



**University of
Zurich**^{UZH}

**Zurich Open Repository and
Archive**

University of Zurich
University Library
Strickhofstrasse 39
CH-8057 Zurich
www.zora.uzh.ch

Year: 2024

Filmpädagogik und Filmvermittlung

Pantenburg, Volker ; Schlüter, Stefanie

Posted at the Zurich Open Repository and Archive, University of Zurich

ZORA URL: <https://doi.org/10.5167/uzh-219305>

Book Section

Accepted Version

Originally published at:

Pantenburg, Volker; Schlüter, Stefanie (2024). Filmpädagogik und Filmvermittlung. In: Hartmann, Britta; Kuhn, Markus; Schick, Thomas; Wedel, Michael. Handbuch Filmwissenschaft : Theorie – Geschichte – Analyse. Stuttgart und Weimar: Metzler, Epub ahead of print.

Filmpädagogik und Filmvermittlung

Volker Pantenburg und Stefanie Schlüter

[Pre-Print, Stand des Texts: Januar 2017]

Während der Begriff Filmpädagogik seine enge Verbindung mit der Erziehungswissenschaft anzeigt, umspannt das in der letzten Dekade in Deutschland breit diskutierte Konzept der Filmvermittlung ein noch offenes Feld, in dem sich filmwissenschaftliche Herangehensweisen mit dem Interesse an filmkulturellen und didaktischen Ansätzen verbinden. Anders als in der Medienpädagogik, die Film als Teil eines Ensembles audiovisueller Codes betrachtet, stellen für die Filmvermittlung die Eigengesetzlichkeiten des Mediums und die Kulturtechnik der Kinovorführung zentrale Arbeitsbereiche dar. Im Unterschied zur Museumspädagogik widmet sich die Filmvermittlung im Kern nicht Ausstellungsobjekten (Plakaten, Kameras, Drehbüchern, Kostümen etc.), wie sie in objektbasierten Filmmuseen präsentiert werden, sondern dem Erfahrungsmodus Film.

Film und Bildung stehen von Beginn der Filmgeschichte an in einem Spannungsverhältnis. Ihr Verhältnis ist mal von wechselseitiger Abstoßung, mal von unterschiedlich starken Dynamiken der Annäherung geprägt. Schon zu Beginn des 20. Jahrhunderts finden sich einerseits Ansätze, die dem neuen Medium jede Fähigkeit kultureller, ästhetischer oder moralischer Bildung absprechen und in ihm, aber auch im mit dem frühen Film verbundenen Milieu des Jahrmarkts, einen Faktor moralischer Gefährdung ausmachen. (Schlupmann 2010) Andererseits formieren sich, meist verbunden mit einer grundlegenden Aufwertung des Films als künstlerisch und kulturell wertvollem Gut, Initiativen, die dem Film erhebliches pädagogisches Potential zuschreiben und das Medium in allgemeinere Konzepte ästhetischer oder politisch-gesellschaftlicher Bildung zu integrieren versuchen. Unterschieden werden können zudem Zugänge, in denen Filme als Vehikel bestimmter Inhalte – etwa politischer, gesellschaftlicher, ideologischer Natur – erscheint, und solche, die Filmvermittlung als Aktivität fassen, durch die ästhetische Verfahren und formale Prinzipien von Film und Kino erläutert und an Kinder, Schüler, Lehrer und Studierende weitergegeben werden. Insofern reflektiert der Umgang mit Filmen in schulischen und außerschulischen Vermittlungssituationen stets zentrale medientheoretische Prämissen und gibt Aufschluss darüber, ob Film als Kunstform, Massenunterhaltung, Informations- oder Kommunikationsmedium verstanden wird.

Im Komplex der Filmbildung verschränken sich unterschiedliche Ebenen: Medienhistorische Fragen der zunehmenden Mobilität von Filminhalten (16mm, VHS und andere Videoformate, DVD, Streaming; [Hagener 2011]) sind verknüpft mit der Geschichte einzelner Institutionen (Kinematheken und Filmmuseen, Jugendfilmclubs, Schulfernsehen usw.), mentalitätsgeschichtliche Haltungen wie die Cinephilie treffen auf explizit pädagogische und kulturpolitische Initiativen (Einbettung des Films in Curricula, Unterrichtsmaterialien, Schulkinowochen etc.). Bezogen auf den im engeren Sinne schulischen Einsatz von Filmen ist zudem zu differenzieren zwischen einer Richtung, in der Film – etwa in naturwissenschaftlichen Fächern – als anschauliches und effizientes Medium der Informationsvermittlung eingesetzt wird und einer anderen, die den Film selbst in seinen formalen und ästhetischen Eigenschaften ins Zentrum stellt und das Medium als künstlerische Artikulation neben Literatur, Malerei oder Musik im Unterricht verankert. Zur Disposition steht damit auch die disziplinäre Zuständigkeit für Fragen der Filmvermittlung: Fragt die Pädagogik ebenso wie die Kommunikationswissenschaft vor allem nach dem Nutzen oder den Gefahren des Films im Kontext erzieherischer Konzepte, steht in der zuletzt verstärkt betriebenen filmwissenschaftlichen Annäherung (Henzler et al. 2010, Zahn 2012, Henzler 2013, Pantenburg/Schlüter 2011, Pantenburg/Schlüter 2014) die Vermittlung der künstlerischen und formalen Eigengesetzlichkeit von Film und Kino im Vordergrund.

Vor 1945: Kinoreform und „Film appreciation“

Als Reaktion auf den großen Erfolg des frühen Kinos formiert sich in Deutschland um 1907 die „Kinoreformbewegung“, die mit einem dezidierten Abwehrimpuls des Mediums einhergeht. Das Kino wird, gerade aufgrund seiner enormen Anziehungskraft auf die Jugend, als Gefahr wahrgenommen. In einem zeitgenössischen Kommissionsbericht wird „das Häßliche, Verbildende und sittliche Gefährdende“ des Kinos betont, das Kinowesen als „bedauernswerte Erscheinung des Großstadtlebens“ charakterisiert und an die Schulen appelliert, „[d]em Besuch von Vorführungen dieser Art [...] erziehlich entgegenzuwirken“ (Dannmeyer 1907, S. 29 und 39). Diese frühe Form der „Bewahrpädagogik“, die strukturell bis heute im Argument medialer Gefahrenpotentiale für Jugendliche fortwirkt, richtet sich nicht nur gegen die Filminhalte (hier vor allem den „Aufklärungsfilm“, den „Verbrecherfilm“ und den „Sensationsfilm“, aber auch Komödien). Ihre Vorbehalte erstrecken sich auch auf die Vorführsituation – den dunklen, allerlei undiszipli-

niertem und aus Sicht der Pädagogen moralisch fragwürdigem Verhalten Vorschub leistenden Kinosaal – sowie auf die nach Meinung der Kinoreformer defizitären Verfahren, die den Ansprüchen einer Kunst nicht entsprächen.

Allerdings setzen mit der „Schulfilmbewegung“ schon bald, zwischen 1919 und 1933, pädagogische Bestrebungen ein, die nicht zu leugnende starke Wirkung von Filmen gezielt zu nutzen (Walberg 2011, S. 30 / Müller 2011, S. 313 ff.). Einerseits wurde die Konzeption und Etablierung eines eigenständigen Genres des „Schulfilms“ gefordert, andererseits sollten die Bedingungen des Einsatzes von Film in Schulen genauer ausgearbeitet werden. An die Vermittlung des Films als eigenständigem ästhetischen Gegenstand war in diesem Zusammenhang nicht gedacht. Die Gründung der „Reichsstelle für den Unterrichtsfilm“ 1934 zielte auf die Gleichschaltung des Schul- und Unterrichtswesens im Nationalsozialismus ab und transformierte Pädagogik damit de facto in Propaganda.

Gegen die Kinoreform- und Schulfilmbewegung, die entweder mit Schutzmaßnahmen und Verboten oder mit inhaltlichen Vorgaben und Regulierungen operierte, bildete sich in den 1930er Jahren im angloamerikanischen Raum ein Bewusstsein, dass Filme nicht nur als Instrument und Werkzeug der Vermittlung, sondern als eigener Gegenstand in den Kanon der Künste eingerückt und als solcher auch pädagogisch vermittelt werden müsse. Begünstigt durch die erfolgreiche Etablierung des 16mm-Standards, der Filme für den Einsatz an diversen Orten außerhalb des regulären Kinos tauglich machte, entstand in den USA das „film education movement“, nach dem sich die Aufgaben der Filmbildung in „character education“ und „film appreciation“ aufteilen ließen (Wasson 2005, S. 57). Die Bewegung stand in enger Verbindung mit der Etablierung erster Kinematheken und Filmmuseen sowie dem Aufbau von 16-mm „film libraries“, deren Bestände abseits des kommerziellen Verleihgeschäfts durch Bildungsinstitutionen zirkulieren konnten. Haidee Wasson hat die Rolle des New Yorker Museum of Modern Art (MoMa) nachgezeichnet, das sowohl durch eigene Vermittlungsprogramme als auch durch die Zirkulation der Filme seiner Film Library als zentraler Akteur der Filmvermittlung in den USA gelten kann. Sie weist aber auch darauf hin, dass der Einsatz von Filmen im Klassenzimmer schon in dieser Phase auch dem Kalkül ökonomischer Überlegungen der Filmindustrie unterworfen war, die in den Schulen einen zusätzlichen Absatzmarkt für ihre Produkte erkannte.

Was Wasson paradigmatisch für das MoMa beschreibt, charakterisiert auch andere Kinematheken und Filmmuseen in Europa: Institutionen wie das British Film Institute (Bolas 2009) oder die Cinemathèque Française (Olméte 2000), die sich seit den frühen

1930er Jahren der Archivierung und Präsentation von Filmen widmen, flankieren ihre Arbeit schon früh mit Vermittlungsprogrammen unterschiedlichen Zuschnitts. Dazu gehören publizistische Initiativen (Bücher, Zeitschriften Programmhefte etc.) ebenso wie konkrete Praktiken, die Filmvorführung durch Gespräche, Diskussionen und Einführungen zu rahmen. Wie im seinerzeit gängigen Terminus „film appreciation“ deutlich wird, geht es hier in der Tradition des Kunstliebhabers darum, durch das aufmerksame Studium zu einem Verständnis künstlerischer und technischer Verfahren zu kommen, das dann in einem nächsten Schritt an andere weitergegeben werden kann.

Mit dieser Valorisierung des Mediums, in Rudolf Arnheims Buchtitel „Film als Kunst“ (1932) bündig auf eine Formel gebracht, geht die Überzeugung einher, dass der Film auch in schulischen und universitären Kontexten den anderen Künsten, der Literatur, Kunst und Musik, gleichgestellt werden müsse. Artikuliert wird diese Auffassung im europäischen Kontext von Béla Balázs, wenn er fordert: „Solange nicht alle Lehrbücher der allgemeinen Kunstgeschichte und der Ästhetik das Kapitel über die Filmkunst aufgenommen haben, solange diese Kunstgattung nicht auf den Universitäten und in den Mittelschulen als Pflichtgegenstand gelehrt wird, haben wir eine entscheidende Wendung der Entwicklungsgeschichte des Menschen in unserem Jahrhundert nicht in die Sphäre des Bewußten erhoben.“ (Balázs 1949, 9f.)

Nach 1945: Filmclubs und Bildungspolitik

Ein Bewusstsein für die erzieherischen Möglichkeiten des Kinos prägte auch die institutionellen Maßnahmen der Alliierten nach dem Sieg über Nazi-Deutschland. So gehörte zur Agenda der kulturellen Re-Education in den westlichen Besatzungszonen Deutschlands die umfassende Einrichtung von Filmclubs nach dem Muster der französischen Ciné-Clubs der 1920er Jahre, die als „kulturpolitischer Schleichweg zu den Menschen“ (Stettner, bei Paech 227), zumal den Jugendlichen und jungen Erwachsenen erkannt wurden und binnen kürzester Zeit enormen Zulauf fanden. Die Bedeutung der internationalen Filmclub-Treffen (1949 in Titisee, 1950 in Schluchsee) für die Entwicklung filmkultureller Initiativen der Nachkriegszeit kann kaum überschätzt werden. Die Begegnung einer jungen Generation von Cinephilen mit Regisseuren und anderen Filmschaffenden stellte ein wichtiges Initiationsmoment dar, das die Intensivierung der Jugendfilmarbeit und, auf lange Sicht, die spätere Etablierung von Kommunalen Kinos und Filmprogrammen an Volkshochschulen nach sich zog. Durch die Praxis, Filme nicht nur zu zeigen, sondern auch durch Einführungen, Diskussionen, begleitende Publikationen

zu vermitteln, konnte das Medium Film zudem nicht nur in den Metropolen, sondern auch in der Provinz Fuß fassen (Dütsch 2016)

Allerdings sind all diese Vermittlungsbemühungen, von einzelnen Filmvorführungen im Schulkontext abgesehen, wenig oder gar nicht mit offiziellen Institutionen wie der Schule verzahnt. Die cinephile Auseinandersetzung und Aneignung von Wissen über den Film verbleibt im Status der Freizeitbeschäftigung, und wird bisweilen, wie in den Filmen der *Nouvelle Vague*, als alternative „Schule des Sehens“ dem offiziellen Schulunterricht entgegengesetzt. Selbst wenn in Frankreich bereits in den 1960er Jahren Ansätze eines filmorientierten Schulfernsehens entstehen, für das Regisseure wie Eric Rohmer und Jean Eustache Beiträge produzieren (Douchet 2008), bleiben diese Vorstöße punktuell und sind noch nicht curricular im Unterricht verankert. In der Bundesrepublik Deutschland erschwert zudem die föderale Struktur eine zentrale Koordination von Filmbildungsprojekten, da Bildung im Aufgabenbereich der Länder liegt und je nach politischer Ausrichtung von Bundesland zu Bundesland sehr unterschiedlich ausgelegt wird.

Parallel zur Etablierung der Semiotik als Leitdisziplin überwiegt in den der 1960er und 1970er Jahren die Auffassung, Film als Sprache aufzufassen und die Entschlüsselung seiner Codes und Grammatik zur vordringlichen Aufgabe zu machen. In der Nachfolge medienkritischer Positionen der kritischen Theorie kommt Film in dieser Phase nur selten als Kunstwerk, meist als prominentes Beispiel für Massenunterhaltung zur Sprache. Was die politische Implementierung einer ästhetisch ausgerichteten Filmbildung angeht, kommt Frankreich eine Vorreiterrolle zu. Ab 1983 erfolgt hier die verbindliche Einbettung in den Schulunterricht (Odin 2015, 295). Film ist nun nicht länger nur extracurricularer Gegenstand von AGs und freiwilliger Freizeitaktivität, sondern unter dem Begriff der „Option Cinéma“ ein eigenständiges Fach mit Lehr- und Prüfungsstoff bis zum Abitur (baccalauréat). Anders als in anderen Ländern ging in Frankreich damit die Entscheidung einher, „das Kino im Bereich der Kunsterziehung und nicht einer kritischen Medienreflexion anzusiedeln, dass das Mainstream-Kino und der populäre Film, das Unterhaltungskino – also das Kino, das von der überwiegenden Mehrzahl der Zuschauer bevorzugt wird, außer Betracht fielen, aber auch alle jene – in der Regel – nicht-künstlerischen Filmproduktionen wie etwa Medizinfilme, Industriefilme oder ethnographische Filme“ (Odin 2015, 298/299).

Die politisch-pädagogische Implementierung von Film und Kino in die Unterrichtspraxis setzte sich konzeptuell fort und intensiviert sich ab 2000 in den von Kulturministerin Catherine Tasca und Bildungsminister Jack Lang politisch implementierten Programm

„Les arts à l'école“, das Alain Bergala als Kinoberater mit konkreten Maßnahmen wie der landesweiten Schul-DVD-Reihe „L'Eden cinéma“, der Erstellung von filmvermittelnden Materialien für die Schule sowie der Erarbeitung eines landesweiten Konzepts geprägt hat.

Prämissen und Verfahren

Je nach theoretischen Blickwinkel eröffnen sich der Filmvermittlung unterschiedliche Optionen. Mit Alain Bergala lassen sich vier Zugänge unterscheiden: (1) Wird Film als Sprache aufgefasst, wie es die Filmsemiotik der 1970er Jahre im Gefolge der Linguistik tat, müsste die Vermittlung darauf abzielen, seine grammatischen Regeln zu analysieren und zu lehren – ein Modell, dem Bergala mit dem Einwand begegnet, im Kino gebe es keine *Grammatik*, sondern nur *Parameter der Gestaltung* (Bergala 2015, 286). (2) Wird Film als Kommunikation verstanden, wie dies in der Medienpädagogik der 1970er Jahre üblich war, rücken oft vor allem die manipulativen Möglichkeiten in den Fokus. Film- und allgemeiner Medienbildung soll dann die Funktion übernehmen, sich gegen den Film als „schlechtes Objekt“ zu wappnen, indem man seine Verfahren und Codes entschlüsselt und durchschaut. (3) Fasst man den Film als Element einer kulturellen Praxis auf, gilt es nach Bergala, die Schule zum Ort zu machen, an dem eine Begegnung mit anderen Filmen als den ohnehin zirkulierenden zu ermöglichen. Es gelte, „die Zirkulation der Bilder zu verlangsamen, indem man sie in wohl durchdachte Beziehungen zueinander setzt und so die Möglichkeit schafft, dass sich etwas von dem, was man gesehen hat, festschreibt.“ (289) (4) Bergalas bevorzugte Methode, mit dem Begriff „Das Kino als Kunst“ überschrieben, setzt darauf, im Unterricht einerseits die Erfahrung des Zuschauers und andererseits den Schaffensprozess des Künstlers nachzuvollziehen, indem über die notwendigen ästhetischen Entscheidungen einer Szene nachgedacht oder alternative Möglichkeiten der Gestaltung entworfen werden (Henzler 2013, 219-251).

Bergala hat auf das Paradox der Filmvermittlung hingewiesen, etwas lehren zu wollen, das sich den gängigen Vermittlungsmethoden entzieht. Film, so die Hypothese, müsse auch im Unterricht als „das radikal Andere“ vorkommen, „etwas, das zwangsläufig im Widerspruch steht zu allen etablierten Unterrichtsnormen und zur klassischen Pädagogik“ (Bergala 2006, 29) Besondere Relevanz hat bei ihm daher die Figur des Vermittlers („Passeur“), der durch seinen Umgang mit Film eine „Vermittlung durch Ansteckung“ (Bergala 2006, S. 21) praktiziert. Die konkreten Verfahren filmpädagogischen Arbeitens, die dabei zur Anwendung kommen können, sind vielfältig. Grundsätzlich gilt, dass in

Vermittlungssituationen kleinere analytische Einheiten wie Stills, einzelne Einstellungen, kurze Sequenzen und Szenen sich anbieten. Bergala macht eine „Pädagogik des Fragments“ zum Dreh- und Angelpunkt seines Bildungskonzepts, die auf den Vergleich und die Reihenbildung setzt und gerade aus dem Vergleich ähnlicher, aber filmhistorisch oder kulturell fern liegender Ausschnitte ihr Bildungsmoment zieht: „Bildung ist nichts anderes, als die Fähigkeit, das Gemälde oder den Film, die man gerade sieht, oder das Buch, das man gerade liest, zu anderen Gemälden, Filmen und Büchern in Beziehung zu setzen.“ (Bergala 2006, 54)

Bergala hat seit den 1990er Jahren auch zahlreiche kurze filmanalytische Filme produziert, die mit den Mitteln des Kinos über das Kino nachdenken. Viele dieser Arbeiten sind im pädagogischen Kontext – etwa im Rahmen der von ihm initiierten und konzipierten DVD-Reihe für Schulen L'ÉDEN CINÉMA – entstanden und deshalb einer breiteren Öffentlichkeit unbekannt. Gemeinsam mit den Initiativen einzelner bundesrepublikanischer Fernsehsender, etwa in den „filmkundlichen Sendungen“ der WDR-Filmredaktion seit ca. 1970, erscheinen diese „filmvermittelnden Filme“ als wichtige Vorläufer des seit ca. 2010 in Forschung und Lehre stark diskutierten „Video-Essays“. Der Video-Essay zeigt zudem, dass der Schritt von der Rezeption in die montierende Praxis ein produktives didaktisches Instrument zur Vermittlung der Dynamiken von Bild und kommentierendem Text sein kann (Kunst der Vermittlung 2009, Baute 2014; Keathley/Mittell 2016).

Ausblick

Im deutschsprachigen Raum ist seit der Jahrtausendwende eine verstärkte Aufmerksamkeit für Fragen der Filmbildung und Filmvermittlung wahrnehmbar. Angeregt von den Konzepten Alain Bergalas und der spezifisch französischen Mischung aus Cinephilie, Theorie und Kulturpolitik hat die Übersetzung und der Transfer dieses Modells (Bergala 2006) sowohl zu differenzierten Darstellungen seiner Position (Henzler 2013), bildungstheoretischen Anschlüssen (Zahn 2012) und konkreten filmanalytischen und -historischen Perspektiven auf Filme (Wegner 2015) geführt. Auch lokale Studienschwerpunkte und Buchreihen (Bremer Schriften zur Filmvermittlung, hg. von Winfried Pauleit) belegen die Relevanz des Themas.

Parallel dazu ist durch Institutionen wie die Bundeszentrale für politische Bildung oder Vision Kino (seit 2005) an der Etablierung eines „Filmkanons“ und der Verstetigung von Veranstaltungsreihen wie den Schulkinowochen gearbeitet worden. Im Vergleich zum in

Frankreich spürbaren Vorrang von ästhetischen und formalen Fragen einer Eigengesetzlichkeit des Films als Kunst orientierte sich die Perspektive solcher institutionellen Projekte zunächst häufig an der gesellschaftlichen Relevanz von Filmen oder den Möglichkeiten unmittelbarer inhaltlicher Anbindung an andere Fächer wie Fremdsprachen, Geistes- oder Sozialwissenschaften. Inzwischen ist aber festzustellen, dass neben inhaltlichen Bezugspunkten auch ästhetisch-formale Fragen stärker in den Fokus geraten. Zudem schlägt sich – aufgrund der föderalen Struktur der Bundesrepublik jedoch je nach Bundesland sehr unterschiedlich – das Bewusstsein für die Potentiale der Filmbildung inzwischen in Rahmenplänen und curricularen Vorgaben nieder. Beispiele sind das „Freiburger Filmcurriculum“ (Fuchs et al. 2008; Pfeiffer 2011) sowie der 2016 verabschiedete „Orientierungs- und Handlungsrahmen für die Filmbildung“ der Berliner Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft, der in den Jahrgangsstufen 1 bis 10 „die Zusammenarbeit verschiedener Unterrichtsfächer unter dem Gegenstandsbe- reich Film“ anregt und ermöglicht, „auf Basis entsprechender Anknüpfungen an die je- weiligen fachlichen Anforderungen im Rahmenlehrplan Film zum Lerngegenstand [zu] machen“ (Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft 2016).

Vor dem Hintergrund der zunehmenden Digitalisierung des Filmerbes und dem Ver- schwinden analogen Filmmaterials aus der regulären Kinopraxis der Gegenwart stellt sich auch die Frage, wie sich jene Anteile des Kinos in schulischen und anderen Ver- mittlungssituation weitergeben lassen, die nicht inhaltlicher Natur sind. Wenn die Mate- rialität und die Aufführungssituation notwendig zu dem gehören, was in der Filmver- mittlung gelehrt und weitergegeben werden muss, dann ist die Erhaltung des histori- schen Zusammenhangs von Filmstreifen, Projektion und Zuschauerraum die Vorausset- zung (Hediger/Horwath 2011). Vor allem die Geschichte des Experimentalfilms bietet zahlreiche Beispiele für Filme, deren Spezifik nur in Ansätzen oder gar nicht als digitaler Inhalt zu erfassen ist (Pantenburg/Schlüter 2011; Ruffert 2009). Um das Wissen um die Herkunft und Beschaffenheit einer materialen Geschichte des Films zu tradieren, können – auch und gerade im schulischen Kontext – taktile, körperliche Methoden der Bearbeitung zum Einsatz kommen, bei denen 35mm Filmmaterial zerkratzt oder be- malt wird und medienspezifische Aspekte wie Farbe, Bewegung und Materialität in den Blick geraten, die oft vom primären Interesse an Erzählung und Bedeutung verdeckt werden.

Literatur:

- Balázs, Béla (1949): *Der Film. Wesen und Werden einer neuen Kunst*, Wien: Globus.
- Baute, Michael (2014): Über Video-Essay Seminare, in: *Zeitschrift für Medienwissenschaft* 11, 2, S. 193-196.
- Bergala, Alain (2006): *Kino als Kunst. Filmvermittlung an der Schule und anderswo* [frz. 2002], hg. von Bettina Henzler und Winfried Pauleit, Marburg: Schüren.
- Bergala, Alain (2015): *Wozu Filmbildung?* in: Malte Hagener / Vinzenz Hediger (Hg.): *Medienkultur und Bildung. Ästhetische Erziehung im Zeitalter digitaler Netzwerke*, Frankfurt: Campus 2015, S. 283-293.
- Bolas, Terry (2009): *Screen Education. From Film Appreciation to Media Studies*, Bristol: intellect.
- Dannmeyer, C.H. (1907): *Bericht der Kommission für „Lebende Photographien“*. Herausgegeben im Auftrag des Vorstands der Freunde des vaterländischen Schul- und Erziehungswesens zu Hamburg. Hamburg.
- Dütsch, Werner (2016): *Im Banne der roten Hexe. Film als Lebensmittel*, Würzburg: Königshausen und Neumann.
- Hediger, Vinzenz und Alexander Horwath (2011): „Ich bin zutiefst überzeugt: Der Film ist ein Akt, der sich in einem bestimmten Zeitraum abspielt, und damit ein performativer Akt.“ Gespräch mit Alexander Horwath, in: Gudrun Sommer, Vinzenz Hediger, Oliver Fahle (Hrsg.): *Orte filmischen Wissens. Filmkultur und Filmvermittlung unter digitalen Netzwerkbedingungen*. Marburg: Schüren 2011, S. 123-140.
- Fuchs, Mechthild, Michael Klant, Joachim Pfeiffer, Michael Staiger, Raphael Spielmann (2008): *Freiburger Filmcurriculum. Ein Modell des Forschungsprojekts „Integrative Filmdidaktik“* (Pädagogische Hochschule Freiburg), in: *Der Deutschunterricht* 3, S. 84-90.
- Hagener, Malte (2011): *Wo ist Film (heute)? Film/Kino im Zeitalter der Medienimmanenz*, in: Gudrun Sommer, Vinzenz Hediger, Oliver Fahle (Hrsg.): *Orte filmischen Wissens. Filmkultur und Filmvermittlung unter digitalen Netzwerkbedingungen*. Marburg: Schüren 2011, S. 45-60.
- Henzler, Bettina und Pauleit, Winfried (Hg.) (2009): *Filme sehen, Kino verstehen. Methoden der Filmvermittlung*, Marburg: Schüren.
- Henzler, Bettina (2013): *Filmästhetik und Vermittlung. Zum Ansatz von Alain Bergala: Kontexte, Theorie und Praxis*, Marburg: Schüren.
- Keathley, Christian / Jason Mittell (2016): *The Videographic Essay: Criticism in Sound and Image*, Montreal: Caboose.

Kunst der Vermittlung. Aus den Archiven des Filmvermittelnden Films, unabhängiges Forschungsprojekt der Gruppe Entuziazm, 2007-2009, <http://www.kunst-der-vermittlung.de/>

Müller, Dorit (2011): Zwischen Forschung, Unterricht und Populärkultur. Filmisches Wissen und Orte früher Filmkultur, in: Vinzenz Hediger, Gudrun Sommer, Oliver Fahle (Hrsg.): Orte filmischen Wissens. Filmkultur und Filmvermittlung unter digitalen Netzwerkbedingungen. Marburg: Schüren 2011, S. 309-330.

Odin, Roger (2015): Zur Etablierung der Filmbildung in Frankreich [frz. 2013], in: Malte Hagener / Vinzenz Hediger (Hg.): Medienkultur und Bildung. Ästhetische Erziehung im Zeitalter digitaler Netzwerke, Frankfurt: Campus 2015, S. 293-311.

Olméte, Patrick (2000): *La Cinémathèque française: de 1936 à nos jours*, Paris : CNRS.

Paech, Anne (1989): Die Schule der Zuschauer. Zur Geschichte der deutschen Filmclub-Bewegung, in: *Zwischen Gestern und Morgen. Westdeutscher Nachkriegsfilm 1946-1962*, Frankfurt/Main. Filmmuseum, S. 226-247.

Pantenburg, Volker / Schlüter, Stefanie (2011): Experimentalfilme vermitteln. Zum praktischen und analytischen Umgang mit dem Kino der Avantgarde, in: Vinzenz Hediger, Gudrun Sommer, Oliver Fahle (Hrsg.): Orte filmischen Wissens. Filmkultur und Filmvermittlung unter digitalen Netzwerkbedingungen. Marburg: Schüren 2011, S. 211-234.

Pantenburg, Volker / Schlüter, Stefanie (2014): Zehn Anmerkungen zur Filmbildung, in: Lena Eckert / Silke Martin (Hg.): *FilmBildung*, Marburg: Schüren, S. 46-49.

Pantenburg, Volker / Schlüter, Stefanie (2015): Emulsion und Pixel. Für mediale Transparenz in der Filmvermittlung, in: Vinzenz Hediger/Malte Hagener (Hg.): *Medienkultur und Bildung. Perspektiven einer ästhetischen Erziehung unter digitalen Netzwerkbedingungen*, Frankfurt: Campus, S. 313-339.

Pantenburg, Volker / Stefan Pethke / Erik Stein (2008): Das Dilemma der Cinéphilie. Ein Gespräch mit Jean Douchet, Website des Projekts „Kunst der Vermittlung“, <http://www.kunst-der-vermittlung.de/dossiers/cinephilie-douchet/gespraech-jean-douchet/>

Pfeiffer, Joachim (2011): Integrative Filmdidaktik. Fächerverbindender Filmunterricht in Deutsch, Kunst und Musik am Beispiel des „Freiburger Filmcurriculums“, in: Gudrun Sommer, Vinzenz Hediger, Oliver Fahle (Hg.): Orte filmischen Wissens. Filmkultur und Filmvermittlung im Zeitalter digitaler Netzwerke, Marburg: Schüren, S. 195-211.

Rüffert, Christine (2009): Lichtspiele unter der Lupe. Filmvermittlung anhand von Experimentalfilmen, in: Henzler, Bettina und Pauleit, Winfried (Hg.) (2009): *Filme sehen, Kino verstehen. Methoden der Filmvermittlung*, Marburg: Schüren, S. 93-117.

Schlüppmann, Heide (2010): Dritter Bildungsweg: Ausgang Kino, in: Bettina Henzler, Winfried Pauleit, Christine Rüffert / Karl-Heinz Schmidt / Alfred Tews: *Vom Kino lernen. Internationale Perspektiven der Filmvermittlung*, Berlin: Bertz + Fischer, S. 11-17.

Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft Berlin (2016): Orientierungs- und Handlungsrahmen für die Filmbildung. Ergänzende Materialien zum im November 2015 in Kraft gesetzten Rahmenlehrplan für die Jahrgangsstufen 1 - 10. (AutorInnen: Martin Dorr, Dr. Martin Ganguly, Barbara Hirn, Beate Völcker (<http://www.berlin.de/sen/bildung/unterricht/faecher-rahmenlehrplaene/faecheruebergreifende-themen/filmbildung/>))

Walberg, Hanne (2011): *Film-Bildung im Zeichen des Fremden*, Bielefeld: transcript.

Wasson, Haidee (2005): *Museum Movies. The Museum of Modern Art and the Birth of Art Cinema*, Berkeley / Los Angeles / London: University of California Press.

Wegner, Wenke (2015): *Kino, Sprache, Tanz. Ästhetik und Vermittlung in den Filmen der Berliner Schule Marburg*: Schüren.

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