

Wenke Wegner

Kino, Sprache, Tanz

Ästhetik und Vermittlung
in den Filmen der Berliner Schule

SCHÜREN

Inhalt

Dank	9
1. Einleitung	11
1.1 Themengebiete der Arbeit	11
1.1.1 Filme, Filmkritik, Filmvermittlung	11
1.1.2 Das Spannungsfeld von ästhetischer Erfahrung und Bildung	14
1.1.3 Die «Berliner Schule» als <i>Schule</i>	17
1.2 Die <i>Berliner Schule</i>	18
1.2.1 Die <i>Berliner Schule</i> : Das Label	18
1.2.2 Die <i>Berliner Schule</i> : Zahlen	22
1.2.3 Die <i>Berliner Schule</i> : Ästhetischer Gegenentwurf	24
1.3 Die Vermittlung der <i>Berliner Schule</i>	33
1.3.1 Die ästhetische Vermittlungsstrategie	33
1.3.2 Die Moral einer Einstellung: Ethik und Bildungsbegriff	39
1.4 Vorgehen	42
2. Lernen von Filmen	45
2.1 Filmvermittlung und das Verhältnis von Film und Schule in DIE INNERE SICHERHEIT	48
2.1.1 Sequenzbeschreibung	48
2.1.2 Vom Rot des Vorhangs über das Knacken der Schallplatte zum Zeigefinger des Lehrers	50
2.2 Inszenierung der Filmvermittlung in PLÄTZE IN STÄDTEN	56
2.2.1 Sequenzbeschreibung	56
2.2.2 Der abwesende Lehrer, die Pädagogik des Films	58
2.3 Berührungspunkte mit der Filmvermittlung Bergalas	63
2.4 Filme als Vermittler	69
2.4.1 Sequenzbeschreibung: Synchronstudio / DER SCHÖNE TAG	69
2.4.2 Filmische Film-Vermittlung: Filmfragmente im Film	71
2.4.3 Irritation und Überraschung: Die Pädagogik des Fragments	75
2.4.4 Vorbilder, Resonanzen. Film als Intertextualität	80
2.4.5 Intertextuelle Fragestellungen in der Literatur- und Filmdidaktik	85

2.5	Die ästhetischen Strategien des Zitierens und der Filmvermittlung in DIE BLEIERNE ZEIT und DIE INNERE SICHERHEIT	87
2.5.1	Filmische Geschichtsvermittlung in NUIT ET BROUILLARD	88
2.5.2	NUIT ET BROUILLARD als Schulfilm und sein Verhältnis zur Schule	89
2.5.3	Formaler Vergleich der Zitierweise	91
2.5.4	Ästhetiken des Zitierens. Filmvermittlung mittels Film	97
3.	Erzählen im Film. Nacherzählen von Filmen	104
3.1	Die Konvention im Umgang mit Stimmen und Sprechenden	107
3.1.1	Schuss-Gegenschuss	107
3.1.2	Voice-Over	108
3.2	Vorgeschichte. Sprache im modernen Kino	111
3.3	Visible storytellers. Erzählsequenzen durch die Lupe anderer Medien	120
3.3.1	Anblick, Klang und Prozess statt Handlung	120
3.3.2	Talking heads im (Dok-)Film	122
3.3.3	(Theater-)Monologe im Film	125
3.4	Nacherzählung als Aneignung	130
3.5	SEHNSUCHT. Nach dem Film: Sprechen im Film	134
3.5.1	Sequenzbeschreibung: Epilog	134
3.5.2	Das «Filmgespräch» im Film. Vorwegnahme einer inhaltszentrierten Medienpädagogik	136
3.5.3	Reflexion und Repetition des filmischen Geschichtenerzählens (showing) im Medium der Sprache (telling)	140
3.6	PLÄTZE IN STÄDTEN. Mimmi erzählt von einer Erzählung	147
3.6.1	Das Buch	147
3.6.2	Sequenzbeschreibung: Mimmis Nacherzählung	148
3.6.3	Mimmis Erzählen	150
3.6.4	Die Nacherzählung eines Buchs ist auch die Nacherzählung eines Films	152
3.6.5	Nacherzählen/Neu-Erzählen/Reverenz	159
3.7	DER SCHÖNE TAG. Filmnacherzählung	168
3.7.1	Sequenzbeschreibung: Deniz' Nacherzählung	169
3.7.2	Filmnacherzählung. Zur Frage der Übersetzung von Film in Sprache	172
3.7.3	Filmnacherzählen in Filmwissenschaft und Filmkritik	174
3.7.4	Nacherzählung: Beschreibung/Bericht	179
3.7.5	Filmnacherzählungen im Film: Filmvermittlung oder sichtbare Kommunikation mit Filmen	182

3.8	GESPENSTER. Ninas und Tonis Erzählungen	187
3.8.1	Sequenzbeschreibung: Ninas Geschichte in GESPENSTER	188
3.8.2	Ninas Erzählung als Nacherzählung von Filmbildern	189
3.8.3	Zwei Erzählweisen: Storytelling versus Dysfunktionales Erzählen	192
3.9	Die alternative Funktionalität der Erzählsequenzen	198
4.	Tanzen im Film. Bewegung, Sehen, Mitfühlen, Vermitteln	204
4.1	Tanz und Film	208
4.2	Fünf Linien filmischer Blicke auf Tanz	214
4.2.1	Tanzfilm 1: Filmische Tanz-Dokumente	214
4.2.2	Tanzfilm 2: Musicalfilm. Spektakel	217
4.2.3	Tanzfilm 3: Tanzfilme der Avantgarde: Choreo-Cinéma	219
4.2.4	Tanzfilm 4: Tanz im konventionellen Erzählkino: FLASHDANCE	220
4.2.5	Tanzfilm 5: Reflexion von Tanz und Film im modernen Kino	222
4.2.6	Verortung der Tanzsequenzen der Berliner Schule im Tanzfilm-Panorama	223
4.3	PLÄTZE IN STÄDTEN. Filmtanz. Kamera, Einstellungslänge, Ort	226
4.3.1	Sequenzbeschreibung: Tanz im Schwimmbad	226
4.3.2	Wassertanz und Schwimmtanz	227
4.4	ALLE ANDEREN. Körperliche Überzeugungsarbeit mit Hilfe des Tanzfilms	230
4.4.1	Sequenzbeschreibung: Tanz im «Paradies meiner Mutter»	230
4.4.2	Die Übertragung von Körpern auf Körper. Tanzfilm im Film	233
4.5	Hochzeitstänze in Filmen: Dokumente eines Rituals und körperliche Affizierung	236
4.5.1	Sequenzbeschreibung: Hochzeitstanz in Berlin in MEIN LANGSAMES LEBEN	236
4.5.2	Sequenzbeschreibung: Hochzeitstanz in Lens in PASSE TON BAC D'ABORD	237
4.5.3	Filme als Tanzarchive	239
4.5.4	Modi filmischer Vermittlung: Tanz und Sprache	241
4.6	Tanz im Film, Film als Tanz: Körperübertragung	246
4.6.1	Das Reinigungsritual in ATLANTIC CITY. Diskursivierung von filmkörperlichen Vermittlungen in MARSEILLE	246
4.6.2	Roland Barthes' <i>Pitié</i>	248
4.7	SEHNSUCHT. Übertragung ausloten	254
4.7.1	Sequenzbeschreibung. Tanz beim Fest der Feuerwehr	254
4.7.2	Sehnsucht, die sich überträgt: Mitsehen	256

4.8	MEIN LANGSAMES LEBEN. Filmische Übertragungsrecherchen	258
4.8.1	Sequenzbeschreibung: Tanz in der Provinzdisko	258
4.8.2	Das «Zu lange», das «Dazwischen», entpeltte Körper und die Diskursivierung des Tanzens	260
4.8.3	Sequenzbeschreibung. Tanz zum <i>Erlkönig</i>	267
4.8.4	«Darauf kann man nicht tanzen.» Tanz im Off, Übertragung als Leerstelle	268
4.9	KLASSENFAHRT: Belehrung als <i>Atmo</i> , Körper in Großaufnahme	271
4.9.1	Sequenzbeschreibung: Tanz im Museum	272
4.9.2	Diskurs ist <i>Atmo</i>	274
4.9.3	Wird hintergründig vermittelt: die Vermittlung des Museums	275
4.9.4	Museum wird Rockkonzert	278
4.10	Zwischenergebnisse	281
4.11	Filmische Blicke auf Tanz und ihre impliziten Lehrmodelle	283
4.11.1	Reine Anschauung (Tanz im Kulturfilm)	283
4.11.2	Narrativisierte, ideologische Verfilmung von Tanz in FLASHDANCE	285
4.11.3	Reflexive Strategien	288
5.	Zusammenfassung und Ausblick	297
Anhang		
	Filmverzeichnis	303
	Literaturverzeichnis	306
	Abbildungsnachweise	316

1. Einleitung

1.1 Themengebiete der Arbeit

1.1.1 Filme, Filmkritik, Filmvermittlung

Auf der Viennale 2001 sah ich zwei Filme von jüngeren deutschen Filmemacherinnen: Angela Schanelecs *MEIN LANGSAMES LEBEN* (2001)¹ und Maria Speths *IN DEN TAG HINEIN* (2001). Diese Filme waren für mich eine wichtige Entdeckung, die mit zwei weiteren, die folgten, den Ausgangspunkt für die vorliegende Arbeit bildeten: Die Entdeckung eines deutschen Kinos, das sich erheblich von dem unterschied, was ich als deutsches Kino kannte. Filme, die fast ohne Worte auskamen, die in langen Einstellungen das sommerliche Leben in Berlin zeigten. Filme, die keine Geschichten erzählten, die sich im Anschluss nacherzählen ließen. Filme mit spröden weiblichen Protagonistinnen. Ich nahm an diesen Filmen damals durchaus Gemeinsamkeiten wahr. Kurz darauf kursierte für diese und andere Filme das mir damals noch unbekannt Label «Berliner Schule».²

Zu dieser Zeit studierte ich Film- und Fotowissenschaften in Lyon und hatte in Frankreich eine Filmkultur kennengelernt, für die ich damals in Deutschland nichts Vergleichbares kannte: Menschen, die nach der Arbeit und mit ihren Einkaufstüten in Programm-Kinos sitzen, meine Vermieterin beeindruckte mich mit ihren Kenntnissen der Filmgeschichte, gute Filmzeitschriften an jedem Kiosk. Durch Zufall stieß ich damals auf Texte der Filmkritikerin Frieda Grafe, die mit einer unakademisch lässigen Ernsthaftigkeit und mit einem filmhistorischen Bewusstsein von Filmen sprachen. Für mich erschloss sich aus diesen Texten zum

- 1 Filmografische Angaben zu den Filmen stehen nur bei der Erstnennung im Text. Eine alphabetische Liste der im Text erwähnten Filme befindet sich im Anhang.
- 2 Im Folgenden spreche ich von «Berliner Schule», wenn ich der Begriffsgeschichte des Labels nachgehe (siehe S. 18), und von *Berliner Schule*, wenn ich die Filme als Korpus mit ästhetischen Überschneidungen meine, um den es in dieser Arbeit geht.

ersten Mal, dass Film in Deutschland in den 1970er-Jahren schon einmal eine andere Rolle gespielt hatte, als er das in meiner Wahrnehmung zu jener Zeit tat: dass Filme sich über ihre Ästhetik als politisch begriffen und von Grafe danach beurteilt wurden. Meine Faszination von Grafes Texten und ihrem Blick auf Film wurde verstärkt durch ein Seminar bei der Medienwissenschaftlerin Ute Holl an der Bauhaus-Universität Weimar, in dessen Rahmen wir uns mit verschiedenen Ästhetiken der Filmkritik befassten, auf der Berlinale 2003 selbst Filmkritiken schrieben und diese diskutierten. Ich erinnere mich an die Diskussion um die Filmkritiken zu Christoph Hochhäuslers Film *MILCHWALD*, der im Forum lief, obwohl ich ihn damals selbst nicht gesehen hatte. Neben Heinz Emigholz' *GOFF IN DER WÜSTE* (2003) war das ein Film, der mich weiter von Grafes Ansatz des Schreibens über und mit Filmen überzeugte. Das waren Filme, die dem Zuschauer zutrauten, sich auf eine Ästhetik einzulassen und sich in deren Offenheit selbst einen Weg zu suchen. Filme, die eine Filmkritik einforderten, ein Fortsetzen des Films im Medium der Sprache.³ Im Winter 2003–2004 schrieb ich meine Diplomarbeit zur Filmkritik Frieda Grafes⁴ und verfolge darin die These, dass Grafe in ihren Texten anhand von Filmen ein «neues Wissen» erzeuge und dieses Wissen gleichzeitig untersuche. Für dieses «neue Wissen» bilden Roland Barthes' Überlegungen zur Rolle des Körpers und seiner Teilhabe am Denken und der Produktion von Wissen einen roten Faden in Grafes Texten und in meiner Arbeit. Ansatzpunkt für dieses «neue Wissen» ist zum einen Grafes Blick auf Filme, der sich auf die ästhetischen Entscheidungen von Film-Autoren richtet, und nicht auf den Inhalt, die Story. Zum anderen ist es Grafes Bewusstsein für die Ästhetik ihres eigenen Schreibens, die das Bestreben offenbart, sich über die Sprache von dem vorherrschenden filmwissenschaftlichen und filmkritischen Sprach- und Wissensduktus abzusetzen. Als Leserin dieser Texte ist man, wie in den Filmen, die ich oben genannt habe, mit Rätselhaftem, Dahingestelltem und Unabgeschlossenem konfrontiert.

Kurz darauf folgte eine dritte Entdeckung, die für das Entstehen dieser Arbeit wichtig war, Alain Bergalas Buch *L'Hypothèse Cinéma* (Paris 2002)⁵, in dem Ber-

3 In Grafes Ansatz der Filmkritik finden sich Spuren von Walter Benjamins Kritikbegriff: Kritik soll mögliche, in Filmen angelegte Gedanken entwickeln, Sinnangebote aufgreifen und in ihrem Medium (der Sprache) anders kommunizieren, als das im Film-Kunstwerk geschehen sei. Vgl. hierzu Walter Benjamins Begriff der Kritik, den er anhand der Schriften Friedrich Schlegels (und Novalis') in seiner Dissertation *Der Begriff der Kunstkritik in der deutschen Romantik* (1920) entwickelt. Benjamin, Walter (1972): *Der Begriff der Kunstkritik in der deutschen Romantik* (1920). Inaugural-Dissertation der Philosophischen Fakultät Bern. In: R. Tiedemann, H. Schweppenhäuser (Hrsg.), *Gesammelte Schriften*. Bd. 1–1. Frankfurt a. M., Suhrkamp. S. 7–122, S. 62–69.

4 Wegner, Wenke (2004): *Körpersinn und Filmkritik. Zur Produktion eines neuen Wissens in den Texten von Frieda Grafe (1961–2002)*, Bauhaus Universität Weimar und Université Lyon Lumière.

5 Bergala, Alain (2002): *L'hypothèse cinéma. Petit traité de la transmission du cinéma à l'école et ailleurs* Cahiers du cinéma / essais. Auflage. Paris. Auf Deutsch: Bergala, Alain (2006): *Kino als Kunst. Filmver-*

gala seine Ideen von Filmvermittlung an Schulen vorstellt. Bergala vertritt darin die Auffassung, dass Filme die Sensibilität und Beobachtungsgabe, aber auch das Begehren der Zuschauer ansprechen, und dadurch eigene Vermittlungsprozesse initiieren. Hauptgedanke Bergalas ist der einer filmspezifischen Form der Vermittlung. Sein Buch las sich für mich, als stehe es unter dem Einfluss der Ideen, die Frieda Grafes Filmkritiken explizit und implizit enthalten. Zugleich war mir bewusst, dass die Inspiration zeitlich weiter zurück lag und in umgekehrter Richtung, von französischem Kino, französischer Kritik (*Cahiers du Cinéma*) und französischer Philosophie (Roland Barthes, Jacques Lacan, Maurice Merleau-Ponty, Antonin Artaud) in Grafes deutschen Texten zum Kino, stattgefunden hatte. Sowohl im Denken von Grafe als auch im Denken Bergalas fand ich die Idee zentral, dass ästhetische Erfahrung durch Filme, mit und in Filmen ein alternatives Bildungsmoment eröffnen kann.

Die vorliegende Arbeit stellt den Versuch dar, diese drei Entdeckungen (*Berliner Schule*, Frieda Grafe und Alain Bergala) gemeinsam produktiv zu machen. Was diese drei Entdeckungen miteinander verbindet, ist die Tatsache, dass sie einen Zusammenhang der ästhetischen Form von Filmen und Bildung betonen. Die zwei Filme auf der Viennale haben mich als Zuschauerin erreicht, weil sie durch ihre filmische Ästhetik (durch ihre Offenheit, ihren fragmentarischen Charakter, ihre beobachtenden Blicke auf Frauen meines Alters, die Bilder eines anderen Berlins, eine Dramaturgie jenseits des Vertrauten) herausfordern und ich mich ernst genommen fühlte. Rückblickend würde ich diese Filmerfahrung in Zusammenhang bringen mit einem spezifischen Bildungsmoment, das mir die Ästhetik dieser Filme erschlossen hat. Die diesen Filmen inhärente Bildung, die ich hier meine, ist unabhängig von ihrer Story, sondern besteht in dem Angebot einer über die Story hinausreichenden Erfahrung. Für diese Erfahrung ist die Tatsache wichtig, dass die Ästhetik dieser Filme ihren Zuschauern einen Teil der Verantwortung zuspießt, indem sie ihnen zumutet, auch ohne vertraute Muster ein Interesse an diesen Filmen zu finden.

Auch die Filmkritik von Frieda Grafe widmet sich Filmen, die sich vorgekaufter Rezepturen verweigern, die sich von Mustern verabschieden oder diese sichtbar auflösen. Ihre eigene Filmkritik verweigert sich (als Form der Vermittlung von Kino) ebenfalls einer leichten Verdaulichkeit: Auch sie vermittelt Kino und plädiert für eine Kinoästhetik, deren Bildungsmoment nicht in der Lieferung

einer «Botschaft» liegt, sondern darin, dass sie vom Zuschauer abverlangt, selbst eine Haltung zu entwickeln.

Bergala entwickelt aus dieser an der Autorenpolitik geschulten Filmästhetik ein Programm zur Vermittlung von Film an Schulen («und anderswo»)⁶. Seine Filmpädagogik zielt darauf ab, den Möglichkeitsraum, den die Erfahrung eines Films eröffnen kann, in den Unterricht zu überführen. Die utopische Bildung, die in mancher filmischer Ästhetik angelegt ist, soll im Unterricht weiter wirken. Entsprechend plädiert Bergala für eine Abwendung von herkömmlichen Unterrichtsformen – zumindest, wenn es um Filme geht.

Die vorgestellten Filme und Filmdenker sind Beispiele für die Praxis einer Verzahnung von ästhetischen und pädagogischen Fragen. Diese Beobachtung führte in dieser Arbeit zu ihrer grundlegenden These, die den Zusammenhang zwischen filmischer Ästhetik und Bildungsbegriffen bzw. Ideen von Vermittlung betrifft.

1.1.2 Das Spannungsfeld von ästhetischer Erfahrung und Bildung

In der Geschichte der Erziehungstheorie gibt es verschiedene Ansätze, Ästhetik und Bildung zusammenzudenken. Einer der bekannten Vordenker dieser Beziehung ist Friedrich Schiller, dessen 1795 veröffentlichte *Briefe über die ästhetische Erziehung des Menschen*⁷ den kulturphilosophischen Hintergrund für das Konzept der Ästhetischen Bildung⁸ darstellen und fortführen, in der zeitgenössischen Philosophie (z. B. Jacques Rancières⁹) Spuren zu hinterlassen. Schiller argumen-

6 «et ailleurs», so im Untertitel der deutschen und französischen Ausgabe.

7 Schiller, Friedrich (1992): *Über die ästhetische Erziehung des Menschen* in einer Reihe von Briefen. In: Janz, Rolf-Peter (Hrsg.), *Werke und Briefe in zwölf Bänden*. Frankfurt a. M., Suhrkamp. S. 556–676.

8 Die Ästhetische Bildung ist ein Ansatz der Erziehungswissenschaften und der sozialen Arbeit, in dem sinnliche Erfahrungen mit ästhetischen Medien den Ausgangspunkt von Bildung und Entwicklung des Menschen bilden. Ästhetische Bildung versteht Bildung nicht in erster Linie als Wissensaneignung, bei der das Denken der Wahrnehmung übergeordnet ist, sondern als Ergebnis sinnlicher Erfahrungen, die selbst Quelle von Wissen und Erkenntnis sein können. Innerhalb dieses Konzepts wird keine Unterscheidung getroffen zwischen ästhetischen Erfahrungen, die an Kunstwerken (wie Filmen) oder anderswo gemacht werden können. Im Sinne der Herkunft des Wortes Ästhetik aus dem Griechischen (gr. *aisthesis*: sinnliche Wahrnehmung) zielt die ästhetische Bildung auf die Bildung der reflexiven Wahrnehmungs- und Empfindungsfähigkeit in allen Lebensbereichen.

9 Rancière stützt mit Schillers *Briefe über die ästhetische Erziehung des Menschen* (1795) seine These, dass Kunst politisch wirksam sein kann, indem sie gerade nicht im Kleid engagierter Kunst daherkommt. Er identifiziert drei große historische Formationen dieser Ordnungen des Sinnlichen: das ethische Regime, das Repräsentations-Regime und das ästhetische Regime der Kunst. Die Verwendung des ästhetischen Regimes, das unser Denken bis heute fundiert, markiert Rancière mit Schiller. Geprägt ist es von einer Ambivalenz, die Kunst zum einen als eigenen Erfahrungsraum denkbar macht, wie auch zum anderen als einen Erfahrungsraum beschreibt, der ein allgemeiner Erfahrungsraum aller werden könnte und somit dem Ästhetischen ein revolutionäres Potential einschreibt. (Rancière, Jaques (2008): *Ist Kunst widerständig?*, Merve, Berlin.)

tiert in den Briefen für eine erzieherische Bedeutung und Funktion von Ästhetik. Die Aufgabe der Ästhetik sieht Schiller darin, den Menschen durch ein Zusammenspiel von Vernunft und Sinnlichkeit zu formen.¹⁰ In Schillers Denken sind es ästhetische Erfahrungen (im Theater, beim Hören von Musik, beim Betrachten eines Gemäldes, und heute beim Ansehen eines Films oder Computerspielen), die diejenigen, die die Erfahrung machen, in einen Zustand des «freien Spiels» versetzen. Mit dem Begriff «Spiel»¹¹ beschreibt Schiller ästhetische Erfahrung als Grundlage der Menschwerdung. Der Mensch ist in Schillers Denken ein zugleich sinnlich wahrnehmendes und denkendes Subjekt. Im Kontrast zur Welt der Arbeit, der Pflicht, der notwendigen und ernsten Erfordernisse des Lebens eröffnet sich mit der Kunst eine eigene und andere Welt: eine autonome Welt des freien, zwanglosen Spiels.¹² In dieser Welt dürfen Erfahrungen gemacht werden, die die Spieler, zumindest zeitweilig, vom Druck der Verhältnisse entlasten und die Bruchstücke unserer Existenz zu einem harmonischen Ganzen verbinden.

Zentral für den Schillerschen Begriff des Spiels ist die Autonomie der Kunst. Kunst hat nach Schiller nur dann eine pädagogische Funktion, wenn ihr ästhetischer Schein (und nur dieser entspricht dem Schillerschen «Spiel») bzw. ihre Fiktionalität Autonomie erlangen. (ÄE 661) Zur Vorstellung eines für diese Arbeit zentralen Gedankens dieser ästhetischen Erziehung stütze ich mich auf Jens Szczepanski Text *Die ästhetische Erziehung zur Freiheit*, in dem der Autor zwei widersprüchliche Lesarten von Schillers Text aufzeigt, um dann diejenige Lesart zu befürworten, die die erzieherische Wirkung einer «Ästhetik der Negativität»¹³ betont. Szczepanski von plädiert in *Die ästhetische Erziehung zur Freiheit*¹⁴ für ein Verständnis des Verhältnisses von Ästhetik und Politik/Bildung in Schillers Briefen, das den Autonomiegedanken des «ästhetischen Scheins» ernst nimmt. Diese Lesart der Briefe zeichnet sich nach Szczepanski dadurch aus, dass sie die ästhetische Erfahrung anders beschreibt als auf dem Wege einer wechselseitigen

10 Der «Weg zum Kopf [muss] durch das Herz geöffnet werden» (ÄE 582).

11 Schon Kant hatte das Spezifische der ästhetischen Erfahrung als ein «freies Spiel» unseres Gemüts bestimmt, von ihm hat Schiller den Ausdruck offenbar übernommen.

12 Der Satz, in dem er dieses in den *Briefen über die ästhetische Erziehung des Menschen* (1795) klarstellt, ist berühmt und etwas abgegriffen: «Denn, um es endlich auf einmal herauszusagen, der Mensch spielt nur, wo er in voller Bedeutung des Worts Mensch ist, und er ist nur da ganz Mensch, wo er spielt.» (ÄE, S. 614)

13 Szczepanski, Jens (2006): Die ästhetische Erziehung zur Freiheit. In: Sonderforschungsbereich 626, FU-Berlin (Hrsg.), *Ästhetische Erfahrung: Gegenstände, Konzepte, Geschichtlichkeit*. Berlin, http://www.sfb626.de/veroeffentlichungen/online/aesth_erfahrung/aufsaeetze/szczepanski.pdf, S. 8. Jens Szczepanski übernimmt den Begriff der «Negativität» von Christoph Menke. Siehe: Menke, Christoph (1991): *Umriss einer Ästhetik der Negativität*. In: Koppe, Franz (Hrsg.), *Perspektiven der Kunstphilosophie*. Frankfurt a. M., Suhrkamp. S. 191–216.

14 Szczepanski, *Die ästhetische Erziehung zur Freiheit*, S. 8–9.

und harmonischen Affirmation von Kultur bzw. Kunst, Gesellschaft und Subjekt. Szczepanski betont an Schillers Erziehungsästhetik ihr Verständnis von Kunst als eine die «Freiheit einübende Praxis»¹⁵, die auf Negativität beruht. «Eine solche negative Ästhetik vermutet in der ästhetischen Erfahrung nicht die harmonische Affirmation oder Konstitution des Subjekts durch das Schöne, sondern hebt auf die Freiheit des ästhetischen Spiels mit oder in der Schönheit ab, das nicht mehr unter der Forderung der Harmonie steht.»¹⁶ Angesichts dieser Beschreibung von ästhetischer Erfahrung als produktives, irritierendes Moment kann man durchaus einen Bezug zu meiner Erfahrung der *Berliner-Schule*-Filme bei der Viennale herstellen, die mein Interesse gerade durch ihre fehlende «Harmonie» (mit dem Mainstream, aber auch mit dem Arthouse-Kino) erregten.

In diesen zwei Lesarten, die Szczepanski in Schillers Text herausarbeitet – und die sich auf zwei Konzepte der Filmästhetik übertragen lassen – geht es letztlich um verschiedene Konzepte von Bildung. Das eine Konzept zielt auf eine ästhetische (und ideologische) Gründung des Subjekts ab, die bei Schiller als Basis des Staats fungiert. Gemäß dem zweiten Konzept hingegen ist gerade die ästhetische Subjektivität die Kurzformel für eine Praxis, die übt, mit dem Zustand von Freiheit zurechtzukommen. Wie Szczepanski feststellt, folgt aus dieser Lesart der Verzicht auf einen «gesicherten Bildungskanon (...), den man sich anzueignen hat, um «dazu» (nämlich zur kulturellen Gemeinschaft) zu gehören (...). [Vielmehr wäre] die ästhetische Erfahrung (...) wesentlich Einübung einer anderen Praxis: nämlich die künstlerische Selbsterhebung des Menschen über seine alltägliche Entfremdung durch das (...) ästhetische Spiel der Freiheit.»¹⁷

Diese Lesart impliziert als Basis der ästhetischen Erfahrung allerdings den Verzicht auf einen Idealismus, der auf eine direkte moralische Wirkung der Kunst setzt – und damit auf die harmonische Affirmation von Kultur, Subjekt und Gesellschaft in der ästhetischen Erfahrung. Die Ästhetik der Negativität muss sich vielmehr aller Positionen entledigen und aus sich selbst die Gelegenheit kritischer Reflexion ermöglichen – was dem entspricht, was in dieser Arbeit als ästhetische Erfahrung im engeren Sinn gemeint sein soll. Das «bildende Moment» dieser so verstandenen ästhetischen Erfahrung liegt nach Szczepanski in der «Infragestellung und Erschütterung der alltäglichen Subjektivität und des alltäglichen In-der-Welt-Seins»¹⁸. Als Funktion bleibe ihr, wie Szczepanski schreibt, «die transzendente Beunruhigung des menschlichen Subjekts, um es auf etwas

15 Szczepanski, *Die ästhetische Erziehung zur Freiheit*, S. 7.

16 Ebd., S. 8.

17 Ebd..

18 Ebd., S. 9.

anderes hin zu öffnen: seine (Selbst-) Aufgabe als souveräner Akt und die Hin- nahme des Risikos einer bleibenden Veränderung des Subjekts durch das Spiel der ästhetischen Erfahrung selbst.»¹⁹

1.1.3 Die «Berliner Schule» als *Schule*

Schillers ästhetische Erziehung ist ein prominentes Beispiel für das Zusammen- denken von Ästhetik und Bildung und begründet eine Denktradition, an die diese Arbeit anschließt, wenn sie die Ästhetik von Filmen in Bezug setzt zu politischen und pädagogischen Fragen. Gegenstand dieser Arbeit ist die *Berliner Schule*. Das ist, wie ich ab Abschnitt 1.2 ausführlich darlege, die Bezeichnung für einen Kor- pus zeitgenössischer deutscher Filme, deren Ästhetik sich vom deutschen und in- ternationalen Mainstream-Film abhebt. In Kurzform lässt sich der Ansatz dieser Arbeit beschreiben mit dem Vorhaben, diesen Begriff *Berliner Schule* gegen den Strich zu lesen und umzudeuten: Diese Arbeit begreift diese Filme als eine «Schu- le» nicht nur im Sinne ihrer stilistischen Gemeinsamkeit, sondern sie verbindet ihre Ästhetik mit einem ästhetischen Konzept von Bildung (Schule!). Aus der den Filmen zugrundeliegenden ästhetischen Strategie entwickelt diese Arbeit ein Vermittlungskonzept, das sich wie ein roter Faden durch die Filme der *Berliner Schule* zieht und das starke Verbindungen zu der mit Szczepanski dargestellten Lesart von Schiller bzw. der Ästhetik der Negativität aufweist. So ist das Ästhetik- und damit Vermittlungsverständnis, das die Arbeit anhand der Filme der *Berliner Schule* herausarbeitet, eines, das sich einer Instrumentalisierung verweigert und einen Zustand der Offenheit bewahrt, der die Zuschauer herausfordert, diesen Zustand der Freiheit «einzuüben»²⁰. Wie bei Schiller findet die Arbeit in den Fil- men den Gedanken einer Autonomie der Kunst, einer Lossagung von Zweck- und Moralvorstellungen, den Gedanke des «freien Spiels», der die ästhetische Vermittlung in Form einer multidirektionalen Kommunikationsfigur denkt (und nicht ein Sender-Empfänger-Modell der «Wirkung» von Kunst), sowie den Ge- danke der Gleichstellung von Sinnlichkeit und Vernunft, letztlich die Forderung nach einer Erweiterung der Konzepte von Vernunft und von Wissen.

Eine leitende Annahme ist die, dass alle Filme, jenseits ihrer Story, einer Ver- mittlungsstrategie folgen.²¹ Das heißt, sie produzieren eine bestimmte Form der

19 Ebd.

20 Vgl.: Szczepanskis Kennzeichnung von Schillers Kunstverständnis als «Freiheit einübende Praxis», Ebd., S. 7.

21 Den Begriff «Vermittlung» (frz.: la transmission) hat Alain Bergala in *Das Kino als Kunst* eingeführt, um eine bestimmte Filmerziehung an Schulen zu beschreiben, in deren Zentrum eine bestimmte Äs- thetik der Lehre steht. Bergala, *Kino als Kunst*, S. 57–68.

ästhetischen Erfahrung, der eine Idee von Bildung zugrunde liegt. In der Vermittlungsstrategie der Filme der *Berliner Schule* hat die sinnliche Filmerfahrung große Bedeutung – die Narration steht nicht an erster Stelle. Die charakteristische Offenheit dieser Filme und ihre Weigerung, sich auf das Erzählen einer runden Geschichte reduzieren zu lassen, sind Hinweise darauf, dass die Irritation als ein positives Moment, ein positives Bildungsmoment betrachten. Daneben spielt, wie die Analyse zeigen wird, Intertextualität (Bezüge auf Film-, Literatur-, Kunstgeschichte) innerhalb dieser Vermittlungsstrategie eine wichtige Rolle. Im Falle der Intertextualität der Filme der *Berliner Schule* geht es weniger um den Aspekt der Zuordnung anderer Werke (durch den Zuschauer) als um Prozesse produktiver Aneignungen und Auseinandersetzung (mit) der Kunst- und Filmgeschichte.

1.2 Die *Berliner Schule*

1.2.1 Die *Berliner Schule*: Das Label

Im November 1996 veranstalteten wir [Olaf Möller, Rainer Kneppergeres und andere aus dem Umfeld des Kölner Filmclubs 813, W.W.] das Filmfestival 813, bei dem wir alle einfach hemmungslos einen Lieblingsfilm zeigten oder irgendein Werk, das wir schon immer mal unbedingt sehen wollten (andere Festivals sollten sich diese hedonistische Haltung zum Vorbild nehmen). Damit das Ganze auch eine Art Wirbelsäule und Brustkorb hatte, präsentierten wir auch ein Programm namens Junge Deutsche Filme; zu sehen waren da u. a.: frühe Filme von Christian Petzold, Thomas Arslan, Michel Freerix, und Christoph Willems (...); im Jahr darauf, zu einer ähnlichen Gelegenheit, zeigten wir von Ludger Blanke «Reporter» (1991). Im Rückblick war das vielleicht die erste Emanation/Präsentation dessen, was man heute so als Berliner Schule bezeichnet.²²

Im Berlinale Programm *Internationales Forum des jungen Films* 2001 laufen Angela Schanelecs MEIN LANGSAMES LEBEN und von Thomas Arslans DER SCHÖNE TAG (2001). Etwa zur gleichen Zeit, im Februar 2001, gewinnt Christian Petzold für seinen Film DIE INNERE SICHERHEIT (2000) den Deutschen Filmpreis. Im

22 Möller, Olaf (2007): Das Mögliche machen, so Weiteres möglich machen (Eintrag vom 7.7.2007), *newfilmkritik* (Weblog). <http://newfilmkritik.de/archiv/2007-07/das-moegliche-machen-so-weiteres-moeglich-machen/>, (10.1.2012).