arbeit vorstellen.³⁵⁷ Außerdem bietet das ÖFM im Rahmen von *Fokus Film* einzelnen Schulklassen die Möglichkeit, sich im Zuge eines „FOKUS Projektes“ über ein ganzes Semester hinweg intensiver mit dem Medium Film zu beschäftigen.³⁵⁸ Für Pädagog_innen, die sich für das Thema Filmvermittlung interessieren gibt es weiters die Möglichkeit im Rahmen der *Summer School*, die seit 2007 jährlich stattfindet, mehr über das Medium Film und Möglichkeiten seiner Vermittlung in und außerhalb der Schule zu lernen.³⁵⁹

Im Juni 2013 führte ich ein Interview mit Alejandro Bachmann dem damaligen Verantwortlichen für die Schüler_innenprogramme des ÖFM. Der genaue Wortlaut des Interviews ist in der Transkription im Anhang nachzulesen. An dieser Stelle möchte ich wichtige Aussagen zur Filmvermittlungsarbeit des ÖFM zusammenfassen, die m. E. exemplarisch für das spezifisch vom Medium Film aus gedachte, filmpädagogische Konzept Filmvermittlung sind. Damit sollen die Besonderheiten dieses Konzeptes abschließend nochmals zusammengefasst werden.

³⁵⁷ Vgl.: <http://filmmuseum.at/jart/prj3/filmmuseum/main.jart?rel=de&content-id=1216730387813&reserve-mode=active> (Zugriff: 13.1.2015).

³⁵⁸ Vgl.: http://filmmuseum.at/forschung_vermittlung/vermittlung/schulekinderjugendliche/fokus_film_1 (Zugriff: 13.1.2015).

³⁵⁹ http://filmmuseum.at/forschung_vermittlung/vermittlung/schulekinderjugendliche/summer_school_fuer_lehr_erinnen_1 (Zugriff: 13.1.2015).

Bachmann verwendet zwar nicht wie Bergala den Begriff der Alterität, aber auch er betont das Potenzial, das in der Kunst steckt die Begegnung mit Dingen zu ermöglichen, die einem sonst nicht begegnen. Seiner Meinung nach soll sich Filmvermittlung „darauf konzentrieren welche Erfahrungen [...] man nur im Kino und in keiner anderen Kunstform und keinem anderen Medium machen kann.“³⁶⁰ Er betont das Potenzial, das in der Auseinandersetzung mit dem Formalen des Filmes steckt. Denn in der filmischen Form formuliert „der Film auf ganz eigene Art und Weise Themen“,³⁶¹ weshalb man in der Regel über das Formale zum Inhaltlichen kommen kann. Dadurch wird gleichzeitig einer Reduktion auf den Inhalt vorgebeugt. Das ÖFM sieht es im Zuge seiner Museumstätigkeit auch als seine Aufgabe, ein möglichst breites Verständnis von Film zu vermitteln. Im Gegensatz zu Alain Bergala, der sich fast ausschließlich auf das narrative Kino konzentriert, liegt es im Interesse des Filmmuseum ein Bewusstsein dafür zu schaffen, dass der narrative Film nur eines von vielen Filmformaten ist, die sich in 120 Jahren Filmgeschichte historisch entwickelt haben. Weiters ist eine wichtige Aufgabe eines Filmmuseums ein Verständnis für die Materialität von Film zu transportieren.³⁶²

So heißt es auch unter dem Mission Statement auf der Homepage des ÖFM:

„Das Österreichische Filmmuseum vertritt das Prinzip, dass der Film selbst - als Artefakt und als Ereignis, im Archiv wie in der Vermittlungs- und Ausstellungstätigkeit - Priorität vor den Derivaten und Faksimiles des Films hat. Die Bewahrung von Film impliziert daher immer auch die Bewahrung seiner spezifischen technischen und räumlichen Ausstellungsform, d.h. die Bewahrung der Sichtbarkeit und Verständlichkeit von Film im Modus der analogen kinematografischen Aufführung.“³⁶³

Das Konzept Filmvermittlung ist von einem Vertrauen in die filmvermittelnde Kraft der Filme selbst getragen. Die Vermittlungstätigkeit kann sich dabei beispielsweise nur auf den Akt des Zeigens beschränken, so wie die Vermittlungstätigkeit der ÖFM auch ursprünglich von Peter Kubelka gedacht wurde, der jeder Form von didaktischer Aufbereitung kritisch gegenüber steht, da durch die Übersetzung eines Mediums in ein anderes, wie beispielsweise des Films in die Sprache, ein Reibungsverlust entsteht „der die Essenz des Mediums, das man vermitteln will nicht mehr enthält.“³⁶⁴ Aus diesem Gedanken leitet Bachmann den Schluss ab, „dass jeder Versuch der Vermittlung am Ende auch bis zu einem gewissen Grad scheitern muss, weil sich idealer Weise das Kunstwerk doch am besten selbst vermitteln kann, ohne

³⁶⁰ Interview (Anhang), S. 114.

³⁶¹ Ebd.

³⁶² Vgl.: Ebd. S. 115.

³⁶³ <http://filmmuseum.at/jart/prj3/filmmuseum/main.jart?rel=de&content-id=1215680369205&reserve-mode=active> (Zugriff: 13.1.2015)

³⁶⁴ Interview (Anhang), S. 122.

dass man darüber spricht.“³⁶⁵ Als Vermittlungskonzept, dass den „Reibungsverlust“ zu minimieren versucht, schlägt Bachmann das „Programm“ vor, dass ähnlich wie Bergalas Pädagogik der Fragmente „zwei Filme zu einander in Beziehung setzt und diese beiden Ausschnitte in ihrem Medium, das ja dasselbe ist, miteinander reden lässt, wodurch etwas vermittelt wird.“³⁶⁶

Bachmann beschreibt noch eine Facette der Filmvermittlung, die meiner Ansicht nach ganz zentral ist, nämlich, dass sie in ihrer Zielsetzung dem „Wollen“ den Vorzug vor dem „Wissen“ gibt. Im Gegensatz zur kompetenzorientierten Filmerziehung geht es dem ÖFM in seiner filmvermittelnden Tätigkeit nicht primär darum, filmisches Fachwissen zu vermitteln, sondern darum einen Erfahrungsraum zu bieten um eine Faszination zu teilen, die eventuell auf das eine oder andere Kind überspringen könnte.³⁶⁷

In diesem Sinne sagt auch Bergala:

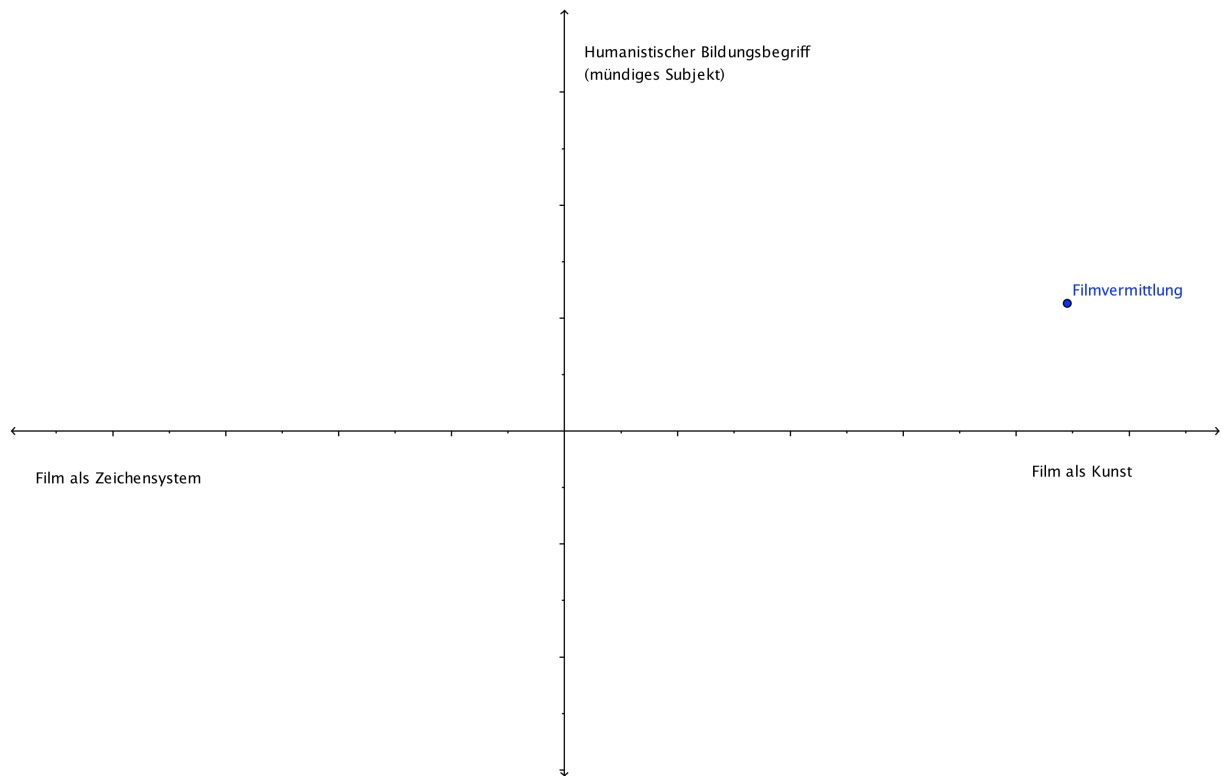
„Die Einführung in die Kunst kann manchmal einfach damit beginnen, im richtigen Augenblick den richtigen Gegenstand mit der richtigen Person zusammenzubringen.“³⁶⁸

³⁶⁵ Interview (Anhang), S. 122.

³⁶⁶ Ebd.

³⁶⁷ Vgl. Ebd. S. 123.

³⁶⁸ Bergala (2006), S. 80.



Im Perspektiv-Modell ist Filmvermittlung im rechten oberen Quadranten positioniert. Diesem filmpädagogischen Konzept liegt ein cinephiles Filmverständnis zugrunde, das Film als für die Menschheit äußerst bedeutsame Kulturtechnik und wertvolle Kunstform würdigt. Es orientiert sich weniger an einem kompetenzorientierten, sondern eher an einem humanistischen Bildungsbegriff.

Im Vordergrund steht hier die Ermöglichung der Kontaktaufnahme mit dem Medium Film. Erst in zweiter Linie folgt Filmvermittlung der Erfüllung eines subjektbezogenen Bildungsanspruches. Um diesen Film-Fokus visuell zu verdeutlichen, wird das Konzept Filmvermittlung innerhalb des Koordinatensystems näher an der x-Achse positioniert.

4.4 Film-Bildung als Fremderfahrung

Hanne Walberg erarbeitete abseits der Diskussion um Möglichkeiten der Filmvermittlung ein sehr spannendes filmpädagogisches Konzept, anhand dessen sich meiner Meinung nach eine vierte filmpädagogische Grundposition abgrenzen lässt. Walberg nähert sich dem Film dabei zunächst aus bildungstheoretischer Perspektive. Sie sieht im Medium Film ein spezifisches Bildungspotenzial, das sich mit Bergala gesprochen, aus dessen Alterität ergibt. Walberg verfolgt mit ihrem filmpädagogischen Konzept nicht das Ziel Orientierung und Sicherheit im Umgang mit Filmen zu vermitteln; vielmehr soll sich Film-Bildung ihrer Ansicht nach verstärkt dem Potenzial der Verunsicherung widmen und diese Verunsicherungen oder Fremderfahrungen an den Grenzen des Verstehens bewusst suchen und verfolgen. Denn in genau diesen unzugänglichen Fremderfahrungen stecken ihr zufolge die eigentlichen Bildungschancen.

Nach Walbergs Bildungsverständnis können Bildungsprozesse gerade dann ausgelöst werden „wenn etwas nicht verstanden wird, wenn die eigenen Zugriffskategorien scheitern, wenn Irritationen und Verunsicherungen entstehen.“³⁶⁹ Sie unterscheidet in Anlehnung an Winfried Marotzki Lern- und Bildungsprozesse. Während bei Lernprozessen eine quantitative Vermehrung des Wissens innerhalb vorhandener Muster der Erfahrungsstrukturierung stattfindet, ändert sich „[i]m Rahmen eines Bildungsprozesses hingegen [...] die Art der Informationsverarbeitung selbst“³⁷⁰, wodurch sich auch das Verhältnis einer Person zu sich selbst und zur Umwelt verändert. Aus diesem Grund beschreibt Marotzki Bildung „als grundlegende Transformation des Welt- und Selbstverhältnisses.“³⁷¹

Walberg sieht in der Begegnung mit Filmen, die eine Differenzerfahrung bewirken, anhand welcher also die vorhandenen Kategorien der Informationsverarbeitung des Welt- und Selbstverständnisses scheitern, ein auslösendes Moment für Bildung.³⁷² Der Film vermag es laut Walberg dem Zuschauer sowohl Grenzen des Verstehens zu zeigen (illustrative Ebene)

³⁶⁹ Hanne Walberg, „Film-Bildung an den Grenzen des Verstehens? Bildungstheoretische Überlegungen am Beispiel Jugend im Film“, In: Helene Decke-Cornill/ Renate Luca (Hrsg.), *Jugendliche im Film – Filme für Jugendliche. Medienpädagogische, bildungstheoretische und didaktische Perspektiven*, München: Kopaed 2007, S. 31-44, hier S. 31.

³⁷⁰ Marotzki zitiert nach Walberg (2007), S. 35.

³⁷¹ Ebd.

³⁷² Vgl.: Walberg (2007), S. 35.

als auch ihn mit den Grenzen des eigenen Verstehens (konfrontative Ebene) zu konfrontieren.³⁷³

Walbergs Film-Bildung geht von einem Bildungsbegriff aus, der genau wie der klassisch humanistische Bildungsbegriff nicht herstellbar ist und auch nicht methodisch-technisch vermittelt werden kann. Filmpädagogisches Handeln, das Bildungsprozesse ermöglichen soll, konzentriert sich darauf bestimmte Filme auszuwählen, bei welchen eine Fremderfahrung möglich und absehbar scheint und dem Film gegenüber eine offene Haltung vorzuleben. Dabei muss ein Verweilen beim Unverständlichen praktiziert werden, das dem Verlangen Verstehenslücken zu schließen widersteht. Während eine kompetenzorientierte Filmerziehung genau darauf abzielt Filme in den Griff zu bekommen, indem eine Pädagogik des Wiedererkennens praktiziert wird, sollen Filmpädagog_innen, die gemäß einer Film-Bildung handeln laut Walberg „versuchen, zum ‘Sehen’ statt zum ‘Wiedererkennen’ anzuregen.“³⁷⁴

Obwohl im Rahmen der Filmvermittlung Möglichkeiten der Persönlichkeitsbildung über Alteritäts- und Differenzerfahrungen auch diskutiert werden,³⁷⁵ scheint es trotzdem sinnvoll Walbergs Film-Bildung konzeptionell davon abzugrenzen. Diese Grenze ergibt sich weniger aus Differenzen in den Film- oder Bildungsbegriffen der beiden Konzepte, sondern vielmehr aus ihrer Denkrichtung und primären Zielsetzung. Während beide Konzepte, Filmvermittlung und Filmbildung, von einem differenzierten Film-Begriff ausgehen, der Film sowohl als ästhetische Kunstform als auch als existentielle Kulturtechnik in den Blick nimmt und auch beide Konzepte dem Bildungsideal eines mündigen Subjektes folgen, lässt sich die Unterscheidung der Konzepte an den Perspektiven ihrer primären Bezugswissenschaften festmachen. Filmvermittlung folgt ausgehend von deren Bezugswissenschaft, der Filmwissenschaft, in erster Linie dem Anspruch das Medium Film zu vermitteln, was in zweiter Linie auch persönlichkeitsfördernde und „bildende“ Auswirkungen auf die Kinder und Jugendlichen haben soll. Film-Bildung nähert sich dem Film aus bildungstheoretischer Perspektive und findet dabei in der Medialität des Films, die im Rahmen der Film-Bildung

³⁷³ Vgl.: Walberg (2007), S. 36.

³⁷⁴ Ebd. S. 42.

³⁷⁵ Vgl.: Winfried Pauleit, „Diesseits der Leinwand. Differenzerfahrung als Persönlichkeitsbildung im Kino“, In: Bettina Henzler/Winfried Pauleit (Hg.), *Vom Kino lernen. Internationale Perspektiven der Filmvermittlung*, Berlin: Bertz + Fischer GbR 2010, S. 29-38.

auch eine filmtheoretische Untermauerung erfährt,³⁷⁶ eine Möglichkeit Bildungsprozesse zu begünstigen bzw. in Gang zu setzen.

In gewisser Weise wird Film hier also auch als „bildungsrelevanter Inhalt“ instrumentalisiert, jedoch wird er nicht als didaktische Unterrichtsunterstützung, sondern als vollwertiges, sich jeder Handhabmachung entziehendes Gegenüber in einen Bildungsprozess der Fremderfahrung integriert, der sich durch den Film überhaupt erst entfalten kann.



Film-Bildung befindet sich demnach im Perspektiv-Modell ebenso wie das Konzept Filmvermittlung im rechten oberen Quadranten und ist innerhalb dieses Quadranten näher an der y-Achse ausgerichtet.

³⁷⁶ Vgl.: Walbergs Bezugnahme auf die filmtheoretischen Schriften von Gilles Deleuze in: Hanne Walberg, *Filmbildung im Zeichen des Fremden. Ein bildungstheoretischer Beitrag zu Filmpädagogik*, Bielefeld: transcript Verlag 2011.

5 Conclusio

Als 2003 der Kongress *Kino und Schule* stattfand, waren sich alle Beteiligten einig darüber, dass der Film einen Platz in der Schule und im Lehrplan verdient hat und dass die Begegnung der Schüler_innen mit dem Kino gefördert werden sollte. Das Kino solle also, in Anlehnung an das Eingangszitat von Truffaut, als eigene Form der Lebensschule in die institutionalisierte Schulbildung integriert werden. Dass der Film bildungsrelevant ist, darüber scheint Einigkeit zu herrschen, warum und zu welchem Zweck sich Heranwachsende jedoch gezielt mit dem Medium Film auseinandersetzen sollen und wie eine solche Auseinandersetzung aussehen kann und sollte, darüber gehen die Meinungen auseinander.

Im Eingangs-Kapitel dieser Arbeit wurden als Grundlage für die weitere Auseinandersetzung mit dem Thema Filmbildung zunächst die Zielgruppen Kinder und Jugendliche definiert und dabei gleichzeitig die Problematik einer Definition thematisiert. Im selben Kapitel wurden auch zentrale Begriffe der Bildungs- und Erziehungswissenschaft differenziert, um erstens ein weiteres Operieren mit diesen Begriffen zu ermöglichen und zweitens begriffliche Bedeutungsunterschiede, die im filmpädagogischen Kontext häufig nicht thematisiert werden, in welchen sich aber durchaus dezidierte Haltungen dem Gegenstand gegenüber ausdrücken, herauszuarbeiten und nachvollziehbar zu machen.

Im Rahmen eines geschichtlichen Überblicks zur Entstehung filmpädagogischer Konzepte für Kinder und Jugendliche in Österreich und dem deutschsprachigen Raum ab 1945, konnte gezeigt werden, dass der Ursprung der Filmerziehung in einem kulturkritischen Impuls zu verorten ist und filmpädagogische Konzepte in der Nachkriegszeit vor allem einem bewahrpädagogischen Anspruch gefolgt sind. Dieser bewahrpädagogische Ansatz prägte die filmpädagogische Arbeit in Österreich bis in die 1970er Jahre und schwingt auch in aktuellen kompetenzorientierten Filmerziehungskonzepten noch stellenweise mit, wenn Filmkompetenz einer Manipulation durch Filme und audiovisuelle Medien vorbeugen soll. Nachdem sich der Interessensschwerpunkt im Zuge des Kinosterbens in den 70er Jahren von einer Film- und Fernseherziehung hin zu einer alle bestehenden und aufkommenden Massenmedien umfassenden Medienpädagogik verlegte, fand Filmbildung im Rahmen dieser Medienpädagogik in den Kommunikationswissenschaften und Sozialwissenschaften neue Bezugspunkte. Eine kritisch-emanzipatorische Filmpädagogik, die nicht mehr konservative Normen setzte, sondern einen gesellschaftskritischen Blick auf die Massenmedien forderte, sollte Heranwachsende dazu befähigen die Beeinflussung des Bewusstseins der Massen durch

die Massenmedien zu durchschauen. In den 1980er und 1990er Jahren etablierten sich Subjekt- und handlungsorientierte medienpädagogische Konzepte, die unter pädagogischer Kontrolle Film vor allem als Werkzeug zur Selbstreflexion und Persönlichkeitsbildung instrumentalisierten. Dieter Baacke führte zu dieser Zeit das Konzept Kompetenz in den medienpädagogischen Diskurs ein und forderte eine handlungsorientierte Medienpädagogik, die über die aktive, selbsttätige Auseinandersetzung von Kindern und Jugendlichen mit den sie umgebenden Medien vor allem Kommunikations-, Handlungs- und Wahrnehmungsfähigkeit fördern sollte.

Im Zuge der Auseinandersetzung mit der geschichtlichen Entwicklung der Filmbildung im deutschen Sprachraum konnte Hanne Walbergs These der zufolge sich Filmbildung als Disziplin unabhängig von erziehungswissenschaftlichen und filmwissenschaftlichen Theorien entwickelt hat, bestätigt werden. Während die Filmerziehung der Nachkriegszeit mit Ausnahme der psychologischen Forschung des Münchner Arbeitskreises, weitgehend auf eine wissenschaftliche Fundierung verzichtete, waren für die Medienpädagogik der 60er bis 90er Jahre die Kommunikations- und Sozialwissenschaften die zentralen theoretischen Bezugssysteme.

In Kapitel 4 wurden aktuelle Filmbildungskonzepte vorgestellt. Auf die praktische Umsetzung der einzelnen Konzepte, mit Ausnahme einer knappen Vorstellung der filmvermittelnden Arbeit des Österreichischen Filmmuseums, wurde zu Gunsten einer Differenzierung von vier theoretischen Grundpositionen verzichtet. Ich habe beziehungsweise auf die im zweiten Kapitel herausgearbeiteten bildungs- und erziehungswissenschaftlichen Begriffe vier filmpädagogische Grundkonzepte unterschieden.

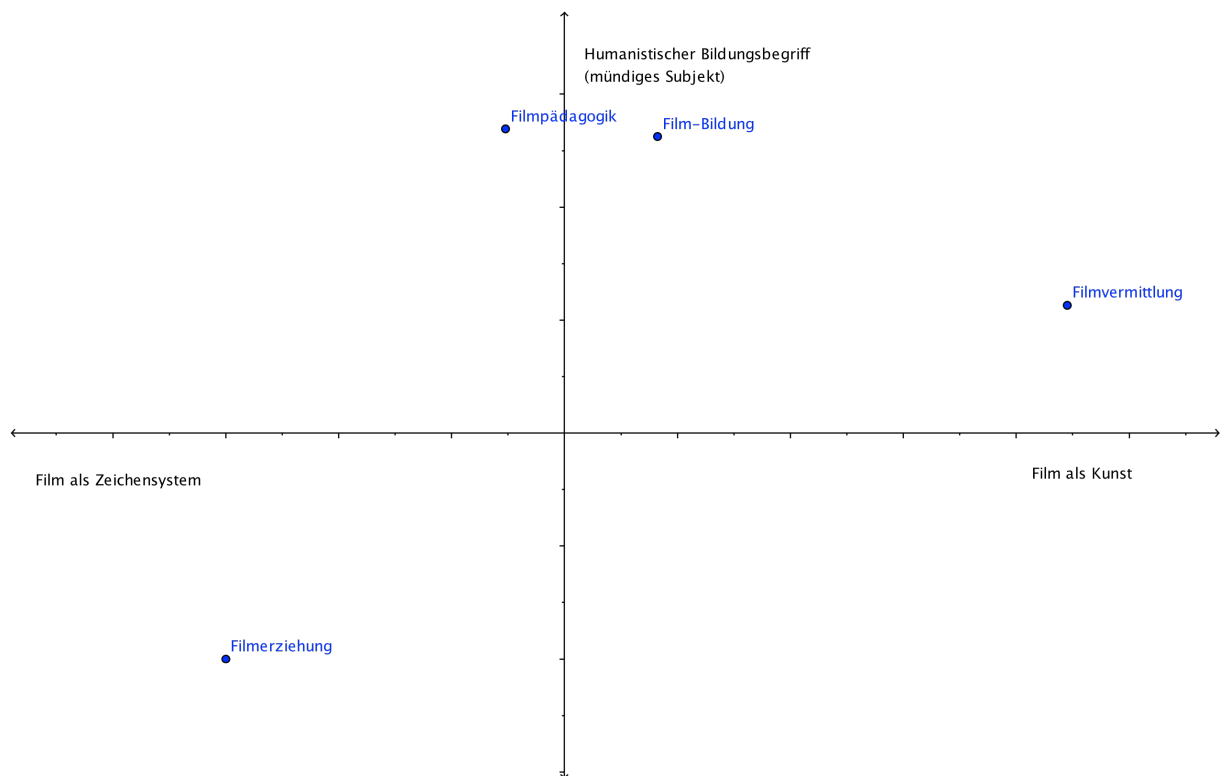
1. *Eine kompetenzorientierte Filmerziehung*, die den Forderungen der 2003 im Zuge des Kongresses *Kino und Schule* formulierten Filmkompetenzklärung und einem im österreichischen Medienerlass formulierten Medienkompetenzbegriff folgend, Film als Lehrstoff und decodierbares Zeichensystem begreift und vor allem eine Pädagogik der semiotischen Einordnung und des Wiedererkennens betreibt, ohne einen Raum für ästhetische Filmerfahrungen zu geben, die außerhalb kognitiv-analytischer Lernsituationen stattfinden.

2. *Eine Subjekt- und Handlungsorientierte Filmpädagogik*, die als Teilbereich einer Subjekt- und handlungsorientierten Medienpädagogik, Film als „symbolisches Reservoir für Orientierung, Sinn- und Identitätsbildung“³⁷⁷ begreift und ausgehend von den Subjekten (Kinder und Jugendliche) den Prinzipien Erfahrungsorientierung und Handlungsorientierung folgend das Ziel hat, mit Hilfe von Filmen Heranwachsende in ihrer Entwicklung zu mündigen Subjekten zu unterstützen.
3. *Eine ästhetische Filmvermittlung*, die ausgehend von einer cinephilen Perspektive auf das Kino vor allem darauf abzielt, die Begegnung mit dem Film als Kunst zu initiieren und Räume für ästhetische Erfahrungen zu schaffen, die es ermöglichen mit Filmen in eine intersubjektive Beziehung zu treten und einen differenzierten Filmgeschmack auszubilden.
4. *Eine Film-Bildung als Fremderfahrung*, die von einer bildungstheoretischen Perspektive ausgehend in der spezifischen Medialität des Films ein Bildungspotenzial erkennt, das sich aus der Möglichkeit ergibt durch Filme Fremderfahrungen einzuleiten, die Menschen über die Grenzen ihres Verstehens führen, wodurch Bildungsprozesse in Gang gesetzt werden, die die Art der Informationsverarbeitung einer Person grundsätzlich verändern können.

Die Ausdifferenzierung dieser Grundpositionen ist als theoretische Konstruktion zu verstehen. Die erarbeiteten Konzepte sollen als vier grundlegende Richtungen innerhalb eines komplexen thematischen Spannungsfeldes gedacht werden und dürfen nicht als absolute, voneinander strikt getrennte Disziplinen verstanden werden.

Um diese Idee der richtungsandeutenden Grundkonzepte deutlicher zu machen, habe ich ein einfaches grafisches Modell konzipiert. Dieses erlaubt es innerhalb eines kartesischen Koordinatensystems das Spannungsfeld zwischen den Perspektivachsen Film-Begriff (x-Achse) und Bildungs-Begriff (y-Achse) grafisch darzustellen und die einzelnen Konzepte darin zu verorten. Mir dient dieses Modell hier dazu die Perspektiv-Position der einzelnen Grundkonzepte und deren Beziehung zueinander zu visualisieren.

³⁷⁷ Niesyto (2007), S. 9.



Da es mir wichtig war einen Überblick darüber zu geben, wie Filmbildung bisher gedacht wurde und heute in ihren unterschiedlichen Konzeptionen gedacht wird, war es mir nicht möglich, die einzelnen Konzepte wirklich ausführlich zu behandeln. Besonders die Konzepte Filmvermittlung und Film-Bildung markieren meiner Ansicht nach interessante Wendepunkt im Nachdenken über filmpädagogische Möglichkeiten, da sie versuchen eine Brücke zwischen filmtheoretischen und bildungstheoretischen Theoriebeständen zu schlagen und dabei gleichzeitig einen durchaus lustbetonten, liebevollen Zugang zum Kino haben. Diese Lust am Kino, die vor allem die Filmvermittlung zu vermitteln versucht, kann meiner Ansicht nach nur dann im Zentrum der filmpädagogischen Arbeit stehen, solange die Filmpädagog_innen von dem Vertrauen beseelt sind, dass das Kino nach der Initiation sein Bildungspotenzial selbst entfaltet.

Heide Schlüpmann beschreibt passend dazu in einem Interview mit Bettina Henzler und Manuel Zahn sehr schön die Möglichkeit, die sie in der Kinoerfahrung sieht.

„Die große Möglichkeit des Kinos lag und liegt darin: an die Masse der Menschen ein Wissen zu vermitteln, das zusammengesetzt ist aus etwas, was sie vielleicht schon wissen, aber dessen sie sich nicht bewusst sind, und neue Erfahrungen, die Denkhorizonte eröffnen können, ohne dass man dafür in die Schule gehen muß. Verbunden ist das dann mit freier Zeit, mit Vergnügen und Lust.“³⁷⁸

Ich glaube sehr wohl, dass der Film ein bildendes Medium ist, dessen Bildungspotenzial auf jeden Fall weiter erforscht werden sollte. Deshalb bin ich auch sehr froh über die neuen filmpädagogischen Entwicklungen, die davon absehen Filme zu instrumentalisieren, sondern Film als wahnsinnig vielschichtiges Medium, das das Nachdenken der Menschheit über die Welt in den letzten 120 Jahren entscheidend geprägt hat, ernst nimmt.

Trotz vieler interessanter Publikationen in den letzten Jahren hinkt die filmpädagogische Praxis in den Schulen, vor allem in Österreich, der neuen Theorienbildung jedoch meilenweit hinterher. Hierzulande kann man sich glücklich schätzen, wenn Schüler_innen aufgrund einer engagierten Lehrperson im Rahmen des Schulunterrichts überhaupt mit Film in Berührung kommen, wenn auch nur auf einer analytischen Ebene. Ein verstärktes Interesse an Schulkinobesuchen, das laut Matthias Pfeiffer von Schulkino.at in den letzten Jahren zu beobachten ist,³⁷⁹ lässt darauf hoffen, dass das Kino im Schulalltag der österreichischen Schulen in Zukunft eine größere Rolle spielen wird. Vielleicht bewirkt auch der bevorstehende Generationenwechsel innerhalb der österreichischen Lehrerschaft einen diesbezüglichen Wandel. Vorerst gilt es abzuwarten, ob und wann sich im österreichischen Schulsystem ein Bewusstsein für das bildende Potenzial von Filmen etabliert.

³⁷⁸ Bettina Henzler/ Manuel Zahn „Im Kino ein ‘Gefühl von der Bodenlosigkeit der Welt’ erfahren. Ein Gespräch mit Heide Schlüpmann“, In: Bettina Henzler/Manuel Zahn/ Winfried Pauleit (Hg.), *Nach dem Film. No 13: Filmvermittlung*, <http://nachdemfilm.de/content/no-13-filmvermittlung>, (Zugriff: 5.12.2014) [Orig. Juli 2014].

³⁷⁹ Die Information entstammt einer E-mail von Matthias Pfeiffer, Verantwortlicher für Buchungen für Kinder- und Schulvorstellungen über Schulkino.at vom 14.1.2015.

6 Quellenverzeichnis

6.1 Literatur

- Josef Albrecht/Josef Sikora, *Lichtbild und Schmalfilm in Schule und Volksbildung*, Wien: Verlag für Jugend und Volk 1950.
- Emilie Altenloh, *Zur Soziologie des Kino. Die Kino-Unternehmung und die sozialen Schichte ihrer Besucher*, Jena: Diederichs 1914.
- Rudolf Arnheim, *Film als Kunst [Mit einem Nachwort von Karl Prümm und zeitgenössischen Rezensionen]*, Baden-Baden: Suhrkamp 2002.
- Rolf Anton Austermann, „Film - Fernsehen - Lernen. Zur Struktur eines medialen Lernfeldes in historischer Perspektive“, Diss. Wilhelmshaven, Westfälische Wilhelms-Universität, Philosophische Fakultät 1974.
- Dieter Baacke, *Kommunikation und Kompetenz*, München: Juventa 1973.
- Dieter Baacke (Hrsg.), *Kritische Medientheorien. Konzepte und Kommentare*, München: Juventa 1974.
- Dieter Baacke, „Handlungsorientierte Medienpädagogik“, In: Wolfgang Schill/ Gerhard Tulodziecki/ Wolf-Rüdiger Wagner (Hrsg.), *Medienpädagogisches Handeln in der Schule*, Opladen: Leske + Budrich 1992, S. 33-58.
- Dieter Baacke/Horst Schäfer/Ralf Vollbrecht, *Treffpunkt Kino. Daten und Materialien zum Verhältnis von Jugend und Kino*, München: Juventa 1994.
- Dieter Baacke, „Kindheit – Jugend – Adoleszenz“, In: Dieter Lenzen/ Klaus Mollenhauer (Hrsg.), *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft. Band 1. Theorien und Grundbegriffe der Erziehung und Bildung*, Stuttgart: Ernst Klett Verlag für Wissen und Bildung 1995, S. 452-457.
- Alain Bergala, *Kino als Kunst. Filmvermittlung an der Schule und anderswo*. [Hrsg. Von Bettina Henzler und Winfried Pauleit] Marburg: Schüren 2006.
- Edith Blaschitz/Martin Seibt (Hg.), *Medienbildung in Österreich. Historische und aktuelle Entwicklungen, theoretische Positionen und Medienpraxis*, Wien: LIT 2008.
- Edith Blaschitz/Martin Seibt, „Geschichte und Status Quo der Medienbildung in Österreich“, In: *Medienbildung in Österreich. Historische und aktuelle Entwicklungen, theoretische Positionen und Medienpraxis*, hrsg. v. Edith Blaschitz/Martin Seibt, Wien: LIT 2008, S. 12-24.
- Edith Blaschitz, *Der „Kampf gegen Schmutz und Schund“. Film, Gesellschaft und die Konstruktion nationaler Identität in Österreich (1946-1970)*.

- Karl Brousek, „Aus dem Zelt – in die Welt. Zur 100-jährigen, spannungsgeladenen Geschichte von Bildungspolitik, Film/Medien und Pädagogik“, In: *Medienbildung in Österreich. Historische und aktuelle Entwicklungen, theoretische Positionen und Medienpraxis*, hrsg. v. Edith Blaschitz/Martin Seibt, Wien: LIT 2008, S. 118-124.
- Walter Buchberger, „Österreich. Kinder und Kino in Österreich“, in: *Kinderkino in Europa*, hrsg. v. Holger Twele, München: Bundesverband Jugend und Film e.V. 1993.
- Margrit Bürer/Heinz Nigg, *Video. Praktische Videoarbeit mit Kindern und Jugendlichen*, Zürich: Pro Juventute 1990.
- Peter Bydlinski, *Grundzüge des Privatrechts für Ausbildung und Praxis. MANZ Studienbuch 7. Auflage*, Wien: MANZ'sche Verlags- und Universitätsbuchhandlung GmbH 2007.
- Helene Decke-Cornill/Renate Luca (Hrsg.), *Jugendliche im Film – Filme für Jugendliche. Medienpädagogische, bildungstheoretische und didaktische Perspektiven*, München: Kopaed 2007.
- Armin Degenhart, „Bedenken, die zu überwinden sind...“ *Das neue Medium Film im Spannungsfeld reformpädagogischer Erziehungsziele. Von der Kinoreformbewegung bis zur handlungsorientierten Filmarbeit Adolf Reichweins*, München: kopaed-Verlag 2001.
- Lena Eckert/Silke Martin (Hrsg.), *FilmBildung*, Marburg: Schüren 2014.
- Hermann K. Ehmer (Hrsg.), *Visuelle Kommunikation. Beiträge zur Kritik der Bewußtseinsindustrie*, Köln: DuMont 1971.
- Hannelore Faustich-Wieland/Peter Faulstich, *BA-Studium ERZIEHUNGSWISSENSCHAFT. Ein Lehrbuch*, Hamburg: Rowohlt 2006.
- Christian Filk/Jens Ruchatz, *Frühe Film- und Mediensoziologie: Emilie Altenlohs Studie "Zur Soziologie des Kino" von 1914*, Siegen: Univ.-Verl. 2007.
- Gerhard Fink, *Langenscheidts Grundwortschatz Latein. Ein nach Sachgebieten geordnetes Lernwörterbuch mit Satzbeispielen*, Berlin und München: Langenscheidt 1994, S.90.
- Dirk Fritsch/Eva Fritsch, „Filmverstehen mit LERNORT FILM. Erfahrungen mit Entwicklung von Filmkompetenz in der Schüler- sowie Lehreraus- und –fortbildung“, In: Helene Decke-Cornill/ Renate Luca (Hrsg.), *Jugendliche im Film – Filme für Jugendliche. Medienpädagogische, bildungstheoretische und didaktische Perspektiven*, München: Kopaed 2007, S. 93-105.
- Ingrid Geretschläger „Als die Medienpädagogik in Österreich Segel setzte“, In: *Medienbildung in Österreich. Historische und aktuelle Entwicklungen, theoretische Positionen und Medienpraxis*, hrsg. v. Edith Blaschitz/Martin Seibt, Wien: LIT 2008, S. 148-155.
- Franz Glorius/Michael Haller, *Film, Jugend Kirche. Beiträge zu einer Filmpädagogik*, München: J. Pfeiffer 1960.

- Eduard Golias (Hrsg.) *Film und Schule. Beiträge zur Frage der pädagogisch=didaktischen Verwertbarkeit des Films im Rahmen der Bildungsarbeit der Schule*, Wien: Österreichischer Bundesverlag 1925.
- Stefan Grisseemann/ Alexander Horwath, Regina Schlagnitweit (Hg.): *Was ist Film. Peter Kubelkas Zyklisches Programm im Österreichischen Filmmuseum*, Wien 2010.
- Karl Heinrich, *Filmerleben. Filmwirkung. Filmerziehung. Der Einfluß des Films auf die Aggressivität bei Jugendlichen. Experimentelle Untersuchungen und ihre lernpsychologischen Konsequenzen*, Hannover: Hermann Schroedel Verlag 1967.
- Bettina Henzler, *Filmästhetik und Vermittlung. Zum Ansatz von Alain Bergala: Kontexte, Theorie und Praxis*, Marburg: Schüren 2013.
- Bettina Henzler/Winfried Pauleit (Hg.), *Filme sehen, Kino verstehen. Methoden der Filmvermittlung*, Marburg: Schüren 2009.
- Bettina Henzler/Winfried Pauleit (Hg.), *Vom Kino lernen. Internationale Perspektiven der Filmvermittlung*, Berlin: Bertz + Fischer GbR 2010.
- Bettina Henzler, „ich du er sie es. Intersubjektivität in der Filmvermittlung“, In: Bettina Henzler/Winfried Pauleit (Hg.), *Vom Kino lernen. Internationale Perspektiven der Filmvermittlung*, Berlin: Bertz + Fischer GbR 2010, S. 66-77.
- Ludwig J. Issnig (Hrsg.), *Medienpädagogik im Informationszeitalter*, Weinheim: Deutscher Studien Verlag 1987.
- JFF – Institut für Medienpädagogik in Forschung und Praxis (Hrsg.), *Von der „Filmerziehung“ zur „Medienkompetenz“. medien + erziehung (merz) spiegelt die Entwicklung der Medienpädagogik. Beiträge aus vierzig Jahren, ausgewählt und kommentiert von Erwin Schaar*, München: KoPäd Verlag 1999.
- Klaus-Ove Kahrman/Ulrich Ehlers/Hauke Lange-Fuchs (Hg.), *Teenie-Kino. Filmarbeit zwischen Kindheit und Jugend*, Frankfurt am Main: Bundesverband Jugend und Film e.V. 1993.
- Margarete Keilhacker, *Kino und Jugend. 15- bis 18jährige in ihrem Verhältnis zu Kino und Film*, München: Juventa 1960.
- Martin Keilhacker/Wolfgang Brudny/Paul Lammers, *Kinder sehen Filme. Ausdruckspsychologische Studien zum Filmerleben des Kindes unter Verwendung von Foto- und Filmaufnahmen*, München: Ehrenwirth 1957.
- Martin Keilhacker, „Der Wirklichkeitscharakter des Filmerlebens“, In: JFF – Institut für Medienpädagogik in Forschung und Praxis (Hrsg.), *Von der „Filmerziehung“ zur „Medienkompetenz“. medien + erziehung (merz) spiegelt die Entwicklung der Medienpädagogik. Beiträge aus vierzig Jahren, ausgewählt und kommentiert von Erwin Schaar*, München: KoPäd Verlag 1999.
- Siegmund Kennedy, *10 Jahre Aktion "Der gute Film". 1956-1966. Ein Experiment ohne Vorbild*, Wien: Aktion „Der gute Film“ 1966.

- Ludwig Kerstiens, *Filmerziehung. Eine Einführung in die Filmpädagogik*, Münster: Aschendorff 1961.
- Wolfgang Klafki, *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik*, Weinheim und Basel: Beltz Verlag 2007.
- Andreas Kletečka, *Grundriss des bürgerlichen Rechts. Band 1. Allgemeiner Teil, Sachenrecht, Familienrecht. Auf Grundlage der von Dr. Helmut Koziol und Dr. Rudolf Welser gemeinsam herausgegebenen 1.-10. Auflage. 14. Von Dr. Andreas Kletečka bearbeitete Auflage*, Wien: MANZ'sche Verlags- und Universitätsbuchhandlung 2014.
- Hans-Christoph Koller/Winfried Marotzki/Olaf Sanders (Hrsg.), *Bildungsprozesse und Fremdheitserfahrung. Beiträge zu einer Theorie transformatorischer Bildungsprozesse*, Bielefeld: transcript 2007.
- Albert Krassnig/Hermann Schnell/Klemens Zens (Hg.), *Großstadtjugend und Kino. Eine Untersuchung der Arbeitsgemeinschaft „Jugend und Film“ beim Landesjugendreferat Wien über den Kinobesuch der Kinder und Jugendlichen im Jahre 1953*, Wien: Verlag für Jugend und Volk Wien 1959.
- Jochen Krautz, „Bildung als Anpassung? Das Kompetenz-Konzept im Kontext einer ökonomisierten Bildung“, In: *Fromm Forum (deutsche Ausgabe)*, 2009, Nr. 13/2009, S. 87-100.
- Klaudia Kremser, „Kinder- und Jugendschutz im Bereich Kino-Film in Österreich“, Dipl., Universität Wien, Fakultät für Sozialwissenschaften 2005.
- Heinz-Hermann Krüger/Werner Helsper (Hrsg.), *Einführung in Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft. 9. Auflage*, Opladen & Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich 2010.
- Anton Kummerer, *Sollen Kinder ins Kino gehen?* [Erziehungsweisheiten. 10.], Wien: Christopher-Verl. 1959.
- Volker Ladenthin (Hrsg.), *Philosophie der Bildung. Eine Zeitreise von den Vorsokratikern bis zur Postmoderne*, Bonn: DenkMal 2007.
- Dieter Lenzen/Klaus Mollenhauer (Hrsg.), *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft. Band 1. Theorien und Grundbegriffe der Erziehung und Bildung*, Stuttgart: Ernst Klett Verlag für Wissen und Bildung 1995.
- Kaspar Maase, *Die Kinder der Massenkultur. Kontroversen um Schmutz und Schund seit dem Kaiserreich*, Frankfurt am Main (u.a.): Campus-Verl. 2012.
- Siegfried Mohrhof, *Filmgespräche mit Jugendlichen. Beiträge zur Methodik und Praxis der Jugendfilmarbeit*, München: Institut für Film und Bild in Wissenschaft und Unterricht 1957.

- Klaus Mollenhauer, *Vergessene Zusammenhänge. Über Kultur und Erziehung*, München: Juventa Verlag 2008 (7.Auflage).
- Klaus Mollenhauer/Christoph Wulf (Hg.), *Aisthesis/Ästhetik. Zwischen Wahrnehmung und Bewusstsein*, Weinheim: Deutscher Studien Verlag 1996.
- Horst Niesyto (Hg.), *film kreativ. Aktuelle Beiträge zur Filmbildung*, München: kopaed 2006.
- Rolf Oerter/Leo Montada (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie. 6., vollständig überarbeitete Auflage*, Weinheim und Basel: Beltz Verlag 2008.
- Winfried Pauleit, „Kinematograph und Zeigestock. Ähnlichkeit und Differenz der visuellen Anordnungen von Kino und Schule“, In: Helene Decke-Cornill/Renate Luca (Hrsg.), *Jugendliche im Film – Filme für Jugendliche. Medienpädagogische, bildungstheoretische und didaktische Perspektiven*, München: Kopaed 2007, S. 59-72.
- Winfried Pauleit, „Diesseits der Leinwand. Differenzerfahrung als Persönlichkeitsbildung im Kino“, In: Bettina Henzler/Winfried Pauleit (Hg.), *Vom Kino lernen. Internationale Perspektiven der Filmvermittlung*, Berlin: Bertz + Fischer GbR 2010, S. 29-38.
- Ingrid Paus-Haase/Claudia Lampert/Daniel Süss (Hrsg.), *Medienpädagogik in der Kommunikationswissenschaft. Positionen, Perspektiven, Potenziale*, Wiesbaden: Westdeutscher Verlag 2002.
- Jan Marie L. Peters, *Grundlagen der Filmerziehung*, München: Juventa Verlag 1963.
- Jaques Rancière, *Der unwissende Lehrmeister. Fünf Lektionen über die intellektuelle Emanzipation*, Wien: Passagen Verlag 2000.
- Adolf Reichwein, *Film in der Schule. Vom Schauen zum Gestalten, [Neu herausgegeben mit einem Anhang über neue Filme und andere Unterrichtshilfen von Heinrich Lenzen]*, Braunschweig: Westermann Verlag 1967.
- Horst Ruprecht, *Lehren und Lernen mit Filmen*, Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt 1970.
- Wolfgang Schill/Gerhard Tulodziecki/Wolf-Rüdiger Wagner (Hrsg.), *Medienpädagogisches Handeln in der Schule*, Opladen: Leske + Budrich 1992.
- Walter Schludermann, „Medienmündigkeit als gesellschaftliche Herausforderung“, In: Ingrid Paus-Haase/Claudia Lampert/Daniel Süss (Hrsg.), *Medienpädagogik in der Kommunikationswissenschaft. Positionen, Perspektiven, Potenziale*, Wiesbaden: Westdeutscher Verlag 2002, S. 49-58.
- Heide Schlüpmann, „Dritter Bildungsweg: Ausgang Kino“, in: *Vom Kino lernen. Internationale Perspektiven der Filmvermittlung*, hrsg. v. Bettina Henzler/Winfried Pauleit, Berlin: Bertz + Fischer GbR 2010, S.11-S.17.
- Bastian Schmid, „Kinematographie und Schule“, In: *Naturwissenschaften Vol. 1(6)*, 1913, S.145-146.

- Albert Sicker, *Kind und Film. Der Einfluß des Filmes auf das Seelenleben des Kindes. Eine experimentelle Studie unter Verwendung des Pigem- und des Tuanima-Testes*, Bern & Stuttgart: H. Huber 1956.
- Werner Michael Schwarz, *Kino und Stadt. Wien 1945-2000*, Wien: Löcker 2003.
- Gerald Trimmel, *Die Gesellschaft der Filmfreunde Österreichs. Aus der Pionierzeit der Filmerziehung und Filmwissenschaft in Österreich*, Wien: Edition Unicum 1996.
- Ralf Vollbrecht, *Einführung in die Medienpädagogik*, Weinheim und Basel: Beltz 2001.
- Hanne Walberg, „Film-Bildung an den Grenzen des Verstehens? Bildungstheoretische Überlegungen am Beispiel Jugend im Film“, In: Helene Decke-Cornill/ Renate Luca (Hrsg.), *Jugendliche im Film – Filme für Jugendliche. Medienpädagogische, bildungstheoretische und didaktische Perspektiven*, München: Kopaed 2007, S. 31-44.
- Hanne Walberg, *Filmbildung im Zeichen des Fremden. Ein bildungstheoretischer Beitrag zu Filmpädagogik*, Bielefeld: transcript Verlag 2011.
- Wenke Wegner, *Berliner Schule. Filmästhetik und Vermittlung*, Marburg: Schüren 2014.
- Fred G. Wetzel, *Kognitive Psychologie. Eine Einführung in die Psychologie der kognitiven Strukturen von Jean Piaget*, Weinheim und Basel: Beltz Verlag 1980.
- Manuel Zahn, *Ästhetische Film-Bildung. Studien zur Materialität und Medialität filmischer Bildungsprozesse*, Bielefeld: transcript Verlag 2012.
- Franz Zöchbauer, *Filmerziehung in der Schule*, Wien: Bundesstaatl. Hauptstelle f. Lichtbild u. Bildungsfilm 1964.
- Franz Zöchbauer, *Lehrgang: Filmerziehung - Unterstufe. Beiheft zum FFF-Koffer A1 Film*, Wien: Bundesstaatliche Hauptstelle für Lichtbild und Bildungsfilm [ca. 1970].
- Franz Zöchbauer, *Lehrgang: Filmerziehung - Oberstufe. Beiheft zum FFF-Koffer B1 Film*, Wien: Bundesstaatliche Hauptstelle für Lichtbild und Bildungsfilm [ca. 1970].
- Franz Zöchbauer, „Jugend und Film: Ergebnisse einer Untersuchung“, Wien: Univ., Diss., 1962.
- Franz Zöchbauer, „Von der Medienerziehung zur Kommunikationserziehung“, In: JFF – Institut für Medienpädagogik in Forschung und Praxis (Hrsg.), *Von der „Filmerziehung“ zur „Medienkompetenz“. medien + erziehung (merz) spiegelt die Entwicklung der Medienpädagogik. Beiträge aus vierzig Jahren, ausgewählt und kommentiert von Erwin Schaar*, München: KoPäd Verlag 1999, S. 145-149.

6.2 Internetquellen

- Alejandro Bachmann, „Sequenziell denken. Zur Historizität von Filmvermittlung – Zwei Aspekte“, http://www.filmmuseum.at/jart/prj3/filmmuseum/data/uploads/Vermittlung_Forschung/Textmaterialien/Sequenziell%20denken.pdf (23.1.2015) [Orig. *Zeitgeschichte*, 2013, 4/13].
- Alejandro Bachmann, „Zug fahren. Filmvermittlung im Kontext des Filmmuseums“, In: Bettina Henzler/Manuel Zahn/ Winfried Pauleit (Hg.), *Nach dem Film. No 13: Filmvermittlung*, <http://nachdemfilm.de/content/no-13-filmvermittlung>, (Zugriff: 5.12.2014) [Orig. Juli 2014].
- Alejandro Bachmann/ Dominik Tschüscher: „Ergänzende Materialien zu den Schule im Kino“-Lectures *Manipulation im Kino. Propaganda und Gegenpropaganda im Film* und *Der „Anschluss“ 1938 in Amateuraufnahmen*“, http://filmmuseum.at/jart/prj3/filmmuseum/data/uploads/Vermittlung_Forschung/Handout%20Manipulation%20&%20Anschluss.pdf (Zugriff: 9.7.2013)
- BMUKK, „Medienerziehung.Grundsatzterlass des Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur“, https://www.bmbf.gv.at/schulen/unterricht/uek/medienerziehung_5796.pdf?4dzgm2 (Zugriff: 8.12.2014) [31.1.2012].
- Malte Hagener, „Die Geburt der Filmkultur aus dem Geist der Avantgarde“, In: Bettina Henzler/Manuel Zahn/ Winfried Pauleit (Hg.), *Nach dem Film. No 13: Filmvermittlung*, <http://nachdemfilm.de/content/no-13-filmvermittlung>, (Zugriff: 5.12.2014) [Orig. Juli 2014].
- Bettina Henzler/Manuel Zahn/ Winfried Pauleit (Hg.), *Nach dem Film. No 13: Filmvermittlung*, <http://nachdemfilm.de/content/no-13-filmvermittlung>, (Zugriff: 5.12.2014) [Orig. Juli 2014].
- Bettina Henzler/ Manuel Zahn „Im Kino ein ‘Gefühl von der Bodenlosigkeit der Welt’ erfahren. Ein Gespräch mit Heide Schlüpmann“, In: Bettina Henzler/Manuel Zahn/ Winfried Pauleit (Hg.), *Nach dem Film. No 13: Filmvermittlung*, <http://nachdemfilm.de/content/no-13-filmvermittlung>, (Zugriff: 5.12.2014) [Orig. Juli 2014].
- H. Kahl/A. Schaffrath Rosario/M. Schlaud, „Sexuelle Reifung von Kindern und Jugendlichen in Deutschland. Ergebnisse des Kinder- und Jugendgesundheitssurveys (KiGGS)“, <http://edoc.rki.de/oa/articles/reI7ogmAdOZI/PDF/293fQNZFAIEs.pdf> (Zugriff: 27.11.2014) [Orig.: Berlin: Springer Medizin Verlag 2007].
- OECD, „PISA 2012. Ergebnisse im Fokus. Was 15-jährige wissen und wie sie dieses Wissen einsetzen können“, <http://www.oecd.org/berlin/themen/PISA-2012-Zusammenfassung.pdf> (Zugriff 8.12.2014).
- OECD, „Definition und Auswahl von Schlüsselkompetenzen. Zusammenfassung“, <http://www.oecd.org/pisa/35693281.pdf> (Zugriff 8.12.2014).

- Österreichischer Lehrplan der Volksschule: BGBl. Nr. 134/1963 in der Fassung BGBl. II Nr. 303/2012 vom 13. September 2012, https://www.bmbf.gv.at/schulen/unterricht/lp/lp_vs_gesamt_14055.pdf?4dzgm2 (Zugriff: 13.1.2015).
- Österreichischer Lehrplan der Hauptschule: BGBl. II Nr. 134/2000 Pflichtgegenstand Bildnerische Erziehung https://www.bmbf.gv.at/schulen/unterricht/lp/hs9_873.pdf?4dzgm2 (Zugriff: 4.1.2015).
- Österreichischer Lehrplan der AHS-Oberstufe: BGBl. II Nr. 277/2004 Pflichtgegenstand Bildnerische Erziehung https://www.bmbf.gv.at/schulen/unterricht/lp/lp_neu_ahs_16_11868.pdf?4dzgm2 (Zugriff: 4.1.2015).
- UN-Konvention über die Rechte des Kinder (deutsche Fassung), <https://www.unicef.at/fileadmin/media/Kinderrechte/crcger.pdf>, (Zugriff: 21.11.2014).
- Materialsammlung zum Kongress Kino macht Schule, <http://www.bpb.de/veranstaltungen/dokumentation/129878/kino-macht-schule> (Zugriff: 5.1.2015).
- <https://www.help.gv.at/Portal.Node/hlpd/public/content/174/Seite.1740100.html> (Zugriff: 29.11.2014).
- <https://www.bmbf.gv.at/schulen/unterricht/prinz/index.html> (Zugriff: 8.12.2014).
- <https://www.unicef.at/kinderrechte/die-un-kinderrechtskonvention>, (Zugriff: 22.11.2014).
- <http://www.duden.de/rechtschreibung/Bildung> (Zugriff: 23.11.2014).
- <https://www.bifie.at/bildungsstandards> (Zugriff: 8.12.2014).
- <https://www.bifie.at/node/48> (Zugriff: 6.12.2014).
- <http://www.oecd.org/berlin/themen/pisa-internationaleschulleistungstudiederocd.htm> (Zugriff: 8.12.2014).
- <http://www.oecd.org/berlin/themen/pisa-entstehung-und-merkmale.htm> (Zugriff: 8.12.2014).
- <http://www.mediamanual.at/mediamanual/leitfaden/medienerziehung/modell/21kompetenzen.php> (Zugriff: 3.1.2015).
- <http://www.mediamanual.at/mediamanual/leitfaden/medienerziehung/modell/21kompetenzen.php> (Zugriff: 3.1.2015).
- <http://www.cinemagic.at> (Zugriff: 4.1.2015).

- <http://filmmuseum.at> (Zugriff: 4.1.2015).
- <https://www.bmbf.gv.at/schulen/service/mes/kino.html> (Zugriff: 3.1.2015).
- http://www.filmfonds-wien.at/files/ffw_f_rderrichtlinien_teil-h_kinof_rderung.pdf (Zugriff: 4.1.2015).
- <http://www.filmfonds-wien.at/foerderung/aktuelle-zusagen/zusagen-2014> (Zugriff: 4.1.2015).
- <http://www.bpb.de/gesellschaft/kultur/filmbildung/43640/filmkompetenzerklaerung-vom-21-mai-2003> (Zugriff: 5.1.2015).
- <http://www.visionkino.de/WebObjects/VisionKino.woa/wa/CMSshow/1112855> (Zugriff: 5.1.2015).
- <http://www.visionkino.de/WebObjects/VisionKino.woa/wa/CMSshow/1055117> (Zugriff: 5.1.2015).
- http://www.laenderkonferenz-medienbildung.de/091210_Filmbildung_LKM.pdf (Zugriff: 5.1.2015).
- <http://www.visionkino.de/WebObjects/VisionKino.woa/wa/CMSshow/1142614> (Zugriff: 5.1.2015).
- <http://www.bpb.de/gesellschaft/kultur/filmbildung/43639/filmkanon> (Zugriff: 5.1.2015).
- <http://filmmuseum.at/jart/prj3/filmmuseum/main.jart?rel=de&content-id=1216730387813&reserve-mode=active> (Zugriff: 13.1.2015).
- http://filmmuseum.at/forschung_vermittlung/vermittlung/schulekinderjugendliche/fokus_film_1 (Zugriff: 13.1.2015).
- http://filmmuseum.at/forschung_vermittlung/vermittlung/schulekinderjugendliche/summer_school_fuer_lehrerinnen_1 (Zugriff: 13.1.2015).
- <http://davidoreilly.com> (Zugriff: 13.1.2015).
- <http://www.schuleundkultur.zh.ch/538.0.html> (Zugriff: 13.1.2015).
- <http://www.uni-heidelberg.de/rose/einrichtungen/cineclub.html> (Zugriff: 13.1.2015).
- <http://www.cinemagic.at/filmvermittlung/philosophie/> (Zugriff: 13.1.2015).
- http://filmmuseum.at/jart/prj3/filmmuseum/data/uploads/Vermittlung_Forschung/fm%20SIK_WiSe20122013_Mail.pdf (Zugriff: 8.7.2013)

6.3 Filme

- *Dear Murderer*, Arthur Crabtree, UK 1947.
- *Elle s'appelait Sarah*, Gilles Paquet-Brenner, F 2010.
- *Dr. Strangelove or: How I Learned to Stop Worrying and Love The Bomb*, R: Stanley Kubrick, GB 1963.
- *Rebel Without a Cause*, R: Nicholas Ray, USA 1955.
- *Sen to Chihiro no kamikakushi*, R: Hayao Miyazaki, Japan 2001.
- *C'era und volta il West*, R: Sergio Leone, IT/USA 1968.
- *Schwechater*, R: Peter Kubelka, A 1958.
- *Pièce touchée*, R: Martin Arnold, A 1989.

7 Anhang: Interview mit Alejandro Bachmann durchgeführt am 28.6.2013 von Mona Linder im Österreichischen Filmmuseum

Was wurde aus der Rubrik „Watch your Language“³⁸⁰?

Die haben wir aus dem Programm genommen.

Warum?

Aus zwei Gründen. Erstens lief das Programm irgendwann nicht mehr besonders gut und die Lehrer haben mir gesagt, dass sie aufgrund relativ vieler guter Angebote lieber in ein Programm gehen würden, das etwas analytischer ist als reines Filmschauen und sie auch vor der Direktion Schwierigkeiten hatten einen „reinen Kinobesuch“ zu legitimieren.

Weiters hat mir der Titel nicht gefallen, weil er implizierte, dass man einen Film eines Spracherwerbs wegen schaut. Natürlich kann man Film dafür nutzen, aber einen Film alleine aus der Perspektive eines möglichen Spracherwerbs zu zeigen, scheint mir nicht ausreichend. Eigentlich sollte es danach noch etwas geben, das sich mehr mit dem Film auseinander setzt.

Im Programmheft wurde später³⁸¹ auch die Möglichkeit eines Filmgesprächs vorgeschlagen?

Ja, das habe ich dazu geschrieben. Ursprünglich war „Watch your Language“ eine reine Filmvorführung. Ich habe dann optional eine Nachbesprechung angeboten, die aber nur einmal gemacht wurde und danach nie wieder.

Seitdem ich die Programm-Rubrik in „Close-Up“ umbenannt habe und mich dabei auch eher auf Filmklassiker wie *Dr. Strangelove*³⁸² und *Rebel Without a Cause*³⁸³ konzentriere, sind die Veranstaltungen regelmäßig voll.

³⁸⁰ „Watch your Language war eine Veranstaltungsreihe, die bis zum Sommersemester 2012 vom ÖFM angeboten wurde. Bei dieser Veranstaltungsreihe wurden Klassiker der Filmgeschichte in ihrer Originalsprache gezeigt.

³⁸¹ Seit dem Sommersemester 2011

³⁸² *Dr. Strangelove or: How I Learned to Stop Worrying and Love The Bomb*, R: Stanley Kubrick, GB 1963.

³⁸³ *Rebel Without a Cause*, R: Nicholas Ray, USA 1955.

Die Rubrik „Watch you Language“ hat früher die Anzahl der Programme für Kinder erhöht, da immer wieder kindertaugliche Filme dabei waren wie beispielsweise „Chihiros Reise ins Zauberland“³⁸⁴. Bei den „Close-Ups“ ist das nicht der Fall.

Das stimmt, die „Close-Ups“ habe ich bis jetzt eigentlich immer nur ab 15 gemacht. Es ist ein guter Hinweis. Ich tendiere dazu, eher für die Älteren zu programmieren.

Auch bei den Programmen, die für jüngere Kinder programmiert werden, wie zum Beispiel „From Silence to Sound“ oder „Die Welt des Slapstick“ werden Filme gezeigt, die nicht ursprünglich für ein junges Publikum produziert wurden. Welchen Stellenwert würdest du dem Kinderfilm in der Filmvermittlung geben?

Also eine Pauschalaussage kann ich dazu nicht fällen, weil ich mich mit Kinder- und Jugendfilm nicht wirklich auseinander gesetzt habe. Einerseits ist es nicht unbedingt mein Interessensfeld. Das wäre die subjektive Beschreibung. Die andere, eigentliche Beschreibung wäre, dass ich versuche nicht nach solchen Kategorien zu gehen, sondern eher überlege was auf eine bestimmte Art und Weise interessant sein könnte und da ist eigentlich immer mein erster Gedanke „Was könnte filmhistorisch und filmästhetisch interessant sein?“ und der zweite Gedanke ist dann eigentlich erst „Passt das zu der Altersgruppe?“. Ich wähle selten Filme so aus, dass ich denke, dass Kinder eine Verbindung zu den Inhalten herstellen können. Es geht mir in der Begegnung mit Kunst eher darum Dinge kennen zu lernen, die man nicht kennt, die man noch nicht gesehen hat und die einem sonst nicht begegnen würden. Kunst bietet einem die Möglichkeit sich mit Dingen zu beschäftigen, die einem so nicht begegnen. Deshalb wähle ich die Filme auch nach historischen und ästhetischen Kriterien, wenn man so möchte, aus, aber das heißt nicht, dass ich Kinder- und Jugendfilm nicht gut finde, er fällt nur ein bisschen aus meinem Interessensgebiet.

³⁸⁴ *Sen to Chihiro no kamikakushi*, R: Hayao Miyazaki, Japan 2001.

Was sollte deiner Meinung nach grundsätzlich die Aufgabe guter Filmvermittlung sein?

Die Aufgabe guter Filmvermittlung, in meinen Augen, und ich akzeptiere jede andere Form von Filmvermittlung auch, sollte sich im Endeffekt darauf konzentrieren, welche Erfahrungen man im Kino machen kann, die man in anderen Kunstformen nicht machen kann.

Deswegen haben wir zum Beispiel Lectures über Montage, weil Montage etwas typisch Filmisches ist, oder Programme über Zeiterfahrung, weil es mir darum geht zu zeigen, welche Zeiterfahrungen man nur im Kino und in keiner anderen Kunstform und keinem anderen Medium machen kann.

Das wäre auch mein Begriff von Medienkompetenz. So wie Medienkompetenz in den Medien immer wieder allgemein verstanden wird, verstehe ich sie nicht. Mir geht es in diesem Zusammenhang vor allem darum herauszufinden „Was ist das spezifische eines Mediums im Vergleich zu einem anderen Medium?“. Da spielen beim Film Sachen mit wie seine Materialität, dass Kino etwas Performatives ist, dass die Schüler ins Kino kommen, dass der Filmstreifen durch den Apparat läuft, dass sie keinen Einfluss auf den Ablauf der Veranstaltung haben, usw.

Und zum anderen interessiert mich in der Filmvermittlung vor allem das Formale. Im Endeffekt liegt es in meinem Interesse, dass Kinder und Jugendliche lernen bzw. dass man ihnen eine Möglichkeit bietet Film zu begegnen, sodass sie lernen können, dass der Film auf ganz eigene Art und Weise Themen formuliert. Das bedeutet, dass das Inhaltliche zwar interessant ist, aber das Inhaltliche ist meiner Meinung nach nicht Ausgangspunkt einer Diskussion, sondern ergibt sich aus dem Formalen. Das heißt, wenn man sich einen Film sehr genau anschaut, wie zum Beispiel *Once Upon a Time in the West*³⁸⁵, wenn man sich da die ersten zehn Minuten formal anschaut, merkt man, dass dieser Film von Bewegung und Stillstand handelt und von diesen Killern, die Stillstand in den Ort bringen, wo sie sind. Damit sind sie eigentlich charakterisiert. Das heißt, niemand muss sagen „Da kommen die Killer“, das erzählt der Film nur durch die schleppende Montage, die sehr langsamen Kamerafahrten, die sehr langsamen Bewegungen, das Auslöschen von Tönen und so weiter. Das ist das, was mich eigentlich interessiert – über das Formale zum Inhaltlichen zu kommen.

³⁸⁵ *C'era una volta il West*, R: Sergio Leone, IT/USA 1968.

Wo siehst du Besonderheiten in der Zielsetzung der Filmvermittlung des ÖFMs, bzw. Filmmuseen generell, in Abgrenzung zu anderen Formen und Orten der Filmvermittlung?

Grundsätzlich sollte sich Filmvermittlung darauf konzentrieren, was das Spezifische des Films in seiner Ausdrucksform ist. Im speziellen Fall vom ÖFM - vielleicht Filmmuseen allgemein - aber jetzt im speziellen Fall des österreichischen Filmmuseums gesprochen, kommen für mich Dinge dazu, wie ein historisches Verhältnis zum Medium Film zu bekommen und das nicht nur im Sinne von Filmgeschichte, sondern im Sinne von Aufführungspraktiken. Was ist zum Beispiel das spezielle am Ort des Kinos? Was unterscheidet das Kino von anderen Orten wo Film gezeigt wird? Das wäre eine wichtige Aufgabe. Die andere wichtige Aufgabe bei Filmvermittlung in einem Filmmuseum ist, dass die Schülerinnen und Schüler ein möglichst breites Verständnis von Film bekommen. Das heißt, dass man nicht nur in den Kategorien Spielfilm und Dokumentarfilm denkt, sondern dass man mit den Kategorien Avantgardefilm, Experimentalfilm, Werbefilm, Industriefilm, Amateurfilm usw. in Berührung kommt, also dass man ein Verständnis dafür bekommt, dass der Film ein Medium mit einer Geschichte von 120 Jahren ist und dass es in dieser Geschichte von 120 Jahren mehr als den narrativen und den dokumentarischen Film gab, sondern dass sich der Film in sehr viele Lebens- und Wahrnehmungsbereiche ausgebreitet hat. Das wären zwei wichtige Punkte. Und der dritte wichtige Punkt ist sozusagen ein Verständnis für die Materialität von Film zu bekommen. Das bedeutet zu verstehen, dass Film nicht nur die Bilder sind, die wir sehen, sondern dass Film ein komplexes technisches Medium ist und dass viele der Ideen, die ästhetisch und formal entstehen aus einem Verständnis für die Materialität und für das Aufführungsdispositiv im Medium kommen. Deswegen ist der Experimentalfilm glaub ich relativ wichtig, weil der Experimentalfilm verdeutlichen kann, was damit gemeint ist. So ein Film wie *Schwechater*³⁸⁶ von Peter Kubelka entsteht, weil Peter Kubelka sich genau damit auseinander gesetzt hat, wie Film funktioniert und diesen Film digital zu zeigen bedeutet ihn eigentlich zu zerstören, weil dadurch etwas auseinander gerissen würde, nämlich das Medium und die Bilder und die beiden gehören beim Experimentalfilm sehr stark zusammen.

³⁸⁶ *Schwechater*, R: Peter Kubelka, A 1958.

Hast du das Gefühl, dass sich jetzt die Rolle des ÖFMs und generell der Filmmuseen mit der zunehmenden Digitalisierung ändert und das Museum zu einem Ort wird wo eine historische Aufführungspraxis beibehalten und ausgestellt wird?

Die Wahrnehmung dafür, dass generell Filme im Filmmuseum in ihrem Originalformat gespielt werden, wird steigen, je weniger Kinos es gibt, die noch analoge Kopien spielen. Das glaub ich schon. Aber ich glaube, dass die Aufgabe eines Museums und damit auch der Filmvermittlung eine ist, sich kritisch gängigen Diskursen einer Gesellschaft zu stellen. Das heißt, wenn wir momentan in einer Gesellschaft leben, in der man jegliches Hi-Fi-Magazin und jegliche Werbung betrachtet, die sich mit Bewegtbildern beschäftigt, dann heißt es da halt, dass alles besser wird, weil alles tragbarer und schneller verfügbar wird und man keine großen Filmrollen mehr braucht usw. Hier sehe ich die Aufgabe eines Filmmuseums kritisch darauf hinzuweisen, dass das ein Diskurs ist, der natürlich von dem Bedürfnis nach mehr Gewinn strukturiert ist und dass vieles von dem, was einem erzählt wird, was am Digitalen so toll ist, gar nichts ist, was spezifisch digital ist, sondern im analogen Medium auch schon vorhanden war. Hier würde ich sagen, dass ich Filmvermittlung nicht nur als Analyse und Beschäftigung mit Film sehen würde, denn in diesem Moment bekommt für mich Filmvermittlung eine gesamtgesellschaftliche Relevanz, nämlich Differenzierungsvermögen bei Schülerinnen und Schülern zu schärfen, um eben ein sensibles Verständnis für Bilder und Bewegtbilder zu bekommen und deren gesellschaftlichen Kontext. Ich glaube dadurch, dass wir uns natürlich auf das Analoge konzentrieren, bekommen sie gleichzeitig auch einen viel schärferen Blick auf das Digitale. Es geht nicht darum zu sagen, dass eine ist besser und das andere ist schlechter. Es geht darum Differenzierungsvermögen zu stärken.

Denkst du, dass das in den Programmen ausreichend rüber kommt? Beim Programm „Kino-Maschine“ haben die SchülerInnen beispielsweise mit digitalen Begriffen um sich geworfen, die sie aus ihrem Alltag kannten und du hast mehr oder weniger beiläufig darauf hingewiesen, dass es sich nicht um das gleiche handelt, wobei der Unterschied nicht deutlich heraus gekommen ist.³⁸⁷

Da gebe ich dir Recht. Die *Kino-Maschine* haben wir jetzt dreimal gemacht und es war das erste Mal, dass es uns so deutlich geworden ist, dass Zehnjährige jetzt nicht mehr wissen, dass man früher mal ein Foto gemacht hat indem man auf einen Knopf gedrückt hat, ein Stück Film belichtet wurde, man dann den Film entwickeln ließ und daraus ein Bild gewonnen hat. Das ist ein Prozess der ihnen scheinbar völlig fremd ist. Deshalb haben wir auch vor die *Kino-Maschine* zu überarbeiten und da müssen noch viel grundlegendere Dinge geklärt werden.

Vieles von dem, was ich sage, ist natürlich sowieso nicht in allen Vermittlungsprogrammen drin. Ich mache ja auch nicht alle Vermittlungsprogramme, aber ich versuche ein Auge darauf zu haben, dass es vorkommt. In *Time-Machine*³⁸⁸ kommt es vor und ich glaube auch, dass es ein gewisses Verständnis dafür gibt worauf ich hinaus will.

Die Notwendigkeit diese Unterschiede hervor zu heben wird immer größer und der Aufwand diese Unterschiede noch klar zu machen, wird auch immer größer, weil eben diese etwas jüngeren Menschen das Analoge nicht kennen. Für die ist das ein fremdes Medium.

So wird der Film, wie er im Filmmuseum präsentiert wird, doch immer mehr zu einem historischen Medium. Ist das Vorführen der echten Filmkopie für den Zuschauer also noch relevant, außer aus einer historischen Perspektive heraus?

Ich würde sagen das formal ästhetische, also die Analyse von Film, wie Film erzählt, über seine Mittel der Montage, Kamera, Ton, Schauspiel usw. ist genauso relevant, wenn er analog projiziert wird wie wenn digital projiziert wird.

Du hast schon Recht, dass der analoge Film zunehmend zu einem historischen Medium wird, allerdings glaube ich, dass es die Aufgabe eines Museums ist, die weiter bestehende Aktualität eines angeblich historischen Mediums deutlich zu machen. Der Digitale Kurs erzeugt gerne die Vorstellung davon, dass mit ihm etwas Neues anfängt wo etwas Altes (das

³⁸⁷ Anmerkung: Die *Kino-Maschine* ist eine Lecture des ÖFM, die von Alejandro Bachmann und Florian Wrobel gehalten wird und für Schüler zwischen neun und zwölf Jahren konzipiert ist. In dieser Lecture soll den SchülerInnen ein Verständnis für die ästhetischen und technischen Funktionsweisen des Kinos vermittelt werden. Als ich am 7.6.2013 die Lecture im Filmmuseum besucht habe, war es sehr auffällig, dass die SchülerInnen häufig Begriffe aus der digitalen Technik verwendeten wie beispielsweise „Videokamera“, „speichern“ und „umformatieren“ um das Gezeigte zu erklären.

³⁸⁸ *Time Machine: Das Kino und die Zeit* ist eine weitere Lecture des ÖFM, die von Alejandro Bachmann gehalten wird und für SchülerInnen ab 15 Jahren konzipiert ist.

Analoge) aufhört, das zwar schön ist und uns nostalgisch macht, aber dass mit dem Digitalen etwas Neues, nämlich die Zukunft beginnt. Das ist etwas, das ich gerne aufbrechen möchte, weil ich das für einen ahistorischen Diskurs halte, der aus Marktinteressen besteht. Worum es mir eigentlich geht, ist klar zu machen, dass man nicht alles glauben soll, was man hört und dass der analoge Film auch heute noch genauso progressiv und innovativ ist wie der digitale Film.

Also handelt es sich nicht um einen reinen analogen Filmfetisch?

Nein, ist es überhaupt nicht. Es geht darum Kindern klar zu machen, dass Kunstwerke immer nur in ihrem Medium gedacht und verstanden werden können. Kunstwerke entstehen, weil sie sich mit dem Medium, in dem sie entstehen auseinander gesetzt haben. Der Avantgardefilm ist nicht denkbar ohne eine Beschäftigung mit dem Medium. Und genauso gibt es auch digitale Werke, wie zum Beispiel von David Oreilly³⁸⁹, die gar nicht ohne ein Verständnis des Digitalen Mediums denkbar wären. Es geht hier nicht um eine Hierarchisierung, aber es geht darum zu verstehen, dass jedes Medium bestimmte Spezifika in der Wahrnehmungsweise, aber auch in der Arbeitsweise für Künstlerinnen und Künstler hat und dass man das nicht einfach ignorieren kann. Und das Digitale ignoriert das häufig, indem behauptet wird, dass es sich bei allem um dasselbe handelt. Im Endeffekt sind alles Einsen und Nullen, egal ob es eine Fotografie ist oder ein Musikfile oder ein Videofile oder eine Nachrichtensendung von 1920. Alles ist digital und alles ist gleich. Und das ist nicht richtig. Es ist nicht alles das Gleiche. Ein Bild von Van Gogh beispielsweise in der digitalen Reproduktion auf einem hochauflösenden Bildschirm zu sehen, ist niemals dasselbe, wie ein Bild von Van Gogh zu sehen, das er tatsächlich mit dicker Farbe auf eine Leinwand gemalt hat. Das ist ein Unterschied, der in der bildenden Kunst ganz klar hingenommen wird. Da kommen die Kinder selbstverständlich ins Museum um sich die Originalbilder anzusehen und genau so sollte auch ein Verständnis dafür entwickelt werden, dass es einen Unterschied macht, ob sie einen Film auf einem Laptop, einem Handy oder im Kino sehen und ob sie ihn von einer analogen Filmkopie oder digital projiziert sehen.

³⁸⁹ <http://davidoreilly.com> (Zugriff: 13.1.2015).

Wäre es für euch, als Mitarbeiter des ÖFMs, ein denkbares Ziel eine DVD- oder Buch-Edition zum Thema Filmvermittlung für die Arbeit in Schulen, a la Alain Bergala, eventuell mit österreichischen Filmen zu gestalten oder ist diese Art der Nutzbarmachung der DVD als Nachschlagewerk für euch keine Option?

Das ist eine große Frage, weil hier ganz viele Sachen mitspielen. Erstmals geht es bei dieser Art von Filmvermittlung, die wir hier machen darum, dass sie in einem Kino stattfindet und ich glaube, das macht einen Unterschied in der Erfahrung, die sie machen. Deshalb halte ich ein Kino für einen sehr guten Ort der Filmvermittlung, aber ich würde nicht sagen, dass man mit einer DVD nicht auch Filmvermittlung machen kann.

Wobei hier auch gesagt sein muss, dass es nur ein unsichtbares Kino in Österreich gibt, das nur von wenigen Schüler_innen aus Wien besucht werden kann.

Genau und die logische Konsequenz als Beantwortung auf die Problematik wäre, dass man sagt „Wir bringen einfach eine gute DVD raus mit Filmausschnitten, dann kann jeder dazu arbeiten“. Ich finde, dass das grundsätzlich keine schlechte Idee ist. Ich hab nur ein Problem damit. Die DVDs würde man ja eigentlich hauptsächlich für Lehrer konzipieren und wogegen ich mich tendenziell wehre, ist Leuten etwas Fertiges zu servieren, das sie dann im Unterricht nur noch einsetzen müssen. Ich bin der Meinung, dass gute Filmvermittlung da anfängt, wo sich der Lehrer oder die Lehrerin selbst mit Film beschäftigen und sich selbst etwas überlegen. Das heißt auch, wenn ich vielleicht eine relativ strenge Vorstellung von Filmvermittlung habe, bedeutet das überhaupt nicht, dass andere das auch so machen sollten.

Wichtig ist mir, dass sich beispielsweise Lehrer, die sich in der *Summer School* drei Tage lang intensiv mit Film beschäftigen, selbst an Filme ran setzen, die sie gerne im Unterricht benutzen wollen, sich Ausschnitte raussuchen und sich selbst überlegen, wie sie damit arbeiten.

Das ist mit einer DVD nicht unproblematisch, weil eine DVD praktisch behauptet „Das sind tolle Filmausschnitte! Und mit denen könnt ihr alle arbeiten.“ Wenn der Lehrer aber keinen Bezug zu den Filmausschnitten hat und nur damit arbeitet, weil jemand gesagt hat, dass das tolle Ausschnitte zum Analysieren sind, glaube ich nicht, dass die Vermittlung, die der Lehrer machen wird so gut ist, wie wenn er sich selber überlegt hat, warum er mit welchen Ausschnitten arbeiten möchte. Ich halte nicht wahnsinnig viel von diesen vorkonfektionierten Lehrerpaketen, die man dann immer „nur“ noch im Unterricht einsetzen muss.

Findest du, dass es sinnvoll wäre flächendeckend Filmvermittlung zu betreiben und wie, glaubst du, könnte das funktionieren?

Das ist eine sehr schwierige Frage, die ich nicht so richtig beantworten kann. Ich bin mir nicht sicher, ob Film unbedingt in den Unterricht muss.

Denkst du in Anlehnung an den bereits vorhin erwähnten Begriff „Medienkompetenz“, dass Filmvermittlung einen Beitrag leisten sollte zu einem allgemeinen Bild- und Medienverständnis, vergleichbar mit der Wichtigkeit von Leseverständnis?

Wo ich in diesem Zusammenhang skeptisch werde sind die beiden Begriffe „Kompetenz“ und „Verständnis“, weil ich glaube, dass es nicht so sehr ums Verstehen geht. Es geht darum, bei den Menschen eher eine gewisse Haltung zu etablieren, den Dingen gegenüber. Das heißt eine gewisse Offenheit und das, was Bergala³⁹⁰ mit dem Begriff „Geschmacksausbildung“ beschreibt, zu erreichen. Wovon ich nichts halte, ist eine Media Literacy, die sagt: „Jetzt schauen wir an, wie uns die Nachrichten manipulieren und jetzt schauen wir uns an wie uns Filme manipulieren“ etc. Ich sage nicht, dass es so etwas nicht geben sollte, ich sage nur, dass ich glaube, dass man langfristig bei Kindern und Jugendlichen mehr erreicht, wenn man ihnen ermöglicht, einen eigenen Geschmack auszubilden. Und das ermöglicht man ihnen eben, wenn man ihnen nicht nur Spielfilme und Dokumentarfilme zeigt, sondern indem man ihnen möglichst viele unterschiedliche Formen zeigt. Denn dann kriegen sie ein Verständnis dafür, dass es sehr deutliche Unterschiede zwischen den Dingen gibt und sie werden sich irgendwann entscheiden, was ihnen gefällt und womit sie nichts anfangen können. Ich glaube, dass sich in diesem Prozess Kinder und Jugendliche idealerweise vertieft für Dinge interessieren und dann auch anfangen kritisch zu werden, aber kritisch aus einem reflektierten Geschmacksbegriff heraus. Sie haben Geschmack entwickelt und dieser Geschmack, glaube ich, wird auch dazu führen, dass sie erkennen wenn etwas nur versucht sie in einer Ecke zu drängen. Das ist ehrlich gesagt für mich auch der Unterschied zwischen Kunst und dem was man Kommerz nennen könnte. Der Kommerz versucht relativ klar uns auf eine Schiene zu drängen, was wir fühlen und denken sollen während eines Films und gute Filme lassen, glaube ich, eine große Offenheit dahingehend, wie wir uns zu bestimmten moralischen Themen, zu bestimmten formalen Aspekten positionieren.

Medienkompetenz ist so ein komischer Begriff unter dem man praktisch alles verstehen kann. Mein Medienkompetenzbegriff bedeutet, dass man die Spezifika eines Mediums begreift, was nicht bedeutet, dass man mit einem Werkzeug ausgestattet wird, mit dem man alles sezieren

³⁹⁰ Vgl.: Bergala (2006).

kann. Medienkompetenz bedeutet ein Verständnis dafür, was ein Medium kann und was es nicht kann und was ein anderes Medium dafür kann und was es nicht kann. Und so lernt man zu verstehen, wie die unterschiedlichen Medien denken können. Ein Youtube-Video denkt anders als ein Film und wird auch in einem ganz anderen Kontext präsentiert und produziert.

In diesem Zusammenhang ist auch die Geschichte der Entwicklung der Medien von großer Bedeutung.

Absolut. Deshalb zeige ich im Programm „Time-Maschine“ auch was vorm Kino da war, damit sie sehen, dass es die Idee, dass Leute für ein visuelle Spektakel Geld ausgeben, nicht erst seit dem Kino gibt. Es gibt ganz viele Vorläufer des Kinos, wo wiederum interessant ist, wie sich die Erfahrungen dieser Vorstufen des Kinos von der Kinoerfahrung unterscheiden.

Kann es deiner Meinung nach eine Filmvermittlung ohne ein Bewusstsein für die Materialität des Mediums geben?

Ja, die kann es geben. Nur ich glaube, dass man bei einem Medienkompetenzbegriff, wie ich ihn eben genannt habe, die Materialität mitdenken muss, weil sie Teil des Mediums ist. Ich sage nicht, dass alles auf die Materialität des Mediums hinaus laufen muss. Das wird dem Filmmuseum ja auch gerne unterstellt, dass wir so einen Fetisch haben. Aber das ist nicht wahr. Es geht nur darum, es mitzudenken und klar zu machen, dass eben nicht alles das gleiche ist. Ich bin der Meinung, dass Filmvermittlung die Materialität mitdenken sollte. Aber ich sage deswegen nicht, dass eine Filmvermittlung, die das nicht macht, wertlos ist. Das würde ich nicht behaupten. Ich finde nur, idealerweise denkt sie es mit.

Seit wann werden spezielle Vermittlungsprogramme für Kinder und Jugendliche im Österreichischen Filmmuseum angeboten?

Seit 2002. Die Vermittlungsarbeit für Kinder und Jugendliche begann mit der Teilnahme des Filmmuseums am EU-Pilotprojekt CINEDAYS. Der ungeheure Zuspruch zu dieser kleinen Veranstaltungsreihe hat rasch dazu geführt, dass das Filmmuseum ein eigenes Vermittlungsprogramm konzipiert hat, das seither kontinuierlich ausgeweitet wird.

Was hat den Ausschlag gegeben den Vermittlungsauftrag des Filmmuseums um spezielle Vermittlungsangebote für Jugendliche und Kinder zu erweitern bzw. was ist dem bis dorthin im Wege gestanden?

Peter Kubelka stand bzw. steht dem Thema Vermittlung kritisch gegenüber. Er geht davon aus, dass Vermittlung meistens bedeutet, dass das eigentliche Medium in ein anderes, meistens die Sprache, übersetzt wird und dass in dieser Übersetzung ein Reibungsverlust entsteht, der die Essenz des Mediums, das man vermitteln will, nicht mehr enthält. Er meint, dass man Film nur durch Film verstehen kann, genauso wie man Essen nur durch Essen und Musik nur durch hören verstehen kann.³⁹¹ Es handelt sich hierbei um einen sehr interessanten, wichtigen und meiner Meinung nach richtigen Gedanken, nämlich, dass jeder Versuch der Vermittlung am Ende auch bis zu einem gewissen Grad scheitern muss, weil sich idealer Weise das Kunstwerk doch am besten selbst vermitteln kann, ohne dass man darüber spricht. Aber es gibt, glaube ich schon, Möglichkeiten Film zu vermitteln, die versuchen den Reibungsverlust zu minimieren. Ein Konzept hierfür erwähne ich auch in einem meiner Texte mit dem Begriff der „Programmierung“.³⁹² Die Idee eines Programms ist, dass man zwei Filme zu einander in Beziehung setzt und diese beiden Ausschnitte in ihrem Medium, das ja das selbe ist, miteinander reden lässt, wodurch etwas vermittelt wird. Aber natürlich muss ich trotzdem auch sprachlich eingreifen.

Ich glaube, dass für Peter Kubelka und Peter Konlechner³⁹³ diese Art und Weise Film auch zu analysieren, wohl keine Option war. Offenbar hat sie dieser Diskurs nicht so sehr interessiert.

³⁹¹ Vgl.: Stefan Grisseemann/ Alexander Horwath, Regina Schlagnitweit (Hg.): *Was ist Film. Peter Kubelkas Zyklisches Programm im Österreichischen Filmmuseum*, Wien 2010, S.11.

³⁹² Vgl.: Alejandro Bachmann, „Sequenziell denken. Zur Historizität von Filmvermittlung – Zwei Aspekte“, http://www.filmmuseum.at/jart/prj3/filmmuseum/data/uploads/Vermittlung_Forschung/Textmaterialien/Sequenziell%20denken.pdf (23.1.2015) [Orig. *Zeitgeschichte*, 2013, 4/13].

³⁹³ Anmerkung: Peter Kubelka und Peter Konlechner haben zusammen 1964 das ÖFM gegründet.

Welchen Stellenwert schreibst du in der Filmvermittlung dem „Wollen“ zu, dass du in deinem Text „Zug fahren. Filmvermittlung im Kontext des Filmmuseum“³⁹⁴ kurz erwähnst?

Das ist für mich ganz zentral. Ich will eigentlich gar nicht so viel Wissen vermitteln. Ich finde Wissen überschätzt und Wissen kann man sich anlesen. Es braucht nicht mich, damit die Schüler irgendetwas mehr wissen. Es steht alles in Büchern. Eigentlich möchte ich einen Erfahrungsraum bieten, ein bestimmtes Setting, das vielleicht einer bestimmten Erfahrung besonders zuträglich ist. Zum Beispiel trägt Filmschauen in einem ordentlichen Kino mit einer ordentlichen Projektion usw. viel dazu bei, dass die Auseinandersetzung mit dem Film eine deutlich intensivere ist als auf einem Flachbildfernseher. Das ist das eine und das andere ist, dass ich hoffe ihnen, wenn ich von Film erzähle, zu vermitteln, dass Film etwas Faszinierendes ist und das sie vielleicht eher die Faszination interessiert als die Inhalte, die ich bespreche. *Der unwissende Lehrmeister*³⁹⁵ von Jaques Rancière ist in diesem Zusammenhang ein ganz wichtiger Text für mich. Ich verzichte meistens darauf zu sagen, „das ist jetzt eine Totale, das ist eine Großaufnahme“, weil ich finde, dass es nicht darum geht. Ich will nicht, dass die Schüler rausgehen und am Ende Fachbegriffe können. Das ist dann wie Vokabeln lernen, was wieder eng in Verbindung steht mit diesem klassischen Kompetenzbegriff, wo man eine Fähigkeit, die man erworben hat, praktisch abhacken kann. Ich finde nicht, dass es darum gehen sollte.

³⁹⁴ Vgl.: Alejandro Bachmann, „Zug fahren. Filmvermittlung im Kontext des Filmmuseums“, In: Bettina Henzler/Manuel Zahn/ Winfried Pauleit (Hg.), *Nach dem Film. No 13: Filmvermittlung*, <http://nachdemfilm.de/content/no-13-filmvermittlung>, (Zugriff: 5.12.2014) [Orig. Juli 2014].

³⁹⁵ Vgl.: Jacques Rancière, *Der unwissende Lehrmeister. Fünf Lektionen über die intellektuelle Emanzipation*. Wien: Passagen 2007.

Würdest du „den unwissenden Lehrer“ mit Bergalas „Passeur“³⁹⁶ gleichsetzen?

Ja, der hat viel damit zu tun. Wobei das auch alles schwierige Konzepte sind, da es immer schnell in eine Kanonisierung geht.

Der Idee vom *Passeur* stimme ich absolut zu. Ich finde sie nur bei Bergala ein bisschen problematisch. Da kann er aber nichts dafür. Doch dadurch, dass er so viel gelesen wird und dadurch und dass *Kino als Kunst* doch eine Art Standardwerk ist, fällt es doch auf, dass sein Buch dabei voll ist mit den klassischen Filmen und Regisseuren, die jene Filminteressierten in der Tradition der *Cahiers du cinéma* mochten. Das heißt, wenn ich das Buch durchlese und mir ansehe, über welche Filmemacher er redet, dann sind da Rossellini, Truffaut, ect. Solche Leute werden genannt. Es kommen zum Beispiel kaum Frauen vor.

Wobei man auf diesen Vorwurf entgegnen kann, dass gerade das Konzept des Passeurs, ein Modell ist, bei dem sich die Auswahl der Filme aus dem eigenen Zugang und den eigenen Vorlieben ergeben soll. Er wählt eben die Filme aus seinem Erfahrungshintergrund. Das Problem ist vermutlich eher, dass Lehrer sich dann an diesen Beispielen orientieren und sich denken „Gut, diese Beispiele kann ich nehmen.“

Genau, dass ist das eine Problem und das andere ist, dass ich nach wie vor finde, dass die Filme die er auswählt, die ja auch sehr gerne seiner Passion entsprechen, nur ein unglaublich kleiner Bruchteil von dem sind was Film ist. Er redet nämlich nur über Spielfilme. Ich weiß nicht, ob in dem ganzen Buch irgendwo einmal ein Dokumentarfilm erwähnt wird. Vielleicht, da bin ich jetzt nicht sicher. Aber experimentelles Kino, Avantgardekino und frühes Kino spielen gar keine Rolle. Er spricht eigentlich zu 95% von narrativem Film.

³⁹⁶ Vgl.: Bergala (2006).

Kann es sein, dass der Standort Wien, aufgrund seiner Tradition im Bereich Experimentalfilm hier in deine Vorstellung von Filmvermittlung eingewirkt hat?

Absolut. Ich habe auch bevor ich nach Wien gekommen bin, Filmvermittlung gemacht und da ist niemals Experimentalfilm vorgekommen. Erst seit ich in Wien bin.

Bist du jetzt infiziert worden?

Ja, aber ich glaube auch, dass der Avantgardefilm weitaus mehr kann als „nur“ auf die Materialität des Films zu verweisen, sondern dadurch dass der Avantgardefilm mit allen ästhetischen Kategorien des Kino spielt, eignet er sich dafür alle möglichen Aspekte des Kinos zu besprechen.

Du kannst auch den Film *Pièce touchée*³⁹⁷ von Martin Arnold ansehen und danach sehr gut über Schauspiel sprechen. Was bedeutet Schauspiel? Denn wenn das Schauspiel so zerhackt wird, dass wir uns jetzt einzelne kleine Bewegung zwanzigmal ansehen, sensibilisiert das unglaublich dafür was Schauspiel eigentlich ist, nämlich das selbst die Bewegung von einem kleinen Finger Schauspiel ist. Ich finde der Experimentalfilm eignet sich für ganz, ganz viele Dinge im Bereich der Vermittlung, vielleicht weil er oftmals auch schon „vermittelnder“ denkt.

Ein weiterer interessanter Aspekt des Avantgardefilms ist seine Funktion als „Wahrnehmungskino“, wo man sich vielleicht auch ohne über irgendetwas nachdenken zu müssen, zurücklehnen und sich die Netzhaut massieren lassen kann.

Absolut. Das ist auch wirklich etwas, das ich ganz, ganz wichtig finde. Weil dieser Medienkompetenzbegriff unglaublich stark auf Aktivität abzielt. Es geht darum die Leute zu aktivieren. Du sollst nicht mehr passiv im Kino sitzen, sondern du sollst aktiv analysieren, mitdenken und dich nicht verführen lassen. Das ist schon ok, weil das auch wichtig ist, aber Kino bedeutet hin und wieder auch sich zurück zu lehnen und sich massieren zu lassen. Das ist ja nichts Schlechtes per se.

³⁹⁷ *Pièce touchée*, R: Martin Arnold, A 1989.

Das ist auch etwas Spezielles an dem Medium Kino, dass man sich so gut „reinfallen“ lassen kann.

Genau. Und es ist mir schon wichtig in der Filmvermittlung so etwas nicht zu zerstören. Denn die Vermittlung kann auch dazu führen. Wenn du Filmwissenschaft studierst, wirst du irgendwann feststellen, dass man nicht mehr ganz so leicht rein zu saugen ist und oft mit einer gewissen Distanz da sitzt und sehr kritisch und genau schaut. Man darf das nicht verlieren, dass man sich auch mal ins Kino setzen, sich zurücklehnen und von so einem Actionkracher mal anständig durchmassieren lassen kann.

Seit wann bist du jetzt verantwortlich für die Filmvermittlung für Kinder und Jugendliche im ÖFM?

Seit August 2010.

Hat davor durchgehend Dominik Tschütscher die Filmvermittlung gemacht?

Vor Einrichtung einer eigenen „Vermittlungsabteilung“ wurden die Programme von Alexander Horwath, dem Direktor des ÖFM, inhaltlich und von der Stellvertretenden Geschäftsführerin Andrea Glawogger organisatorisch sozusagen „nebenbei“ gestaltet. Danach war von Oktober 2005 bis September 2010 Dominik Tschütscher für die Schülervermittlung verantwortlich. Seit August 2013 teile ich mir die Verantwortung für die Schüler_innenvermittlungsabteilung mit Stefan Huber.

Wie würdest du die Begriffe „Übersetzer“, „Passeur“, „Kurator“, „Filmwissenschaftler“ und „Filmpädagoge“ für deine Arbeit im Filmmuseum zueinander in Beziehung setzen?

Die beiden wichtigen Begriffe für mich sind der Begriff der *Kuratorenschaft* und der Begriff der *Übersetzung*. Ich würde mich jetzt nicht unbedingt als Kurator bezeichnen, aber ich repräsentiere einen Teil der kuratorischen Arbeit des Filmmuseums, in der Vermittlungsarbeit. Denn all die Dinge, die mir bei der Vermittlung für unsere Schülerveranstaltungen wichtig sind, sind Dinge, die dem Haus als Ganzem wichtig sind. Viele der Gedanken, die in die Filmvermittlung einfließen, kommen aus Gedanken, die wir uns auch für die Abendprogramme machen. Viele Gedanken, die in die Vermittlung einfließen kommen auch teilweise aus Restaurierungsproblematiken.

Dieser Vermittlungsteil ist nicht losgelöst von all unseren anderen Tätigkeiten, sondern idealerweise denkt er auf sehr ähnliche Art und Weise über Film nach, wie es unsere Abendveranstaltungen, unsere Buch- und DVD- Publikationen usw. auch tun. Deswegen glaube ich, ist dieser Begriff von Kuratorenschaft ganz interessant, weil er diese unterschiedlichen Tätigkeitsbereiche zusammen denkbar macht. Vieles, was ich über Vermittlung denke, denkt Alexander Horwath auch ganz ähnlich über Film, wenn er Abendprogramme macht. Das liegt daran, dass wir tendenziell versuchen einen relativ komplexen, facettenreichen und ganzheitlichen Begriff von Film zu vermitteln und dass eben nicht nur an Schüler, sondern in jeglicher Form, in der wir versuchen nach Außen zu treten. Und dieses Übersetzen ist eine Aufgabe, die permanent an ein Museum herantritt, wenn es darum geht dass etwas, das intern besprochen wird und was intern gedacht wird zum Thema Film, nach Außen übertragen werden muss. Das umfasst auch die Frage nach der Gestaltung eines Programmheftes oder die Frage nach der Art, wie man einen Gespräch-Abend mit einem Filmemacher führt.

Das sind alles solche Übersetzungsprozesse, die erstens viel damit zu tun haben, was intern unter den Leuten passiert, die sich fachlich permanent mit dem Thema beschäftigen und zweitens der Frage nachgehen müssen, wie man diese Beschäftigung mit dem Thema, weil man sie für wichtig hält, auch an eine Öffentlichkeit bringen kann.

Also kann man die Filmvermittlung für Kinder und Jugendliche als Fortführung der generellen Arbeit des ÖFM verstehen, die sich eben einem speziellen Publikum nähert.

Ja. Natürlich denke ich über die Schüler nach und darüber wie ich mit ihnen umgehe, aber ich sehe mich ehrlich gesagt, sehr wenig als Pädagoge. Das liegt unter anderem auch an der Situation, wie wir arbeiten. Wenn ich mit einer Schulklasse zum Beispiel immer wieder arbeite, dann sehe ich mich eher als Pädagoge. Bei *Fokus Film*³⁹⁸ beispielsweise, wo man über ein halbes Jahr lang mit der gleichen Klasse arbeitet und die sechsmal ins Filmmuseum kommen, würde ich sagen, dass ich von pädagogischer Arbeit sprechen kann.

³⁹⁸ *Fokus Film* ist ein Vermittlungsangebot des ÖFM, das über die Einzelprogramm-Vermittlung der „Schule im Kino“-Veranstaltungen hinausgeht. Der „Schule im Kino“-Folder für das Wintersemester 2012/13 gibt folgende Kurzerklärung: „Vermittlungsprogramm für Schulklassen, die sich im Unterricht intensiver mit Film beschäftigen wollen. Das Filmmuseum bietet Unterrichtsmodule für eine Einbindung in den Schulunterricht an, die stellenweise an Filmretrospektiven des Hauses angelehnt sind.“ Vgl.: http://filmmuseum.at/jart/prj3/filmmuseum/data/uploads/Vermittlung_Forschung/fm%20SIK_WiSe20122013_Mail.pdf (Zugriff: 8.7.2013)

Aber wenn ich sie nur zwei Stunden sehe, versuche ich hauptsächlich ihnen nicht zu stark vorzugeben was sie zu sehen haben. Das muss von ihnen kommen und natürlich lenke ich sie in eine gewisse Richtung, das ist unvermeidbar, aber ich versuche das nicht zu sehr zu tun.

Wäre es interessant fürs Filmmuseum Veranstaltungen für kleinere Gruppen zu machen?

Es ist vielleicht das größte Problem an unserer Vermittlungsarbeit, dass wir mit viel zu großen Gruppen arbeiten. Es hat zwar auch Vorteile, weil es ein Gefühl von Kino vermittelt, aber leider handelt es sich bei der Gruppengröße um eine einfache Kosten-Nutzen-Rechnung. Wir werden für die Vermittlungsprogramme gefördert und da ist es dann wichtig, dass die Zahlen stimmen.

Gibt es Materialien zur Vor- und Nachbearbeitung eurer Programme?

Im Prinzip nicht. Für *Manipulation im Kino* und *Der „Anschluss“ 1938 in Amateuraufnahmen* hab ich mal Materialien gemacht.³⁹⁹

Aus zwei Gründen gibt es keine Materialien. Erstens ist es sehr viel Arbeit und wir haben niemanden der das machen kann. Zweitens bin ich mir nicht sicher, wie sinnvoll es ist, ein Aufgabenblatt zu kreieren, das alle Klassen, die da waren, bekommen und dann beantworten müssen. Ich glaube aber, dass wenn wir das Geld und die Manpower dafür hätten, dass wir das dann machen würden. Denn ich finde eigentlich schon, dass das eine gute Sache ist. Jetzt kommen wir aber in eine andere Diskussion rein. Nämlich wie solche Nachbearbeitungsmaterialien aussehen sollen. Da gibt's ja auch tausend Konzepte.

Viel auch von dem, was ich in meinen Texten schreibe, sind Utopien. Dass diese sich in der Realität nicht ganz so durchführen lassen, ist schon klar. Aber die Texte sind vielleicht interessant, weil sie ganz gut zusammenfassen was mein Ideal wäre und da du jetzt alle Veranstaltungen besucht hast, hast du eh gesehen, dass sich nie alles 100%ig umsetzen lässt, was aber auch oft eine Ressourcen-Frage ist.

³⁹⁹ Vgl.: Alejandro Bachmann/ Dominik Tschüscher: „Ergänzende Materialien zu den Schule im Kino“-Lectures *Manipulation im Kino. Propaganda und Gegenpropaganda im Film* und *Der „Anschluss“ 1938 in Amateuraufnahmen*“, http://filmmuseum.at/jart/prj3/filmmuseum/data/uploads/Vermittlung_Forschung/Handout%20Manipulation%20&%20Anschluss.pdf 2013, (Zugriff: 9.7.2013)

Wie lief Fokus Film in diesem Semester ab? Das habe ich ja nicht begleitet.

Da wurde ein 16mm-Film gedreht, von einer Klasse 11-12-Jähriger. Ich hab mit der FilmCoop zusammengearbeitet, weil die sich sehr gut mit der Produktion von analogen Filmen auskennen. Am Anfang hatten wir zwei theoretische Sessions. Da ging es im ersten Block darum, wie Kino überhaupt funktioniert, damit die Schüler_innen auch ein Verständnis dafür kriegen, was da in der Kamera eigentlich passiert und welche Möglichkeiten man in der Materialbearbeitung hat. Ich hab ihnen dann Kratzfilme und Filme, die mit der Hand nach koloriert wurden und solche Sachen gezeigt. Im zweiten Block habe ich versucht auf die Einstellungen zu fokussieren. Da hab ich ihnen dann Filmbeispiele von den Lumières vorgeführt und wollte ihnen zeigen, dass da nicht einfach nur eine Kamera aufgestellt wurde, sondern dass sie so aufgestellt wurde, dass Bewegung gut wahrnehmbar ist und solche Sachen. Danach ist die FilmCoop mit drei 16mm-Kameras in die Sporthalle der Schule gegangen und jedes Schulkind durfte eine Einstellung filmen. Das heißt jedes Kind musste sich mit den anderen Kindern überlegen, was man innerhalb einer Einstellung machen könnte. Sie haben also zuerst gedreht, dann wurde der Film entwickelt und danach haben sie den Film nachbearbeitet, also bemalt, montiert, zerkratzt und so weiter.

Die Präsentation war am Mittwoch und der Film ist ganz schön geworden. Ich glaube, dass sie auf jeden Fall ein Verständnis für analogen Film bekommen haben.

Was für einen Stellenwert misst du dem Lernen durch eigene Filmproduktion in der Vermittlung zu?

Wir machen das relativ beschränkt, weil auch unsere Mittel dahingehend beschränkt sind. Grundsätzlich finde ich, dass es eine gute Sache ist. Hier finde ich es aber auch wieder etwas merkwürdig, dass in der Filmpädagogik so ein unglaublicher Fokus auf die Filmproduktion gelegt wird. Als ich in meiner Schulzeit Goethe lesen musste, wurde von mir nicht erwartet nebenher auch einen Roman zu schreiben. Bei Film und Medien scheint es diese Vorstellung zu geben, dass man es erst richtig begriffen hat, wenn man selbst etwas macht. Und das sehe ich als Herabwürdigung von Rezeption und Kopfarbeit. Wenn ich einen Film anschau und dabei irgendetwas in meinem Kopf passiert, empfinde ich das als einen sehr produktiven Prozess. Aber in der Filmpädagogik herrscht häufig die Meinung vor, dass es erst produktiv wird, wenn man einen Kurzfilm gedreht hat.

Ich würde aber niemals anzweifeln, dass es sicher eine tolle Erfahrung für Kinder ist, wenn sie einen eigenen Film machen können. Der Diskurs scheint nur manchmal in die Richtung zu gehen, dass es das Ziel sein *muss* und das finde ich überhaupt nicht. Da steckt so ein neoliberaler Gedanke dahinter, dass etwas, wenn es nicht in etwas Produktives, also ein Produkt, mündet, nichts wert ist. Ich finde, dass es einen großen Wert hat, wenn man sich einen Film anschaut und sich dazu Gedanken macht.

Abstract

Wie wurden, werden und können die beiden Begriffe Bildung und Film zusammen gedacht werden? In dieser Diplomarbeit gilt es verschiedene an Kinder und Jugendliche adressierte filmpädagogische Konzepte einander gegenüber zu stellen. Dazu werden zunächst erziehungswissenschaftliche Grundbegriffe definiert und differenziert, bevor im zweiten Kapitel eine historische Entwicklungslinie ausgehend von *bewahrpädagogischen Filmerziehungs-Bemühungen* der Nachkriegszeit, über Forderungen nach einer *kritischen Mediendidaktik* in den 1960er und 1970er Jahre hin zu einer *handlungsorientierten Medienpädagogik* in den 1980er und 1990er Jahren verfolgt wird. Im letzten Kapitel werden aktuelle filmpädagogische Konzepte in vier Grundpositionen unterschieden: eine kompetenzorientierte Filmerziehung, eine subjekt- und handlungsorientierte Filmpädagogik, eine ästhetische Filmvermittlung und eine Film-Bildung als Fremderfahrung.

Die Arbeit geht anhand einer Bestandsaufnahme von historischen und aktuellen Film-Bildungs- und Kinovermittlungskonzepten für ein junges Publikum den Fragen nach ob, warum und wie die Begegnung von Kindern und Jugendlichen mit dem Kino pädagogisch gefördert, unterstützt oder kontrolliert werden kann bzw. soll?

How can the terms education and film be linked together? How have they been connected in the past and what does the future hold regarding this subject? The aim of this diploma thesis is to contrast different film pedagogical concepts geared towards children and young adults. For this purpose basic concepts of educational relevance will initially be defined and differentiated in the first section. Section II outlines the historical development starting with an effort to promote *fail-safe film education* in the post-war period to demands for *critical media didactics* in the Sixties and Seventies up to *action-oriented media education* in the Eighties and Nineties. Section III is devoted to distinguishing current concepts of film education into four basic positions: competence-oriented film education, subject- and action-oriented film pedagogy, impartation of film aesthetics and film education as an external experience.

By making an appraisal of historical and current concepts of film education and cinema pedagogy this thesis investigates whether, how and why an encounter between children as well as young adults and film can and should be promoted, supported and controlled pedagogically.

Lebenslauf

Mona Linder

Matr.-Nr.: 0707070
Geburtsdatum: 11. April 1989
Geburtsort: Klagenfurt

Schulische Laufbahn

1995-1999: Volksschule II Ferlach (Kärnten)
1999-2007: BRG-Viktring (Klagenfurt)
Realgymnasium unter besonderer Berücksichtigung der musischen
Ausbildung
SS 2007: Reifeprüfung mit ausgezeichnetem Erfolg abgeschlossen

Akademische Laufbahn

WS 2007 - SS 2008: Studium der Internationalen Entwicklung an der Universität Wien
WS 2008 – SS 2015: Studium der Theater-, Film- und Medienwissenschaft an der
Universität Wien
Seit WS 2013/2014: Studium des Volksschullehramtes an der
Pädagogischen Hochschule Wien