

Bettina Henzler

Filmästhetik und Vermittlung

Zum Ansatz von Alain Bergala:
Kontexte, Theorie und Praxis

SCHÜREN

Inhalt

Dank	8
Einleitung	9
1. Cinephilie und Filmvermittlung	23
1.1 Cinephilie: Bildung im Kino	25
1.1.1 Was ist Cinephilie?	28
1.1.2 Vermittlungsstrategien der Zeitschrift <i>Cahiers du cinéma</i>	32
1.2 Die Entwicklung der Filmpädagogik an französischen Schulen	39
1.3 Die filmpädagogischen Publikationen von Alain Bergala im biografischen Kontext	46
2. Filmvermittlung als gesellschaftspolitisches Anliegen	57
2.1 Die Konfrontation mit Alterität als ideologiekritische Strategie	58
2.1.1 Ideologiekritik: Medien und Institutionen	58
2.1.2 Alterität: Kino als Kunst	66
2.1.3 Alterität als philosophische und kulturtheoretische Kategorie	73
2.2 Kunstrezeption im gesellschaftlichen Kontext	78
2.2.1 Geschmack als ästhetische und soziale Kategorie	81
2.2.2 Geschmack als gesellschaftlicher Distinktionsmechanismus	88
2.2.3 Alain Bergalas Geschmacksbegriff zwischen Ästhetik und Soziologie	92
2.3 Geschmacksbildung als kulturelle und politische Bildung	98
2.3.1 Pierre Bourdieus Thesen zum Erwerb kultureller Bildung	98
2.3.2 Kulturelle Bildung an der Schule: Illusion oder Utopie der Chancengleichheit?	103
2.3.3 Kino versus Schule: Cinephilie als Distinktionsstrategie?	109
2.3.4 Geschmacksbildung als politische Bildung	112
2.4 Ausblick: Bildung nach PISA und Bologna	115
3. Ästhetische Erfahrung und Subjektivität	120
3.1 Der Rezeptionsprozess als intersubjektive Beziehung: Roland Barthes' Lektüre der Fotografie	122
3.2 Filmrezeption als ästhetische Erfahrung: Cinephilie	129

4. Kino und Kindheit	138
4.1 Das psychoanalytische Entwicklungs- und Zuschauermodell	140
4.1.1 Identifikation und Kino	142
4.1.2 Die zwei Körper des Kinozuschauers: Jean Louis Schefers und Roland Barthes' Gegenentwürfe	148
4.1.3 «Allein das Begehren bildet»	151
4.2 Cinephile Kindheitserinnerungen	156
4.2.1 Autobiografische Konstruktion der Kinokindheit	160
4.2.2 Kinokindheiten: <i>Cet enfant de cinéma</i>	169
4.2.3 Die Begegnung mit Filmen als biografisches Schlüsselerlebnis	181
4.3 Fazit: Bildung durch Alteritätserfahrungen	191
5. Ästhetik	194
5.1 Ästhetik des Realen	195
5.1.1 Zum Verhältnis von Bild und Sprache: Fotografie und Filmstandbild bei Roland Barthes und Alain Bergala	197
5.1.2 Film als Kunst des Realismus: André Bazin und das Moderne Kino	210
5.2 Ästhetik des Schaffensprozesses	219
5.2.1 Der Schaffensprozess zwischen Realität und Subjektivität	221
5.2.2 Die Spuren des Schaffensprozesses im Film	228
5.2.3 Kunstschaffen, Weiblichkeit, Vermittlung: Die Analyse einer Einstellung aus DIE GESCHICHTE DER NANA S.	233
5.2.4 Prozess statt Produkt	244
5.3 Ästhetik der Alterität	252
5.3.1 Bild und Visuelles: Serge Daneys Ethik des Schauens	253
5.3.2 Kino als Alterität, Kino als Massenmedium	260
5.4 Fazit: Der Widerstand des Kunstwerks und der zweite Blick des Cinephilen	264
6. Vermittlung	267
6.1 Erprobungen in der Praxis	268
6.1.1 Gegen eine Dominanz der Codes	268
6.1.2 Für einen Freiraum der Individualität	272
6.1.3 Charismatische Lehrer und die Liebe zur Kunst	280
6.2 Vermittlung als Dreiecksbeziehung	283
6.2.1 Der <i>passeur</i> : «Meister» oder «unwissender Lehrmeister»?	286
6.2.2 Alterität als pädagogische Herausforderung	294
6.3 Vermittlungsstrategien	301

6.3.1	Auswählen / Zeigen / Anschauen	301
6.3.2	Fragmente in Beziehung setzen	306
6.3.3	Arbeit am Material	311
6.3.4	Filmschaffen	316
7.	Medien und Methoden	322
7.1	Pädagogik des Spiels: Diapositivserien	323
7.2	Der Schaffensprozess im Unterricht: Montagevideos	329
7.3	Die Vielstimmigkeit des Materials: <i>LE CHEMINS D'IRÈNE</i>	334
7.4	Die Arbeit an der Einstellung: <i>LE CINÉMA, UNE HISTOIRE DE PLANS</i>	340
7.4.1	«Ein Stück der Welt und ihre Metapher»: Die Einstellung als Spannungsfeld von Fiktion und Realität	341
7.4.2	Inszenierung eines Wahrnehmungs- und Vermittlungsprozesses	346
7.5	Die DVD als Vermittlungsmedium	350
7.5.1	«Lernen, indem man schaut, und verstehen, indem man vergleicht»: Die DVD <i>PETIT À PETIT, LE CINÉMA</i>	354
7.5.2	Material und Theorie: Die DVD <i>LE POINT DE VUE</i>	368
7.6	Motiv- und Figurenanalyse	374
7.6.1.	Film als Spiegel der menschlichen Psyche: <i>JUNG UND UNSCHULDIG</i> von Alfred Hitchcock	375
7.6.2	Die Figur des <i>agencement</i> als gesellschaftspolitischer Kommentar: Abbas Kiarostami	379
7.6.3	Die Figur des «Abstands» als Schlüssel zum Schaffensprozesses: <i>TASCHENGELD</i>	382
7.6.4	Die Figur des «Sturzes» als Kommentar zum Bildungsprozess: <i>MOONFLEET</i>	385
7.7	Flanieren auf verzweigten Wegen: Filmvermittlung zwischen Subjektivität und Intertextualität	390
	Fazit und Ausblick	401
	Anhang	
I.	Fragen zur Kinokindheit in <i>Cet enfant de cinéma</i>	419
II.	<i>L'Eden cinéma</i>	420
III.	Filme in <i>LE CINÉMA, UNE HISTOIRE DE PLANS</i>	423
IV.	Verzeichnis der Vermittlungsmedien	423
V.	Literaturverzeichnis	426
VI.	Filmverzeichnis	440
VII.	Abbildungsnachweise	443

Einleitung

«Vielleicht sollten wir anfangen, den Film nicht als fertigen Gegenstand, sondern als Spur eines kreativen Prozesses und das Kino als Kunst zu denken – aber das fällt der Pädagogik nicht leicht.»¹

Alain Bergala

Film steht seit der Jahrtausendwende auf der Agenda der deutschen Bildungspolitik und die Forderung nach ästhetischer Bildung findet sich im aktuellen Beschluss der Kultusministerkonferenz zur Medienbildung (2012)². In der schulischen Praxis sind filmästhetische Vermittlungssätze allerdings bisher wenig verbreitet. Zwar gab es bereits im Umfeld der Reformpädagogik Anfang des 20. Jahrhunderts Überlegungen zur ästhetischen Bildung³ mit Filmen und in Filmzeitschriften, Kommunalen Kinos, Programmkinos, Museen und Universitäten wird Film auch als ästhetischer Gegenstand vermittelt. Diese Tradition fand jedoch bis dato kaum Eingang in deutsche Schulen. Anders ist es in Frankreich. Dort hat sich in der Filmclubbewegung der 1940er bis 1960er Jahre die Cinephilie als eine kulturelle Praxis verbreitet, die nicht nur die französische Filmproduktion, Filmkritik und Filmwissenschaft sondern auch die Filmpädagogik nachhaltig geprägt hat. Cinephil sein heißt in diesem Kontext, Film als Kunstform zu begreifen, das Kino als Bildungsraum zu erfahren und die Liebe zu Filmen an andere weitergeben zu

- 1 Alain Bergala: *Kino als Kunst. Filmvermittlung an der Schule und anderswo*. Hg.: Bettina Henzler, Winfried Pauleit. Marburg, 2006 (Originalausgabe: *L'hypothèse cinéma. Petit traité de la transmission du cinéma à l'école et ailleurs*, Paris, 2002).
- 2 Mit dem Kongress «Kino macht Schule» 2003 in Berlin rückte die Bundeszentrale für politische Bildung das Thema Filmbildung auf die politische Agenda. 2006 gründete das Bundeskultusministerium und die Filmförderanstalt Vision Kino – Netzwerk für Film und Medienkompetenz (Potsdam/Berlin), um die Filmbildung bundesweit zu vernetzen und zu fördern. Siehe *Medienbildung in der Schule. Beschluss der Kultusminister-Konferenz vom 8. März 2012*, S. 5. Download unter www.visionkino.de/WebObjects/VisionKino.woa/wa/CMSshow/1174114 (3.2.2013).
- 3 Vgl. Jürgen Hüther: Wegbereiter der Medienpädagogik (6). Die Kinoreformer 1907–1920. In: *merz* 4, 2002, S. 251. Der Filmtheoretiker, Künstler und Bauhausmeister László Moholy-Nagy übertrug in seinen Schriften die reformpädagogischen Ansätze des Bauhauses zur ästhetischen Bildung auch auf den Film. Siehe Jan Sahli: *Filmische Sinneserweiterung. László Moholy-Nagys Filmwerk und Theorie*. Marburg, 2006, S. 42–54.

wollen. Die Cinephilie hat den Boden für die Etablierung der Filmvermittlung an französischen Schulen bereitet: Seit den 1980er Jahren ist Film hier Abiturfach und im Rahmen von landesweiten Schulkinoпроекten werden Kinder ab der Grundschule an Filmkultur und Filmerbe herangeführt.

Einen Einblick in diese einflussreiche Tradition der französischen Filmvermittlung gewährt der Essay *Kino als Kunst. Filmvermittlung an der Schule und anderswo*, der 2006 in Deutschland erschienen ist. Der Filmwissenschaftler und Autor Alain Bergala stellt darin ein Bildungskonzept vor, in dem Film als künstlerische Praxis und als Teil der Film- und Kunstgeschichte im Mittelpunkt steht. *Kino als Kunst* zeigt, dass man in Bildungskontexten *anders* über Film sprechen, ihn *anders* wahrnehmen kann: mit einem cinephilen statt medienkritischen Blick, der sich nicht allein auf aktuelle mediale Entwicklungen fokussiert, sondern die historisch gewachsene ästhetische Vielfalt des Mediums ins Auge fasst. Die Überzeugungskraft von *Kino als Kunst*, das in Deutschland, wie in Frankreich in zweiter Auflage erschienen ist, liegt dabei in der Verbindung ganz unterschiedlicher Theorie- und Praxisfelder des Mediums Film, die in der Pädagogik, aber auch in der Wissenschaft, nur selten zusammengedacht werden. Das Buch ist Ergebnis einer jahrelangen Erfahrung in der Filmvermittlung in den verschiedensten Kontexten, wie Schule, Filmkritik, Regie, Universität und Museum. Es schließt an filmtheoretische Überlegungen im Kontext der französischen Cinephilie an und reflektiert die Potentiale der digitalen Medien für die Filmvermittlung und Pädagogik.⁴ Spezifisch für dieses Buch, wie für alle anderen filmpädagogischen Publikationen Bergalas ist die Verbindung von Theorie und Praxis, Wissenschaft und Pädagogik: Das Nachdenken über Filmpädagogik führt Bergala immer wieder zu theoretischen Überlegungen über Film, Bildung und Ästhetik – und umgekehrt.

Kino als Kunst bietet Anlass, der für Pädagogik wie Filmwissenschaft relevanten Frage nachzugehen, wie Filmwissen und Filmtheorie mit Überlegungen zu Bildung und Pädagogik verbunden sind: Wie können Filmästhetik und Vermittlung zusammengedacht werden? In der vorliegenden Arbeit werde ich daher Alain Bergalas Filmpädagogik in Hinblick auf drei zentrale Fragestellungen untersuchen: 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? Ich greife die in *Kino als Kunst* formulierten Thesen auf und reflektiere die Bedingungen und

4 Statt des in Hinblick auf die Schule häufig verwendeten Begriffs der Filmbildung steht in dieser Arbeit der Begriff der Filmvermittlung im Zentrum, der auch Vermittlungsformen in anderen Bildungskontexten umfasst (Museen, Kinos, Universitäten, Zeitschriften usw.). Siehe dazu auch das Vorwort in: Bettina Henzler, Winfried Pauleit: *Filme sehen, Kino verstehen. Methoden der Filmvermittlung*. Marburg, 2009, S. 7f.

Möglichkeiten einer Vermittlung des Films als ästhetische Form an Schule und Universität. Bis heute werden Filme häufig als Stichwortgeber für Themen, als weitere Textsorte oder als Mittel der sozialen Kommunikation verhandelt und so die schwer zu fassende Form und Wirkung des Mediums in Diskurs und Praxis ‹stillgelegt›. Wie ist es möglich, die individuell unterschiedliche ästhetische Filmerfahrung in Bildungs- und Erkenntnisprozesse zu integrieren? Was heißt es, Film – wie Bergala fordert – als Alterität, als Störfaktor in die Institutionen zu bringen? Und warum dient eine ästhetische Bildung mit Filmen nicht nur dem Spezialinteresse cinephiler Kreise, sondern ist in Hinblick auf soziale Chancengleichheit und ethische Bewußtseinsbildung auch eine gesellschaftspolitische Notwendigkeit?

Den in *Kino als Kunst* vorgeschlagenen Vermittlungsansatz erörtere ich im Folgenden in Hinblick auf soziologische, rezeptionsästhetische und filmwissenschaftliche Theorien und nehme dabei das Spannungsfeld von Gesellschaft, Individuum und Ästhetik in den Blick. Zu diesem Zweck analysiere ich die Vielzahl der von Bergala in den letzten 40 Jahren veröffentlichten filmpädagogischen Interventionen und Medien und diskutiere die praktische Umsetzung seiner theoretischen Überlegungen. Dies bietet Anregungen und Argumentationsgrundlagen für die Entwicklung der Filmvermittlung als kulturelle und ästhetische Bildung. Denn ich stelle eine in Deutschland bisher nur wenig bekannte cinephile Vermittlungspraxis vor und zeige die Perspektiven einer Filmvermittlung auf, die Wissenschaft, künstlerische Praxis und Pädagogik miteinander verbindet. Darüberhinaus bearbeite ich am Beispiel von Bergala ein bisher wenig erforschtes Kapitel der französischen Filmkultur: den Einfluss der französischen Cinephilie auf die Filmpädagogik in Frankreich. Dabei wird es um die Frage gehen, inwiefern Bergalas Vermittlungskonzept von theoretischen Überlegungen und methodischen Ansätzen der Cinephilie geprägt ist, diese bündelt und in Hinblick auf neue Medien weiterentwickelt. Dies ist auch in Bezug auf aktuelle bildtheoretische Forschungen von Interesse, da die Cinephilie phänomenologische Herangehensweisen mit Strategien der Filmanalyse verknüpft.

Gegenstand und Kontexte

In dem vorliegenden Buch stehen die von Alain Bergala publizierten Schriften und Medien der Film- und Medienpädagogik im Mittelpunkt. Die Besonderheit dieser pädagogischen Arbeiten liegt in der biografisch bedingten Verbindung verschiedener Institutionen und Praxisbereiche, die für die Filmvermittlung wesentlich sind. Als Pädagoge war Bergala bereits in den 1970er Jahren an den ersten medienpädagogischen Pilotprojekten an Schulen beteiligt und hat seither

einige der wichtigsten Filmbildungsprojekte in Frankreich konzeptionell begleitet. Als Kritiker der *Cahiers du cinéma* befasste er sich in den 1980er Jahren intensiv mit der ästhetischen Tradition dieser Zeitschrift, einem der ‹Wortführer› der französischen Cinephilie, und nahm an Debatten um die Vermittlungsfunktion der Filmkritik teil. Als Regisseur und Hochschullehrer setzte er sich mit dem filmischen Schaffensprozess auseinander und entwickelte die Methode der Schaffensanalyse, die es an Schule und Universität ermöglicht, Filmanalyse und kreative Praxis miteinander zu verbinden. Als Filmbeauftragter für das französische Bildungsprogramm *Les arts à l'école* (2000–2002) initiierte er neben Filmprojektklassen mit Künstlern auch die DVD-Reihe *L'Eden cinéma* für Schulen.⁵ Es handelte sich dabei um den bis dato einmaligen Versuch der französischen Ministerien für Bildung und Kultur, eine Bildungsreform zu lancieren, die die Kunstvermittlung von der Grundschule an ins Zentrum der schulischen Bildung rücken sollte. In diesem Rahmen stellten Bergala und seine Mitarbeiterinnen Anne Huet und Catherine Groupil umfangreiches Material für die Filmbildung bereit und entwickelten neue Methoden der Filmvermittlung im Medium DVD.

Die Entwicklung von Bergalas filmpädagogischem Ansatz steht im Kontext der Geschichte der französischen Filmpädagogik in den letzten 40 Jahren. Wie ich bereits an anderer Stelle gezeigt habe,⁶ verbindet er zwei ihrer wesentlichen Strömungen miteinander. Seine frühen Texte zeugen von einer semiologischen Medienpädagogik, die Filme als Zeichensysteme entschlüsselt, und spätere Texte wie *Kino als Kunst* vertreten eine cinephile Filmpädagogik, die Filme als ästhetische Form in ihren film- und kunstgeschichtlichen Kontexten vermittelt. Bergalas pädagogisches Engagement fügt sich ein in eine lange, bis auf die französische Revolution zurückgehende Tradition bildungspolitischer Bestrebungen, welche die ästhetische Bildung der Bürger als Projekt der Demokratisierung verfolgten. Insbesondere überkreuzen sich in *Kino als Kunst* verwendete Begriffe und Argumentationsfiguren mit den allgemeinen Kunstvermittlungsdiskursen in Frankreich. Dies gilt beispielsweise für die Thesen von der widerständigen Kunst, die als ein individuelles Schockerlebnis erfahren wird; von der Geschmacksbildung als Basis für eine ästhetische und politische Urteilskraft und von der Rolle des Vermittlers als eines *passseurs*, der seine individuellen Vorlieben in den Unterricht einbringt.⁷ Ich werde die Beziehungen zu diesen drei Kontexten, der Filmpäda-

5 Es sind 30 DVDs in der Reihe *L'Eden cinéma* erschienen, siehe Titelliste im Anhang.

6 Bettina Henzler: Von der Pädagogik audiovisueller Medien zur Vermittlung des Kinos als Kunstform. In: Bettina Henzler, Winfried Pauleit: Film sehen, Kino verstehen. Methoden der Filmvermittlung. Marburg, 2009, S. 10–32.

7 Nathalie Montoya beschreibt diese Diskurse in ihrer soziologischen Studie zur Kunstvermittlung in Frankreich, die sie auf Interviews mit Praktikern der Kunstvermittlung und Texte, die in diesem

gogik, den ästhetischen und den cinephilen Diskursen, herausarbeiten und dabei das Spezifische der cinephilen Vermittlungstradition Frankreichs erläutern, deren Ausrichtung und Vielfalt auch im internationalen Kontext einmalig ist.

Von den pädagogischen Schriften Bergalas sind in Deutschland bisher nur *Kino als Kunst* sowie kleinere, diese Publikation begleitende Texte erschienen.⁸ Das Buch wurde auch außerhalb von Fachkreisen rezipiert. Dafür spricht, neben der für ein Fachbuch ungewöhnlich hohen Auflage, eine Vielzahl von Pressereaktionen, die von Bürgerfunk und Lokalzeitschriften, über überregionale Tagespresse bis hin zu Filmfachzeitschriften reichten.⁹ Der positive Tenor dieser Artikel, die zentrale Thesen von Bergala aufgreifen, zeugt von der Inspirationskraft der cinephilen Filmpädagogik auch oder gerade für den deutschsprachigen Raum. Die Publikation wurde in Deutschland von einer Reihe Fachveranstaltungen begleitet, die eine intensivere fachliche und wissenschaftliche Auseinandersetzung ermöglichten: Lehrerfortbildungen, Fachkongresse, Vortragsreihen an Universitäten.¹⁰ Denn aufgrund der eingangs erwähnten Verbindung von filmtheoretischen und pädagogischen Überlegungen ist der cinephile Vermittlungsansatz auch anschlussfähig an die Film- und Medienwissenschaft, in der sich in

Kontext erschienen sind, stützt. Nathalie Montoya: *Médiateurs et dispositifs de médiation culturelle. Contribution à l'établissement d'un grammaire d'action de la démocratisation de la culture*. Paris, 2008 (unveröff. Dissertation).

- 8 Alain Bergala: Allein das Begehren bildet. In: *Ästhetik & Kommunikation. Ästhetische Erziehung im Medienzeitalter* 125, 2004, S. 21–24. Alain Bergala: Freiheit und Regeln. In: *Recherche Film und Fernsehen. Medien Kompetenz–Konsum–Vermittlung. Zeitschrift der deutschen Kinemathek* 2, 2007, S. 44–49 (Orig. 2000).
- 9 *Kino als Kunst* wurde mit 10.000 Exemplaren verkauft. Siehe u.a. die Rezensionen von Klaus-Dieter Felsmann in *Filmdienst* (24/2006), Nicole Ribbecke in *Der Schnitt* (1.4.2007), Jörg Becker in *Ray* (1.3.2007); Stefanie Schlüter in *Die tageszeitung* (14.12.2006), Bernd Rebhandl in *faz.net* (21.12.2006). Dagmar Brunow im *Freien Sender Kombinat Hamburg* (11.2.2007), Stefan Stosch in *Hannoversche Allgemeine Zeitung* (7.12.2006) sowie Artikel in *Neue Westfälische* (11.1.2007) und in *Münstersche Zeitung* (17.11.2006).
- 10 Bergala gab eine Reihe Fortbildungsveranstaltungen für Lehrer und Lehrerinnen – insbesondere für den Französischunterricht (u.a. Bonner Kinemathek 2004, Universität Stuttgart 2005, Kino am Raschplatz Hannover und Institut Français Berlin 2006). Er referierte auf Fachtagungen, wie dem filmpädagogischen Kongress Vision Kino 2006 in Berlin, dem filmwissenschaftlichen Kongress *Vom Kino lernen* 2009 in Bremen und der Kinema Tagung Braunschweig 2010, und hielt Vorträge im Rahmen von Gastvortragsreihen zur Film- und Medienbildung an den Universitäten Bremen (2008), Frankfurt am Main (2011/2012) und im Rahmen des Kulturforums Filmbildung Essen (2010/2011). Die Gastvortragsreihe der Universität Bremen und der Kongress *Vom Kino lernen* wurden dokumentiert in *Filme sehen, Kino verstehen* (Henzler, Pauleit 2009) und in *Vom Kino lernen. Internationale Perspektiven der Filmvermittlung* (Hg.: Bettina Henzler, Winfried Pauleit, Christine Ruffert, Karl-Heinz Schmid, Alfred Tews, Berlin, 2010). Die Vorlesungsreihe Bochum/Duisburg wurde dokumentiert in *Orte filmischen Wissens. Filmkultur und Filmvermittlung im Zeitalter digitaler Netzwerke* (Hg.: Gudrun Sommer, Vinzenz Hediger, Oliver Fahle, Marburg, 2011). Bergalas Beitrag zu der Vorlesungsreihe in Frankfurt und Marburg «Medienkultur und Bildung im Zeitalter digitaler Netzwerke» kann auf der Website www.medien-bildung.eu/events/vortraege-ws2011 (10.12.2012) eingesehen werden.

den letzten Jahren ein wiedererwachtes Interesse an der Filmvermittlung abzeichnet. Gerade die ästhetische Ausrichtung, die Verbindung der Filmgeschichte mit der Kunstgeschichte, begründet zudem seine Relevanz für die Kunstwissenschaft und Kunstpädagogik, in deren Kontext zunehmend auch Film vermittelt wird.¹¹

Eine wissenschaftliche Auseinandersetzung mit dem in *Kino als Kunst* vorgestellten cinephilen Vermittlungsansatz und der Vermittlungstradition der französischen Cinephilie steht in Deutschland (aber auch in Frankreich) erst am Anfang. Das Forschungsprojekt *Kunst der Vermittlung* der Berliner Filmwissenschaftler und Filmvermittler Michael Baute, Volker Pantenburg, Stefan Petke und Stefanie Schlüter untersuchte am Medium des filmvermittelnden Films die Vermittlungspraxis der französischen Cinephilie, darunter auch wichtige filmvermittelnde Filme von Bergala.¹² Die Bände *Filme sehen, Kino verstehen* und *Vom Kino lernen* versammeln eine Reihe von Artikeln, die Bergalas Vermittlungsansatz in verschiedenen Richtungen weiterentwickeln, diskutieren und durch andere Perspektiven kontrastieren. Ausgehend von Bergalas Konzept einer Schaffensanalyse reflektiert beispielsweise Winfried Pauleit den Film als ein «Handlungsfeld» und Christine Ruffert überträgt diese Methode auf die Arbeit mit Experimentalfilmen.¹³

Darüberhinaus sind erste medien- und bildungswissenschaftliche Einzelpublikationen erschienen, die das Konzept der Alterität aufgreifen und dessen Bildungspotential in Bezug auf verschiedene theoretische Kontexte untersuchen. Sebastian Schädler begründet in *Wenn Derrida Schneewittchen trifft* anhand der Differenztheorie von Jacques Derrida das Potential einer Arbeit mit anderen, «pädagogisch wertlosen» Bildern.¹⁴ Manuel Zahn entwickelt in *Ästhetische Film-Bildung* ausgehend von der ästhetischen Theorie von Theodor W. Adorno das Bildungspotential von ästhetischen Erfahrungen mit Experimentalfilmen.¹⁵ Und Hanne Walberg bezieht sich in *Film-Bildung im Zeichen des Fremden* auf Gilles

11 Beispielsweise an den Universitäten Hamburg und Bremen. In Bremen wurde in den letzten Jahren ein Schwerpunkt der Filmvermittlung aufgebaut, der, orientiert an Bergalas Ansatz, die künstlerische Praxis, Wissenschaft und Vermittlung miteinander verbindet.

12 Die Ergebnisse des Forschungsprojektes des Vereins Entuziazm e.V. finden sich auf der Internetseite www.kunst-der-vermittlung.de.

13 Winfried Pauleit: Film als Handlungsfeld. Oder: Wie «falsches Spiel» zu Bildungsprozessen führt. In: Henzler, Pauleit 2009, S. 118–136. Christine Ruffert: Lichtspiele unter der Lupe. Filmvermittlung anhand von Experimentalfilmen. In: Henzler, Pauleit 2009, S. 93–117.

14 Sebastian Schädler: *Wenn Derrida Schneewittchen trifft... Filmpädagogik und [Dekonstruktion von Geschlechterklischees]*. München, 2008.

15 Manuel Zahn: *Ästhetische Film-Bildung. Studien zur Materialität und Medialität filmischer Bildungsprozesse*. Bielefeld, 2012.

Deleuzes Filmtheorie und die Phänomenologie von Bernhard Waldenfels, um die bildende Wirkung von Filmen als Fremdheitserfahrung zu fassen.¹⁶

Eine wissenschaftliche Auseinandersetzung mit den theoretischen Grundlagen des in *Kino als Kunst* vorgestellten Ansatzes fand bisher jedoch nicht statt. Ebenso steht die Erforschung der gesamten filmpädagogischen Arbeiten von Bergala im Kontext der französischen Kulturtheorien und Cinephilie bisher aus. Hier sind lediglich meine eigenen Vorarbeiten zu diesem Buch zu nennen.¹⁷ Und auch in Frankreich befassen sich bisher nur wenige Forschungsarbeiten mit den Diskursen und der Geschichte der französischen Filmpädagogik – wie beispielweise die Dissertationen *Origines, conditions et perspectives idéologiques de l'enseignement du cinéma dans les lycées* von Francis Desbarats und *Le 7ième Art aux regards de l'enfance* von Perrine Boutin.¹⁸

Vorgehensweise und Aufbau

Die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit Bergalas filmpädagogischen Arbeiten erfolgt in dieser Arbeit auf drei Ebenen, die in allen Kapiteln verhandelt werden. Erstens analysiere und systematisiere ich die von ihm publizierten Texte und Medien der Filmvermittlung und erarbeite dabei die wichtigsten theoretischen und methodischen Fragen. Um einer deutschsprachigen Leserschaft die vorwiegend nur in französischer Sprache verfügbaren Materialien zugänglich zu machen, gehe ich ausführlich auf Bergalas Argumentation sowie die von ihm entwickelten Methoden ein und übersetze in größerem Umfang Zitate ins Deutsche. Zweitens zeige ich die kulturgeschichtlichen und theoretischen Kontexte der cinephilen Filmpädagogik auf. Angesichts der Vielfalt an Bezügen, die allein *Kino als Kunst* aufweist, beschränke ich mich dabei auf die drei wichtigsten Einflussfaktoren: Das sind die französischen kultur- und bildungspolitischen Diskurse, die in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts von der Soziologie Pierre Bourdieu geprägt wurden. Das ist die von dem Kulturtheoretiker Roland Barthes

16 Hanne Walberg: *Film-Bildung im Zeichen des Fremden. Ein bildungstheoretischer Beitrag zur Filmpädagogik*. Bielefeld, 2011.

17 Siehe Bettina Henzler: *L'éducation à l'image in Frankreich*. In: Klaus-Dieter Felsmann (Hg.): *8. Bukkower Mediengespräche*. München, 2004, S. 141–146; *Von der Pädagogik audiovisueller Medien zur Vermittlung des Kinos als Kunstform*. In: Henzler, Pauleit 2009, S. 10–32; *Fährten legen. Zu Alain Bergalas filmvermittelnder DVD «Le point de vue»*. www.kunst-der-vermittlung.de. Berlin, 2009; ich, du, er, sie, es. *Intersubjektivität in der Filmvermittlung*. In: Henzler, Pauleit u.a. 2010, S. 58–65.

18 Francis Desbarats: *Origines, conditions et perspectives idéologiques de l'enseignement du cinéma dans les lycées*, Toulouse, 2002 (unveröff. Dissertation); Perrine Boutin: *Le 7ième art aux regards de l'enfance: Les médiations dans les dispositifs d'éducation à l'image cinématographique*. Avignon, 2010 (unveröff. Dissertation).

formulierte Rezeptionsästhetik, die die französische Texttheorie und Bildtheorie stark beeinflusst hat. Und das ist der cinephile Diskurs in der Tradition der *Cahiers du cinéma* mit seiner spezifischen Reflexion der Filmvermittlung und der biografischen Dimension der Kinoerfahrung. Drittens greife ich die wichtigsten von *Kino als Kunst* aufgeworfenen Fragen auf und diskutiere sie in Bezug auf die theoretischen Kontexte und ihre praktische Umsetzung. Dazu zählen vor allem die gesellschaftspolitische Relevanz der Filmpädagogik, die dem Vermittlungsansatz zugrundegelegte Beziehung von Subjekt und Film sowie die Gestaltung der Vermittlungsbeziehung.

Die Arbeit beginnt mit einem einführenden Kapitel in die filmpädagogischen Publikationen von Alain Bergala und deren wichtigste kulturgeschichtliche Kontexte: die Cinephilie und Filmpädagogik in Frankreich. Es folgen vier theoretische Kapitel, in denen die für Bergalas Vermittlungsansatz wesentlichen Pole – Gesellschaft, Individuum und Ästhetik – in ihrer Wechselbeziehung zueinander untersucht werden. Ich beziehe dabei soziologische, psychoanalytische, ästhetische und cinephile Theorien ein. Den Abschluss bilden zwei Kapitel zur Filmvermittlung, die zunächst theoretisch erörtert und anschließend in Hinblick auf ihre Umsetzung in Medien und Methoden konkretisiert wird. Die theoretischen Kapitel sind mit Blick auf die Vermittlungspraxis geschrieben, u.a. enthält das Kapitel zur Ästhetik auch eine Medienanalyse, um die theoretischen Ausführungen zu veranschaulichen. Die Vermittlungskapitel wiederum greifen die theoretischen Vorüberlegungen auf, um deren Verzahnung mit dem Vermittlungskonzept zu verdeutlichen. Die vielfältigen Querverbindungen zwischen den Kapiteln, in denen die zentralen Thesen aus verschiedenen Blickwinkel beleuchtet und differenziert werden, sind durch Verweise im Text vermerkt, um auch eine ‹nichtlineare› Lektüre zu ermöglichen.

Kapitel 1 widmet sich dem der Arbeit zugrundeliegenden Korpus an Publikationen und seiner Kontextualisierung. Darin werden die Geschichte der Cinephilie und die Entwicklung der Filmpädagogik in Frankreich in ihrer wechselseitigen Beziehung dargestellt. Anhand der biografischen Entwicklung von Alain Bergala, der die Arbeitsfelder der Cinephilie und Pädagogik miteinander verbindet, wird zudem seine Schlüsselrolle für die französische Filmpädagogik verdeutlicht.

In Kapitel 2 steht die gesellschaftspolitische Dimension von Bergalas Filmpädagogik im Vordergrund. Wie ich zeigen werde, führt die bereits in seinen ersten medienpädagogischen Texten formulierte Ideologiekritik in seinen späteren Texten zu der Strategie der Vermittlung von Kunst als Alterität. Der in *Kino als Kunst* zentrale Begriff der Alterität wird in seiner Vieldeutigkeit eingeführt, um in den folgenden Kapiteln vor allem in Hinblick auf seine ästhetische und ethische Dimension konkretisiert zu werden. In einem zweiten Schritt diskutiere ich den

Begriff des Geschmacks und der Geschmacksbildung in Bezug auf die Ästhetik von Immanuel Kant und die Soziologie von Pierre Bourdieu. Bourdieus Soziologie des Geschmacks begründet die gesellschaftskritische und politische Dimension von Bergalas Forderung nach einer Geschmacksbildung an den Schulen und ermöglicht, diese in den größeren Kontext der französischen Bildungspolitik zu stellen. Vor dem Hintergrund von neueren soziologischen Forschungen zur Ästhetisierung und Mediatisierung des Alltags wird die Relevanz dieser Forderung für eine zeitgemäße Filmpädagogik und Bildungspolitik deutlich.

In Kapitel 3 stelle ich als Gegenposition zu Bourdieus soziologischem Kunstverständnis die Rezeptionsästhetik vor, die Roland Barthes in seinen späten foto- und filmtheoretischen Schriften beschrieben hat. Barthes gelingt darin eine post-strukturalistische Neuformulierung von Kants Ästhetik, mit der er in den 1970er Jahren die französische Cinephilie und auch Bergalas Arbeiten beeinflusst hat. Ich werde in diesem Kapitel zunächst die Parallelen zwischen Barthes' Rezeptionsästhetik, die sich auf fixe Bilder (Fotografien, Filmstandbilder) bezieht, und cinephilen Diskursen nachweisen, um die Relevanz dieser Theorie für eine film-spezifische Ästhetik zu belegen. Barthes' Ansatz bildet zugleich die Basis für die folgenden Kapitel, denn er beschreibt eine Wechselbeziehung zwischen Individuum und Kunstwerk, eine Form von ›Intersubjektivität‹, die sowohl für Bergalas Bildungs- und Vermittlungskonzept wie für seine Reflexion des filmischen Schaffensprozesses wegweisend ist.

In Kapitel 4 steht die in cinephilen Diskursen häufig angeführte Beziehung zwischen Kino und Kindheit im Vordergrund. Dahinter verbergen sich im Wesentlichen zwei Fragen: einerseits nach der Beziehung zwischen Filmwahrnehmung und Kindheit und andererseits nach der Persönlichkeitsbildung durch Filme. Bergala hat diese Thematik im Zuge seiner jahrelangen Auseinandersetzung mit der Filmpädagogik von zwei verschiedenen Seiten beleuchtet: anhand des Zuschauermodells der psychoanalytischen Filmtheorie und anhand der Erinnerungen von Cinephilen an ihre ›Kinokindheit‹. Das Kapitel ist daher zweigeteilt. Zunächst wird Bergalas Lektüre der psychoanalytischen Zuschauertheorie in seinen frühen Texten vorgestellt und ihre Relevanz für den Vermittlungsansatz in *Kino als Kunst* diskutiert. Danach werden die in *Kino als Kunst* formulierten Thesen zur persönlichen Prägung durch Filme anhand der exemplarischen cinephilen Selbstzeugnisse von Serge Daney, Jean-Louis Schefer, Philippe Arnaud und von Teilnehmern der Umfrage *Cet enfant de cinéma* überprüft.¹⁹ Sie lassen

19 Alain Bergala, Nathalie Bourgeois (Hg.): *Cet enfant de cinéma que nous avons été*. Aix-en-Provence, 1993.

sich damit historisch-biografisch einordnen und gewinnen in der doppelten Perspektive an Profil und Überzeugungskraft.

Das 5. Kapitel widmet sich der in *Kino als Kunst* skizzierten Ästhetik und Analyse des Schaffensprozesses, die Bergala ausgehend von der eigenen Regiepraxis in seinen filmwissenschaftlichen Arbeiten entwickelt und erforscht hat. Zur Kontextualisierung schlage ich einen Bogen von Barthes' Rezeptionsästhetik über die von André Bazin formulierte Ästhetik des filmischen Realismus bis hin zu Serge Daney's Ethik des Bildes und des Kinos. Es geht dabei um eine Tradition der französischen Bildtheorie, die den Film von der Fotografie ausgehend betrachtet und mit André Bazins berühmten Text «Ontologie des fotografischen Bildes» eingeleitet wurde.²⁰ In seinen späten Schriften formuliert Barthes vor dem Hintergrund des Poststrukturalismus eine Bazins Realismustheorie ähnliche Rezeptionsästhetik der Fotografie. Ich zeige, wie sich Bergalas Reflexion des Schaffensprozesses auf diese beiden Kontexte bezieht und verdeutliche auch ihre Verbindung zu der von Cinephilen beschriebenen subjektiven Filmerfahrung. In Hinblick auf die Filmkritik von Serge Daney erschließt sich zudem die ethische Dimension dieser Ästhetik. Denn Daney aktualisierte – unter dem Stichwort der Alterität der Bilder – Bazins Realismustheorie und die in den *Cahiers du cinéma* seit den 1950er Jahren geführte Debatte um die moralische Dimension der Ästhetik mit Blick auf die durch das Fernsehen geänderte Medienlandschaft.

In Kapitel 6 werde ich Bergalas Konzept in Hinblick auf die Vermittlungssituation untersuchen. Auf eine Darstellung der kontinuierlichen Entwicklung dieses Ansatzes seit den 1970er Jahren folgt die theoretische Formalisierung und Diskussion der Vermittlung als Dreiecksbeziehung zwischen Lehrer/in, Film und Schüler/inn/en, insbesondere der Rolle des Lehrers/der Lehrerin als *porteur*.²¹ Daran schließt die Frage nach den Vermittlungsstrategien an, mit denen die von Bergala anvisierte Filmvermittlung eingelöst werden kann. Zur Diskussion des cinephilen Vermittlungskonzepts greife ich die in den früheren Kapiteln vertieften theoretischen Fragestellungen auf und führe sie – unter Bezugnahme auf bildungstheoretische Überlegungen von Jacques Rancière, Simone Weil und Fernand Deligny weiter aus. Darüberhinaus erweisen sich die von Roland Barthes formulierte intersubjektive Rezeptionsästhetik und die von Serge Daney geforderte Ethik der Alterität als grundlegende Prinzipien für das cinephile Vermittlungskonzept.

Diese Prinzipien liegen auch der Gestaltung der Vermittlungsmedien zugrunde, die abschließend in Kapitel 7 vorgestellt werden. Es geht mir zum einen

20 André Bazin: «Ontologie des fotografischen Bildes». In: Ders.: *Was ist Film?* Hg.: Robert Fischer. Berlin, 2004, S. 33–42 (Orig. 1945).

21 Um die Lektüre dieses Textes zu erleichtern, werde ich im Folgenden auf die Differenzierung der Geschlechter verzichten, die weibliche Form ist immer mitgedacht und mitgemeint.

darum, die wichtigsten von Bergala entwickelten Medien in Hinblick auf ihre Didaktik zu analysieren und in Bezug zu den theoretischen Ausführungen zu setzen. Die Bandbreite reicht von Diapositivserien über Rohschnittmaterialien, Vermittlungsvideos, Filmhefte, filmvermittelnde Filme bis hin zu der erwähnten DVD-Reihe. Teilweise werde ich dabei Bergalas eigene Filmanalysen skizzieren, teilweise – vor allem in Hinblick auf die DVDs – beispielhaft eigene Analysen vorschlagen. Zum anderen wird die Frage nach dem den Medien impliziten Filmverständnis weiterverfolgt und die ihnen zugrundeliegenden Methoden der Filmanalyse dargelegt. Damit nehme ich die zentrale Forderung Bergalas ernst, in der Vermittlung vom konkreten Gegenstand in seiner spezifischen Ästhetik auszugehen, und skizziere nebenbei beispielhafte Analysen von Filmen wie ZIRKUS (THE CIRCUS, Charlie Chaplin, USA 1928), MOONFLEET (DAS SCHLOSS IM SCHATTEN, Fritz Lang, USA 1955) oder FAHRRADDIEBE (LADRI DI BICICLETTI, Vittorio de Sica, I 1948), die für die Arbeit mit Kindern geeignet sind.

Im Zentrum dieser Arbeit steht die Lektüre und Diskussion von Primärtexten, einerseits Bergalas eigene Publikationen, andererseits die genannten kultur- und filmtheoretischen Positionen. Neben den filmpädagogischen Arbeiten Bergalas werde ich seine wichtigsten filmwissenschaftlichen Arbeiten einbeziehen, sofern diese für die Fragestellung relevant sind. Da es sich hierbei um eine interdisziplinär angelegte Forschungsarbeit handelt, ist es nicht möglich, zu jeder einzelnen der verhandelten Theorien den betreffenden aktuellen Forschungsstand umfassend wiederzugeben. Um die jeweiligen Felder präzise abzustecken, werde ich stattdessen aktuelle Überblicksdarstellungen und thematisch relevante Forschungsarbeiten hinzuziehen. Was die Erarbeitung der kulturgeschichtlichen Kontexte betrifft, möchte ich vor allem auf zwei wegweisende Forschungen verweisen, denen diese Arbeit viel zu verdanken hat: Zum einen sind dies Antoine de Baecques Publikationen zur Geschichte der französischen Cinephilie und Kulturpolitik.²² Zum anderen ist dies Francis Desbarats' bereits erwähnte Forschung zur geschichtlichen Entwicklung der französischen Filmpädagogik, in der er auch ausführlicher auf die Filmpädagogik von Alain Bergala eingeht.²³

22 Antoine de Baecque, der selbst Redakteur der *Cahiers du cinéma* (1996–98) war, hat in mehreren Büchern eine historische Aufarbeitung der Rolle der Zeitschrift innerhalb der französischen Cinephilie geleistet. Neben den Büchern *La cinéphilie. Invention d'un regard, histoire d'une culture 1944–1968* (Paris, 2003) und *Les Cahiers du cinéma. Histoire d'une revue* (Paris, 1991) ist insbesondere die mittlerweile neunbändige Anthologie der *Cahiers du cinéma* zu nennen, in der zu verschiedenen Themen wichtige Artikel der Zeitschrift versammelt sind. Zur französischen Kulturpolitik veröffentlichte er *Crises dans la culture française. Anatomie d'un échec* (Paris, 2008).

23 Desbarats 2002. Wie de Baecque schreibt auch Desbarats aus der zweifachen Perspektive des Insiders und des Historikers. Als von der französischen Cinephilie geprägter Lehrer verfasst er eine Geschichte der Entwicklung des Filmabiturs an französischen Gymnasien.

Diese außerordentlich umfang- und detailreichen historischen und diskursgeschichtlichen Arbeiten widmen sich gleichermaßen der faktischen Entwicklung, den dominierenden Diskursen, wie der Rolle einzelner Akteure der französischen Cinephilie und der Filmpädagogik. Sie bieten damit einen Überblick über die wesentlichen geistesgeschichtlichen und institutionellen Kontexte der cinephilen Filmvermittlung.

Anmerkung zum Umgang mit dem Material

«*Kino als Kunst* ist vielleicht die wichtigste Reflexion des Kinos der letzten 20 Jahre – sagen wir seit dem Erscheinen von *Das Bewegungs-Bild* und *Das Zeit-Bild* von Gilles Deleuze.»²⁴ Mit dieser enthusiastischen Aussage zielt der Filmkritiker Michel Frodon auf die Vielfalt an theoretischen Fragen, die dieses schmale Buch aufwirft und die von Überlegungen zur Persönlichkeitsbildung bis hin zum Entwurf einer filmspezifischen Ästhetik reichen. Allerdings liegt hier die Betonung auf *Fragen*, denn der in aller Eile – kurz vor dem absehbaren Ende des Bildungsprogramms *Les arts à l'école* – verfasste Essay ist eher eine Skizze, die ein Feld absteckt, als eine systematische theoretische Abhandlung, wie Frodon im Folgenden auch weiter ausführt:

«Nichts bestimmt dieses kleine Buch jedoch dazu, diesen ehrenvollen Rang einzunehmen. Offenbar in Eile geschrieben [...], behandelt es ein sehr spezielles Thema und zeugt von einer persönlichen Erfahrung. Es handelt sich also um das Gegenteil eines theoretischen Werks, das reiflich durchdacht ist, das den wünschenswerten Abstand zu seinem Gegenstand einnimmt, und auf Antrieb den Umfang und die Komplexität des behandelten Bereichs absteckt. Diese offensichtlichen «Mängel» geben ihm aber gerade seine Ausdrucksstärke und gedankliche Kraft, die Schnelligkeit, mit der es zu den neuralgischen Punkten gelangt, die Leichtigkeit, mit der es sich innerhalb des von ihm erforschten intellektuellen Feldes bewegt.»²⁵

24 «*L'hypothèse cinéma* est peut-être le livre de pensée du cinéma le plus important depuis vingt ans – disons depuis la parution de *l'Image-Mouvement* et *l'Image-Temps* de Gilles Deleuze. Rien ne prédispose pourtant ce petit bouquin à occuper un si prestigieux statut. Visiblement écrit dans l'urgence (au point qu'il souffre de quelques coquilles), il s'appuie sur un thème très particulier et rend compte d'une expérience personnelle. On se trouve donc aux antipodes de l'ouvrage théorique mûrement réfléchi, prenant tout le recul souhaitable avec son objet, et établissant d'emblée l'étendue et la complexité du domaine abordé. Ces «manques» apparents lui donnent justement sa vigueur de pensée et d'expression, sa rapidité à atteindre les points névralgiques, sa légèreté de déplacement dans le champ intellectuel qu'il explore.» Michel Frodon: Alain Bergala à l'école de l'amour du cinéma. In: *Le monde*, 31.7.2002.

25 Ebd.

Diese Vorzüge und Mängel von *Kino als Kunst* kennzeichnen auch die meisten anderen Publikationen Bergalas zur Filmpädagogik. Es handelt sich dabei oft um Standortbestimmungen, um Positionierungen innerhalb des zeitgenössischen Feldes politischer und pädagogischer Praxis, die nicht primär nach theoretischer Kohärenz und Systematik streben. Auch wenn Bergala in seinen frühen Texten noch stärker um die Verankerung seiner Thesen in einem konsistenten theoretischen Modell (der Psychoanalyse und Semiologie) bemüht war, so gewinnen die Texte doch gerade in ihrer zunehmenden Distanz zu übergeordneten Theorien an Vielschichtigkeit und Flexibilität. Er greift gleichermaßen auf theoretische Erkenntnisse wie auf persönliche Erfahrungen zurück, um die pädagogische und künstlerische Praxis zu reflektieren.

In einem Nachruf auf Christian Metz beschreibt Bergala sein Verhältnis zur Theorie selbst als «unrein».²⁶ Dementsprechend verbindet er in seinen Texten – ganz im Sinne des cinephilen Begriffs vom «unreinen Kino» – völlig heterogene Einflüsse miteinander. Es liegt ihm fern, die konkrete Erfahrung einem widerspruchsfreien theoretischen Gebäude unterzuordnen. Wiederholt lehnt er einen theoretischen oder politischen Dogmatismus ab und plädiert für ein strategisches und taktisches, an der pädagogischen Praxis orientiertes Denken. Bereits 1979 schreibt er in einem Text zur Pädagogik der Fotografie: «Die wirklichen Fragen und Weichen werden heute auf Seiten der Strategien, der Arbeitsprotokolle, der konkreten pädagogischen Praxis gestellt.»²⁷ Für seine filmwissenschaftlichen und ästhetischen Schriften bedeutet dies, dass er von den Filmen selbst, von ihren konkreten Entstehungsbedingungen und ihrer Ästhetik ausgeht, um daraus weiterführende theoretische Überlegungen zu entwickeln.

Bergalas aktuelle Texte sind zudem durch ein literarisches, bildhaftes Schreiben gekennzeichnet. Er argumentiert dabei mit Schlüsselbegriffen wie Geschmack, Alterität, Begehren, Widerstand, Begegnung usw., deren Bedeutung er meist nicht präzise definiert, sondern deren Vieldeutigkeit er nutzt, um sie in unterschiedlichen Kontexten einzusetzen. Da es sich häufig um aus der Alltagsrealität entlehnte Begriffe handelt, ermöglicht diese Verfahrensweise ein direktes Verständnis und stellt zwischen verschiedenen Ebenen der Argumentation unmittelbar einleuchtende Zusammenhänge her. Zudem argumentiert Bergala häufig in Gegensatzpaaren – wie beispielsweise Schule und Kunst, Film und Sprache –, mit denen er seine jeweilige Position absteckt. Diese dienen weniger dazu, «in Stein gehauene», unversöhnliche Standpunkte zu etablieren, als viel-

26 Alain Bergala: Au séminaire. In: *Cahiers du cinéma* 472, 1993, S. 7.

27 Jean-Louis Libois: L'arrivée de l'image à l'école. Entretien avec Alain Bergala. In: *La nouvelle critique (Libérer les images et les sons)* 115, 1978, S. 53–55, hier 55.

mehr ein bewegliches Denksystem zu generieren, dessen Widersprüche festgefahrene ideologische Standpunkte eher infrage stellen als bestätigen.

Diese Denkfiguren und Schlüsselbegriffe greife ich auf und analysiere ihre Funktionsweisen und Bedeutungen innerhalb von Bergalas Texten. Wenn ich dabei Modelle für eine Formalisierung des ästhetischen Vermittlungsansatzes vorschlage, so ist es jedoch nicht mein Anliegen, ein theoretisches System zu etablieren, innerhalb dessen sich Bergalas pädagogisches Konzept widerspruchsfrei einfügen könnte. Dies würde der beschriebenen Eigenart seines Umgangs mit Theorien nicht entsprechen und auch die Vielseitigkeit der vorgestellten Medien und Publikationen ausblenden. Indem ich Bergalas Argumentationsweise zu den genannten ästhetischen, cinephilen und bildungspolitischen Diskursen in Bezug setzte, führe ich sie auf ihre historischen-gesellschaftlichen Kontexte zurück und relativiere sie dadurch. Dennoch ist meine Arbeit nicht als eine Diskursanalyse angelegt, die ausschließlich die diskursive Konstruktion von Aussagen im Blick hat. Vielmehr geht es mir darum, den cinephilen Vermittlungsansatz vor dem Hintergrund zentraler Theorien zu diskutieren, die eine Begründung und Präzisierung der in die Diskurse diffundierten Begriffe leisten können. Von Bergala oft nur knapp angerissene Fragen können so in ihrer Tragweite besser erfasst und auf ihre theoretische Grundlage zurückgeführt werden. Im Mittelpunkt steht die Frage nach der wissenschaftlichen Fundierung des cinephilen Vermittlungsansatzes und nach seiner Relevanz für die konkrete, zeitgenössische Praxis. Dies öffnet Raum für eine Weiterentwicklung der Filmpädagogik und für weiterführende Forschungen. Denn nicht nur für die Pädagogik, sondern auch für die Wissenschaft ist es eine Herausforderung, «Film als Spur eines kreativen Prozesses» zu denken.