Une minute pour une image revisited – ein Format künstlerischer Filmvermittlung

Von Noëmie Stähli, Katja Lell

Zusammenfassung

Der Beitrag beschreibt die Erfahrungen der Autorinnen aus einem Workshop mit einem filmischen Kurzformat, das von der Filmemacherin Agnès Varda inspiriert wurde. Dabei gehen sie beispielhaft den spannungsvollen Potenzialen von Blicken nach, die sich aus dem filmpädagogischen Setting und dem Arbeiten mit audio-visuellem Material eröffnen. Sie fragen danach, wie durch die ambivalenten Blickbegegnungen ein Vermittlungsraum für widersprüchliche Sichtweisen geschaffen werden kann.

Eine Minute Film zu, mit und durch ein(em) Bild, so ließe sich das filmische Kurzformat *Une minute pour une image* (Agnès Varda 1982) beschreiben. Dieses Kurzformat ist der Dreh- und Angelpunkt einer Reihe von Workshops, die wir seit 2018 entwickeln.[1] In diesen steht das praktische Arbeiten mit Film im Zentrum; wir arbeiten mit Bildern, schreiben Texte, nehmen Ton und Sprache auf und sprechen über das Gesehene, Gedachte und Gehörte.

Ausgehend von den Erfahrungen aus den verschiedenen Workshops skizziert der Text Ideen und Fragen für eine künstlerisch-ästhetische Filmvermittlung. Dabei wollen wir Besonderheiten der Vermittlungssituationen durch kurze künstlerische Filme aufzeigen und über bildende Potenziale von Blickbegegnungen für eine künstlerisch-ästhetische Filmbildung nachdenken. Das Konzept entleihen wir *Une minute pour une image*,[2] einer Serie von Minifilmen der Filmemacherin Agnès Varda, die in Zusammenarbeit mit dem *Centre National de la Photographie* und dem Fernsehsender FR3 im Jahr 1982 entstand. Es wurde im Laufe einiger Monate täglich ein Kurzfilm ausgestrahlt, in dem während einer Minute jeweils eine Fotografie gezeigt und kommentiert wird (Cine Tamaris o. J.). Der Kommentar zum Bild wird von unterschiedlichen Personen gesprochen: Bäcker*innen, Taxifahrer*innen, prominentere Personen wie Marguerite Duras, aber auch die Filmemacherin selbst. Erst im Abspann des Filmes wird bekannt gegeben, von wem die Fotografie stammt und wer die Fotografie jeweils bespricht. Sie interessiere sich nicht so sehr für kanonisiertes Wissen über die jeweiligen Fotografien, formulierte Varda (2010, S. 78) ihre Idee zur Fotofilm-Serie, sondern für verschiedene Lesarten von Bildern, die an Fotografien herangetragen würden. Die Sichtweisen der Fernsehzuschauer*innen treffen so auf die scheinbar subjektiven Perspektiven der Kommentator*innen und eröffnen die Möglichkeit, das jeweilige Foto erneut zu sehen und ‚neu' zu lesen.

Als eine Form filmischer Bildbetrachtung hat Vardas Fotofilm-Serie unsere Aufmerksamkeit auf sich gezogen und war Anlass für die Entwicklung des Filmvermittlungsformats *Une minute pour une image revisited*, das es uns ermöglichte, Bildproduktion, -rezeption und künstlerisch-praktische Artikulationen für eine ästhetische Filmvermittlung zusammenzudenken. Die scheinbar simple Mise en Scène und die Kürze der Fotofilme erlauben es, diesen zeitlich aufwendigen Prozessen in ihren Verschränkungen nachzugehen.

Une minute pour une image – Blickkreuzungen in *Collages* (1983)

Die Tagung *Mikroformate* an der Universität zu Köln behandelte neben anderen Phänomenen vermehrt sehr kurze audiovisuelle Bewegtbildformate, wie sie im Netz und auf Social Media-Plattformen zirkulieren, wie beispielsweise GIFs und Micro Movies. An diesen lassen sich unterschiedliche Beobachtungen hinsichtlich ihrer Ästhetik formulieren, wie beispielsweise die emotionale und dramaturgische Dichte, die häufig auf einen *‚Point of tension'* ausgelegt ist (Porombka 2017). Trotz ihrer relativen Kürze un-

terscheiden sich die ‚Mikrofilme' aus *Une minute* hinsichtlich der ästhetischen Merkmale wesentlich von den Mikroformaten der Social Media. Nicht nur ist der Entstehungskontext ein gänzlich anderer – die Filme wurden in den 1980er-Jahren für das Fernsehen erstellt und sind somit nicht in den Produktions- und Rezeptionszirkeln zu verorten, in denen sich die heutigen Mikrovideos und GIFs auf den Social Media-Plattformen bewegen –, auch fehlt hier auf den ersten Blick der Effekt der Verdichtung und Zuspitzung, die für Micro Movies bezeichnend zu sein scheint. Außerdem fand im ursprünglichen Fernsehformat keine Wiederholung statt, die Filme wurden einmalig ausgestrahlt und sollten so zum Teil eines imaginären, flüchtigen Albums werden, wie Varda die Idee zu *Une minute* beschrieben hat (Cine Tamaris o. J.).

Vardas Fotofilme folgen einer anderen Art der Verdichtung, die wir am Beispiel eines Fotofilms der Serie und seiner Vermittlungssituation entfalten wollen: Eine Fotografie wird in unterschiedlichen Einstellungen, gelegentlich durch Zoom-in und Zoom-out, inszeniert und dabei von einem Voiceover-Kommentar begleitet. Am Beispiel des Fotofilms zur Fotografie *Collages* von Gerard Marot (1983) aus der Serie *Une minute* wollen wir das Verhältnis von Verdichtung und Blickkreuzung beschreiben, das für unser Nachdenken über einen filmvermittelnden Anschluss an *Une minute* wichtig war.

Der Kurzfilm zeigt die Schwarzweiß-Fotografie *Collages*, auf der vier ältere, weiblich gelesene Personen zu sehen sind, deren Augenpartie mit schwarzen Balken nachträglich überdeckt wurde. Sie sitzen nebeneinander, vergnügt sind sie der Kamera zugewandt. Über ihren Schoß hinweg liegt unnatürlich ausgestreckt ein nackter junger Mensch, dessen Penis sich sichtbar im Mittelpunkt der Komposition befindet. Die Fotografie scheint überfordernd, irritierend, unverständlich. Das Bedürfnis, das Bild in Ruhe zu erkunden, wird vom Voiceover gestört, das die Betrachter*in augenblicklich mit einem Geflecht von Assoziationen konfrontiert, die diese teilweise nicht einzuordnen vermag. Die Stimme des Voiceovers setzt zweifach an und betont die Eigenartigkeit der Collage und entfaltet Verknüpfungen von der Pieta, hin zu Sozialhilfe und weiblichem Begehren im Alter. „X-rated movies, La Pieta, Social Security, The Oedipus complex, elderly women and love, incognito women and a boy showing his penis."[3] Am Ende des einminütigen Films steht eine direkte Ansprache an die nackte Figur im Bild, die von der Sprecherin mit Jesus assoziiert wurde: „Sleep, baby Jesus, close your eyes, otherwise you'll get black tape over your eyes, too." Die Stimme gibt eine mögliche Leserichtung vor. Eine Kompliz*innenschaft mit der Stimme tut sich auf. Handelt es sich doch um ein*e Leser*in, die ebenfalls versucht, die Fotografie zu begreifen und sich somit in einer ähnlichen Situation befindet wie wir. Statt eine distanzierte Betrachtung im Sinne einer klassischen Bildanalyse zu liefern, konfrontiert uns die Erzählerin im Voiceover mit der Rätselhaftigkeit der Fotografie. Es stellt sich die Vermutung ein, dass es sich tatsächlich weniger um ein Begreifen als ein Eingreifen handelt; denn die Voiceover Stimme will aktiv in die Fotografie eingreifen, indem sie die Augen und den Penis mit schwarzem Tape zu überkleben droht: „[A] nd two strips over your genitals like a cross right in the middle of the image, where the cross in the lens focused this picture." Die Rätselhaftigkeit der Fotografie wird nicht auf-, sondern überdeckt. Es entsteht eine imaginäre Überlagerung, bei welcher der Mittelpunkt der Fotografie, der gleichzeitig das Geschlecht der nackten Figur darstellt, verdeckt werden soll. Im imaginierten, schwarzen Tape scheinen unterschiedliche Blicke aufeinanderzutreffen. In der Begegnung mit dem Blick der Erzählerin stellt der Fotofilm Fragen zu anderen Blicken und schafft Differenzen: Wer wird von was oder wem wie angeblickt? Welche Sichtweisen produzieren welche Bedeutungen? – Durch die Blicke, die in diesem Fotofilm miteinander konfrontiert werden, scheint ein rätselhaftes Angeblickt-Werden vorstellbar, mit dem gleichsam Bedeutungen vervielfacht und verdichtet anstatt vereindeutigt werden.

Die hier beschriebenen Momente einer Verdichtung zwischen Voiceover und Fotografie stellen Kreuzungen von Blicken her, die weniger mit einer dramaturgischen Zuspitzung zu tun haben – sie produzieren kein Begehren nach dem Kommenden, keine dramaturgische Auflösung –, vielmehr resultieren sie aus sich zeitlich und medial überlagernden Sichtweisen, die sich in der fotofilmischen Inszenierung kreuzen.

Vardas *Une minute* steht in Bezug zu anderen Formen von Kommentarfilmen, wie beispielsweise den filmvermittelnden Filmen Jean Douchets *Image par Image* ebenfalls aus den 1980er-Jahren (Baute o. J.). Wie Michael Baute feststellt, handelt es sich hier zunächst um Modellanalysen von westlichen Filmklassikern (beispielsweise Fritz Langs *Metropolis*).

„Es ist nicht so, dass die Filme [von Douchet; K.L.] den Eindruck vermitteln wollen, während ihres Ablaufs etwas zu entdecken. Es sind von ihrer Dramaturgie her keine ‚Abenteuerfilme'. Was *Image par Image* zeigt, ist zuvor wohlgeordnet worden, nimmt aufeinander Bezug, strukturiert. Es geht über die Auseinandersetzung und Interpreta- tion einzelner kanonischer Filme darum, vom Besonderen des behandelten Films her allgemeine Strukturen und Analysemethoden filmischer Artikulation aufzubereiten."

(Baute o. J.)

Vardas *Une minute* unterscheidet sich von den genannten Filmen nicht nur durch die ungewöhnliche Kürze und zielt auch nicht auf eine geordnete Filmanalyse ab, mit dem Ziel die Fotografie besser zu verstehen, sondern bietet eine Folie, durch die Verkreuzungen und Überlagerungen differenter Sichtweisen und Perspektiven erprobt werden können. Damit geht weniger eine Reduktion, mehr eine Vervielfältigung und Öffnung von Bedeutungen der fotofilmischen Inszenierung einher. Diese scheinen bereits in der brüchigen Medialität des Fotofilms angelegt zu sein: Hámos et al. (2010) schreiben dem Fotofilm in seiner Intermedialität zu, Zwischenräume zu ermöglichen, in denen sich dialogisch Imaginationen bilden können:

„Diese Zwischenräume im Fotofilm sind von ebenso großer Bedeutung wie die stehen- den Bilder selbst. Wir spüren die Abwesenheit von etwas, die leeren Stellen, die sich als Freiräume erweisen, sobald wir sie mit Assoziationen füllen." (Ebd., S. 15)

Diese assoziativen Verknüpfungen basieren aber nicht nur auf aktuellen Wahrnehmungen, sondern können als eingebunden in biografische Erfahrungs- und gesellschaftliche Machtzusammenhänge verstanden werden. Bezüge zu erinnerten Bildern, kollektiven Bildgedächtnissen, subjektiven Bilderfahrungen, erlernten bildanalytischen Betrachtungsweisen vermischen sich in der Zwischenräumlichkeit des Fotofilms. In dieser skizzierten Zwischenräumlichkeit treffen wir, so unsere These, auch auf den Blick des ‚Anderen', der sich mit unserem Blick kreuzen kann. Im so sich bildenden Blickgef(l)echt sehen wir Potenziale, sich im ‚eigenen' Blick fremd zu fühlen, was *Une minute* zu einem guten Ausgangspunkt für filmvermittelnde Überlegungen macht.

Ästhetische Filmvermittlung durch *Une minute pour une image* – Oder: Wie kannst du so etwas darin sehen?

Wir wollen einzelne Besonderheiten der Vermittlungssituationen durch *Une minute* und die Potenziale von Blickkreuzungen aus Perspektive einer ästhetischen Filmbildung nachspüren. Insbesondere möchten wir uns fragen, inwieweit die Begegnung von Blicken in der spezifischen Vermittlungssituation eine differenzkritische Perspektive auf Filmvermittlung eröffnen kann. Ästhetische Filmbildung verstehen wir nicht als ein Erlernen und Verstehen von Codes, sondern als eine Begegnung mit Filmen, die von Fremdheitserfahrungen und Irritationen geprägt ist und statt endgültiger Antworten suchende Artikulationen produziert. Darin impliziert ist ein Bildungsbegriff, der Bildung als Begegnung mit radikaler Fremdheit, einer „unendliche[n] Suchbewegung nach Artikulation für die mediale Verfasstheit von Welt- und Selbstverhältnissen, die nur performativ im Medialen vollzogen werden kann", versteht (Zahn 2014, S. 67). Ästhetisch bildende Erfahrungen mit Filmen können befremdende Begegnungen mit Blicken ermöglichen sowie ein schnelles Urteilen und Vereindeutigen kurzfristig aufheben. Sie haben das Potenzial, machtvoll geprägte Blickverhältnisse zu verschieben und neu zu ordnen. Dieses Potenzial wird insbesondere künstlerischen Kurzfilmen zugesprochen, da diese die Blickweisen selbst wahrnehmbar machen und somit die Sehgewohnheiten der Zuschauer*innen durchkreuzen können. Vorausgesetzt ist dabei zudem, dass eine Vermittlungssituation nicht zwangsläufig zu Bildung führt, sondern ‚nur' Möglichkeiten für Bildungsmomente eröffnen kann (Wimmer 2010).

In den von uns inszenierten Vermittlungssituationen lassen wir uns von den beschriebenen Erfahrungen mit *Une minute* leiten. Zu Beginn der Vermittlungssituation findet eine Sichtung und Diskussion eines Films aus der Reihe *Une minute* statt.[4] Die Teilnehmer*innen stellen ausgehend von einer Fotografie ein Voiceover her, sprechen es ein und bearbeiten dieses ggf. in einem Schnittprogramm, sodass am Ende ein eigener kurzer Fotofilm entsteht. Im Anschluss werden die Filme gemeinsam angeschaut und diskutiert. Es ist uns wichtig, im Rahmen des Workshops nicht nur gemeinsam zu sichten und zu diskutieren, sondern auch praktisch-künstlerisch zu arbeiten. Indem wir zum Mikrofon für die Voiceover-Aufnahme und/ oder zum Schnittprogramm greifen, können wir auf eine affektive Weise ergriffen werden, die sich abseits sprachlich orientierter Reflexions- und Artikulationsformen bewegt. Essayfilme als „praktische Filmkritik" (Baute 2014, S. 194) können Formen medialer Selbstreflexion und einer spezifischen Art der Wissensproduktion befördern, die als „audiovisuelle Forschung […] eine Sensibilisierung für die „Medialität von Wissen und Erfahrung über Welt" schaffen [kann]." (Bee o. J.)

Durch das gemeinsame Schauen aller von den Teilnehmer*innen produzierten Fotofilme findet in der Sichtungssituation eine Ausdifferenzierung des Sehens statt. Wir sehen unterschiedliche Fotofilme, die sich um ein und dieselbe Fotografie drehen. Diese pro-

duzieren Äußerungen wie „Das sehe ich aber ganz anders.“, „Wie kannst du das darin sehen?“, „Das verstehe ich nicht.“ oder „Was will sie damit sagen?“. Sie tauchen – begleitet von Verwunderung, Ärger, aber auch Begeisterung – im Seminarraum auf. Darin geht es nicht nur um die Blickbegegnungen mit dem Fotofilm, sondern auch um Begegnungen mit den Blicken der anderen Teilnehmer*innen im Raum, die ein Befremden und Unverständnis produzieren und gleichsam ein Aushalten unterschiedlicher, vielleicht sogar widersprüchlicher Sichtwei- sen erfordern können. Vorschnellen Bewertungen könnte so Einhalt geboten werden, sodass differenzierte und vielfältige Wahrnehmungsweisen, angeknüpft an die eingangs formulierte Frage „Wer wird von was wie angeblickt?“, ins Zentrum rücken.

Am Ende dieses Textes scheint für uns das Format lange nicht umfassend genug beschrieben. Es stellt für uns einen Anfang mit weiterführenden Anknüpfungspunkten für unsere zukünftigen Workshops dar. Diese bestehen darin, den beschriebenen Verkreuzungen weiter nachzugehen und sie insbesondere hinsichtlich einer differenzkritischen Filmvermittlung zu erforschen, die neben den Blickverhältnissen auch das schweigende Wissen, die Körper und Stimmen stärker in den Vordergrund rückt.

Anmerkungen

[1]Die Workshop-Reihe umfasst bisher fünf Workshops, die an unterschiedlichen Institutionen, auf Tagungen, an Universitäten und in Schulen in der Schweiz und in Deutschland – nicht zuletzt auch an der Tagung an der Universität zu Köln – angeboten und für die jeweils unterschiedlichen Situationen adaptiert Konzipiert wurden sie insbesondere für Studierende und (angehende) Lehr-er*innen.

[2]Im Folgenden abgekürzt als ‚*Une minute*‘.

[3]Alle Zitate aus dem Film wurden von den Autor*innen aus den englischen Untertiteln übernommen.

[4]Obwohl die Workshops je nach Ort, Teilnehmer*innen, Institution unterschiedlich verlaufen, lassen sich hier einige sich wiederholende Vermittlungsmomente

Literatur

Baute, M. (o. J.). Filmvermittlung und Cinéphilie: Jean Douchet. Zur Reihe „Image par image“. Kunst der Vermittlung. Aus den Archiven des Filmvermittelnden Films. Abgerufen am 03.11.2020 von https://www.kunst-der-vermittlung.de/dossiers/cinephilie--douchet/zur-reihe-image-par-image/

Baute, M. (2014). Über Video-Essay-Seminare. Zeitschrift für Medienwissenschaft, 11(2), 193–196.

Bee, J. (o. J.). Ciné-Ethnographie und audiovisuelle Forschung: Teil 1 Gedanken zu Anderen Wissenspraktiken in der Lehre. Abgerufen am 03.11.2020 von http://andereswissen.de/de/media/cine-ethnographie-und-audiovisuelle-forschung

Cine Tamaris (o. J.). Une minute pour une image. Abgerufen am 03.11.2020 von https://www.cinetamaris.fr/une-minute-pour-une-image/

Hámos, G., Pratschke, K. & Tode T. (2010). Schöpferische Konstruktionen – Eine Einführung. In Ders. (Hrsg.), Viva Fotofilm: bewegt / unbewegt (S. 9–16). Marburg: Schüren.

Porombka, S. (2016). Sekundentricks. In Mikroformaten erzählen. Abgerufen am 03.11.2020 von https://vimeo.com/140168222

Porombka, S. (2017). Sekundentricks. Über Vines, GIFs und das Gelingen von kleinen Formen im Web 2.0. Zeitschrift Kunst Medien Bildung. Abgerufen am 03.11.2020 von

http://zkmb.de/sekundentricks-ueber-vines-gifs-und-das-gelingen-von-kleinen-formen-im-web-2-0/

Varda, A. (2010). Filmfotomontage. Textfragmente, ausgewählt von Christa Blümlinger. In: Hámos, K. Pratschke & T. Tode, (Hrsg.), Viva Fotofilm. bewegt / unbewegt (S. 71–81). Marburg: Schüren.

Wimmer, M. (2010). Lehren und Bildung. Anmerkungen zu einem problematischen Verhältnis. In K.-J. Pazzini, M. Schuller & M. Wimmer (Hrsg.), Lehren bildet? Von Rätsel unserer Lehranstalten (S. 13–39). Bielefeld: transcript.

Zahn, M. (2014). Performative Bildungen des Films und seiner Betrachter_innen. Filmbildungstheoretische Überlegungen für eine Praxis ästhetischer Filmvermittlung. In S. Martin & L. Eckert (Hrsg.), FilmBildung (S. 59–71). Marburg: Schüren.

Filme

Garance, C. N. P. & Varda, A. (1982). ‘Collages‘ aus der Kurzfilmreihe *Une minute pour une image.* Frankreich.

Une minute pour une image revisited – ein Format künstlerischer Filmvermittlung

Von Noëmie Stähli, Katja Lell

„Da wirst du wahrscheinlich nicht so viel finden, oder?“, ist eine der häufigsten Fragen, die ich im Laufe meiner Recherche gehört habe. Seit fast einem Jahr forsche ich zur Darstellung von Abtreibungen[1] in Filmen und Serien und kann den Freund*innen und Familienmitgliedern, die mir diese Frage gestellt haben, mittlerweile sagen: „Doch, ich finde sogar ziemlich viel. Aber es macht nicht unbedingt Spaß, sich das alles anzuschauen.“ Auf diese Aussage folgt oft ein weiteres, jedoch unausgesprochenes Fragezeichen: Warum sollte die Auseinandersetzung mit Abtreibungen Spaß machen? Ist das überhaupt möglich?

Bevor ich intensiver in Filmarchive und auf Streaming-Portalen geschaut habe, hatte ich wie viele andere hauptsächlich abschreckende Bilder zu Schwangerschaftsabbrüchen im Kopf. Ob in Zeitschriften, im Internet oder in sonstigen Alltagsmedien; das Thema wird in der Öffentlichkeit sehr limitiert dargestellt – wenn es überhaupt zur Sprache bzw. ins Bild kommt. Denn vorherrschend ist nach wie vor die aus meinem Umfeld angesprochene Lücke oder Abwesenheit von Bildern. Viele verbinden mit dem Thema Abtreibung bestenfalls ein großes Fragezeichen und schlimmstenfalls einen *blank space*, wo sie bewusst nicht hinschauen wollen. Beeinflusst wird diese Unsichtbarkeit zum einen vom Totschweigen in Schule oder Studium (selbst in deutschen und österreichischen Medizinuniversitäten fehlt das Thema Abtreibung im Curriculum größtenteils), zum anderen von konservativen und frauenfeindlichen Gesetzgebungen wie dem deutschen §219a, der es Gynäkolog*innen verbietet, auf ihren eigenen Webseiten Informationen zu den Methoden zu verbreiten, da dies als ‚Werbung‘ gilt. Dementsprechend wird auch in öffentlichen Medien oder von berühmten Personen (die sich zu anderen feministischen Themen laut bekennen) kaum darüber gesprochen. Diese nicht zufällige, sondern aktiv hergestellte Unsichtbarkeit hat zur Folge, dass Abtreibungen mystifiziert werden und die allgemeine Tabuisierung verstärkt wird.

Wenn Schwangerschaftsabbrüche sichtbar werden, sind es meistens Darstellungen aus Anti-Choice-Bewegungen[2], die hängen bleiben, auch weil sie von den Effekten der aktiv hergestellten Unsichtbarkeit profitieren. So zeigen die Abtreibungsgegner*innen brutale und blutige Bilder von vermeintlich abgetriebenen Embryos, mit denen sie vor Kliniken stehen und das Internet füllen. Oder sie machen sich neue bildgebende Verfahren wie etwa 3D-Ultraschall zunutze und rufen mit Aufnahmen, auf denen der Fötus wie ein fertig entwickeltes Baby aussieht, bei den Betrachter*innen Kindchenschema-Affekte und schlechtes Gewissen hervor. Ob gewaltsam einprägende Schock-Bilder oder manipulierte Verniedlichung, die visuelle Trennung des Embryos oder Fötus

aus dem Bauch der schwangeren Person hat diskursive Effekte: Obwohl bis zur 23. Schwangerschaftswoche gar nicht allein lebensfähig, wird dem Fötus visuell ein Eigenleben zugesprochen und der schwangeren Person quasi gegenübergestellt. Diese wird dadurch zur Antagonistin des Fötus konstruiert, bleibt aber selbst wieder unsichtbar (vgl. Busch in Mayr 2018).

Eine weitere Darstellungskonvention, welche die Wahrnehmung von Abtreibungen beeinflusst, versucht einen Kompromiss herzustellen und stellt die schwangere Frau[3] ins Zentrum, allerdings nur in leidender und passiver Funktion. Sie wird ausschließlich als traurig, traumatisiert, bereuend, überfordert, hilflos oder dumm dargestellt. Oft schaut sie mit leerem Blick aus dem Fenster oder ängstlich auf einen Schwangerschaftstest. Ihre ungewollte Schwangerschaft und die darauffolgende Abtreibung wird als lebenseinschneidendes Erlebnis dargestellt, unter dem sie fortan leiden wird. Was meist als empathischer Versuch gemeint ist, verfestigt ein mehr als hundert Jahre altes Stereotyp der Frau als Opfer, deren Schicksal allein davon abhängt, ob sie Mutter wird oder nicht.

„Es sieht auf den ersten Blick also nicht so gut aus", sage ich zu einer Freundin, die sexualpädagogische Workshops gibt und sich schon länger fragt, wie sie dieses Thema einbetten kann. „Ob fehlende Bilder, manipulative Bilder von Rechts oder Bilder der traumatisierten Frau, die nie wieder glücklich wird – kein Wunder, dass Abtreibungen als absolutes Trauma abgespeichert werden." – „Aber wie kann es sein, dass diese Darstellungen die öffentliche Wahrnehmung so bestimmen?", fragt sie. „Ich kenne viele, deren Abtreibung überhaupt kein Problem, geschweige denn ein Trauma war. Brauchen wir einfach mehr positive Bilder?"

Für diese Frage nehme ich mir Johanna Schaffer zur Hilfe. In ihrem Buch *Ambivalenzen der Sichtbarkeit* (2008) untersucht sie den Begriff der Sichtbarkeit aus einer herrschaftskritischen Perspektive und fragt, warum erhöhte Sichtbarkeiten nicht per se Empowerment bedeutet. Sie argumentiert, dass die Forderung nach mehr Sichtbarkeit oder eben mehr positiven Bildern oft vernachlässigt, was für Sichtbarkeiten, von wem, für wen, wie und warum hergestellt werden – und vor allem hergestellt werden *können*. Denn jedes Bild, jede Darstellung, jeder visuelle Versuch existiert innerhalb des „Felds der Sichtbarkeit" (Schaffer 2008: 113), einem kulturell und historisch gewachsenes Bilderrepertoire (vgl. ebd.: 112), das unser Verständnis davon, was überhaupt als Bild verstanden wird und was abbildbar ist, bestimmt. „[D]as, was eine Darstellung mit Wirklichkeitsgültigkeit ausstattet […], sind Darstellungskonventionen und kulturelle Codes", schreibt Schaffer (ebd.: 84). Und weiter: „je höher die Befolgung jener Darstellungskonventionen, desto größer die Wahrscheinlichkeit, als wirklich wahrgenommen zu werden – anders gesagt: desto größer das Ausmaß an Sichtbarkeit." (ebd.: 85)

In Bezug auf die dominanten Darstellungen rund um Abtreibung heißt das: Sichtbar wird nur, was in die herrschende Darstellungsgrammatik des Themas passt (vgl. ebd.: 120). Eine traumatisierte Frau, die sich im Bett verkriecht oder wütende Abtreibungsgegner*innen, die Menschen vor einer Klinik belästigen, das sind Bilder, die unmissverständlich mit dem Thema Abtreibung in Verbindung gebracht werden – und aus diesem Grund ebensolche Bilder immer wieder hervorrufen und neu verfestigen. Aber selbst wenn auf diese Bilder verzichtet würde, die erwähnte aktiv hergestellte Unsichtbarkeit von Abtreibungen in öffentlichen Diskursen, Schulen oder Universitäten verfolgt den gleichen Effekt: Abtreibung ist etwas Schlimmes. Die existierenden Sichtbarkeiten und Unsichtbarkeiten zum Thema Schwangerschaftsabbruch profitieren demnach voneinander. Laut Schaffer sind sie „als diskursive Konstruktionen zu verstehen, die sich gegenseitig bedingen und modulieren" (ebd.: 51) und „beide gleichzeitig herrschen können" (ebd.: 56). Dieses gleichzeitige Herrschen ist möglich, weil sie dem gleichen Feld der Sichtbarkeit entstammen, einem patriarchalen Feld, das Darstellungen von selbstbestimmten Frauen und reproduktiver Gerechtigkeit (noch) nicht vorsieht. Selbst wenn diese produziert oder sichtbar gemacht werden, werden sie entlang der bestehenden Darstellungskonventionen übersehen, nicht verstanden oder verworfen. Oder aber sie sind derart in diese eingebettet, dass sie um beschuldigende, hinterfragende oder viktimisierende Untertöne nicht herumkommen, auch wenn die Intention eine andere ist. Selbst bei feministischen Gruppen oder in Filmen, die *pro-choice* positioniert sind, kommt das nicht selten vor. Sie berufen sich auf bereits tief verankerte Bilder, die Johanna Schaffer als das *Vorgesehene*[4] bezeichnen würde, „jene Bilder, die sich nachdrücklich und unvermeidlich aufdrängen, weil sie durch häufige und emphatische Wiederholungen enorm präsent sind" (ebd.: 114).

„Verstehe", sagt meine Freundin, als ich von meiner Forschung und diesem Text erzähle. „Dann geht es nicht um positive Bilder an sich. Es geht darum, das ganze Feld der Sichtbarkeit zu verändern." – „Ja", antworte ich, „oder erstmal darum, sich darüber überhaupt bewusst zu werden und es zu hinterfragen." Und sie ergänzt: „Und dann vielleicht auch zu überlegen, was ‚positiv' überhaupt heißt? Also für wen und warum ein Bild im Feld der Sichtbarkeit positiv ist."

Schwangerschaftsabbrüche in der westlichen Filmgeschichte

Mit diesem Gedanken und dem Konzept des ‚Felds der Sichtbarkeit' zurück zu meiner Filmforschung und folgenden Fragen: Wie ist das Feld der Sichtbarkeit in Bezug auf Schwangerschaftsabbrüche bestimmt? Was wird sichtbar, was wiederholt sich darin und was wird verdrängt? Was sind typische Abtreibungs-Bilder und woher kommen sie? Und welche Effekte haben diese Bildkonstruktionen auf öffentliche Diskurse und nicht zuletzt auf das Erleben eines eigenen Abbruchs?

Was dabei festzuhalten und der ‚unsichtbaren Abtreibung' widerspricht, ist, dass es viel mehr Darstellungen gibt, als allgemein gedacht. Sammlungen wie die des US-amerikanischen Forschungsprojekts *Abortion Onscreen* oder der *Initiative zur Information über Reproduktive Gesundheit* in Wien zeigen erstaunlich lange Listen an Titeln, von Stummfilmen aus den 1920er Jahren über popkulturelle Klassiker wie *Dirty Dancing*, bis hin zu aktuellen US-amerikanischen Dokumentarfilmen, welche die jüngsten Gesetzesänderungen kommentieren, oder Netflix-Serien. Über die Form der Darstellung erzählen diese Listen jedoch leider wenig bis nichts. Gerade bei *Abortion Onscreen* liegt der Fokus eher auf einer Überblickssammlung, so dass dort auch viele Anti-Abortion-Filme verzeichnet sind.

Obwohl meine Sichtungen noch nicht abgeschlossen sind – zum Teil auch, weil es schwer oder unmöglich ist, an noch bestehende Archivkopien heran zu kommen und weil jedes Jahr viele neue Filme veröffentlicht werden –, zeichnen sich schnell immer gleiche, sich wiederholende Erzählmuster deutlich ab, die ich hier skizzieren möchte. Teilweise beziehen sich diese visuellen Motive auf die gesellschaftlich etablierten Darstellungskonventionen, die ich oben benannt habe, teilweise haben sie einen eher filmspezifischen Bezug.

„Wer abtreiben will, muss leiden" und andere Stereotype

Frau-als-Mutter— Das auffallendste Motiv ist sicherlich, dass Abtreibungen im Film fast nur über die Figur der heterosexuellen cis Frau erzählt werden. Diese Frau wird vorrangig darüber definiert, dass sie Mutter ist oder werden kann bzw. sollte. So wird auch ihr Leiden meistens mit einem inneren Konflikt in Bezug zur eigenen Mutterschaftsfrage verknüpft, aber nur selten mit gesellschaftlichen Stigmatisierungen oder Diskriminierungen, wie z.B. Sexismus, Gewalt in der Beziehung, Rassismus oder Klassismus. Diese heteronormative Konstruktion einer Frau, quasi die ‚Frau-als-Mutter', tritt so häufig auf, dass es fast überflüssig ist, Beispiele zu nennen. Eines der deutlichsten ist das der Figur Emily in der deutschen Vorabend-Serie *Gute Zeiten Schlechte Zeiten* (GZSZ). In den 2012 ausgestrahlten Folgen wird Emily durch einen One-Night-Stand schwanger und denkt über einen Abbruch nach. Über Tage und Wochen hinweg wird von ihrem Umfeld betont, dass Emily ohnehin eine schlechte Mutter wäre, woraufhin sie in eine Art Verteidigungshaltung gerät und immer wieder überzeugen will, dass das nicht stimmt – ganz unabhängig davon, dass sie eigentlich gar keine Kinder möchte. Parallel zu ihrer ungewollten Schwangerschaft wird noch die Geschichte ihrer Schwägerin erzählt, die unter einem unerfüllten Kinderwunsch zunehmend leidet und Emilys Wunsch nach einem Schwangerschaftsabbruch verurteilt.

Fetischisierung von Frauenleiden — Dass das Leiden von ungewollt schwangeren Frauen im Zusammenhang mit filmischen Darstellungen von Abtreibungen steht, überrascht nicht, aber tatsächlich wird es so häufig inszeniert, dass es ein ganz eigenes, perfides Motiv ist. Nicht nur die ungewollt schwangere Frau selbst, sondern auch andere Frauenrollen werden oft zur *Punchline* des Films und dafür benutzt, um entweder Gewalt an Frauen als Grundstimmung oder Täterschaft und Boshaftigkeit anderer Charaktere zu unterstreichen. Dies passiert entweder auf sehr aggressive Art (so findet nicht selten irgendwann im Film eine Vergewaltigung statt, entweder als Auslöser für die ungewollte Schwangerschaft oder als Nebenerzählung), oder auf subtile, aber nicht minder aggressive Art (ungewollt Schwangere müssen sich rechtfertigen, triftige Gründe für eine Abbruch haben, ihnen wird misstraut, sie werden nicht ernst genommen oder als entscheidungsunfähig dargestellt). Selbst wenn der Film eigentlich eine empowernde Perspektive bieten möchte, verzichtet er nicht auf Szenen, in denen die Frau sich doch noch rechtfertigen muss oder sogar im Gefängnis landet, wie z.B. bei *Vera Drake* (UK/FR 2004, Regisseur: Mike Leigh), einem Film über eine Frau, die aus Solidarität illegale Abtreibungen in der Nachbarschaft durchführt. Auch Sterben und Mord werden gerne inszeniert und immer wieder mit Schwangerschaftsabbruch in Verbindung gebracht:

> *„14% of stories about abortion end with the woman dying, whether or not she actually gets one. For the 10 characters who*

died while considering getting an abortion, 9 of them were murdered. One committed suicide." (Sisson/Kimport 2014)[5]

Eine oft gewählte Strategie, um Frauenleiden darzustellen, ist es, die Filmhandlung in eine frühere Zeit zu verlegen, z.B. in die 1950er Jahre, welche immer wieder mit der Unterdrückung von Frauen verknüpft werden . Das rückschrittliche Setting macht den Weg frei für Darstellungen von Frauen, die keinen Zugang zu sicheren Abtreibungen haben, und lässt es ‚normal' erscheinen, wenn sie Gewalt und Schmerzen erfahren. Vergessen wird dabei, dass diese Inszenierung eine bewusste Entscheidung ist und es bleibt unerzählt, dass es sehr wohl auch solidarische Unterstützung unter Frauen gab.

Zwischen den Bildern — Ein weiteres filmisches Motiv rund um Abtreibung ist, ähnlich des eingangs erwähnten, Abtreibungen einfach gar nicht darzustellen, obwohl sie im Plot stattfinden. Oft wird die Abtreibung selbst ausgespart, indem sie zwischen zwei Einstellungen verschwindet, z.B. mittels Schnitt vom Warten im Wartezimmer auf das Liegen im Bett danach. Manchmal wird sogar das Sprechen darüber inklusive der konkreten Benennung umgangen. Abtreibungen werden umschrieben, mit beschämtem Ton angedeutet oder durch symbolreiche Bilder ersetzt, wie z.B. durch eine verschlossene Tür des Badezimmers, in dem die Abtreibung selbst durchgeführt wird, durch die die Zuschauer*innen aber außen vor gelassen werden (wie in *In Zeiten des Aufruhrs,* US/UK 2009, Regie: Sam Mendes) oder die nach der (nicht gezeigten) Abtreibung geschwächte Frau, die sich mit letzten Kräften die Treppen zur Wohnung hochschleppt (in *Die eine singt, die andere nicht,* FR 1977, Regie: Agnès Varda).

Wer spricht mit wem und über wen? — Die Tatsache, dass über Schwangerschaftsabbrüche nicht klar und deutlich gesprochen wird und aus diesem Grund auch kein Informationsaustausch stattfinden kann, setzt sich in einem weiteren Motiv fort: Frauen, die ungewollt schwanger sind, werden in ihrem Entscheidungsprozess oft nur alleine gezeigt. Selten gibt es Austausch oder Beratung unter Freundinnen oder weiblichen Familienmitgliedern. Stattdessen findet die Kommunikation meistens nur zwischen der betroffenen Frau und ihrem Ehemann oder einer männlich vertretenen Institution statt, sprich einem Arzt, Psychologen, Polizisten oder Richter. Und mehr noch: Gelegentlich gibt es auch Szenen, in denen Männer gar nicht mehr mit, sondern *über* die Frau sprechen, ihre Situation bewerten und oft verurteilen. So streiten in einer *Gute Zeiten Schlechte Zeiten*-Folge aus dem Jahr 2012 der Bruder und Halbbruder der schon erwähnten Figur Emily über deren Entscheidung, einen Schwangerschaftsabbruch vornehmen zu lassen. „Eine Abtreibung ist das Beste, was Emily tun kann. […] Du kennst sie doch. Sie kann noch nicht mal Verantwortung für sich selbst übernehmen, geschweige denn für ein Kind." – „Ich find's trotzdem scheiße, es geht hier um ein Menschenleben." – „Wenn sie das Baby bekommen sollte, dann wär' das 'ne Katastrophe für sie und erst recht für's Kind."

Auch im übertragenen Sinn sind es überwiegend Männer, die über das Thema Abtreibung sprechen, indem sie es sind, die am ehesten Zugang zu filmischen Produktionsmitteln erhalten. Die meisten der bekannteren Filme haben männliche Regisseure und Drehbuchschreiber, wie z.B. die Filme *4 Monate, 3 Wochen, 2 Tage* (RU 2007, Regie: Cristian Mungiu) oder *In Zeiten des Aufruhrs* (US/UK 2008, Regie: Sam Mendes). In beiden Fällen berichten die Regisseure im Bonus-Material der DVDs davon, dass sie die Geschichte von einer Bekannten oder Freundin erfahren und für filmische Zwecke zusätzlich dramatisiert haben. Unabhängig davon, dass Personen, die eine Abtreibungserfahrung hinter sich haben, ihre Geschichten durch Ausschlüsse der Filmindustrie gar nicht erst selbst erzählen können, sehen sie ihre Erfahrungen oft gewaltvoll verfremdet und unsensibel überdramatisiert. Schaffer bezeichnet dies als „Repräsentationsgewalt, selbst wenn sich dieses Sprechen als humanistisch, wohlmeinend und fürsorglich präsentiert." (Schaffer 2008: 69).

Filmökonomie — Dies führt mich schließlich zum vorerst letzten filmischen Motiv, nämlich der Überdramatisierung von Abtreibungen und ihren Effekten. Dramatische Darstellungen sind im TV oder in Filmen nichts Ungewöhnliches, im Gegenteil: Gerade *weil* sie Spannung erzeugen und sich vom ‚normalen Leben' unterscheiden, entsteht der Reiz des Entertainments. Dabei wird das Maß der Dramatisierung jedoch unterschiedlich eingesetzt, wie die Soziologinnen Gretchen Sisson und Katrina Kimport bemerken: "Many medical procedures on TV, like CPR, are shown to be much safer than in real life…whereas abortion is shown to be riskier on TV than in reality." (Sisson/Kimport 2004) Auch die Betonung von Abtreibung als dramatischer, wenn nicht sogar traumatisierender Einschnitt im Leben, hat mehr mit der Form von Film an sich zu tun, als man denkt. Die Drehbuchschreiberin und Regisseurin Kathrin Resetarits merkt in ihrer Lecture „Die Strukturschablone des plotzentrierten Films, ihre Limitierungen und Auswirkungen" (Kathrin Resetarits 2018) an, dass die etablierte Hollywood-orientierte Form des 90-minütigen Films, fast immer eine klar identifizierbare Heldenreise braucht: Eine im Zentrum stehende Figur trifft auf einen Konflikt, den sie lösen kann oder an dem sie scheitern wird. Aus filmökonomischen Gründen werden Nebenkonflikte, Banalitäten, die den Hauptkonflikt narrativ nicht unterstützen, und Abschweifungen ausgelassen. Für Filme über Abtreibungen bedeutet dies: entweder müssen sie im Zen-

trum stehen und damit dramatisch ausgenutzt werden oder sie werden miterzählt, um das tragische Schicksal eines Charakters zu betonen. Dass eine Figur jedoch neben anderen Erfahrungen *auch* eine Abtreibung hat, ohne dass diese weiter groß thematisiert wird, findet sich in plot-zentrierten Filmen selten (dafür aber in neueren Serien, auf die ich am Ende des Textes zu sprechen komme).

Darstellungen von Abtreibungen und ihre Wirklichkeitseffekte

Ohne breite Thematisierung und Sichtbarkeit von Schwangerschaftsabbrüchen in öffentlichen Diskursen oder pädagogischen Kontexten, bilden filmische Darstellungen eine der wenigen existierenden Repräsentationen und werden mangels Alternativen als Wirklichkeit angenommen. Film- und Seriendarstellungen haben Auswirkungen auf die eigene Wahrnehmung und das eigene emotionale Erleben. Johanna Schaffer nennt dies die „Wirklichkeitseffekte von Darstellungen" (Schaffer 2008: 78) und schreibt, dass das Feld der Sichtbarkeit als „Rahmen des Wahrnehmbaren, Sichtbaren, Intelligiblen" bestimmt, „wie die einzelnen sich als Selbst und als Subjekt wahrnehmen und wie sie die Welt und Realität als solche sehen." (ebd.: 113) Hier geht es weniger um die Frage, ob Filme die Realität ‚richtig' *abbilden*, sondern darum, dass filmische Darstellungen die Realität vieler überhaupt erst *bilden*. Die Psychologin Miriam Gertz hat in ihrer Forschung zu psychischen Erfahrungen im Kontext von Schwangerschaftsabbrüchen Ähnliches festgestellt:

„Ungewollt Schwangere bzw. Frauen im Abtreibungsprozess machen […] regelmäßig die Erfahrung, dass sie das Leid so sehr erwarten, dass sie dann ganz irritiert und verunsichert sind, wenn es ihnen einfach gut geht nach einem Abbruch und sie vorrangig erleichtert sind." (Gertz 2019: 75).

Die Erwartungshaltung führe sogar „häufig dazu, dass sie sich erst recht als ‚abnormal' und nicht richtig erleben, eben weil es ihnen gut geht." (ebd.)

Darstellungen von Menschen, die „vorrangig erleichtert" nach einer Abtreibung sind, gibt es in der Tat selten. Es scheint, dass das bestehende Feld der Sichtbarkeit solche Bilder gar nicht zulässt. Würden sie verstanden, bzw. auch akzeptiert werden?

„Ich glaube schon, dass solche Bilder verstanden werden", merkt meine Freundin zuversichtlich an. „Wenn nicht sofort, dann mit der Zeit, je mehr es davon gibt. Aber ich frage mich, ob die Ernsthaftigkeit des Themas dann verloren geht. Abtreibungen sollen ja auch nicht beschönigt und verharmlost werden. Das würde vielleicht auch eine falsche *Message* übermitteln. Vor allem an die Leute aus meinen Workshops, die gerade erst anfangen, sexuell aktiv zu werden." Ich überlege. „Ja, das stimmt schon", sage ich. „Es gibt ja auch Leute, die starke Schmerzen beim Abbruch haben oder sehr komplexe Gefühle. Aber es soll ja auch nicht darum gehen, das alles zu beschönigen, sondern darum, ein Spektrum an Erfahrungen abzubilden, die alle nebeneinander existieren können. Und zu zeigen, dass das Thema für viele emotional komplex ist, aber *nicht nur* traumatisch und schlimm. Es gibt viel zu wenig Bilder von Erleichterung, von Menschen, die traurig sind, aber ihre Abtreibung trotzdem nicht bereuen, oder von Frauen, die sich gegenseitig unterstützen. All das ist sehr unterrepräsentiert." – „Und was mir dazu einfällt", ergänzt meine Freundin, „Schmerzen können ja auch irgendwie positiv dargestellt werden, zum Beispiel wenn der Fokus auf den gegenseitigen *Support* gelegt wird oder darauf, dass man es durch die Schmerzen geschafft hat. Und eben nicht nur auf das Leiden selbst."

Feministische Entgegnungen: Wie können Schwangerschaftsabbrüche auch noch aussehen?

Obwohl solche Bilder unterrepräsentiert sind, werden sie dennoch produziert und, wie ich im Laufe meiner Forschung feststelle, auch immer mehr. Bevor ‚mehr' jedoch automatisch mit ‚besser' verwechselt wird, möchte ich ein paar konkrete Beispiele hervorheben und zeigen, wie diese Darstellungen das Feld der Sichtbarkeit im Einzelnen etwas verschieben.

Das erste visuelle Motiv ist **Solidarität**. Mehrere Filme zeigen Frauen und Freund*innen, die sich austauschen und beieinander Rat holen. Vertraute werden eingeweiht, ohne Angst vor Verurteilung haben zu müssen. Stattdessen gibt es oft unbedingte Unterstützung in Form von emotionalem Halt, Geld für die Abtreibung oder das Angebot, währenddessen auf die Kinder aufzupassen.

Dies passiert beispielsweise im bereits 1977 erschienen Film *Die eine singt, die andere lacht* der französischen Regisseurin Agnès Varda, in dem auch Klassismus ein Thema ist. In dem Film solidarisiert sich eine junge Schülerin (Pauline) aus einer bürgerlichen Familie mit einer prekär lebenden Nachbarin (Suzanne), die alleinerziehende Mutter ist. Pauline belügt ihre Eltern, nimmt deren Geld und organisiert einen Abtreibungstermin, nach welchem Suzanne ein selbstbestimmteres Leben beginnt und in der Frauenbewegung aktiv wird. Aber auch in aktuelleren Filmen wie z.B. in *Obvious Child* (US 2004) der US-amerikanischen Regisseurin Gillian Robespierre steht eine Frauenfreundschaft im Vordergrund. In diesem Film hat die Freundin bereits einen Schwangerschaftsabbruch hinter sich und gibt ihre Erfahrungen weiter. Sie wird von der Protagonistin gefragt: "Does it hurt?" und "How often do you think about it?", worauf sie ehrlich antwortet: "I think about it sometimes, once in a while. And then I get really sad for my little teenage self. But I never regret it." In diesen beiden und noch vielen anderen Filmen wird gezeigt, dass Wissen außerhalb von offiziellen Institutionen existiert und eine wichtige emotionale Ressource für viele ist.

Die **emotionale Komplexität**, die in *Obvious Child* angesprochen wird (sad – but never regret), ist ein weiteres wichtiges Motiv. Regisseurinnen wie Anne Zohra Berrached nutzen das Medium Film, um ihren Protagonistinnen emotionale Entwicklungen und auch parallel existierende, widersprüchliche Emotionen zuzugestehen. Solche Darstellungen sprengen die oft binäre Vorstellung, man sei entweder zu 100% überzeugt von der eigenen Entscheidung oder rat- und hilflos. In Berracheds *24 Wochen* (DE 2016) lässt die Protagonistin Astrid eine Spätabtreibung vornehmen, nachdem sie und ihr Mann erfahren, dass das Baby mit schwerem Herzfehler und ungewisser Lebenserwartung auf die Welt kommen würde[6]. In mehreren Szenen wird deutlich, dass sich Astrid mit der Entscheidung. welche jedoch zu keinem Zeitpunkt problematisiert oder angezweifelt wird, sehr schwertut. Das urteilsfreie Umfeld gibt Astrid Raum für eine Vielzahl von Emotionen, inklusive emotionaler Distanzierung, Wut und Trauer während und nach der langen Abtreibungsszene am Ende des Films.

Die **Darstellungen der Schwangerschaftsabbrüche selbst** werden in den letzten Jahren des öfteren in die Storylines eingebunden und damit zunehmend entmystifiziert. Eine sich häufig wiederholende Szene ist die im Behandlungsraum. In den Serien *Shrill* (US 2019)*, 13 Reasons Why* (US 2019) sowie *Glow* (US 2017) sehen wir die ungewollt schwangeren Protagonistinnen Annie, Chloe und Ruth jeweils in fast identischer Einstellung auf dem Behandlungsstuhl liegend, während parallel außerhalb der Einstellung der chirurgische Eingriff vorgenommen wird. Alle drei erhalten Support des medizinischen Personals (z.B. „You're doing great. You're gonna be fine." in *13 Reasons Why).* Annie wundert sich sogar nach ein paar Augenblicken, dass alles so schnell vorbei ist und deutet damit die Unkompliziertheit des Eingriffs an. Ähnlich unkompliziert wird der Schwangerschaftsabbruch in der dänischen Serie *Rita* inszeniert. Hier nimmt die gleichnamige Protagonistin die auf ihren Namen verschriebene Tablette für den Schwangerschaftsabbruch alleine in ihrem Badezimmer ein. Dies ist eins der wenigen Male, dass ein medikamentöser Abbruch filmisch dargestellt wird, wenn auch nicht zur Gänze: der Abgang des Fruchtsacks bzw. Embryos, der am gleichen oder in den Tagen danach folgen müsste, bleibt unsichtbar.

Ein weiteres, sich häufendes Motiv, ist die Darstellung von Schwangerschaftsabbrüchen mit **Humor** zu verbinden. Hier geht es nicht darum, sich über das Thema oder die Betroffenen lustig zu machen, sondern die Schwere des Tabus mit Leichtigkeit zu ersetzen. Im Film *Obvious Child* ist die Protagonistin selbst Stand-Up-Komikerin und nutzt ihre Reichweite und dieses Medium, um das Thema anzusprechen und für sich selbst auch emotional zu verarbeiten. Der Film ist lustig, aber nicht überzogen. Im Gegenteil – die Regisseurin schafft es, verschiedene Haltungen parallel existieren zu lassen: Humor, Fürsorge, Unsicherheit und Ernst. Anders, aber genauso rücksichtsvoll verwenden Roni Geva und Margaret Katch humorvolle Darstellungen in ihrer Webserie *Ctrl Alt Delete* (US 2018/2019), die auf Vimeo veröffentlicht und kostenlos zu streamen ist. In den Mini-Episoden spielen sie mit Klischees, Running Gags und überzeichnen ihre Charaktere, kreieren dabei aber immer einen urteilsfreien Raum und übermitteln gleichzeitig viele Informationen und diverse persönliche Erfahrungen rund um Abtreibung.

Veränderte Perspektiven zum Thema Abtreibung entstehen zunehmend auch dadurch, dass es mehr und mehr weibliche Regisseurinnen sind, die einen Abbruch als Haupt- oder Nebenplot **selbst inszenieren (können)**. Neben den vielen bereits erwähnten Regisseurinnen und Filmen, möchte ich vor allem ein sehr junges Beispiel beschreiben. In Céline Sciammas Film *Porträt einer jungen Frau in Flammen* (FR 2019) geht es vordergründig um eine lesbische Liebesgeschichte im 18. Jahrhundert. Eine Nebenrolle (die Hausangestellte Sophie), die die beiden Protagonistinnen im Plot begleitet, ist ungewollt schwanger und braucht eine Abtreibung. Marianne und Héloïse (das Paar) organisieren alles Nötige, begleiten Sophie zu einer älteren Frau, die den Abbruch vornimmt und besonders interessant: Héloïse weist die Malerin Marianne, an, die Szene festzuhalten. Marianne skizziert Sophie, die vor der alten Frau auf dem Bett liegt, und repräsentiert damit ein wichtiges Motiv: die Deutungshoheit über die eigene

Geschichtsschreibung zu beanspruchen.

Die Erzählung von Abtreibungen in **Nebenplots** oder durch Nebenfiguren ist schließlich das letzte Motiv, das ich hier benennen will. Da, wo plotzentrierte Filme Abtreibungen oft dramatisch ins Zentrum setzen, können Serien, dadurch dass sie sich über mehrere Episoden strecken, eine Abtreibungsgeschichte nebenher erzählen. Serien wie *Sex Education* (UK 2019), *Shrill*, *13 Reasons Why*, *Glow* und viele mehr fokussieren eigentlich eine andere Storyline, lassen Schwangerschaftsabbrüche aber in einer Episode vorkommen – ohne dass die betroffene Person danach lange leidet oder nachhaltig traumatisiert ist. Im Gegenteil, oft werden dadurch neue Kräfte für einen Neuanfang freigesetzt, wie z.B. in *Shrill*, wo die Protagonistin Annie nach ihrer Abtreibung mit dem verantwortungslosen Liebhaber Schluss macht und sich ihrem Chef gegenüber erstmals traut, Forderungen zu stellen. Mit dem Motiv des ‚Nebenhers' wird gezeigt, dass Schwangerschaftsabbrüche zum Leben dazu gehören können, es aber nicht dominieren, verändern oder beenden müssen. Auch wenn es paradox klingt wird hierbei betont, dass nichts betont werden muss.

Darstellungen von Abtreibungen brauchen eine reflexive Praxis des Sehens

Dass Schwangerschaftsabbrüche in öffentlichen Diskursen nicht allzu sichtbar sind, hat viele verschiedene Gründe. Einer davon ist, dass die gängigen Darstellungen oft so einseitig und abschreckend sind, dass sie gerne schnell wieder vergessen werden. Ein anderer ist, dass die aktiv hergestellte Unsichtbarkeit jenen nützt, die Abtreibungen weiterhin stigmatisiert wissen wollen. Wer sich jedoch länger mit dem Thema beschäftigt, merkt, dass es an Abbildungen und Inszenierungen eigentlich nicht mangelt. Vor allem in Filmen und vielen zeitgenössischen Serien werden vermehrt Geschichten von ungewollten Schwangerschaften und von Schwangerschaftsabbrüchen erzählt. Diese Sichtbarkeit trägt dazu bei, das Thema an- und besprechbar zu machen und es somit auch in öffentlichen Diskursen zunehmend zu normalisieren. Wichtig ist hierbei jedoch, Abtreibungen nicht ‚einfach irgendwie' und um jeden Preis in den Mittelpunkt zu rücken, sondern genau danach zu fragen, welche Darstellungen sichtbar werden, welche Stereotype wiederholt werden, wessen Geschichten von wem wie und warum erzählt werden – und wessen nicht. Wie Johanna Schaffer schreibt, sind „Forderungen nach Sichtbarkeit so zu verschieben, dass sie eher mit reflexivem Potential denn quantitativem Gewicht aufgeladen werden." (Schaffer 2008: 111) Statt einfach nach mehr Bildern zu suchen, ermöglicht eine reflexive Praxis des Sehens, unterschiedliche Formen der Darstellungen zu differenzieren, eigene Sehgewohnheiten aufzudecken und auch die dahinter liegenden, oft unsichtbar gemachten Interessen herauszuarbeiten – was beim Thema Schwangerschaftsabbruch besonders wichtig ist.

Handelt es sich um eine Außenperspektive, die ausschließlich das Leiden der schwangeren Person ins Zentrum stellt? Schwingt untergründig ein Schulddiskurs mit, der die etablierten Sehgewohnheiten rund um Abtreibung bestätigt? Oder werden auch emotionale Alternativen gezeigt, die vielleicht sogar auf den ersten Blick irritieren, wie zum Beispiel Erleichterung, Humor und Zufriedenheit? Und findet das, worum es eigentlich geht, vielleicht nur am Rande statt, kaum sichtbar und gerade dadurch relevant?

Anmerkungen

[1] Ich werde im Text meistens den Begriff *Abtreibung* statt *Schwangerschaftsabbruch* verwenden, weil er geläufiger und kürzer ist. Damit positioniere ich mich auch anders als manche feministischen Gruppen, die den Begriff *Abtreibung* als diskriminierend und negativ empfinden. Gerade deswegen finde ich es wichtig, den Begriff – wie Abtreibungen selbst – nicht zu tabuisieren, sondern positiv anzueignen.

[2] Anstelle von *Pro-Life*, wie sich solche Gruppen irreführend gern selbst bezeichnen, verwende ich wie viele andere feministische Positionen lieber die Bezeichnung *Anti-Choice*, da sie genau genommen nicht wirklich ‚für das Leben', sondern nur für ihre eigenen Interessen eintreten und damit repdroduktive Entscheidungsmöglichkeiten vieler Frauen und Queers beschneiden. Andere vor allem im englischsprachigen Raum etablierten Bezeichnungen wären *anti-abortion* oder *forced-birth*.

[3] Ich spreche hier und im Folgenden oft von ‚Frauen', weil die dargestellten Personen in den Filmen als cis-Frauen erzählt und

gelesen werden sollen. Natürlich können auch andere Menschen (nicht-binäre Menschen, Inter*Menschen, Trans*Menschen) schwanger werden und Abtreibungen haben und ich werde dies, wenn es nicht um die Beschreibung heteronormativer Motive geht, auch genderneutral formulieren.

[4] Schaffer bezieht sich damit auf den Begriff „given-to-be-seen“ (Schaffer 2008: 114) der Filmtheoretikerin Kaja Silverman, welche sich wiederum auf den Psychoanalytiker Jacques Lacan bezieht (vgl. ebd.).

[5] Analyse des Forschungsprojekts *Abortion Onscreen*, das sich hauptsächlich auf US-amerikanische Filme und Serien bezieht. Gegenstand dieser Studie waren 87 Filme und Serien aus den Jahren 1916 bis 2013.

[6] Als einer der sehr wenigen Filme erzählt *24 Wochen* die Entscheidung zum Abbruch einer gewollten Schwangerschaft aufgrund medizinischer Indikation. Die Beweggründe und Erfahrungen unterscheiden sich in so einem Fall natürlich von denen bei einer ungewollten Schwangerschaft mit Abbruch im ersten Trimester. So wird die Abtreibung in *24 Wochen* von Astrids Umfeld weniger verurteilt, sondern nach Down-Syndrom- und Herzfehler-Diagnose vielmehr vorausgesetzt, was Astrid stark kritisiert. Gerade weil in beiden Fällen ganz unterschiedliche Emotionen und Einstellungen zur Schwangerschaft bestehen können, ist es wichtig, unterschiedliche Abtreibungsgeschichten zu erzählen und Diversität zuzulassen.

Literatur und Quellen

Gertz, Miriam (2019): Zwischen Stigmatisierung und Autonomieerleben. Abtreibung aus feministisch-psychologischer Perspektive. In: Frauen.Wissen.Wien. Nr. 9: Schwangerschaftsabbruch im gesellschaftlichen Diskurs. Online: https://www.wien.gv.at/menschen/frauen/stichwort/kunst-kultur/frauen-wissen/pdf/frauen-wissen-wien-9.pdf [20.3.2020]

Schaffer, Johanna (2008): Ambivalenzen der Sichtbarkeit. Über die visuellen Strukturen der Anerkennung. Bielefeld: transcript.

Sisson, Gretchen/Kimport, Katrina (2014): Telling Stories About Abortion: Abortion Related Plots in American Film & Television, 1916-2013. Online: https://www.ansirh.org/research/abortion-onscreen [20.3.2020]

Medien

Abortion Onscreen Database. Online: https://www.ansirh.org/research/abortion-onscreen-database [20.3.2020]

Initiative zur Information über Reproduktive Gesundheit in Wien. Online: https://abortionfilms.org/de/ [20.3.2020]

Mayr, Gaby (2018): Schwangerschaftsabbruch. Ein Tabu und seine Folgen. Audio-Feature, 44 Min, Deutschlandfunk. Online: https://www.deutschlandfunkkultur.de/schwangerschaftsabbruch-ein-tabu-und-seine-folgen.3720.de.html?dram:article_id=430044 und https://www.deutschlandfunkkultur.de/schwangerschaftabbruch-ein-tabu-und-seine-folgen.media.69d904fb1c6703e9477640f9c45b0c60.pdf [30.3.2020]

Resetarits, Kathrin (2018): Die Strukturschablone des plotzentrierten Films, ihre Limitierungen und Auswirkungen. Online: http://www.drehbuchforum.at/archiv/audio [20.3.2020]

Filme und Serien

4 Monate, 3 Wochen, 2 Tage, RU 2007, Regie: Cristian Mungiu.

13 Reasons Why, Folge “If You’re Breathing, You’re a Liar”, US 2019, Netflix, Regie: Michael Morris.

24 Wochen, DE 2016, Regie: Anne Zohra Berrached.

Ctrl Alt Delete, US 2018/19, Regie: Roni Geva und Margaret Katch. Online: https://vimeo.com/channels/ctrlaltdeleteshow [20.3.2020]

Die eine singt, die andere nicht, FR 1977, Regie: Agnès Varda.

Glow, Folge „Maybe It’s All the Disco“, US 2017, Netflix, Regie: Sian Heder.

Gute Zeiten Schlechte Zeiten, Folgen 5067 bis 5097, 2012, Regie: diverse**.**

In Zeiten des Aufruhrs, US/UK 2008, Regie: Sam Mendes.

Obvious Child, US 2014, Regie: Gillian Robespierre.

Porträt einer jungen Frau in Flammen, FR 2019, Regie: Céline Sciamma.

Shrill, Folge „Annie“, US 2019, hulu, Regie: Jessie Peretz.

Rita, Folge „Father, Mother and Child“, DK 2013, Netflix, Regie: Lars Kaalund.

Vera Drake, UK/FR 2004, Regisseur: Mike Leigh.

Une minute pour une image revisited – ein Format künstlerischer Filmvermittlung

Von Noëmie Stähli, Katja Lell

Halluzinieren

In seinem Aufsatz über *Die Universität als Schutz für den Wahn* vergleicht Pazzini an einer Stelle das „Sichtbarmachen etwa durch bildgebende Verfahren“ mit „anderen magischen Praktiken“ (Pazzini 2005a: 138). Diese Bemerkung greife ich im Folgenden in Bezug auf die Frage nach dem Zusammenhang von Sichtbarmachung, Magie und Wunscherfüllung auf, um sie dann mit einer weiteren Denkfigur zu konstellieren und schließlich auf ein aktuelles TV-Forschungsprojekt zu applizieren.

Fragt man die Psychoanalyse nach der Magie, so sind es nach Freud die *Wünsche*, die zu ihrer Ausübung drängen (Freud

1912-13a: 103).[1] Ein Wunsch wiederum kann danach streben, das Erinnerungsbild einer gewissen Wahrnehmung, welche im Zuge eines Befriedigungserlebnisses erschienen ist, wieder zu besetzen (vgl. Freud 1900a: 571). Die „Wahrnehmung selbst" soll wieder hervorgerufen, „also eigentlich die Situation der ersten Befriedigung" wiederhergestellt werden (ebd.). Das Wünschen läuft so „in ein Halluzinieren" aus und das „Wiedererscheinen der Wahrnehmung" wäre die *Wunscherfüllung* (ebd.). In die Nähe einer „grundsätzlich halluzinatorische[n]" Wahrnehmungsstruktur wird nun von Pazzini auch jene magische Sichtbarmachung gerückt (Pazzini 2005a: 138). Man sieht etwas, *was nicht da ist*, oder: Es wird etwas „hinzu gesehen", „wo etwas fehlt" (Pazzini 2006: 30 und vgl. 2005a: 138).

In Differenz zu Konstellationen, welche den halluzinatorischen Aspekt der Wahrnehmung unterstützen, wird gewissermaßen das Freud'sche *Setting* konzipiert (vgl. Pazzini 2006: 31): Dessen „Erfindung" ließe sich auch als eine Art Plädoyer „für eine Wahrung eines prinzipiell leeren Platzes" (ebd.) verstehen. Charakterisiert durch eine zumindest eingeschränkte Sicht, wird weniger etwas dort, wo es fehlt, *hinzuaddiert*, sondern eher dort, wo man es erwarten würde, *subtrahiert*. „Die direkte Anschauung" scheint „untersagt" (Pazzini 2005b: 308), eine gewisse Nähe zum Bilderverbot nicht fern.[2] Die Konzentration liegt vor allem auf der „abgetrennten" Stimme aus dem *Off* (vgl. auch Härtel/Knellessen 2013: 21) eine „Aufmerksamkeit für das Hören" (und Sprechen), die Pazzini zufolge hin zu einer Aufmerksamkeit für „die Produktion der Einbildungen" bzw. der zu – durchkreuzenden – Phantasmen führt (Pazzini 2005b: 308). Das Minus auf Seiten der „magischen" Bildgebung bedingt gewissermaßen ein Plus an Irritationspotenzial. Ist ein Bild am erwarteten Ort „plötzlich weg", dann bestehe – zumindest bei Bildern mit „Wiedererkennungswert" – „die Chance einer Unterbrechung" (ebd. 326).

Darstellen

In gewisser Weise skizziert Pfaller in *Die Illusionen der anderen* auf andere Art ein magisches „Sichtbarmachen", als bildliches Formulieren hier durchaus parallel gedacht mit szenischem Formulieren, Aussprechen o. ä. (vgl. Pfaller 2002: 291).[3] Die Magie zeigt sich dabei als ein Feld, auf dem sich die Wirksamkeit der Figur eines *naiven Beobachters* offenbart (vgl. ebd. 284), d. h. einer virtuellen Instanz, die (darin anders als das Über-Ich) ihre Urteile allein nach dem Augenschein fällt (vgl. ebd. 267f.). Ihr gegenüber wäre ein „theatralischer Verdeutlichungs-Aufwand" (ebd. 269) zu betreiben. Demgemäß folgt die Magie nicht den vom Ich „gemeinten" Wünschen, sondern der *Darstellung* von Wünschen,[4] mit realen Wirkungen (vgl. ebd. 291ff.). Angeführt wird hier etwa jenes Märchen von den drei Wünschen, die ein Paar frei hat, und in dem die vergleichsweise unbedachte Wunsch-Äußerung (etwa nach einem Würstchen) umgehend zu deren Realisierung führt (Freud 1916-17a: 221f.; dazu Pfaller 2002: 292).[5]Die Magie, die mit der Äußerung, Darstellung, Sichtbarmachung im Spiel ist, so lässt sich dann formulieren, entspricht weniger „einer narzißtischen Omnipotenzphantasie" (ebd. 292), als vielmehr einer stattgehabten „erste[n] Form von Kastration" (ebd. 294): In ihr erfährt das Ich quasi eine *Grenze* eigener Macht (ebd. 292). Oder: Gerade die Sichtbarmachung könnte das als erstrebenswert Imaginierte in seiner Beschränktheit vor Augen führen – während es hier eher ein *Bilderverbot* wäre, das eine „Omnipotenz"-Vorstellung potenziell aufrechterhält (vgl. ebd. 296f. im Kontext von Psychodrama). Auch Pfaller geht es schließlich darum, allzu „eigene" Einbildungen zu irritieren.

Zusammengenommen wird in den hier ausschnitthaft präsentierten Denkfiguren einer „magischen Sichtbarmachung" etwas Dargebotenes quasi „real" oder etwas Abwesendes „präsent". Unterschiedlich akzentuiert wird dabei die Entsprechung dieses Vorgangs zu den „gemeinten" Wünschen bzw. dessen entweder phantasmenverstärkende oder gerade -störende Tauglichkeit. Wird nach Pazzini da, wo etwas fehlt, etwas hinzugesehen, was Befriedigung verspricht (mit der Tendenz, eine Leere oder ein Fehlen halluzinatorisch zu schließen), so erfolgt die „Realisierung" dargestellter Wünsche bei Pfaller auch unabhängig von dem, was als „eigener" Wille erscheint. In den Formen „magischer" Bildgebung stehen also quasi halluzinatorisch-phantasmatische Wunscherfüllungen neben Omnipotenz-„kastrierenden" Realisierungen dargestellter Wünsche. Und betont Pfaller, wie ein Sichtbarmachen Narzissmen entgegenwirken kann, so beleuchtet Pazzini die Chancen, die in Konstellationen eines Nicht-Sichtbaren liegen.

Türöffnen

So genannte „Messie-Sendungen“, wie ich sie aktuell untersuche,[6] räumen serienmäßig eine „verwahrloste“ Wohnstatt und zugleich das Leben der Protagonist*innen auf. Etwa in *Das Messie-Team – Start in ein neues Leben* wird medial entrümpelt, gereinigt, renoviert, neu eingerichtet und dabei zugleich der/die Bewohner*in „therapiert“. Das Fern*seh*format zeigt sich dabei durchaus sichtbarkeitsfixiert (auch wenn natürlich Töne ebenfalls eine nicht unerhebliche Rolle spielen[7]) und z. T. geradezu darauf angelegt, Verborgenes „ans Licht zu bringen“. In der achten Folge (zweite Staffel; erstausgestrahlt in 1/2012; vgl. dazu auch Härtel 2016) schlägt der *Entrümpler* Dennis Karl im Zuge des ersten Betretens des „Messie-Haushalts“ der Protagonistin *Peggy*[8] durch das *Messie-Team* vor: „Ich würd‘ sagen, dann gucken wir mal, he, oder, ja?“, ergänzt durch die „Messie-Therapeutin“ Sabina Hankel-Hirtz: „Lässt du uns rein, dürfen wir gucken?“ Das in Szene gesetzte „Gucken“ lässt mögliche Überschreitung und Abwehr imaginieren. Das Sichtbarwerden des „dreckigen Geheimnisses“ – über das bislang eine Art „Bilderverbot“ herrschte (insofern es in dieser Geschichte offenbar bislang kaum jemand zu Gesicht bekommen hat) – wird als ein ambivalenter Vorgang angespielt. Könnte doch beim Urteilen nach dem Augenschein der Wohnzustand *Peggy* und ihren Wünschen zugeschrieben werden: eine quasi als beschämend vorausgesetzte Bedürftigkeit, ein unliebsamer Genuss … sosehr sich *Peggy* hier auch gegen die Verantwortung etwa für die herumliegenden Sektflaschen zu sträuben scheint. Eine Zwiespältigkeit der Wünsche und eine Eigendynamik des Sichtbarmachens kündigen sich an.

Beim Türöffnen gegen Ende der Sendung, bei dem die Protagonistin in jenem (geradezu „magischen“) „große[n] Augenblick“ ihr „neues Zuhause“ zu sehen bekommt, wird dann eine Wunscherfüllung heraufbeschworen, die leichter zu bejahen ist. Im Vorher--Nachher-Zauber scheint die Sendung wahr zu machen, was sich die Hilfesuchende ausgesprochen wünscht. Die „Erfüllung“ ist – ein dabei durchaus auch von der Protagonistin losgelöstes – Programm: Die Aktionen des *Messie-Teams* wirken im Verlauf manchmal „verselbständigt“, wenn etwa die „Messie-Therapeutin“ im Namen zu organisierender Hilfe den bislang meist unwissenden Nachbar*innen den schlimmen Zustand des Hauses quasi offenlegt. Der geäußerte Wunsch scheint sich auch wie unabhängig von *Peggy* zu „realisieren“ (beispielsweise angesichts nicht immer ambivalenz-frei wirkender Reaktionen).



Zuschauen

Ebenso erfolgt eine Konfrontation *Peggys* mit Video-Bildern des früheren Messie-Alltags– um sie, wie es heißt, vor einem Rückfall zu schützen. Dieserart „theatralischer Verdeutlichungsaufwand“ (s. o.) soll quasi prophylaktisch wirken bzw. zu einer Art Ablösung von allzu bekannten Einbildungen führen – sodass *Peggy* laut „Messie-Therapeutin“, „jetzt einfach mal ’ne neue Perspektive bekommt und auf eine neue Art und Weise auf ihre Verwahrlosung schaut“. Erwünschte, beschämende Realisierung eines *Anders-Sehens* angesichts des bildlich festgehaltenen früheren Zustandes des Hauses: „Wenn man ständig sieht, vor sich hat, gewöhnt man sich dran“, so *Peggy*. „Aber wenn man’s dann auf Fotos sieht […] und raus ist aus dem Chaos, ist man schockiert“.

Mit der erstrebten Bereitstellung einer neuen Perspektive entwirft die TV-Sendung auch ein Bild ihrer Wirkungsweise; sie nimmt den Prozess des Sichtbarmachens quasi in die Darstellung auf. Der Betrachtende schaut der Protagonistin – und letztlich auch sich – beim Zuschauen zu. Was wiederum die Ebene wäre, auf die die Wunscherfüllung letztlich zielt: Ist doch die Sendung immer schon für die Zuschauer*innen inszeniert, stellt ihnen Lustprämien in Aussicht bzw. Befriedigungssituationen bereit. – So wird in der „Messie-Sendung“ bei den Betrachtenden eine Illusion erzeugt, für sie sei nahezu „alles (sichtbar) da“.[9] Man scheint u. a. auch zu sehen zu bekommen, was „hinter dem Rücken“ der Protagonistin passiert, wenn etwa präsentiert wird, wie in *Peggys* Abwesenheit über sie gesprochen wird (z. B. über ihre „Wahrnehmungsstörung“), oder man „sieht“ beim Betreten der Räume durch die Beteiligten im Bild auch deren „Entdecken“ (ohne anscheinend selbst gesehen zu werden). Für die Betrachtenden wird sozusagen eine zusätzliche Sicht addiert, man könnte sagen: *hinzu gesehen*. Eine solches „Mehr“ scheint der Sendung quasi phantasmatisch zu unterliegen (und die Zuschauer*innen an sie zu binden).

Eine Art bildlich-phantasmatische Addition für den Betrachtenden findet hier auch durch die Vorher-Nachher-Durchdringung statt. Gerade am Ende, im Zuge der Enthüllung, wird nicht nur die strahlend neue Wohnräumlichkeit, sondern auch noch einmal die ersetzte gezeigt. Beide Zustände erscheinen für den Betrachtenden wie in gleichzeitiger Verfügbarkeit. Kommt es in Rückblenden also zu einem quasi „halluzinatorischen“ Wiedererscheinen der im Zuge des Entrümpelns „verlorenen Objekte“, so wirken diese in ihrer Fülle und Maßlosigkeit wie eine durchaus auch (eben wie Schaumwein) „prickelnde“ *Kehrseite* der programmatisch erwünschten Ordnung – und für die Aufrechterhaltung der Wirkung der Sendung bis zum Schluss offenbar unverzichtbar.

Denn die Enthüllung des „Nachher“ erweist sich auch für den Zuschauenden nicht einfach nur als „Erlösung“; die wunscherfüllende Sichtbarmachung stellt sich nicht einfach als befriedigend heraus. Eher vermag dem bereinigten Zustand in seinen z. T. leicht schal oder steril daherkommenden Zügen ein entzauberndes Moment innezuwohnen.



Die vermeintlich ersehnte Szene kann im Zuge ihrer Darstellung wie in ihrer „ganzen Banalität kenntlich“ werden, wie Pfaller in anderem Zusammenhang schreibt (Pfaller 2002: 297). Mit der „magischen“ Sichtbarmachung tritt also potenziell die Beschränktheit des „ordnungsgemäß“ erwünschten und mit allerhand Aufwand herbeigeführten Zustandes hervor,[10]der dann, möglicherweise erst einmal irritierend, weniger hält, als er verspricht.

So ließe sich formulieren: Die „Messie-Sendung“ deutet unterschiedliche bzw. unterschiedlich akzeptierte Wunschkonstellationen an: ob diese als ich-gerecht gelten oder nicht. Verfolgt die Sendung offiziell das Programm, die einen zu erfüllen und die anderen auszuräumen, so werden beim Zuschauen zugleich beide „bedient“ – und zuweilen in ihrer Ambivalenz ersichtlich. Mit dem Material der „Messie-Sendung“ lassen sich dann beide der oben skizzierten Denkfiguren aufgreifen, verschränken und eben die Ambivalenzen des vermeintlich „erfüllenden“ Sichtbarwerdens fokussieren: In ihrer Ambivalenz wirksame oder konflikthafte Formen, die sich offenbar wiederum auch unabhängig davon realisieren, ob das Geäußerte den Wünschen des Ich entspricht (so sehr die Sendung auch das Motiv eines Blicks in ein längstes geheim gehaltenes „Inneres“ inszeniert): Bildliche Wunscherfüllung wie Beschämung, Ernüchterung … – Kann sich also der eingangs eingeführte doppelte Blick auf die „Magie“ der Sichtbarmachung in diesem Fall auch als deren „eigene“ Doppelwertigkeit erweisen? Als impliziter Hinweis auf das Changieren propagierter Wünsche oder auch auf die der Wunscherfüllung wirkmächtig eingeschriebene Unmöglichkeit?

Anmerkungen

[1] Freud bezieht sich hier auf die „imitative[ ] Magie“ (Freud 1912-13a: 103).

[2] Pazzini vermutet, dass Freud „die Tradition des Bilderverbotes, in der er stand, eine nicht zu unterschätzende Stütze war“ (Pazzini 2005b: 312); die Motive der Aufklärung und des Bilderverbots würden „bei Freud eng zusammen“ hängen, „ein hochambivalenter Zusammenhang“ (ebd.).

[3] Pfaller unterscheidet hier nicht zwischen „sichtbarem Handeln“ und „hörbarem Sprechen“ (Pfaller 2002: 291, Fn. 54). (Während sich das in den genannten Pazzini-Zitaten anders verhält, wendet sich dieser zugleich auch gegen ein konkretistisches

Verständnis: „auch sitzend kann man liegen"; Pazzini 2006: 21).

[4] Bei Freud ist im Anschluss an jene halluzinatorisch-sensorische Befriedigungstechnik von einer „Darstellung des befriedigten Wunsches" (wie im Kinderspiel) die Rede. Freud spricht auch von einer Art *motorischer Halluzination* (Freud 1912-13a: 104).

[5] Bei Freud dient das Märchen hier „als Illustration der Möglichkeit, daß die Wunscherfüllung des einen zur Unlust für den anderen führen kann, wenn die beiden miteinander nicht einig sind" (Freud 1916-17a: 222).

[6] Forschungsprojekt, Insa Härtel (International Psychoanalytic University Berlin): *„Messie" mit Methode: Wohnmüll im TV-Format,* in einem Verbund mit dem Forschungsschwerpunkt: *Deutschsprachige Zeitschriften zum Wohnen vom 19. Jahrhundert bis zur Gegenwart und ihre medialen Übertragungen* am Mariann Steegmann Institut, Bremen.

[7] Auf die ich hier nicht eingehen kann.

[8] Es geht mir um kulturelle Figuren, *nicht* um Schicksale betroffener Der Blick auf diese würde eine andere TV-Kritik nahelegen.

[9] Diese Illusion könnte bemerkt werden, wenn einem etwa deutlich wird, dass die Sendung eben nicht alles zeigt – nicht alle Räume in *Peggys* großem Haus. Dann würde wieder ein Nicht-Sehen ein „Phantasma" irritieren?

[10] Dies mag auch möglichen kulturellen Neid-Anflügen entgegenwirken. Soll sich die „Beglückung" im Rahmen halten, insofern die Protagonistin nicht mehr bekommen soll, als sie „verdient"?

Literatur

Freud, Sigmund (1900a): Die Traumdeutung. In: Freud, Sigmund: Gesammelte Werke. Bd. II/ III, Frankfurt/M.: Fischer, S. V-VIII, S. 1-642.

Freud, Sigmund (1912-13a): Totem und Tabu. In: Freud, Sigmund: Gesammelte Werke. Bd.Frankfurt/M.: Fischer 1999.

Freud, Sigmund (1916-17a): Vorlesungen zur Einführung in die Psychoanalyse. In: Freud, Sigmund (1999): Gesammelte Werke. Bd. XI. Frankfurt/M.: Fischer.

Härtel, Insa (2016): „Sogar das Bett" – Verwahrloste Matratzen. Zum Phänomen „Messie-Sendung". In: Heinz, Kathrin/Nierhaus, Irene (Hrsg.): Matratze/Matrize: Substanz und Reproduktion im Wohnen. Konzepte in Kunst und Architektur. Bielefeld: Transcript, S. 183-200.

Härtel, Insa/Knellessen, Olaf (2013): Die Beziehung auf optional stellen? Von und mit medialen Objekten. In: Zeitschrift für psychoanalytische Theorie und Praxis. Heft 1, S. 7-25.

Pazzini, Karl-Josef (2005a): Die Universität als Schutz für den Wahn. In: Liesner, Andrea/ Sanders, Olaf (Hrsg.): Bildung der Universität. Beiträge zum Reformdiskurs. Bielefeld: Transcript, S. 137-158.

Pazzini, Karl-Josef (2005b): Zur Konstellation von Wahn, Wissen und Institution im psychoanalytischen Setting. In: Ders./Schuller, Marianne/Wimmer, Michael (Hrsg.): Wahn, Wissen, Institution. Undisziplinierbare Näherungen. Bielefeld: Transcript, S. 293-331.

Pazzini, Karl-Josef (2006): Couch und Sessel. Entstehung und subversive Kraft des psychoanalytischen Settings. In: Ders./Gottlob, Susanne (Hrsg.): Einführungen in die Psychoanalyse II. Bielefeld: Transcript, S. 15-34.

Pazzini, Karl-Josef (2007): Wahnhafte Momente im psychoanalytischen Setting. In: Ders./ Schuller, Marianne/Wimmer, Michael (Hrsg.): Wahn, Wissen, Institution II. Zum Problem einer Grenzziehung. Bielefeld: Transcript, S. 123-164.

Pfaller, Robert (2002): Die Illusionen der anderen. Über das Lustprinzip in der Kultur. Frankfurt/M.: Suhrkamp.

Abbildungen

Abb. 1-2: © Shine Germany Film- und Fernsehproduktion GmbH.

Une minute pour une image revisited – ein Format künstlerischer Filmvermittlung

Von Noëmie Stähli, Katja Lell

Ole Wollbergs Beitrag *Bildungen des Ungewussten oder: How to do Anmut* warf in mir sofort Assoziationen zu meiner eigenen künstlerischen Praxis auf. In der Arbeit an meinen Stop-Motion-Filmen sind mir Rauscherfahrungen, wie Wollberg sie am Beispiel der Malerei thematisiert, sehr gut bekannt. In diesen Erfahrungen wird mein Körper, z. B. im Prozess des stetigen Veränderns von minimalen Dingen am zu fotografierenden Motiv und dem Umgang mit der Kamera, Teil einer verteilten „Maschine". Mit anderen Worten: Ich nehme meine Kamera in Betrieb und werde gleichsam von ihr „in Betrieb genommen". Eine Reflexion in kognitivem Sinne findet erst im Nachhinein statt, denn die Form des Arbeitens mit Einzelbildern wird unerträglich und schier endlos, wenn ich jeden kleinsten Arbeitsschritt kritisch durchdenken und auf das Bestehen vor Zuschauer*innen überprüfen wollte. Möglich wird die rauschhafte Form des Arbeitens auch dadurch, dass ich stets alleine arbeite: Ich bin zugleich Regisseurin, Kamerafrau, Beleuchterin, Cutterin u. a. m., dadurch niemandem in meinen ästhetischen Entscheidungen verpflichtet, warum ich dieses und jenes in folgender Weise mache, vor allem, weil ich es selbst manchmal auch nicht weiß. Die Frage, die sich daraus zuerst für mich ergab, erschien mir nach längerer Überlegung – wenn auch oberflächlich – relativ leicht zu beantworten: Wie lässt sich das Konzept des verkörperten Wissens auf Arbeiten anwenden, in denen Maschinen, sei es ein Fotoapparat, eine Filmkamera oder ein Computer zum Einsatz kommen?

In vielen Formen technisch vermittelten, künstlerischen Arbeitens lassen sich m. E. Aspekte der Praxis von Gerhard Richter mit Farbe, Leinwand, Körper und Rakel in etwas anderer Weise, B. im körperlichen Umgang mit Fotoapparat oder Filmkamera, Licht und Objekten wiederfinden. Die technische Vermittlung wird dabei in einer Feed-back-feed-foward-Schleife zu einem handwerklich-technischen Aspekt der künstlerischen Arbeit, die auch den „einzigartigen genialen Moment" sucht.

Aber das Produzieren von Fotos und Filmen lässt sich – und dies erscheint mir zentral – nicht auf Situationen, in denen eine Person mit einem Gerät arbeitet, reduzieren. *Tacit knowing* wird auch dann wirksam, wenn hunderte (oft sogar mehr als tausend) Menschen an einer Filmproduktion beteiligt sind. Wie aber funktioniert die künstlerische Arbeit dann, wenn der Herstellungsprozess von Filmen auf die Kommunikation von etwas angewiesen ist, das in Teilen nicht sagbar ist und daher die Wege seiner Kommunizierbarkeit erst finden muss? Mit anderen Worten: Da alle am Film Beteiligten ihre spezifische in der Praxis erworbene Expertise, ihr stilles Wissen mitbringen, entsteht am Filmset ein Geflecht aus kollektivem Ungewussten.

Filmemacher*innen können ihre bildnerischen Vorstellungen oft nur schwer mitteilen, wie es auch bei Richter der Fall ist. Sie können zwar darüber reden und doch gibt es Momente der filmischen Praxis, die sich in diesen Reden nicht artikulieren, auch da sie zum Teil selber vielleicht noch nicht oder nicht mehr von jenen Momenten wissen. Aber wie soll dann jemand, der für das Licht zuständig ist, die Vorstellungen der Regisseur*innen erfüllen?

In der Filmpraxis können wohl alle Beteiligten nur hoffen, zufällig das Entscheidende zu treffen, wie Godard es einst ausdrückte (vgl. Schütte 1979: 19). Vertrauen spielt dabei eine große Rolle – Vertrauen auf das Vorhandensein körperlichen Wissens aller an der Filmproduktion Mitwirkenden, die dieses in ihren vielzähligen Erfahrungen erworben haben; und auch das Vertrauen, dass

die Beteiligten dieses Wissen zur richtigen Zeit abrufen und in einen unbewussten Akt aus Erinnerung und Vorstellungskraft eintreten.

Durch die skizzierte Notwendigkeit des Vertrauens auf das stille, verkörperte Wissen des Anderen im Produktionsprozess ist es auch nicht verwunderlich, dass viele Regisseur*innen über Jahre hinweg mit einem festen Team, mit stabilen Arbeitspartnerschaften wie beispielweise den gleichen Kameraleuten oder den gleichen Darsteller*innen arbeiten. Wie viele Wes-Anderson--Filme gibt es ohne Bill Murray? Und wird Lars von Trier jemals wieder ohne Charlotte Gainsbourg drehen?

Das Vertrauen auf ein spezifisches ungewusstes Wissen beim Anderen hat einen nicht zu unterschätzenden Anteil an der Entstehung eben dieser Partnerschaften, die sich vermutlich auch dadurch auszeichnen, dass sie einen produktiven Umgang mit dieser sprachlichen Lücke gefunden haben, obwohl dabei sicherlich Kompromisse gefunden werden müssen.

Die entstehenden Produkte sind also immer von einer Unkontrollierbarkeit durch die Filmemacher*innen gekennzeichnet, können aber, positv formuliert, auch eben nur durch diesen Strom an ungewusstem Wissen, der aus den verschiedenen Subjekten zusammenfließt, zu einem solchen werden. Interessant wäre es, die entstehenden Probleme in der Vermittlung von Ungewusstem zu untersuchen, wie auch die Wege, welche Kollektive finden und nutzen, um mit dieser Unmöglichkeit umzugehen.

Und wie lassen sich derartige Probleme theoretisieren, ohne die sogenannten „Spiegelneuronen“ dafür verantwortlich zu machen?

Literatur

Schütte, Wolfram (1979): „Aber sind eben diese Worte & Bilder notwendigerweise die richtigen?“, Notizen zu einem Portrait. In: Albera, François/Karsunke, Yaak/Schaub, Martina.: Jean-Luc Godard, Reihe Film 19. München, Wien: Hanser, S. 9-40.

Une minute pour une image revisited – ein Format künstlerischer Filmvermittlung

Von Noëmie Stähli, Katja Lell

Seit Ende des 20. Jahrhunderts hat sich eine interdisziplinäre Kindheitsforschung entwickelt, die Kindheit als eine kulturelle und soziale Kategorie untersucht. Kindheit ist demnach eine in der Kulturgeschichte verankerte Konstruktion, die die imaginären, diskursiven, räumlichen und institutionellen Rahmenbedingungen für die Lebensrealität von Kindern maßgeblich bestimmt. Die filmwissenschaftliche Kindheitsforschung, die sich bisher vor allem im angloamerikanischen Raum entwickelt hat, fragt dementsprechend nach filmischen Bildern, Darstellungen und Narrativen von Kindern und Kindheit und deren Anteil an den kulturellen Diskursen zur Kindheit (vgl. u.a. Sinyard 1992, Helmryk Donald/Wilson/Wrigt 2017). Selten sind jedoch bisher Forschungsarbeiten, die die filmästhetische Dimension von Kindheitsdarstellungen untersuchen, beispielsweise in Hinblick auf das Schauspiel von Kindern oder die Zuschauererfahrung (vgl. u.a. Lebeau 2008 und Lury 2010). Daran anknüpfend erforsche ich in meinem DFG-geförderten Projekt zu „Filmästhetik und Kindheit“ die filmästhetischen Formen der Kindheit im europäischen Autorenfilm. Meine Forschungshypothese lautet, dass es spezifische filmästhetische Formen der Kindheit gibt, die sich nicht durch die inhaltliche, narratologische oder semiotische Analyse erfassen lassen und die möglicherweise ein filmspezifisches Wissen von Kindheit enthalten.[i] Dies möchte ich im Folgenden am Beispiel einer Szene aus *Die Reise des roten Ballons (Le voyage du ballon rouge,* Frankreich, Taiwan *2007)* zur Diskussion stellen.

Der 2007 im Auftrag des *Musée d'Orsay* von dem taiwanesischen Regisseur Hou Hisao-hsien in Paris gedrehte *Die Reise des roten*

Ballon steht in der Tradition europäischer Autorenfilme (vor allem des modernen Kinos der 1950er-1970er Jahre), die über die Figur des Kindes die eigene Medialität und Ästhetik reflektieren: In Szenen im Klassenzimmer oder im Kino, oder über die Darstellung des kindlichen Blicks auf Medien oder auf die Welt, wird der Zusammenhang von Bildung, Vermittlung und Filmästhetik verhandelt (vgl. Henzler 2017). Beispiele dafür sind Filme wie *Les quatre cents coups* (Sie küßten und sie schlugen ihn, François Truffaut, 1959), *Alice in den Städten* (Wim Wenders, 1974) oder *El espíritu de la Colmena* (Der Geist des Bienenstocks, Victor Erice, 1973). In *Die Reise des roten Ballons* bietet die Beziehung der Hauptfigur Simon (Simon Iteanu) zu einem roten Luftballon Anlass zu einem Nachdenken über die Bedingungen der Wahrnehmung, des Spiels und der Bildung in der zeitgenössischen Gesellschaft. Denn diese Beziehung zu einem am Himmel schwebenden Gegenstand wird im Kontext einer Reihe von Mediendispositiven inszeniert, unter anderem auch in einer Vermittlungssituation im Kunstmuseum, die den Film beschließt. Meine Analyse dieser letzten Szene knüpft an die Arbeit von Karl-Josef-Pazzini und Manuel Zahn zu Lehrperformances und von Winfried Pauleit zu Film als „Schauplatz der Vermittlung" an, die das Medium Film in Hinblick auf sein Wissen zu Bildung und Vermittlung befragen. Mich interessiert dabei jedoch nicht so sehr die Figur des Lehrenden und die „Performance" der Lehre (vgl. Zahn/Pazzini 2011) oder der Film als Vermittler, der in Konkurrenz zum Lehrenden tritt (vgl. Pauleit 2011), als vielmehr die *Mise en scène* der Vermittlung, oder: das Verhältnis von Kameraführung und (pädagogischer) Inszenierung. Der filmwissenschaftliche Begriff der Mise en scène, wörtlich: In-Szene-Setzen, meint die Art und Weise, wie Dinge, Körper und Räume; Licht, Farbe und Form für und durch den Blick (des Zuschauers bzw. der Kamera) angeordnet, bewegt und aufgenommen werden.[ii] Es wird im Folgenden also darum gehen, wie in der *Mise en scène* einer Vermittlungssituation, die Beziehung zwischen Kind und Lehrer/-in, Kind und Medien, Kind und Film, als eine verkörperte und in Räume eingebundene, reflektiert wird.

1. Mise en scène der Vermittlung

Die letzte Szene von *Die Reise des roten Ballons* spielt im Musée d'Orsay in Paris. Zunächst ist das Dach des Museums von außen zu sehen, über dem ein roter Luftballon schwebt. Danach wird von oben der Innenraum des Museums mit einer Kindergruppe, anschließend eine Vermittlungssituation gezeigt, in der eine Museumspädagogin mit den Kindern über ein Gemälde spricht. Eines der Kinder, die Hauptfigur des Films, beteiligt sich zunächst an dem Gespräch und wendet sich danach ab. Sein Blick richtet sich nach oben, zum Dachfenster des Museums, an dem der rote Luftballon zu sehen ist. Danach verfolgt die Kamera minutenlang die Bewegungen des Luftballons am Himmel über der Stadtkulisse von Paris, dazu ist ein melancholischer französischer Chanson *Tchin Tchin* von Camille zu hören, bevor die Schlusstitel eingeblendet werden (Abb. 1-14).





























Im Musée d'Orsay: Die letzte Szene aus „Die Reise des roten Ballons" (Abb. 1-14)

In dieser Szene überlagern sich im Sinne der oben genannten Definition drei verschiedene Formen der *Mise en scène*: die Szenografie des Museumsraums, die Museumspädagogik und die Kameraführung. Die Szenografie des Museumsraums organisiert – über die Architektur, über die Anordnung der Kunstgegenstände im Raum, über Sitzgruppen und Infotafeln – die Bewegungen und Blicke der Besucher/-innen und legt eine bestimmte Haltung (der Ehrfurcht, der Stille, der Kontemplation) zu den Kunstwerken nahe. Zuerst aus einer schiefen Perspektive von oben (in Aufsicht) gezeigt (Abb. 2), deutet sich an, dass dieser Raum nicht unbedingt für Kinder konstruiert wurde und dass diese ihn eigenwillig nutzen: Nur wenige schauen zu den auf Podesten über ihrer Augenhöhe positionierten Skulpturen auf. Andere unterhalten sich miteinander oder erproben die Beschaffenheit des Bodens, indem sie darauf rutschen.

In diesen Raum führt die Museumspädagogin eine andere Anordnung ein, die zumindest teilweise an das Dispositiv des Klassenzimmers erinnert (Abb. 3-5). Sie gruppiert die Kinder um einen Gegenstand – hier das Gemälde *Le ballon* von Félix Vallotton (1899) statt einer Schrift an der Tafel. Mit den Worten, *Kommt schauen! (Orig. Venez voir!),* fordert sie die Kinder zum Hinsetzen auf, lenkt ihren Blick auf das Gemälde und beginnt mit ihnen über verschiedene inhaltliche und formale Eigenschaften zu sprechen: über das Motiv eines Kindes mit rotem Ball, über seine Kleidung, über die Stimmung und die Perspektive des Bildes.[iii] Das Anhalten der Bewegung und der durch die Lehrerinnenstimme geleitete Dialog scheinen hier – wie in vielen anderen filmischen Unterrichtssituationen – Voraussetzung für eine Konzentration der Aufmerksamkeit. Der Flüsterton und das Hinsetzen auf den Boden verweisen darauf, dass der Museumsraum transformiert oder auch zweckentfremdet wird. Die Lehrerin führt dabei nicht nur eine „Lehrperformance" auf, sie fungiert auch als Stellvertreterin der Regie. Denn sie lenkt die Bewegungen, die Blicke und das Sprechen der Kinder, die vor der Kamera – möglicherweise ohne sich dessen bewusst zu sein – zu Darsteller/-innen werden.

Die filmische *Mise en scène* führt uns diese beiden ineinander gelagerten Schauanordnungen, die des Raumes und die der Pädagogik vor Augen. Sie tritt dazu aber auch in ein Spannungsverhältnis[iv]. Denn sie zeigt diese aus merkwürdig verschobenen Perspektiven und gebrochen in lichtreflektierenden Scheiben. Die Vermittlungssituation wird als Spiegelung in der Glasscheibe vor dem Gemälde gefilmt, sodass je nach Schärfeverlagerung mal die Kindergruppe, mal das Gemälde besser zu sehen ist. Diese *Mise en scène* fokussiert unsere Aufmerksamkeit einerseits auf die Vermittlungssituation, die als eine intersubjektive Dreiecksbeziehung zwischen Bild, Pädagogin und Kindern gezeigt wird. Die Betrachter und der Gegenstand, das Sprechen und die Anschauung scheinen dabei zu fusionieren. Andererseits sorgt die Kameraführung auch für eine Dezentrierung dieser Konstellation**,** wenn eines der Kinder in Nahaufnahme herausgegriffen und danach sein Blick an die Decke zu dem Dachfenster mit dem roten Luft-

ballon widergeben wird (Abb. 6-9). Aber auch schon vorher schweift die Kamera ab, verweilt immer wieder auf dem Motiv des Kindes mit dem Ball, selbst wenn im Dialog auf der Tonebene gerade über die Perspektive oder die Figuren im Hintergrund gesprochen wird. Die Kamerabewegung scheint einen individuellen Blick zu artikulieren, der sich aus der Gruppe löst, und der hier dem Jungen Simon, der die Hauptfigur des Films ist, zugeordnet wird.

Diese Szene regt einerseits dazu an über Vermittlung als *Mise en scène, im Sinne eines In-Szene Setzens* nachzudenken. Und zwar insofern Vermittlung nicht nur auf der Kommunikation und Interaktion zwischen Subjekten basiert, sondern sich in Räumen vollzieht, *zwischen* Körpern, Dingen, Medien, die auf unterschiedlichen Ebenen miteinander interagieren – über Gesten, Bewegungen, Blicke, Sprache. Zudem scheint die Kameraführung aber auch eine Alternative zu den thematisierten Dispositiven der ästhetischen Wahrnehmung zu formulieren, wenn sie die kollektive Vermittlungssituation durch eine individuelle Wahrnehmung ersetzt. Wenn der Blick des Kindes von drinnen nach draußen, von einem Kunstgegenstand zu einem Alltagsgegenstand, von einem Bild zu einem Bewegungsbild führt, dann artikuliert sich darin möglicherweise auch eine andere Vorstellung von Bildung, die sich auf das Medium des Films bezieht. Auf zwei Aspekte dieses filmischen Bildungspotentials möchte ich im Folgenden genauer eingehen: die Inter-Medialität und die Filmästhetik.

2. Kontexte

Über den Blick und die Stimmen der Kinder wird in der bisher besprochenen Szene aus *Die Reise des roten Ballons* ein Gemälde erschlossen: die Vermittlungsszene inszeniert eine Beziehung zwischen Kind und Kunstwerk. Die Museumssequenz steht damit im Zusammenhang mit einer Reihe anderer Rezeptionssituationen, in denen der Junge Simon bei der Wahrnehmung und Handhabung verschiedener Medien und Gegenstände gezeigt wird. Dadurch entsteht ein komplexes Netz an intertextuellen und intermedialen Bezügen, innerhalb derer sich der Film verortet (vgl. Durham 2014). Zugleich wird damit auch die Bedingungen von Bildung und Wahrnehmung in der zeitgenössischen Gesellschaft reflektiert.

Diese intermedialen Bezüge sind auf verschiedenen Ebenen angesiedelt, die bereits in der Museumssequenz deutlich werden. Einerseits handelt es sich um das Zitieren und Zeigen von konkreten anderen Werken, die motivische oder formale Korrespondenzen zum Film aufweisen. In der gezeigten Szene ist es das Gemälde *Le ballon* von Félix Vallotton aus der Zeit des französischen Spätimpressionismus. Das Motiv dieses Gemäldes, das ein Kind mit einem roten Ball zeigt, spiegelt das Motiv des Films, der vom Pariser Alltag des Jungen und seiner Mutter handelt, in dem ein roter Luftballon wie ein guter Geist immer wieder auftaucht und verschwindet. Zudem reiht sich *Die Reise des roten Ballons* mit dem Verweis auf das Bild in die Tradition der Malerei ein, die die Darstellung von flüchtigen Momenten und Bewegungen, die Verschiebung von Perspektiven, das Spiel von Licht und Schatten zu einer Zeit bearbeitete, als das Medium Film gerade entstand.

Ein weiterer – eher indirekter – Verweis kommt von einem der anonymen Kinder, das sagt, es habe einmal einen Film mit einem roten Luftballon gesehen, woraufhin Simon, wie beschrieben, zum Luftballon am Dachfenster hochschaut. Gemeint ist damit vermutlich der berühmte Kinderfilm *Der rote Ballon*, der als Vorbild für *Die Reise des roten Ballons* diente. In der Vermittlungsszene geht die Museumspädagogin nicht weiter auf den Kommentar des Kindes ein. Jedoch wird hier kurzzeitig ein Aspekt von Bildungsprozessen ‚hörbar', der wie Alain Bergala es formuliert hat, im Knüpfen von Verbindungen zwischen Kunstwerken und Medien aller Art besteht.[v] Die Szene verweist nicht nur auf diesen Prozess der Assoziation hin, sondern er kann ihn auch im Zuschauer initiieren. Denn der Kommentar des Kindes lädt dazu ein, weitere Assoziationen zum kulturgeschichtlichen Motiv des Luftballon hinzuzufügen, und über die Variationen seiner Bedeutung in verschiedenen kulturellen Kontexten nachzudenken. In der Schlussszene des älteren Films *Der rote Ballon* schaut der Junge dem Ballon beispielsweise nicht nur nach, sondern er fliegt an einem Bündel von Luftballons über die Dächer von Paris hinweg. Hier verdichtet sich dieses Motiv des Luftballons also zu einem Sinnbild der Kindheit als einer Zeit des Spiels und der Freiheit, die außerhalb gesellschaftlicher Ordnungen steht.[vi] Diese Zuschreibung schwingt auch in dem neueren *Die Reise des roten Ballons* mit, aber eher als etwas Vergangenes, nicht mehr uneingeschränkt Gültiges.

Aber ich möchte noch einmal auf das Gemälde *Le ballon* zurückkommen. Die *Reise des roten Ballons* zeigt uns nicht das Gemälde an sich, sondern vielmehr verschiedene Schauanordnungen, die die Wahrnehmung des Gemäldes lenken. Wir sehen es nur in Ausschnitten, gelenkt von Kamerabewegungen, gerahmt und gebrochen durch die räumliche Anordnung, durch Spiegeleffekte

auf Scheiben, kommentiert von den Stimmen der Kinder und der Museumspädagogin. Mit anderen Worten, hier wird die Medialität des Bildes und die Dispositive seiner Rezeption zur Anschauung gebracht. Auch die anderen Rezeptionssituationen im Film zeigen nicht kulturelle Gegenstände *an sich*, sondern Dispositive der Wahrnehmung und der künstlerischen Gestaltung: vom chinesischen Puppentheater und dem Klavierspiel, über Flipper, Schaufenster und Street Art, bis hin zu analogen und digitalen Techniken des Films. Über die Figur des Kindes als Rezipienten und Produzenten werden die verschiedenen Wahrnehmungs-Dispositive vermittelt und ineinander gespiegelt. Sie konstituieren den Zusammenhang innerhalb dessen sich die Begegnungen mit dem Luftballon ereignen. Anders als in dem Film der 1950er Jahre, in dem der Junge mit dem Luftballon spielt und durch die Straßen von Paris läuft, beruht die Beziehung in *Die Reise des roten Ballons* auf dem Blick und dieser Blick ist selten unvermittelt: das Kind sieht den Ballon durch Scheiben, oder durch den Sucher einer Kamera, und oft sieht es ihn auch nicht, weil es mit anderem beschäftigt ist (Abb. 15-25). Mit diesen inter-medialen Anordnungen scheint *Die Reise des roten Ballons* somit auch nach den Bedingungen der (ästhetischen) Bildung und der Wahrnehmung der Wirklichkeit in einer mediatisierten Welt zu fragen.

Diese *Mise en scène* der verschiedenen Medien und Wahrnehmungsdispositive dient zudem dazu Eigenschaften des Films vorzuführen, der in seiner Grundstruktur gewissermaßen intermedial ist. Darüber haben bereits in der frühen Filmtheorie Béla Balász, Rudolf Arnheim, Walter Ruttmann und andere nachgedacht, die versuchten, Film in Bezug zu den etablierten künstlerischen Ausdrucksformen – der Kunst, des Theaters, der Musik – zu definieren.[vii] André Bazin hat später den Begriff des „unreinen Kinos“ eingeführt, um auf die dem Film innewohnende Heterogenität zu verweisen (Bazin 1952). Heute werden diese Überlegungen mit den Begriffen der „Multimodalität des Films“ (Grabbe 2013) oder des „Films als Hypermedium“ (Pauleit 2009) aufgegriffen. Kennzeichnend für den Film ist dabei, dass er die verschiedenen Medien und Ausdrucksformen nicht nur versammelt und zur Anschauung bringt, sondern eine Synthese herstellt, dass er eine genuin neue künstlerische Ausdrucksform hervorbringt, die im Verlauf der Filmgeschichte spezifische Ästhetiken ausgebildet hat.

3. Film-Ästhetik

Abschießend möchte ich daher auf die spezifische Filmästhetik und ihr Bildungspotential zu sprechen kommen, das in der Schlussszene von *Die Reise des rote Ballon* ebenfalls vorgeführt wird – und zwar verkörpert in der Figur des roten Luftballons. Wenn dieser am Oberlicht des Museums gerahmt erscheint, dann wird hier – vermittelt über den Blick des Kindes – das Bewegungsbild eines roten Balls dem Gemälde eines roten Balls gegenübergestellt. Auch in *Der rote Ballon* gibt es eine ähnliche Gegenüberstellung, eines Gemäldes, das ein Kind mit Spielzeug zeigt, und eines Spiegelbildes des Ballons.[viii] Beide Filme scheinen damit auf die Differenz zwischen einem fixen Bild und einem bewegten Bild hinzuweisen. Beide Filme scheinen die Lust der kindlichen Figuren zu teilen, die Bewegungen des Ballons am Himmel zu verfolgen. Sie artikulieren damit eine ästhetische Dimension des Films, die bereits die Avantgardekünstler der 1920er Jahre – wie Hans Richter (*Filmstudie*, 1926) oder Walter Ruttmann (*Lichtspiel Opus 1*, 1921) – in ihren absoluten Filmen erforscht haben: die Bewegung von Formen und Farben.

Aber in *Die Reise des roten Ballons* geht es nicht nur um das ästhetische Moment der Bewegung, denn der Luftballon ist keine abstrakte Form, sondern ein Objekt der Realität, das die Kamera aufgezeichnet hat. Um es mit Hou Hsiao-hsiens Worten zu sagen: „I want real movement in real spaces“ (Hsiao-hsien/Suchenski 2004, S. 190). Der Luftballon verweist auf das Potential des Films, nicht etwa die Realität *abzubilden*, sondern die Aufmerksamkeit auf reale Dinge, Körper, Schauplätze und zufällige Ereignisse zu lenken und *mit ihnen* die Fiktion zu gestalten. Dies hat den Filmtheoretiker Siegfried Kracauer dazu bewegt von der „Errettung der physischen Realität“ durch den Film zu sprechen.[ix] Die Kamera in *Die Reise des roten Ballons* scheint genau diese Möglichkeit zu nutzen: Denn sie schweift immer wieder ab, vom Zentrum des Geschehens oder den bedeutenden Bauwerken, um sich den flüchtigen Bewegungen des roten Luftballons, dem plötzlichen Aufsteigen der Vögel oder anderen unspektakulären Details des Stadtalltags zuzuwenden.

Der Luftballon ist aber nicht nur Gegenstand, sondern auch Initiator dieser Verschiebung des Blicks. Am Anfang der besprochenen Szene ist erst der Luftballon am Oberlicht des Museums schwebend zu sehen, danach den Museumsraum. Den Regeln der narrativen Montage folgend, können wir damit die Aufsicht auf den Museumsraum als den Blick des Ballons deuten und die Untersicht auf den Ballon als das Zurückblicken des Kindes. Darüber hinaus scheinen sich auch die Bewegungen der Kamera teilweise dem Luftballon anzugleichen. Und zwar nicht nur, wenn sie dessen Schweben am Himmel verfolgt, sondern auch, wenn sie

kreisend über das Gemälde schweift. Die Kameraführung – ein wesentliches Moment der Ästhetik Hou Hisao-hsiens auch in anderen seiner Filme mit dem Kameramann Mark Lee – scheint sich im Luftballon zu spiegeln und von diesem affiziert. Oder wenn man wie die Filmtheoretikerin Vivian Sobchack den Film als einen Körper bestimmt, dessen (sinnliche) Erfahrung der Welt der Zuschauer teilt (vgl. Sobchack 1992), dann scheint sich der Film *Die Reise des roten Ballons* von Zeit zu Zeit dem fremden, schwebenden Körper des Luftballons anzuverwandeln, der an den Fenstern der Protagonisten auftaucht und wieder verschwindet.

Die Filmtheorie von Vivian Sobchack beruht auf der Phänomenologie Maurice Merleau-Pontys – kurz gesagt, auf seiner grundlegenden These, dass jeder Bewusstseinsvorgang mit einem Wahrnehmungsprozess verbunden, und damit als verkörpert, verortet in einem Raum und in Beziehungen zu anderen Körpern zu verstehen ist (vgl. Merleau-Ponty 2016). Auch diesen Aspekt von Bewusstseins- und Bildungsprozessen reflektiert die Museumszene in *Die Reise des roten Ballons*. Am deutlichsten wird dies im Blick des Kindes zum Luftballon an der Decke. Dieser Blick ist nicht – wie in einer konventionellen Filmmontage üblich – nur angedeutet, indem wir das in eine Richtung schauende Kind, und danach den Gegenstand des Blicks sehen. Die Kamera filmt vielmehr in mehreren langen Einstellungen die Bewegungen des Kindes, das sich aus der Gruppe vor dem Gemälde zurückzieht, den Kopf nach hinten lehnen muss, um aufzuschauen, und das dafür auf dem Boden hin- und herkriecht, als müsse es sich mit dem Ballon mitbewegen, oder eine günstigen Blickwinkel finden (Abb. 8-10). Hier wird sichtbar, wie das Interesse an einem Gegenstand, seine Wahrnehmung, mit einer unmittelbar körperlichen Bewegung verbunden ist, die – in diesem Fall – auch einen Austritt aus den vom Museum und der Vermittlung vorgegebenen Dispositiven des Schauens mit sich bringt. *Die Reise des roten Ballons* führt uns in dieser Lesart sowohl über die Figur des Kindes und seinen Blick, als auch über die Ästhetik der Kamerabewegungen, das Bildungspotential gerade der phänomenologischen Dimension des Films vor Augen.

Film, das vermittelt diese *Mise en scène*, ermöglicht eine Verschiebung des Blicks – er ermöglicht das Gewohnte oder vermeintlich Bekannte anders zu sehen. Dazu gehört auch das Sprechen und die Bewegungen der Kinder. Die anfangs beschriebene *Mise en scène* des Museumsraumes aus schrägen Perspektiven und gespiegelt in Fensterscheiben kann nicht nur als eine Strategie der Selbstreflexivität, im Sinne eines *Sichtbar-machens* der Beschränkungen des Sehens verstanden werden. Sie entspricht auch einer Regiehaltung, die die Kindergruppe so filmt, dass ihnen die Aufnahmesituation möglichst wenig bewusst ist. Insofern das Gespräch mit der Pädagogin, wie alle Dialoge des Films, improvisiert wurde, ermöglicht diese Regiehaltung ein möglichst unbefangenes Verhalten der Kinder. Nicht *dass* die Kinder durch den Museumsraum laufen, oder der Junge zum Fenster schaut ist dabei relevant (denn das ist sicher Teil einer Inszenierung), sondern *wie* dies geschieht, wie sie in ihren unwillkürlichen Bewegungen, in ihrer körperlichen Unruhe, eine Ablenkung artikulieren oder auch einer Konzentration Ausdruck verleihen. Und was sich darin von ihnen, ebenso wie von dem Vermittlungsprozess zeigt, das in der Handlung des Films und den kulturellen Bildern von Kindern mit Spielzeugen nicht aufgeht.

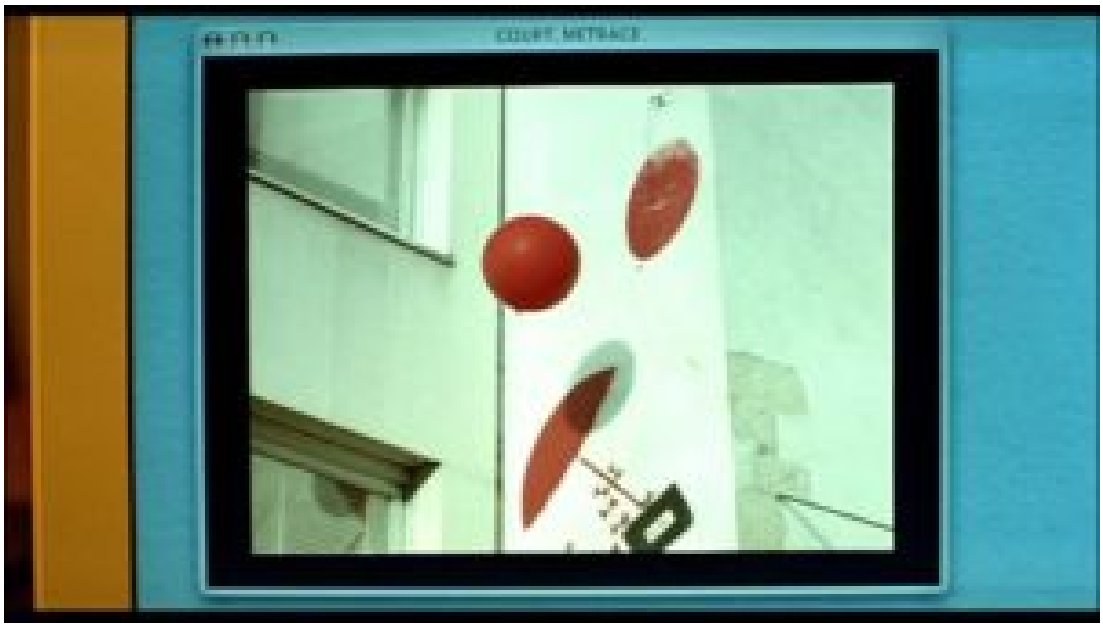
Wie ich zu zeigen versucht habe, lässt sich die letzte Szene, ebenso wie der gesamte Film *Die Reise des roten Ballons* als eine komplexe Reflexion von Fragen der mediatisierten Wahrnehmung, der Vermittlung und Bildung sowie der Filmästhetik lesen. Der Film gehört damit zu einer Reihe von Filmen des europäischen Autorenkinos, die über die Figur und den Blick eines Kindes die Medialität und Ästhetik des Films reflektieren. Diese filmischen Diskurse stehen im Zusammenhang mit filmkritischen und filmtheoretischen Diskursen, die seit der Frühzeit des Kinos eine besondere Nähe des Mediums Film zum Kind und zur Kindheit behaupten. Ob aus phänomenologischer oder psychoanalytischer Perspektive, im Kontext des Avantgardefilms oder in Bezug auf das Hollywoodkino, immer wieder wurde und wird die Erfahrung des Zuschauers, die Haltung der Regie, oder auch das Schauspiel im Film mit dem Kind und der Kindheit in Verbindung gebracht. Man kann dieses Motiv „Kino und Kindheit“ als diskursives Phänomen untersuchen, das von bestimmten kulturgeschichtlich verankerten Vorstellungen von Kindheit geprägt ist und diese mit hervorbringt. Ich möchte aber darüber hinaus dafür plädieren, solche Filme und Diskurse durchaus als eine Reflexion von Bildungsprozessen und intermedialen Zusammenhängen ernst zu nehmen. Und diese Reflexion – so meine These – wäre gerade in ihrer ästhetischen Gestaltung, konkreter: in der *Mise en scène* zu suchen. Aus dieser Perspektive betrachtet, vermittelt uns *Die Reise des roten Ballons* auch das spezifische Bildungspotenial des Films: als eines Mediums, das Räume, Beziehungen und Dispositive zur Anschauung bringen kann, das zwischen verschiedenen ästhetischen Ausdrucksformen Verknüpfungen herstellt und diese synthetisiert, und das eine Sensibilisierung der Wahrnehmung ermöglichen kann: die sich nicht nur auf Kunstwerke, sondern auch auf die flüchtigen Bewegungen der Wirklichkeit richtet.























Der Blick des Kindes in „Die Reise des roten Ballons“ (Abb. 15-25)

Abbildungen

Abb. 1-25: Videostill aus Hisao-hsiens, Hou: Die Reise des roten Ballons (LE VOYAGE DU BALLON ROUGE), 2007 (35 mm, 113 min.)

Literatur

Arnheim, Rudolf (2003): Film als Kunst. In: Albersmeier, Franz-Josef (Hg.): Texte zur Theorie des Films. Stuttgart, S. 176-200.

Balász, Béla (2001): Der sichtbare Mensch oder die Kultur des Films. Frankfurt am Main (Orig. 1924).

Bazin, André (2004): Für ein unreines Kino. Plädoyer für die Literaturverfilmung. In: *Was ist Film?,* Berlin (Orig. 1952).

Bergala, Alain (2006): *Kino als Kunst. Filmvermittlung an der Schule und anderswo*. Marburg.

Durham, Carolyn A. (2014): Adapting Impressionism: Hou Hsiao-hsien’s Le Voyage du ballon rouge. In*: Modern Languages Open,* Liverpool University Press, online: http://doi.org/10.3828/mlo.v0i0.19 [28.08.2017]

Grabbe, Lars C./Rupert-Kruse, Patrick/Schmitz, Norbert M. (Hg.) (2013): *Multimodale Bilder. Zur synkretistischen Struktur des Films*. Darmstadt.

Henzler, Bettina: Kindheit, Bewegung und Ästhetik: DER ROTE BALLON und DIE REISE DES ROTEN BALLON. In: www.filmundkindheit.de (demnächst online).

Henzler, Bettina (2017): Kino, Kindheit, Filmästhetik. In: Henzler, Bettina/Pauleit, Winfried (Hg.) (2017): *Kino und Kindheit. Figur – Perspektive – Regie*. Berlin.

Hemelryk Donald, Stephanie/Wilson, Emma/Wright, Sarah (Hg.) (2017): *Childhood and Nation in Contemporary World Cinema*. Londond/Oxford.

Hsiao-hsien, Hou/ Suchenski, Richard I. (2004): Working With Limits: A Conversation with Hou Hsiao-hsien und Chu Tien-wen. In: Suchenski, Richard I.: *Hou Hsiao-hsien*. Wien, S. 186-199.

Kracauer, Siegfried (2003): Erfahrung und ihr Material. In: Albersmeier, Franz-Josef (Hg.): *Texte zur Theorie des Films.* Stuttgart, S. 234-255.

Lebeau, Vicky (2008): *Childhood and Cinema*. London.

Lury, Karen (2010): *The child in film. Tears, fears and fairy tale*s. London

Merleau-Ponty, Maurice (2016): Phénoménologie de la perception. Paris (Orig. 1945).

Pauleit, Winfried (2004): Der Kinematograph als Zeigestock. In: *Ästhetik & Kommunikation. Ästhetische Erziehung im Medienzeitalter*. Heft 125, Jg 35, 2004, S. 13-20.

Pauleit, Winfried (2011): Medienwissenschaft und Bildung. Film als Schauplatz der Vermittlung am Beispiel von The Conversation (Francis Ford Coppola, USA 1974). In: Hediger, Vinzenz/Sommer, Gudrun/Fahle, Oliver (Hg.): *Orte filmischen Wissens. Filmkultur und Filmvermittlung im Zeitalter digitaler Netzwerke*, Marburg, S. 213-238.

Pauleit, Winfried (2009): Il faut être digital! Zeitgenossen und technische Medien. In: *Nach dem Film* (Essay), 13.10.2009. www.nachdemfilm.de. URL: http://www.nachdemfilm.de/content/il-faut-être-digital [28.08.2017]

Sahli, Jan (2009): Klingende Bilder, gemalte Töne. Mediale Schnittstellenin der Film- und Kunstvermittlung. In: Henzler, Bettina/-Pauleit, Winfried (Hg): *Filme sehen, Kino verstehen. Methoden der Filmvermittlung*. Marburg, S.147-153.

Sinyard, Neil (1992): Children in the movies. London

Sobchack, Vivian (1992): *The Address of the Eye: A Phenomenology of Film experience.* Princeton

Zahn, Manuel/Pazzini, Karl-Josef (Hg.) (2011): *Lehr-Performances. Filmische Inszenierungen des Lehrens*. Wiesbaden

Filme

Hou Hisao-hsiens (Regie): Die Reise des roten Ballons (Le voyage du ballon rouge), Frankreich, Taiwan 2007 (35 mm, 113 min.).

Hans Richter (Regie): Filmstudie, Deutschland 1926 (35 mm, 7 min.).

Walter Ruttmann (Regie): Lichtspiel Opus 1, Deutschland 1921) (35 mm, 13 min.).

François Truffaut (Regie): Les quatre cents coups (Sie küßten und sie schlugen ihn), Frankreich 1959 (35 mm, 99 min.).

Wim Wenders (Regie): Alice in den Städten, Deutschland 1974 (16 mm / 35 mm, 110 min.)

Víctor Erice (Regie): El espíritu de la Colmena (Der Geist des Bienenstocks), Spanien 197 (35 mm, 97 min.).

Anmerkungen

[i] „Filmästhetik und Kindheit“ ist ein über drei Jahre (2016-2018) von der DFG gefördertes Forschungsprojekt an der Universität Bremen (Institut für Kunstwissenschaft-Filmwissenschaft-Kunstpädagogik), das von mir durchgeführt wird. Für weitere Informationen siehe die Website zum Projekt, die über den Verlauf, sowie Kooperationen im Vermittlungskontext informiert und Gastbeiträge zum Thema versammelt.

[ii] Der Begriff der *Mise en scène* wurde von dem Filmtheoretiker André Bazin eingeführt, der ihn vor allem auf die Raumdarstellung im Film bezog (vgl. Bazin 2004). In der Filmwissenschaft wird er meist für die formalen Elemente verwendet, die die Gestaltung von einzelnen Einstellungen bestimmen: Anordnung und Bewegung der Figuren im Raum, Bildkomposition, Kadrierung und Kamerabewegung.

[iii] Auszüge aus dem Dialog (Übersetzung B. Henzler): Pädagogin: „Was sieht man dort?“, Kind: „Ein kleines Mädchen.“, P: „Ein kleines Mädchen, vielleicht aber auch einen kleinen Jungen. Zu dieser Zeit wurden Jungs so angezogen.“, K: „Ist das wahr? […]“, P: „Kommt euch das Gemälde fröhlich oder traurig vor?“, K 1: „Fröhlich […]“, K 2: „Einerseits fröhlich, andererseits traurig.“, P: „Warum?“, K: „Weil es auf der einen Seite düster ist und auf der anderen ist es sonnig.“, P: „Wo steht der Maler?“, K: „Oben […]“, P: „Ja, man kann sagen, dass er sich oberhalb befindet. […]“.

[iv] Winfried Pauleit bezeichnet dieses Spannungsverhältnis auch als Konkurrenz zwischen der Lehrperson und dem Film als Vermittler, vgl. Pauleit 2004.

[v] „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 2016, S. 54)

[vi] In dem Vortrag „Children and objects in motion…balloons, bikes, kites and tethered flight in films for and about children“ hat Karen Lury auf die Häufigkeit des Luftballons als Motiv in Filmen mit Kindern hingewiesen. Keynote zu Childhood and Nation in World Cinema. International Conference – Royal Holloway, University of London, 18.-19. April 2016, siehe http://childnationcinema.org/events/international-conference/ [10.6.2017].

[vii] Zur Intermedialität des Films, insbesondere der visuellen Musik in der frühen Filmavantgarde, siehe Sahli 2009, zum Vergleich Kino/Theater: Balász 1924, zum Vergleich Kino/Kunst: Arnheim 1932.

[viii] Eine ausführlichere Gegenüberstellung der beiden Filme und der beiden Szenen, siehe Bettina Henzler: Kindheit, Bewegung und Ästhetik: der rote ballon und die reise des roten ballon. In: www.filmundkindheit.de (demnächst online).

[ix] „Das Kino kann als Medium definiert werden, das besonders dazu befähigt ist, die Errettung physischer Realität zu fördern. Seine Bilder gestatten uns zum erstenmal [sic], die Objekte und Geschehnisse, die den Fluss des materiellen Lebens ausmachen, mit uns fortzutragen.“ Kracauer 2003, 239f.

Une minute pour une image revisited – ein Format künstlerischer Filmvermittlung

Von Noëmie Stähli, Katja Lell

Es geht mir beim Konzept der „Film-Bildung“ um eine theoretische Untersuchung(1), die *zum einen* den bestehenden Diskurs der Medienbildung, insbesondere der Filmbildung kritisch reflektiert, die *zweitens* versucht vor dem Hintergrund poststrukturalistischer Medientheorie eine differenztheoretische Perspektive auf das Medium Film zu entwickeln, und die *drittens* davon ausgehend mögliche Bezüge zwischen Film und Bildung herausfinden will. Die Frage nach dem *was* „Filmbildung“ ist oder gar was sie sein soll, wird damit zwar nicht vollkommen ausgeschlossen, sondern vorläufig – in Anlehnung an Wigger (2009) – zur Frage *„Wie ist Bildung mit Film möglich?“* umformuliert. Diese Formulierung erlaubt mir, die meist in der medienpädagogischen Rede von *der* „Filmbildung“ irgendwie implizierten Bildungswirkungen des Films oder auch die auf den Film applizierten Bildungsansprüche

zu bezweifeln. Meine Schreibweise von „Film-Bildung“ ist diesem methodischen Zweifel geschuldet.

Der Fokus meiner Forschungen liegt damit zuerst auf einer genauen theoretischen Bestimmung des Films, die jeder Frage nach dessen bildenden Möglichkeiten vorausgehen muss. Dazu habe ich mich bisher auf den Kinofilm bzw. solche Filme, deren privilegierter Aufführungsort das Kino ist, konzentriert. Mit dieser Eingrenzung meiner Untersuchung ist zugleich eine Fülle des sich in anderen Medientechnologien und Aufführungssituationen organisierenden Filmischen ausgeschlossen, die in anschließenden Untersuchungen noch beforscht werden sollen. Ein Hauptanliegen meiner Dissertation ist es daher, eine medien- und filmtheoretisch reflektierte „Methode“, genauer: eine Haltung zur Erforschung des Filmischen bzw. der *Medialität* des Films zu entwickeln, die auch für weitere bildungstheoretische Forschungsvorhaben zum Komplex „Film-Bildung“ anwendbar ist.
Trotz der Verwandtschaft meines Begriffs der Film-Bildung mit anderen bildungstheoretisch argumentierenden Konzeptionen von Filmbildung (vgl. Zahn 2011: 33-51), setzt der konsequente Bezug auf die Kunst und die Ästhetik an einigen Punkten Entscheidungen, die einen Unterschied machen. Eine dieser Entscheidungen betrifft den Zugang zum Film: ich verstehe den Film nicht nur als Massenmedium der Kommunikation oder als Unterhaltungsmedium ökonomischer Wertschöpfung, sondern und vor allem als Medium künstlerischer Forschungen. Ich gehe dabei von der Unterstellung aus, dass künstlerische Arbeiten im Medium Film als filmische Forschungen an der Medialität des Films und an der Bildung von Subjektivität in medialen Gefügen zu verstehen sind. Sie leisten somit einen Beitrag zur theoretischen Beschreibung aktueller Medienkultur und ihrer Bildungsmöglichkeiten, da die Kunst Praxen und Strategien der Reflexion hervorbringt, welche die paradoxe Medialität der Medien als „blinde Flecken“ sowohl des Mediengebrauchs, der Medien- als auch der Bildungstheorie bearbeitbar macht.

Paradoxe Medialität

„Es gibt Medien, weil es Alterität gibt!“ – so lautet der erste Satz in Dieter Merschs *Medientheorien zur Einführung* (Mersch 2006: 9). Und weiter: „Alterität meint ein ‚Anderes‘, das sich dem Zugriff zunächst verweigert, das eines Dritten bedarf, um seine Vermittlung, seine Symbolisierung, Aufbewahrung, Übertragung oder Kommunizierung zu garantieren“ (ebd.). Diese Garantie entpuppt sich allerdings als Verkennung, insofern auch jede Mediation und Signifikation ihr Anderes hat, bzw. von ihm durchzogen ist und das dieselbe in Darstellbares/Undarstellbares, Wahrnehmbares/Unwahrnehmbares, Sagbares/Unsagbares, Bewusstes/Unbewusstes u.a.m. differenziert. Darin liege, nach Mersch, das Paradox des Medialen (vgl. Mersch 2006a: 222f; Mersch 2006b), das die wissenschaftliche Erforschung der Medien erschwere. Ein Medium kann seine Medialität – als dessen Materialität, eigensinnige Performanz und Ereignishaftigkeit – nicht mitvermitteln, so dass jeder Gebrauch von Medien von einem Entzug ihrer Medialität gezeichnet ist. Zudem lässt sich kein Außerhalb von Medien bestimmen, da es keinen Ort gibt, von dem aus ich ein Medium wahrnehmen, über es nachdenken oder sprechen könnte, der nicht schon mediatisiert wäre. Daraus ergibt sich die systematische Schwierigkeit für die wissenschaftliche Bestimmung der Medien und die letztlich *aporetische* Situation, dass, wenn ich mich anschicke, eine Analyse der Medien und ihrer Wirkungen vorzunehmen, sich deren Unbewusstes, Undarstellbares oder Unsagbares immer wieder verflüchtigt und der Analyse unterschiebt, da auch meine Analyse wiederum Medialitäten unterworfen ist, die sich eben in dem Maße aufzwingen und einprägen, wie sie sich verleugnen. *Folglich hat Medialität das paradoxe Format einer anwesenden Abwesenheit*. Die Medialität eines jeweiligen Mediums kann in dieser systematischen Perspektive nur intermedial erforscht und nicht oder nur in Teilen positiv(2) bestimmt werden. Medienwissenschaftliche und medienpädagogische Konzepte, welche die paradoxe Medialität ignorieren, sie beispielsweise in hermeneutische Formationen artikulierten Wissens (im Verhältnis zum Nicht-Wissen) umschreiben, auf Problem-Löse-Schemata oder Kompetenz-Performanz-Schemata reduzieren, *skotomisieren* die Alterität des Medialen, ihr Zuvorkommen, ihren Entzug. Und sie verkürzen damit das Verständnis der Medien um die Grenzen ihrer Mediationen, nämlich um ihre Materialität, Performanz und ihr Ereignen, und um ihre Dimensionen des Unwahrnehmbaren, Rätselhaften, Unsagbaren – aber Denkbaren.

Mediale Paradoxa der Kunst

Nach Mersch ist es die Kunst, die das Paradox des Medialen erforscht und ästhetische Erfahrungen zeitigt, die als Formen ästhetischer Welterschließung Möglichkeiten eröffnen, das Paradox des Medialen denkend anzuerkennen (vgl. Mersch 2006a:

225ff; 2006c). Mersch argumentiert dabei analog zu Adorno, der in seiner *Ästhetischen Theorie* schreibt: „Kunstwerke sind nicht von der Ästhetik als hermeneutische Objekte zu begreifen, zu begreifen wäre […] ihre Unbegreiflichkeit." (Adorno 1989: 179) Und etwas später: „Alle Kunstwerke, und Kunst insgesamt, sind Rätsel; […]. Daß Kunstwerke etwas sagen und mit dem gleichen Atemzug es verbergen, nennt den Rätselcharakter unterm Aspekt der Sprache." (ebd.: 182). Mit Adorno spricht Mersch der Kunst so ein medienkritisches, epistemisches Potential zu, insofern die Künstler innermediale Verfahrensweisen und Strategien der Reflexion aufzeigen, die dem *Paradox des Medialen* mit der Modellierung *medialer Paradoxa* begegnen.
Filme lassen sich also genau dann als Medien künstlerischer Praxis begreifen, wenn sie sich für ihre Medialität interessieren und dabei ästhetische Erfahrungen ermöglichen, die nicht (in Gänze) als diskursivierte Wahrnehmungen gegeben sind bzw. nicht in diskursiven, hermeneutischen Verstehensbewegungen eingeholt werden können und somit die von einer poststrukturalistischen Medientheorie proklamierte Sekundarisierung der Subjektivität und Intentionalität erfahrbar machen – also solche Film-Erfahrungen, in der ein autonomes und selbstreferenzielles Subjekt *subvertiert* wird. Der zuvor mit Adorno beschriebene, rätselhafte Charakter von Kunst ermöglicht jene lebendige, offene ästhetische Beziehung zu ihr, in der sich das singuläre Subjekt ihr immer wieder und aus unterschiedlichen Perspektiven, mit anderen Ansätzen nähert, ohne sie letztlich begreifen zu können. Dabei kann das Subjekt auch die „Wahrheit" – die Medialität und damit gleichsam die Begrenzung – seiner eigenen Erfahrungsweisen, seiner Welt- und Selbstverhältnisse erfahren, insofern es im Scheitern seines identifizierenden Denkens die Grenzen seiner Verfügungsansprüche über die Welt anerkennt.

Mit anderen Worten: Filme als Medien künstlerischer Praxis können es ermöglichen, die Medialität des Films als immer neue *Spuren*, welche die Medialität in den Filmen und ihren Nutzern hinterlässt, zu entdecken. Die Filme greifen mit ihren ästhetischen Verfahren und Strategien in bestehende Strukturen des Films und seiner Erfahrung ein, erfinden Brüche, Störungen und Widersprüche, um etwas von der filmischen Medialität, seiner Materialität und Ereignishaftigkeit hervorzulocken. Um diese Spuren in der Film-Erfahrung zu „lesen", bedarf es freilich einer Einübung in Sicht- und Erfahrungsweisen, die nicht den vordergründigen *Funktionen* medialer Prozesse folgen, sondern sich bevorzugt für deren Störungen, Bruchstellen, Irritationen und *Dysfunktionen* interessieren.
In dem letzten Gedanken klingt schon an, dass ich keineswegs einzelnen künstlerischen Filmen eine Bildungswirkung zuspreche, sondern dass ihr bildendes Potential vielmehr erst in der Beziehung zwischen Film und Betrachter/in namens ästhetischer Erfahrung hervorgebracht und realisiert wird. Denn für künstlerische Produktionen, gerade für Kino- oder Fernsehfilme, gilt heute sicher Adornos kulturindustrielle Diagnose (vgl. Adorno 1947) umso mehr und geht in dem, was sich gut vier Jahrzehnte nach seinem Tod entwickelt hat, weit über sie hinaus. Dass künstlerische Produktionen in allen medialen Formaten der Logik der Verwertbarkeit folgen, ist längst kein Geheimnis mehr, sondern fungiert mittlerweile als unabdingbare Grundlage ihrer Qualität. Die Kunst, der Adorno noch die Potenz zusprach *„Chaos in die Ordnung zu bringen"* (Adorno 1951: 142. Aphorismus), ist heute als „kritische" Instanz weitestgehend in die ökonomisch verwaltete Welt integriert. Damit verliert sie auch ihre Sprengkraft, zumindest kann man ihr dieselbe genauso wenig wie „Bildungswerte" zusprechen. Es hat fast etwas Naives, von der Kunst etwas Emanzipatorisches oder einen „Wahrheitsgehalt" zu erwarten. Dieser hat nämlich mit der Kritikfähigkeit von Kunst zu tun; und die ist weder unmittelbar mit der Kunst gegeben noch erschöpft sie sich in der Unterstellung einer kritischen Absicht der Künstlerin oder des Künstlers, sondern entsteht erst im ästhetischen Blick auf die Kunst, die dieselbe als Rätsel anerkennt: „Der Wahrheitsgehalt der Kunstwerke ist die objektive Auflösung des Rätsels eines jeden Einzelnen. Indem es die Lösung verlangt, verweist es auf den Wahrheitsgehalt. Der ist allein durch philosophische Reflexion zu gewinnen. Das, nichts anderes rechtfertigt Ästhetik. […] Den Wahrheitsgehalt begreifen postuliert Kritik. Nichts ist begriffen, dessen Wahrheit oder Unwahrheit nicht begriffen wäre, und das ist das kritische Geschäft. Die geschichtliche Entfaltung der Werke durch Kritik und die philosophische ihres Wahrheitsgehalts stehen in Wechselwirkung" (Adorno 1989: 193f).
Adornos Konzeption der Kunst folgend gilt es also, die Medialität des Films als ästhetische zu bestimmen, eine Haltung zu ihr und eine Methode (im Sinne von Wegen und Umwegen) ihrer Beschreibung zu entwickeln, die ihre paradoxe und rätselhafte Konstitution nicht verleugnet, sondern sie vielmehr „hervorbringt", erkennt und anerkennt – um dabei die souveräne Position des individuellen Subjekts zu riskieren (vgl. Sattler 2009, insb. S. 87-100). Dazu gilt es in der Auseinandersetzung mit Filmen eine Erfahrung des Anderen und Fremden geltend zu machen und auszuhalten, die in die „Entfremdungsbewegungen" eines souveränen, selbstbezüglichen Individuums *nicht* integrierbar sind. Das Versprechen des Ästhetischen, der ästhetischen Erfahrungen mit Kunst ist es, dass sie in der Singularität ihres Ereignens solche radikalen, der Aneignung widerstehenden Fremderfahrungen ermöglichen kann (vgl. dazu Ehrenspeck 1998 oder Billstein 2007).

Ästhetische Bildung als Spurenlese und Paradoxographie

Künstlerisch-filmische Forschungen am Medium Film hinterlassen oder legen Spuren, die auf die paradoxe Medialität des Films verweisen und die in der Film-Erfahrung (als ästhetische Erfahrung) von den Zuschauerinnen und Zuschauern gelesen, aktualisiert und damit gleichsam hervorgebracht werden können. Der Spurbegriff und die „Begriffsperson" des *Spurenlesers* – wie sie unter anderem Sybille Krämer (vgl. Krämer 1998, 2007, 2008) in den kultur- und medienwissenschaftlichen Diskurs eingebracht hat – scheinen mir zur Bezeichnung der spezifischen subjektiven Haltung und der Übersetzungsarbeit, die in der ästhetischen Erfahrung von Filmen zu leisten ist, äußerst geeignet. Denn die Spur ist selbst von Paradoxa durchzogen, sie ist sowohl Wahrnehmungslenkung als auch Wahrnehmung des Unwahrnehmbaren, sie verbindet eine Unmotiviertheit und Unaufmerksamkeit des Spurenlegens mit der Motiviertheit und Aufmerksamkeit des Spurenlesens, und sie umfasst sowohl materielle, aisthetische als auch semiotische Elemente. Spuren zeigen sich immer auf dem Hintergrund anderer Spuren (*Erinnerungsspuren*), die sich im Spurenlesen aktualisieren. Die mit dem Spurenlesen verbundenen Affektionen sind somit zum einen in Relation zu subjektiven Erwartungen und Wünschen in Form von Wissensunterstellungen zu verstehen, zum anderen werden deren Enttäuschungen als Überschreibungen bestehender subjektiver Erinnerungsspuren thematisierbar (vgl. Zahn 2011: 107 –120).

Die Spur ist aber – und das ist hier entscheidend – nicht nur als semiologisierbare Spur lesbar, kontextualisierbar und verstehbar, sondern sie markiert gleichsam die Grenzen der Interpretierbarkeit und Verstehbarkeit des *Anderen*, das (in all seinen Formen: als personaler Anderer, als Objekte der Welt oder als radikales Anderes) nicht zum ausdeutbaren Zeichen werden und dadurch in egologischer Perspektive vereinnahmt und angeeignet werden kann. Als Spur zeigt sich das Medium auch in seiner Opazität und Materialität. Als etwas, das sich den hermeneutischen Verstehensbewegungen des Subjekts widersetzt und entzieht, wie es dieselben durch diesen Entzug aber auch gleichsam antreibt, als Anspruch zum Antworten zwingt. In dieser Perspektive bringt das Lesen von Spuren das Fremde und Andere der Mediationen hervor und der Spurenleser ist damit gleichsam in ethischer Weise angesprochen, dieses Andere auszuhalten, bzw. auf es zu antworten, ohne es dabei in Formen des identifizierenden Denkens und interpretierenden Zugriffs auf Welt anzueignen.

Das Spurenlesen lässt sich weiter im Begriff des *Zauderns* (vgl. Vogl 2007) als die Gemengelage einer ganz bestimmten Aufmerksamkeit und Wahrnehmung beschreiben: der vom Film in seinem *Erscheinen-lassen* gebildeten Aufmerksamkeit des Subjekts kommt in der ästhetischen Erfahrung eine spezifische Form der subjektiven Wahrnehmung und Deutung hinzu, die wiederum in einem Prozess der Übersetzung und in Bezug auf diverse Konzentrations-, Aufschreibe- und Denktechniken gewonnen wird. Als dieses energetisch aufwendige, aktiv-passive Geschehen, zwischen der verwirrten subjektiven Wahrnehmung und der verzögerten Reaktion, ermöglicht das Zaudern dem Spurenleser im Zeitraum der ästhetischen Erfahrung ein Zweifeln und aktives Befragen von zuvor fraglos vollzogenen Prozessen und Handlungen, von sich anbietenden Schlüssen, Interpretationen, Urteilen, auch von individuell selbstverständlich Gewordenem. Er schiebt eine abschließende Entscheidung oder ein Urteil auf, schafft so eine Leerstelle, um die herum in wiederholenden Denkbewegungen und Neuansätzen diverse Deutungsmöglichkeiten versammelt werden können, ohne jemals die *eine* „wahrhafte", richtige Bedeutung oder den *einen* Sinn eines Films hervorzubringen. Der Spurenleser kann immer nur weitere Lektüren und Deutungen hinzufügen, bestenfalls – mit Adorno gesprochen – die Bedingungen seiner Unbestimmbarkeit und Rätselhaftigkeit beschreiben, indem er dabei den medialen Paradoxa des jeweiligen Films folgt.

Die Spurenlese von und mit Filmen wird in dieser Perspektive zur ästhetischen Bildung, bzw. das Spurenlesen als ästhetische Erfahrung von Filmen kann als bildende Erfahrung verstanden werden, insofern sie es ermöglicht, die Auseinandersetzung des individuellen Subjekts mit Filmen, auf der Folie der Unmöglichkeit ihrer identifizierenden Aneignung zu denken. Damit lässt sich eine Erfahrungskonstellation für die Analyse filmischer Subjektivierungsprozesse zu Grunde legen, in der die Subjektivierung im Vollzug der Film-Erfahrung auf einer Grenze von Erkennen und Verkennen des Subjekts dieser Erfahrung situiert ist. Auch in der Beschreibung bildender Erfahrung mit Filmen bleibt die Widerständigkeit der Filme leitend – als Unmöglichkeit ihrer objektivierenden Vereinnahmung und damit verbunden durch das Scheitern identifizierender Selbstbestimmungen des Subjekts. Filme entfalten in ihrer ästhetischen Erfahrung somit einen Zeit-Raum der Bildung als Herstellung und Anerkennung ihrer Offenheit und Alterität (ihrer Unabschließbarkeit als Undarstellbarkeit, als Unsagbarkeit), um gleichsam eine Subjektivität zu bilden, die nicht mehr in wiederholbaren, feststellbaren Identitäten zur Ruhe kommt. Die Medialität der Filme, ihre Nicht-Identität und Unsagbarkeit versetzt den Spurenleser immer wieder in Unruhe, treibt ihn an, entwickelt in seinem Entzug einen Zug, das Unsagbare dennoch zu sagen, zur Sprache bringen zu wollen, es zu übersetzen, um es mit anderen zu teilen und es diskutierbar zu machen.

Ein Bildungsbegriff, der das Scheitern eines identifizierenden Sagens, eines diskursiven, begrifflichen Zugangs des Subjekts zu Welt und Selbst als paradoxe Möglichkeitsbedingung für Bildung formuliert, fasst Bildung als *Paradoxographie*. Bildung gerät

dabei zu einer unendlichen Suchbewegung nach Formulierungen, Artikulationen oder Graphien für die paradoxe, mediale Verfasstheit subjektiver Welt- und Selbstverhältnisse, die wiederum nur performativ in unterschiedlichen medialen Gefügen vollzogen und durchgemacht werden kann. Das sich bildende Subjekt arbeitet zaudernd am Aushalten der Paradoxa, versammelt und bildet daran symbolische Antwortmöglichkeiten, die es ihm ermöglichen, die Alterität und Fremdheit seiner Welt- und Selbstverhältnisse als unlösbare Rätsel anzuerkennen – und sie eben nicht *als* Alterität zu formulieren oder als relative Fremdheit anzueignen.

Zum Status des „Mit“ in der Film-Erfahrung

Mit einigen Filmen von Peter Tscherkassky habe ich die oben skizzierte Haltung des Spurenlesers erprobt und über die Materialität, Technik und die Performanz des Films und seiner Erfahrung am Beispiel des *kinematographischen Dispositivs* nachgedacht (Zahn 2011: 135-195). In der Spurenlese der Filme konnte der Prozess der Wahrnehmbarmachung des Kinofilms als eine Kette von Handlungsvollzügen rekonstruiert werden, die in der Technik und ihrer Verwendung in performativen Akten gründen und so vom symbolischen Gebrauch des Films zwar unterschieden, aber nicht abgetrennt gedacht werden können. Vielmehr bilden die Materialien, Techniken und Praxen des kinematographischen Dispositivs den medialen Rahmen des *Wahrnehmbar-machens* eines Films. Die subjektive Film-Erfahrung, das Wahrnehmen, Fühlen, Denken und Handeln im Kino sind demzufolge als responsive, antwortende Vollzüge immer schon eingebunden in ein Außen, ein materielles Dispositv. Diese Erkenntnis ist nicht neu, sie bestätigt ganz im Gegenteil eine medienphilosophische Grundannahme, die schon Friedrich Nietzsche zugerechnet wird, der in seinem viel zitierten Diktum feststellt: „[…] unser Schreibzeug arbeitet mit an unseren Gedanken.“ (Nietzsche 2002: 172). Der Status des „Mit“ in „Mitarbeit“ wird allerdings im medientheoretischen Diskurs unterschiedlich gedeutet (vgl. Mersch 2010b: 191ff.).
Mit Tscherkasskys Filmen gehe ich derzeit davon aus, dass sich das „Mit“ dieser Beziehung *nicht* als eine technische Überformung der subjektiven Bewusstseinsphänomene im Sinne einer Determinierung oder auch Konstitution denken lässt, sondern vielmehr als eine Kooperation oder Korrelation von Materialien, Medientechnologien, Praxen und Subjekten zu konzipieren ist. Die Medialität des Films entfaltet sich in der Zeit der Film-Erfahrung in Gestalt relationaler Modi, um zwischen den oben genannten Relata Wirkungen zu zeitigen. Der Kinofilm kann dabei sicher *nicht* die Wahrnehmungen, Denk- oder Erinnerungsprozesse seiner Zuschauer determinieren und doch wirkt er an ihnen, an ihrer Entstehung mit, gibt den Zuschauern Wahrnehmungen in ihrem Vollzug, lenkt ihre Blicke und fungiert auf je spezifische Weise in ihrem Denken und Erinnern. Daher lässt sich auch m.E. *eine* Medialität des Films in ihrer apriorischen, konstitutiven oder determinierenden Funktion nicht feststellen – was *das* Mediale des Films ist, kann nicht gesagt werden. Gleichwohl zeigen sich Facetten der Medialität des Films in Abhängigkeit von Materialitäten und Praktiken, eben durch deren Verwendungen in den einzelnen Filmen. Mit anderen Worten: *Der* Film existiert ebenso wenig wie *eine allgemeine* Theorie des Films und seiner Medialität. Es gibt Film und Theorie eben nur als in Bildung befindliche. Um es mit Mersch zu sagen: „Medien [wie der Film, MZ] situieren sich, jenseits operativer Strukturen, in einem indeterminativen Feld von Potentialitäten: *Sie sind nicht – sondern sie werden erst*“ (Mersch 2010b: 206)([3]). Ebenso wenig gibt es *die* Film-Erfahrung oder *das* zuschauende Subjekt. Mit den vorgelegten filmischen Lektüren lässt sich die These aufstellen, dass ein konkreter Film (als blickendes/angeschautes Objekt) wie auch sein singuläres (angeblicktes/schauendes) Subjekt durch die korrelative Beziehung der Film-Erfahrung gebildet werden. Die Film-Erfahrung als Spurenlese ist in dieser Perspektive als ein differenzierender Prozess zu verstehen, der vom Subjekt mit Filmen in ihren jeweiligen materiellen Aufführungsbedingungen durchgemacht werden muss.

Eine werdende Theorie des Films und seiner Erfahrung

Es scheint daher unerlässlich, die Film-Erfahrung als performatives Geschehen noch weiter an der Vielzahl vorliegender Filme zu untersuchen, um dabei weiter zu entfalten, wie sich das angesprochene, rätselhafte und zugleich bildende Blickgeschehen zwischen Film und Zuschauer darstellt. Denn es ist nach wie vor – der Unmenge an Theorien des Films zum Trotz – ein Rätsel, wie die Filme in ihrem Zeigen eine Macht auf ihre Zuschauer ausüben, sie schaudern lassen, zum Weinen oder Lachen bringen, an deren Einbildungen, Erinnerungen und Denken mitwirken. Die weiteren, theoretischen Untersuchungen der Film-Erfahrung

zielen *nicht* auf eine konsistente, allgemeine Theorie des Films und seiner bildenden Wirkung. Sie verstehen sich vielmehr als unendliche Bewegung von Lektüren entlang singulärer Filme. Zusammen skizzieren diese Lektüren eine performative Theorie des Films, als einer *werdenden* Theorie. Diese beschreibt den Film jeweils in seiner spezifischen Medialität, die sich durch die performativen Praxen der Herstellung, Inszenierung und Aufführung zeigt und sich gleichsam verschiebt, so dass dieses Projekt ein prinzipiell unabgeschlossenes bleibt, da sich mit jedem Film die Medialität des Films potentiell erweitern, verändern kann(4). *Der* Film als eine kulturelle Praxis und als „Archiv" kulturellen Wissens kann somit weder als fester Bestand noch als ein fertiges Medium gedacht werden, sondern die *Wirklichkeit* von Film und seinem kulturellen Wissen ist unhintergehbar auf Subjekte und deren Praktiken angewiesen, welche die Filme in ihren ästhetischen Erfahrungen wirksam werden lassen; d.h. der je konkrete Film ist nur wirklich/wirksam, insofern er von individuellen Subjekten erfahren und angewendet wird, insofern die Subjekte ihre Welt- und Selbstverhältnisse in und mit ihm bestimmen. Die zuvor mit Nietzsche angefragte „Mitarbeit" des Films am Wahrnehmen, Fühlen, Denken und Handeln der zuschauenden Subjekte verweist dann auf die unerschöpfliche Möglichkeit seiner Verwendungen, der Praktiken seiner Her- und Darstellung, die in die Wahrnehmungs- und Erkenntnisprozesse mit eingehen. „Wir […] erfahren Welt vermittels jener Praktiken, mit denen wir sie bearbeiten, deren Fremdheit und Materialität umgekehrt auf sie wieder zurückschlagen, um in sie ein gleichermaßen unbeherrschbares wie ‚unfügliches' Element einzutragen" (ebd.: 208).

Literatur

Adorno, Theodor W./ Horkheimer, Max (1947): Dialektik der Aufklärung. In: Ders.: Gesammelte Schriften, Bd. 3. Frankfurt am Main: Suhrkamp

Adorno, Theodor W. (1951): Minima Moralia. Frankfurt am Main: Suhrkamp

Adorno, Theodor W. (1989): Ästhetische Theorie [1970]. Frankfurt am Main: Suhrkamp

Billstein, Johannes (2007): Paradoxien des Unnützen. In: Ders., Dornberg, Kneip (Hg.): Curriculum des Unwägbaren. Ästhetische Bildung im Kontext von Schule und Kultur. Oberhausen: Athena, S. 165-179

Deleuze, Gilles; Guattari, Félix (2000): Was ist Philosophie? Frankfurt am Main: Suhrkamp

Ehrenspeck, Yvonne (1998): Versprechungen des Ästhetischen. Die Entstehung des modernen Bildungsprojekts. Wiesbaden: VS-Verlag

Krämer, Sybille (1998): Das Medium als Spur und als Apparat, in: Dies. (Hg.): Medien, Computer, Realität. Wirklichkeitsvorstellungen und Neue Medien, Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 73-94

Krämer et al (Hg.) (2007): Spur. Spurenlesen als Orientierungstechnik und Wissenskunst. Frankfurt am Main: Suhrkamp

Krämer, Sybille (2008): Medium, Bote, Übertragung. Kleine Metaphysik der Medialität. Frankfurt am Main: Suhrkamp

Mersch, Dieter (2006a): Medientheorien – Zur Einführung. Hamburg: Junius

Mersch, Dieter (2006b): Mediale Paradoxa. Zum Verhältnis von Kunst und Medien. Einleitung in eine negative Medienphilosophie. In: Sic et Non. zeitschrift für philosophie und kultur. im netz.[www.sicetnon.org]

Mersch, Dieter (2006c): Medial Paradoxes. On Methods of Artistic Production. In: Claus-Steffen Mahnkopf (ed): Critical Composition today, Hofheim (Wolke-Verlag), S. 62-74.

Mersch, Dieter (2008): Tertium Datur. Einleitung in eine negative Medientheorie. In: Münker/Roesler 2008, S. 304-321

Mersch, Dieter (2010b): Meta/Dia, in: Engell, Lorenz; Siegert, Bernhard (Hg.): Medienphilosophie. Zeitschrift für Medien- und Kulturforschung, Heft 2/10. Hamburg: Meiner, S. 185-208

Nietzsche, Friedrich (2002): Brief an Peter Gast, Feb. 1882, in: Briefwechsel. Kritische Gesamtausgabe, Bd. III 1, Berlin/New

York,

Sattler, Elisabeth (2009): Die riskierte Souveränität. Erziehungswissenschaftliche Studien zur modernen Subjektivität. Bielefeld: Transcript

Vogl, Joseph (2001): Medien-Werden. Galileis Fernrohr, In: Engell, Lorenz /Ders. (Hg.): Archiv für Mediengeschichte – Mediale Historiographien. Weimar, S. 115-123

Vogl, Joseph (2007): Über das Zaudern. Zürich, Berlin: Diaphanes

Wigger, Lothar (Hg.) (2009): Wie ist Bildung möglich? Klinkhardt: Bad Heilbrunn

Zahn, Manuel (2011) Film-Bildung. Studien zu Film und Theorie in Bildung. Typoskript, Hamburg

Endnoten

[1] Der vorliegende Text geht auf einen Vortrag zurück, den ich im Rahmen der zweiten Tagung der Wissenschaftlichen Sozietät Kunst, Medien, Bildung, am 25./26. Februar 2011 in Hamburg zum Thema „Perspektiven der Verknüpfung von Kunst, Medien und Bildung" hielt. Unter dem Stichwort „Medienbildung" wurde im Rahmen dieser Tagung eine mögliche Perspektive der Verknüpfungen von Kunst, Medien und Bildung diskutiert. Dabei waren vor allem Fragen im Fokus, welche Rolle die Auseinandersetzung mit Kunst im Kontext der Medienbildung spielen könnte. Selber im Bereich der Medienbildung – der Film-Bildung – forschend, fühlte ich mich von dieser Fragerichtung angesprochen, ist sie doch auch eine der zentralen Fragen meiner Überlegungen zum Verhältnis von Film und Bildung. Das vorläufige Ergebnis dieser Überlegungen ist mittlerweile als Dissertationsschrift mit dem Titel *Film-Bildung. Studien zu Film und Theorie in Bildung* (Zahn 2011) am Fachbereich Erziehungswissenschaft der Universität Hamburg eingereicht. Mein Text wird – anknüpfend an den oben genannten Vortrag – einige Thesen und Ergebnisse der Arbeit zur Film-Bildung vor- und zur Diskussion stellen. Diese Vorstellung ist aufgrund der vorgegebenen Kürze eher eine programmatische Skizze. Sie wird einige Bezüge zwischen den im Titel der Tagung genannten Begriffen Kunst, Medien und Bildung aufzeigen und sie im Denken einer *Alterität* perspektivieren.

[2] „Positiv" ist im Sinne eines „positiven Befunds" zu verstehen und referiert auf eine positivistische, erkenntnistheoretische Praxis, die nur sinnlich erfassbare, beispielsweise sichtbare Daten in ihre Untersuchungen einbezieht.

[3] Josepf Vogl (2001) argumentiert analog zu Mersch wenn er im Begriff der „Medien-Funktion" ebenso von einer Potentialität des Medialen spricht. Für Vogl gibt es im substanziellen Sinne keine Medien, sondern lediglich Medien-Funktionen in kontingenten Momenten eines „Zusammentretens heterogener Elemente […] zu denen technische Apparaturen oder Maschinen genauso gehören wie Symboliken, institutionelle Sachverhalte, Praktiken oder bestimmte Wissensformen" (ebd.: 122). Dieses Zusammentreten entscheidet über die Emergenz einer Medienfunktion, die sich demzufolge also nicht unter der Voraussetzung eines beständigen Medienbegriffs festhalten lässt.

[4] Neben weitere Untersuchungen am Kinofilm sollten daher noch Forschungen am Filmischen im Fernsehen, Video oder Computer treten. Es ließe sich auch noch allgemeiner nach der Medialität des Films und seinen Erfahrungsformen in einer gegenwärtigen *postkinematographischen* Situation fragen. Filmtheoretische Analysen dieser Konstellation plausibilisieren ihre Rhetorik des zeitlichen Bruchs in der Regel mit dem Hinweis auf eine doppelte Abtrennung des Films: *erstens* von seinem historisch gewachsenen Aufführungsdispositiv „Kino" und *zweitens* von seinem photographischen Trägermaterial. Dieser Entwicklung entspricht eine Ausdifferenzierung der Erfahrungsformen des Filmischen, das sich einerseits in multimedialen Abspielfenstern reorganisiert (Heimkino, Computer, Smartphone, Tablet-PC) und das andererseits zunehmend mit einer Vielzahl nicht-filmischer Waren verschaltet wird. Zwischen multiplen Screens, den zahlreichen projizierten Bildern in Kaufhäusern, im öffentlichen Verkehr, Flugzeugen, Museen, Galerien und einer ökonomisch wie sozial rekonfigurierten Rezeption stellen sich Fragen nach dem Status der Verschiebungen und Vervielfältigungen des kinematographischen Dispositivs, der qualitativen Neuheit damit verbundener ästhetischer Praktiken und auch nach der subjektiven Film-Erfahrung samt ihren bildenden Effekten inmitten dieses multimedialen

Bilderuniversums.