

Une minute pour une image revisited – ein Format künstlerischer Filmvermittlung

Von Noémie 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 interessiert 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 Interpretation 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(1)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 Sichtweisen 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) Lehrer*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/sekundetricks-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 Noémie 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-forward-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 beispielsweise 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, positiv 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 Noémie 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/Wright 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 Hsiao-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 Klassenz-

immers 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 Schärfverlagerung 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 Luftballon wiedergeben 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 Schlusszene 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 un- eingeschränkt 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

Abschließend möchte ich daher auf die spezifische Filmästhetik und ihr Bildungspotential zu sprechen kommen, das in der Schlusszene von *Die Reise des roten 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 Avantgardenkünstler der 1920er Jahre – wie Hans Richter (*Filmstudie*, 1926) oder Walter Ruttmann (*Lichtspiel Opus I*, 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 Hsiao-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.

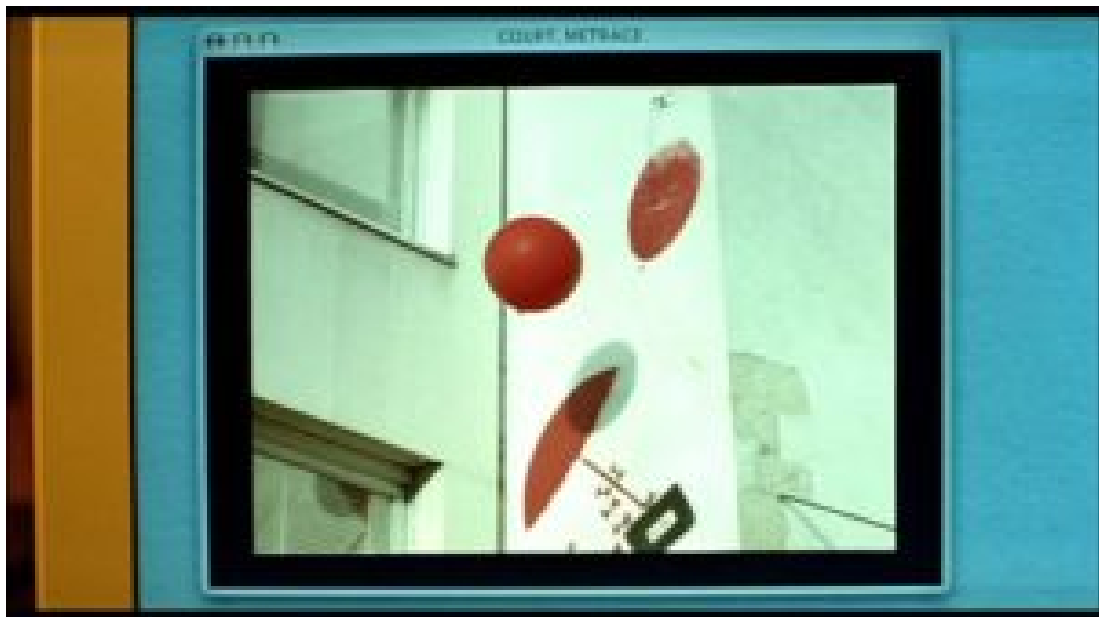
Die Filmtheorie von Vivian Sobchack beruht auf der Phänomenologie Maurice Merleau-Pontys – kurz gesagt, auf seiner grundlegenden These, dass jeder Bewusstseinsvorgang mit einem Wahrnehmungsprozess verbunden, und damit als verkörpert, verortet in einem Raum und in Beziehungen zu anderen Körpern zu verstehen 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 Bildungspotential 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 tales*. 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-etre-digital> [28.08.2017]
- Sahli, Jan (2009): Klingende Bilder, gemalte Töne. Mediale Schnittstellen in 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 I, 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 Noémie Stähli, Katja Lell

Ryan Trecartin ist ein 1981 in Texas geborener Künstler, der in Los Angeles lebt und arbeitet. Seit 2000 hat er, unter anderem zusammen mit der Bildhauerin Lizzie Fitch, eine beachtliche Anzahl von Videoarbeiten produziert, die sowohl auf Onlinevideo-Plattformen wie *YouTube* und *vimeo* als auch mittlerweile – nachdem Trecartin 2006 auf der New Yorker Whitney Biennale einer breiten kunstinteressierten Öffentlichkeit vorgestellt wurde – in zahlreichen repräsentativen Museen und Galerien weltweit zu sehen sind. Die Videos haben sich im Laufe der Jahre von einer Home-Movie-Ästhetik der ersten Arbeiten zu komplexen, raumgreifenden Video-Installationen mit mehreren Screens entwickelt. Für viele Kurator*innen, Museumsdirektor*innen und Sammler*innen ist Trecartin der Vorzeigekünstler der *Post-Internet Art*.

Unter dem Begriff der *Post-Internet Art* versammelt die Kunstkritik Künstler*innen und Kunstwerke, die vom Lebensgefühl, der Kommunikation und Ästhetik in Zeiten des Internets, von einem *Internet State of Mind* handeln. Das *Post* bezieht sich also gerade *nicht* auf eine Kunst *nach* oder *jenseits* des Internets, sondern vielmehr auf künstlerische Arbeiten, die sehr selbstverständlich mit der vernetzten digitalen Medialität, ihrer Ästhetik, den entsprechenden symbolischen Formen sowie den veränderten Produktions-, Distributions- und Rezeptionsbedingungen umgehen. Zum ersten Mal wurde der Begriff von der Künstlerin Marisa Olson 2008 in einem Interview für Régine Debattys Website *We Make Money Not Art*¹ benutzt und machte von da an Karriere (vgl. McHugh 2011, Olson 2011). Ihre Konzeption von *Post-Internet Art* macht darauf aufmerksam, dass sich *Internet Art* nicht länger hinreichend als computer- oder internetbasierte Kunst definieren lasse, sondern vielmehr als Kunst, die in signifikanter Weise vom Internet und digitalen Medien beeinflusst ist, bzw. die sich der vernetzten Digitalität und ihrer Effekte – der Verbreitung, der Zirkulation, der Ent- und Aufwertung künstlerischer Arbeiten, u. a. m. – sehr bewusst ist.

Gleichsam wird mit der Kategorisierung den Künstler*innen der *Post-Internet Art* im Kunstdiskurs allzu schnell eine affirmative Haltung gegenüber der westlichen gesellschaftlichen Wirklichkeit zu- und eine kritische Haltung sowie ein transformatives Potenzial abgesprochen – was für einige Arbeiten und Künstler*innen wohl auch gelten mag (vgl. Heiser 2015), aber sicher nicht für alle. Gerade für Ryan Trecartins Videoarbeiten scheint mir diese Bestimmung zu kurz zu greifen, stehen sie doch m. E. neben einem affirmativen mindestens auch in einem kritischen Verhältnis zur aktuellen sozio- und medienkulturellen Wirklichkeit.

Bei meiner Analyse von Trecartins Videos orientiere ich mich an den heuristischen Kategorien, die jüngst von Lotte Everts u. a. in *Kunst und Wirklichkeit heute* (2015) entwickelt wurden, um die Relationen zwischen Kunst und Wirklichkeit zu bestimmen: *Affirmation*, *Kritik* und *Transformation*. Die affirmative Position fragt danach, wie die Wirklichkeit in die Kunst eingeht; die kritische ist geleitet von der Frage, wie Kunst von der Wirklichkeit differiert und die transformative Position richtet ihre Aufmerksamkeit darauf, wie Kunst Wirklichkeit verändert oder verändern könnte. Im Anschluss an die analytische Skizze interessiert mich aus bildungstheoretischer Perspektive, wie das mit den Videos gewonnene Verhältnis zur Wirklichkeit für eine Bestimmung heutiger Bildungsprozesse in der aktuellen Medienkultur weitergedacht werden kann. Meine Argumentation strukturiert sich entlang dreier Fragen:

1. Was zeichnet die Ästhetik von Ryan Trecartins Videos aus? 2. Welche Erfahrungen ermöglichen sie? Mit anderen Worten: Wie lassen sie für ihre Betrachter*innen Aspekte der aktuellen sozio- und medienkulturellen Wirklichkeit thematisch werden? 3. Und zuletzt frage ich mich aus bildungstheoretischer Perspektive: Wie können die Erfahrungen der Videos für eine Bestimmung

heutiger Bildungsherausforderungen in der aktuellen Medienkultur weitergedacht werden? Dabei konzentriere ich mich auf einige Thesen zu einer zeitgemäßen Theorie von Bildung, von Subjektivierung im Dispositiv vernetzter Digitalität.

Zur Ästhetik von Trecartins Videos

Beim Vortrag, der diesem Text zugrunde liegt, habe ich einem von Trecartins Videos ein wenig Zeit zum Auftritt gelassen, um dem Publikum zumindest eine Vorstellung von seiner Ästhetik zu geben. Das muss ich dem/der Leser*in anheimstellen, auch zu tun: Zu sehen gab es eine Sequenz aus dem Video *Ready*, einem von vier Teilen der Serie *Re'Search Wait'S*, die in den Jahren 2009-2010 entstanden ist.² Als zugegeben schwacher Ersatz für die Erfahrung von Trecartins Videos müssen hier – im Medium des Buchs – ein paar Filmstills aus *Ready* genügen (vgl. Abb. 1-4 nach diesem Beitrag).

Auch wenn sich die Videos von Trecartin in ihren jeweiligen thematischen Schwerpunkten und Narrativen unterscheiden, ist *Ready* hinsichtlich der Darstellungsstrategien und der Ästhetik durchaus signifikant für seine filmische Praxis.

In einer ersten Annäherung lassen sich Trecartins Videos (er nennt sie „Movies“) als *Mash-ups* beschreiben, die ihren Betrachter*innen einiges an medialer Vielschichtigkeit und Intertextualität zumuten. *Mashup*, weil man einzelne in die Videos integrierte Samples sowohl von kulturellen Artefakten, medialen Inhalten als auch symbolischen Codes ihrer Darstellung noch erkennen kann, obwohl Trecartin sie, zusammen mit seinem Ensemble, in kollektiver Individuation aneignet, mischt und verändert ausgibt. Dabei folgen die Videos ziemlich genau Lev Manovichs Definition des digitalen Films aus seinem Buch *The Language of New Media* (2001), nach der herkömmliche Filmaufnahmen, die sog. *live action*, wie z. B. die Performances von Trecartin und seinen Schauspieler*innen, nur noch Rohmaterial zur weiteren Bearbeitung sind: animiert, manipuliert werden sie im Prozess der Postproduktion mit weiteren schon existierenden, gefundenen Bildern, Tönen sowie 3-D-Animationen zusammen montiert. Nahezu keine Einstellung, kein Bild, das wir in seinen Arbeiten sehen, kein Ton, Sound, keine Stimme, die wir hören, wurde nicht mittels einer digitalen Schnittsoftware bearbeitet und manipuliert.

Zudem arbeitet Trecartin mit Überlagerungen und Verdichtungen der uns bekannten Formate und symbolischen Codes der aktuellen globalen Medienkultur, wie sie sich auf den Plattformen der Sozialmedien von *YouTube* über *Flickr*, *Instagram*, *Twitter* bis *Facebook* darstellen – am deutlichsten wird dies im frontalen Adressieren der Kamera, wie wir es aus der *Selfie*-Kultur und den *YouTube*-Blogs kennen. Insgesamt gewinnt die Kamera in Trecartins Videos die Bedeutung eines Mitspielers, eines Akteurs, der soziale Aktionen initiiert: unter Arbeitskollegen, Freunden sowie in der Familie, im Museum, auf Reisen, in Geschäftsmeetings oder auf Partys.

Auf der Ebene der Montage werden die bewegten Bilder, Schrift und Töne Schicht um Schicht übereinander gelegt oder in Split-Screens nebeneinander präsentiert, so dass ein dicht gewebtes Netz aus Zitaten und Anspielungen entsteht. Dadurch erreichen die Videos eine Komplexität an Aussagen und simultanen audiovisuellen Artikulationen, die die Aufmerksamkeit ihrer Betrachter*innen übersteigen, die sie (immer noch) in erster Linie mit Büchern und narrativen Filmen, allgemeiner: mit linearen, sukzessiv prozessierenden symbolischen Formen gebildet haben. Trecartins Videos können (oder müssen) daher immer wieder und wieder gesehen werden. Im wiederholten Sehen lässt sich dann das vielfach Geschichtete und Gefaltete seiner *Movies* entfalten und es erschließen sich serielle Bezüge innerhalb der Videos und hin zu anderen medialen Artikulationen und kulturellen Erzeugnissen.

Die symbolischen Codes und medialen Artikulationen, auf die sich Trecartins Videos beziehen, aus deren Versatzstücken und Samples (Bilder, Töne, Sounds, Musiken, Körperhaltungen, Gesten, Mimiken, Akzente, Aussagen, u. a. m.) sie sich zusammensetzen, werden aber von ihm, seinen Co-Autor*innen und Schauspieler*innen nicht einfach nur wiederholt, sondern, wie man in Bezug zu kunst- und filmhistorischen Vorläufern sagen kann, verändert und verschoben. Die queeren Travestien und Performances der Akteur*innen in Trecartins Videos erinnern mich beispielsweise an die fotografischen Serien einer Cindy Sherman oder an filmische Ensemblearbeiten von John Waters. Legen Shermans Verkleidungen den Einfluss der Gesellschaft und der damaligen Leitmedien Kino und Fernsehen auf die subjektive Identitätsbildung offen und befragen Waters Filme die Normierungen der Konsumgesellschaft, beziehen Trecartins Travestien zudem noch den Einfluss digitaler Medien und des Internets mit ein.

Welche Erfahrungen von Wirklichkeit (digitaler Medienkultur) ermöglichen Trecartins Arbeiten?

„Wir stammen von Animationen ab. Und diese Animationen stammen von Menschen ab“, erklärt im Video *CENTER JENNY* ein Dozent mit lila Glatze und eingefärbten Kontaktlinsen einem Kreis junger Zuhörer*innen. Trecartins Arbeiten verweisen in ihren Überzeichnungen zwar auf eine noch zukünftige Welt, die aber m. E. nicht mehr weit entfernt scheint; eine Welt, in der alles, was wir tun, was wir in/mit/über digitale Medien wahrnehmen, aufzeichnen und kommunizieren potenziell als Datenspur aufgezeichnet und zu unbestimmter Zeit ausgewertet, repliziert oder mit anderen Daten gemixt und remixt werden kann. Aus dieser Zukunft betrachtet, werden Castingshows, *Facebook*, *Instagram* und *Twitter*, Selfies, YouTube-Videos, Datenclouds und Abhörprogramme nur Vorübungen gewesen sein für eine Welt, in der alles Lebendige als Code erfasst sein wird, nach Belieben replizierbar und veränderbar.

Trecartins Videos lassen uns also in verdichteter und parodistischer Weise aktuelle Wirklichkeit erfahren und uns kritisch auf ihre Möglichkeiten und Abweichungen, eben auf das, was noch nicht ist, befragen. Sie zeigen mit jeder Einstellung, dass wir in einem neuen Medium leben: in der digitalen Medienkultur des Web 2.0, in der das, was wir Realität nennen, aufs Engste mit dem *World Wide Web* verschlungen ist.

Die vorherrschenden symbolischen Formen der digitalen Kultur sind die Serie und die Datenbank.³ Und Trecartins Videos verstehe ich als Übergang, als Hybrid zwischen filmischer Narration, Serie und Datenbank. Wir sehen zwar noch eine Art Film mit Schauspiel und Figuren, dieser kann aber nicht mehr als Erzählhandlung oder lineare Narration (wie wir es aus Kino- und Fernsehfilmen kennen) verstanden werden, sondern er präsentiert sich vielmehr als eine vielschichtige Zeitskulptur, als audiovisuelle Montagen von digitalem Material aus der größten globalen Datenbank: dem Echtzeitarchiv des *www*.⁴

Gleichsam verweisen sie auf eine andere Subjektivität bzw. auf andere subjektivierende Praktiken – zuerst einmal dadurch, dass sie Identitäten und bestehende symbolische Ordnungen negieren. In seinen Videos scheint nichts und niemand wirklich am richtigen Platz zu sein, vielmehr umschwirren uns als Betrachter*innen die Dinge, Bilder und Zeichen, die geschaffen wurden, um uns Orientierung zu geben. Trecartins Videos verweigern ihren Betrachter*innen durchgehend orientierende Binaritäten wie real-virtuell, männlich-weiblich, Selbst-Anderer und weitere Identifizierungen wie geografische, ethnische und soziale Herkunft der auftretenden Figuren. In diesem Zuge verlieren die ästhetischen Figuren der Videos eine stabile Identität. Oft wird eine Figur von mehreren Schauspieler*innen *performt*, noch häufiger spielt ein*e Schauspieler*in in einem Video mehrere Figuren unterschiedlichen Geschlechts oder sozialer Herkunft. Figuren können mehrfach im Bild erscheinen oder die physikalischen Gesetze von Zeit und Raum aufheben, sie können ihr Aussehen, ihre Gestiken und Mimiken, Stimmfarben, Sprechgeschwindigkeiten u. a. m. im Laufe eines Videos oder über mehrere Videos einer Serie hinweg ändern.

Dadurch erscheint es so, dass körperliche, habituelle und sprachliche Vermögen der Figuren von ihrer Herkunft abgetrennt sind, sobald sie als audiovisuelle digitale Daten in der welt-umspannenden Hypersphäre existieren: Nicht nur das Geschlecht hat sich vom biologischen Körper gelöst, auch bestimmte Verhaltensweisen und Gesten der Person haben sich von sozialer Herkunft und der Akzent von der geografischen Herkunft unabhängig gemacht. Und Trecartins Figuren können sie sich daher scheinbar leicht aneignen, sie wie eine *Software* oder eine App benutzen.

Wie können die Erfahrungen von Trecartins Videos für eine Bestimmung heutiger Bildungsherausforderungen in der aktuellen Medienkultur weitergedacht werden?

Halten wir zunächst fest: Die Identität von Personen, Tieren und Dingen scheint in Trecartins Videoarbeiten, in der Welt, die sie zur Darstellung bringen, sowohl als prekär, instabil als auch als extrem formbar und durch die in und mit den digital-vernetzten Medien handelnden Subjekten nach Belieben gestaltbar.

Ich folge hier Trecartins Technikoptimismus nicht, der im Bündnis mit *queerer* Theorie eine Gesellschaft von frei gestaltbaren, fließenden Identitäten entwirft, die sich in naher Zukunft nicht nur ihre Biografien und ihr soziales Geschlecht, sondern auch ihre Körper mittels digitaler Technologien und den Konsumgegenständen einer *Hyperkulturindustrie* (Stiegler) werden formen können.⁵

Es lässt sich aber mit Bezug auf Deleuze/Guattari (1997) sagen, dass Trecartins Videos eine strukturell schizoide Subjektivität inszenieren. Dieses geteilte Subjekt existiert ohne stabile Identität, es ist daher nicht länger individuell, sondern *dividuell*. Das *Dividuum* ist zwar auch noch als Einzelnes erkennbar, aber nicht abgeschlossen, nicht ungeteilt, eben nicht individuiert in der Welt, sondern in mannigfaltige Bezüge, Teilhabe- und Teilungsprozesse verschiedenster Größenordnung mehr oder weniger bewusst verstrickt, die es wiederum unablässig informieren (auch im Sinne von *In-Form-bringen*) und subjektivieren. Es ist dementsprechend ständig im Werden, ergriffen und geformt in Beziehung zu anderen Menschen, Medientechnologien, kulturellen Praktiken, Dingen und Zuständen (vgl. Ott 2015, Raunig 2015).

Trecartins Videos ermöglichen es so, die bildenden Potenziale eines medientechnologischen *Außen* des Subjekts zu denken – darin liegt auch ihre bildungstheoretische Provokation. Bevor wir als Menschen wahrnehmen, denken, sprechen oder handeln, stehen wir heute immer schon in einem digitalen, audiovisuellen Bewusstseinsfeld der Bildproduktion, der Blickreflexion, der Sicht- und Hörbarkeit. Die Bildproduktion dieses audiovisuellen Dispositivs funktioniert als große weltumspannende digitale Maschine, für die Unterscheidungen zwischen innen und außen, real und virtuell sowie geografische, nationale wie kulturelle Grenzen keinen Sinn mehr machen und an deren Funktionieren man als Mensch begehend teilhat, indem man ihre Bewegungen mitvollzieht.

Mit anderen Worten: Die Erfahrung von Trecartins Videoarbeiten erlaubt den bildungstheoretisch interessierten Betrachter*innen, Subjekte nicht länger als das intentionale Zentrum ihrer handelnd erschlossenen Welt zu denken; darüberhinaus legen sie nahe, das Subjekt unterhalb der sprachlich-diskursiven Subjektkonstruktionen als singuläres, spezifisch montiertes (aus heterogenen Elementen zusammengesetztes) audiovisuelles Bewegungsbild zu verstehen, das sich wiederum auf besondere Weise auf alle anderen audiovisuellen Bewegungsbilder um es herum bezieht. Ich habe diese Subjektivität im Anschluss an Gilles Deleuze an anderer Stelle als *kinematografische Subjektivität* bezeichnet (vgl. Zahn 2012, 2015). Das kinematografische Subjekt erscheint an den Schnittstellen einer Bewegung von Bildern und Tönen; es muss dementsprechend als Montage, sowohl von ständigen Bewegungen und damit Abweichungen und Veränderungen, als auch einer energieaufwendigen Herstellung von Kontinuität und Identität gedacht werden.

Zugespitzt lautet meine bildungstheoretische These: In und mit Trecartins Videos wird etwas wahrnehmbar und denkbar, was generell für Bildungsprozesse in der gegenwärtigen Medienkultur gilt. Wir verbinden uns mit Bildern, Tönen, Texten und Daten oder mit Teilen derselben (*Samples*), die unsere Aufmerksamkeit erregt haben und uns in Erinnerung geblieben sind, „schneiden“, „montieren“ sie und geben sie neu aus. Wir verändern diese audiovisuellen Bilder in unserer Vorstellung und Erinnerung und sie verändern uns, die Art, wie wir uns sehen, uns in Bezug auf andere(s) sehen und wie andere uns sehen sollen.

Wie aber könnte ein bildungstheoretisches Denken aussehen, das es wagt, sich in die Nähe einer solchen montierten, filmischen Bewegung zu bringen? Und wie müsste sich zugleich die Konzeption von „Bildung“ verändern, um kinematografische Subjektivierungsprozesse im Dispositiv vernetzter Digitalität der aktuellen Medienkultur beschreiben zu können?

Ich kann zuletzt nur eine mögliche Antwortrichtung auf die gestellten Fragen andeuten. Ich teile Norbert Rickens (2015) Diagnose, dass „Bildung“, obwohl in aller Munde und als machtvolleres Dispositiv und Subjektivierungsform im Kontext der westlichen „Wissensgesellschaften“ immer noch sehr wirksam, als ein historisch gewordenes „Selbstdeutungsmuster“ in der gegenwärtigen Medienkultur an Plausibilität verliert – zumindest in der Form des klassischen Subjektparadigmas, in dem es um Selbstverwirklichung ging, die sich (auch) gegen Normalität und auch Normativität richtete. Diese wird in der gegenwärtigen neoliberalen Kontrollgesellschaft (Deleuze) mehr und mehr durch ein Paradigma der Funktionalität, Passung und Anschlussfähigkeit (vgl. Rickens 2015: 51ff.) abgelöst, wobei sich auch das Verhältnis von Selbst- und Fremdbestimmung verändert. Das bedeutet, dass es in der funktionalistisch ausgerichteten Subjektivierungsformation selbstverständlich auch einen Selbstbezug der Subjekte gibt, aber dass die subjektiven Welt- und Selbstverhältnisse sich anders ausrichten und organisieren. Mit anderen Worten: die im klassischen Bildungsbegriff figurierten Oppositionen von freier Selbstbestimmung und gesellschaftlicher Fremdbestimmung, von freier Subjektivität und ihrer Überformung durch beispielsweise das „unternehmerische Selbst“ (Bröckling) reichen zur Beobachtung und Beschreibung der sich gegenwärtig vollziehenden, komplexen empirischen Subjektivierungsprozesse nicht nur nicht mehr aus –

sie verkennen zudem, dass jede Subjektivität in je spezifisch historischen, soziokulturellen Subjektivierungsformen produziert wurde und wird.

Um also die komplexen Zusammenhänge zwischen technischen, kulturellen und gesellschaftlichen Entwicklungen, sich ausbilden-der Subjektivierungsformen sowie deren Effekte auf die Modi menschlicher Wahrnehmungen und Erfahrungen, Fühlen und Denken zu untersuchen, scheint es mir vielversprechend, an jüngere medienwissenschaftliche Forschungen zur Medienästhetik samt ihrem ästhetischen Paradigma der Subjektivitätsforschung anzuschließen (vgl. z. B. Hörl 2011, Hörl/Hansen 2013). Sie fokussieren eine andere als die klassische Subjektivität, es geht ihnen vielmehr um eine Kartografie von „transpersonalen, nicht-subjektivistischen, präkognitiven und präperzeptiven Gefügen menschlicher und nicht-menschlicher Akteure“ (Hörl/Hansen 2013: 11), die eine Subjektivität produzieren, die nicht länger mit der Vorstellung eines autonom wahrnehmenden und urteilenden Subjekts in Deckung zu bringen ist, sondern eben auch technologisch präfiguriert und miterzeugt wird. Diese Karten, die „zum Verständnis der zeitgenössischen Subjektivitätsanordnungen und Individuationsprozesse zu zeichnen wären“ (ebd.), sind in Form medienästhetischer Einzelanalysen anzufertigen. Dabei gilt es, wie Stephan Münte-Goussar (2015) am Beispiel von Portfolios überzeugend argumentiert, in subjektivierungstheoretischer und dispositivanalytischer Perspektive die *widerständigen* Potenziale der Foucault'schen „Selbsttechniken“ (gegen die „Regierungstechniken“) im Ensemble mit Wissensformationen und Techniken der Macht eines Dispositivs systematisch herauszuarbeiten.⁶







Abb. 1-4: Videostill aus Trecartin, Ryan: Ready (ReSearch Wait'S), 2009-2010 (HD video, 26:49 min); mit freundlicher Genehmigung des Künstlers.

Anmerkungen

- 1 Das Interview mit Marisa Olson ist unter folgender URL nachzulesen:
http://we-make-money-not-art.com/how_does_one_become_marisa/
- 2 Trecartins Videos sind größtenteils auf Onlinevideoplattformen wie *vimeo* und *YouTube* zu finden. *Ready* ist in guter Qualität und in voller Länge auf vimeo zu sehen: <https://vimeo.com/24968781>.
- 3 Zentralperspektive, zweiwertige Logik und die lineare Erzählung sind als symbolische Formen zwar noch existent, aber verlieren an gesellschaftlicher und kultureller Bedeutung.
- 4 Seine *Movies* unterscheiden sich dabei von anderen künstlerischen Arbeiten im Medium des Films, die die Fülle der digitalen Informationen aus dem *www* in bekannte Formen zwingen, um sie zu harmonisieren und zu zähmen, so wie beispielsweise das YouTube-Projekt *Life in a day*, das die räumlich, zeitlich und kulturell heterogenen Videodaten der YouTube-User auf das Format des Kinofilms zusammenschneidet.
- 5 Vgl. dazu Trecartins Arbeit *Ryan's Web 1.0. An inside gaze into the inspirations for Ryan Trecartin's W Magazine spread*, DIS Magazine, Online: <http://dismagazine.com/dysmorphia/9844/ryan-trecartin-w-magazine/>
- 6 Ein erster tentativer Versuch einer solchen medienästhetischen Kartierung habe ich am Beispiel von Onlinevideoplattformen des *social web* an anderer Stelle vorgelegt (vgl. Zahn 2014).

Literatur

- Deleuze, Gilles/Guattari, Félix (1997): Tausend Plateaus. Kapitalismus und Schizophrenie. Berlin: Merve.
- Everts, Lotte/Lang, Johannes/Lüthy, Michael/Schieder, Bernhard (Hrsg.) (2015): Kunst und Wirklichkeit heute. Affirmation – Kritik – Transformation. Bielefeld: Transcript.
- Heiser, Jörg (2015): Post-Internet-Art. Die Kunst der digitalen Eingeborenen, Deutschlandfunk, Reihe NetzKultur! (2/5). Online: http://www.deutschlandfunk.de/post-internet-art-die-kunst-der-digitalen-eingeborenen.1184.de.html?dram:article_id=304141 [28.12.15].
- Hörl, Erich (Hrsg.) (2011): Die technologische Bedingung. Beiträge zur Beschreibung der technischen Welt. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Hörl, Erich/Hansen, Mark B. (Hrsg.) (2013): Medienästhetik. In: Zeitschrift für Medienwissenschaft (ZfM), 8. Jg., Heft 1. Zürich: Diaphanes.
- Manovich, Lev (2001): The Language of New Media. Cambridge, Mass.: MIT Press.
- McHugh, Gene (2011): Post Internet. Brescia: LINK Editions.
- Münste-Goussar, Stephan (2015): Dispositiv – Technologien des Selbst – Portfolio. In: Othmer, J./Weich, A. (Hrsg.): Medien – Bildung – Dispositive. Beiträge zu einer interdisziplinären Medienbildungsforschung. Wiesbaden: Springer VS, S. 109-128.
- Olson, Marisa (2011): Postinternet. Art after the Internet. In: Foam Magazine, Nr. 29, Winter 2011/2012, S. 59-63.
- Othmer, Julius/Weich, Andreas (Hrsg.) (2015): Medien – Bildung – Dispositive. Beiträge zu einer interdisziplinären Medienbildungsforschung. Wiesbaden: Springer VS.
- Ott, Michaela (2014): Dividuationen. Theorien der Teilhabe. Berlin: b_books.
- Raunig, G. (2015): Dividuum. Maschinischer Kapitalismus und molekulare Revolution, Bd. 1, Wien: transversal texts.
- Ricken, Norbert (2015): Bildung als Dispositiv – Bemerkungen zur (Macht-)Logik eines Subjektivierungsmusters. In: Othmer, Julius/Weich, Andreas (Hrsg.): Medien – Bildung – Dispositive. Beiträge zu einer interdisziplinären Medienbildungsforschung. Wiesbaden: Springer VS, S. 41-58.
- Zahn, Manuel (2012): Ästhetische Film-Bildung. Studien zur Medialität und Materialität filmischer Bildungsprozesse (Theorie bilden). Bielefeld: Transcript.
- Zahn, Manuel (2014): Everything is a [material for a] Remix. Ästhetische Dispositive der aktuellen Medienkultur und ihr Bildungspotential am Beispiel von Online-Videoremixen. In: Kammerl, Rudolf/Unger, Alexander/Grell, Petra/Hug, Theo (Hrsg.): Jahrbuch Medienpädagogik 11. Diskursive und produktive Praktiken in der digitalen Kultur. Wiesbaden: Springer VS, S. 57-74.
- Zahn, Manuel (2015): Das Subjekt des Kinos. In: Jörissen, Benjamin/Meyer, Torsten (Hrsg.): Subjekt Medium Bildung (Medienbildung und Gesellschaft 28). Wiesbaden: Springer VS, S. 77-92.

Filme

- Ryan Trecartin, Ready (Re'Search Wait'S), 2009-2010 (HD video, 26:49 min); Image courtesy the artist and Elizabeth Dee, New York.
- Ryan Trecartin, CENTER JENNY, 2013 (HD video, 53:15 min).

Une minute pour une image revisited – ein Format künstlerischer Filmvermittlung

Von Noémie Stähli, Katja Lell

1

Die Stories, die man sich im Netz erzählt, werden immer kürzer, immer schneller und immer flüchtiger. Sie sind zum Beispiel nur noch sechs Sekunden lang. Das ist nämlich die Vorgabe auf der Video-Plattform Vine, deren bisherige Erfolgsgeschichte sich ebenfalls in wenigen Sekunden erzählen lässt.

Im Frühjahr 2012 gegründet, wird Vine im Herbst von Twitter als „das nächste große Ding“ übernommen. Ein halbes Jahr später steht die kostenlose App auf dem ersten Platz der Stores. Aus 13 Millionen Usern nach sechs Monaten sind inzwischen 45 Millionen geworden. Twitters Vine konkurriert deshalb längst mit den großen Plattformen Facebook und Instagram. Es geht um User und um Klickzahlen. Tatsächlich gilt 2014/2015 nicht nur als das Jahr, in dem sich das Web für die meisten User*innen immer weiter ins Social Web verschiebt und immer ausschließlicher über die Timelines der Social Media Apps wahrgenommen wird. Es geht auch als die Saison in die Geschichte der Sozialen Medien ein, in der das Bewegtbild die Timelines erobert hat, die ein paar Jahre zuvor noch auf Text und dann zunehmend auf starre Bilder ausgerichtet waren. Wer mithalten will, setzt derzeit auf die Weiterentwicklung der Möglichkeiten, Kurzestfilme zu produzieren, zu senden, anzuschauen und zu teilen

(<http://sozialtheoristen.de/2015/05/13/was-facebook-will-die-de-institutionalisierung-des-journalismus/>).

Der 1991 geborene Zach King führt vor, wie man mit den Regeln von Vine erzählen kann (<https://vine.co/Zach.King>).

Einen eigenen Account eröffnet er im September 2013, zweieinhalb Jahre später hat er knapp vier Millionen Follower. Anfang 2016 sind seine 208 Sechs-Sekunden-Filme fast 1,3 Milliarden mal abgespielt worden. Er gilt in den USA als einflussreicher Nachwuchsfilmemacher, wird als Werbe-Promi für große Marken gebucht und in die populärsten Fernsehshows eingeladen, um seine Erzähltechnik live vorzuführen. Seine Filme werden als „magisch“ gepriesen. Er selbst gilt als großer Magier und Zauberer des Web 2.0 (http://www.redbull.com/us/en/stories/1331714919_527/final-cut-king-zach-king-interview).

Tatsächlich zeigt King erstaunliche Tricks. Am 9. November 2015 lädt er bei Vine ein Video hoch, in dem er sich in einem Kaufhaus auf ein Wasserbett wirft und darin untergeht (<https://vine.co/v/eIMT0qArgVY>).

Am 21. September 2015 postet er ein Video, in dem er eine Papier-Armbanduhr aus einer Magazinwerbung mit den Fingerspitzen herauszieht und sich einmal auf das Handgelenk schlägt, wobei sich das Papier in eine echte Uhr verwandelt (<https://vine.co/v/eP11EMF9Plh>).

Am 16. August 2015 sieht man ihn, wie er in Schlafsachen auf einem Bett mit rot-weißer Decke liegt. Er wacht auf, dreht sich in die Decke ein, bis er vom Bett fällt, um unten auf dem Boden frisch bekleidet mit einem roten T-Shirt und einer weißen Hose zu landen – und zwar höchst erstaunt (<https://vine.co/v/ep5H6QlgLKV>).

Am 27. Juni 2015 verwandelt er einen jungen Mann, der wie hypnotisiert an einer Spielkonsole sitzt und auf einen Bildschirm starrt, nach einigem Schütteln in einen Haufen Kartoffeln (<https://vine.co/v/eJhPznZAhh5>).

Am 30. Mai 2015 klebt er eine Lunte an einen Geldschein, zündet sie an, lässt das Ganze explodieren und wird dabei von einer Druckwelle inmitten einer Wolke neuer Geldscheine durch das Zimmer gewirbelt (<https://vine.co/v/ehBYqTIh0hV>).

Das Geldvideo ist knapp acht Millionen mal gelaufen, knapp 173.000 User*innen haben den Herz-Button angeklickt, mit dem sie „Gefällt mir“ sagen, über 33.000 User*innen haben es geteilt. Das Kartoffelvideo ist knapp zehn Millionen mal gelaufen. Es gab über 41.000 Herzen. Über 41.000 User haben es in ihre eigene Vine-Timeline gestellt.

Zach Kings allererstes Video vom 9. September 2013, in dem er einen elektrischen Stromschlag durch ein kleines Kätzchen bekommt und durch die Luft geschleudert wird, hat etwas mehr als 443.000 Herzen bekommen, über 380.000 User*innen haben es in ihre Timeline gestellt.

2

Zach King hat, bevor er zum Social-Media-Filmmacher wurde, als Personal Trainer gearbeitet, der Leuten Kniffe und Tricks für die Bedienung des Schnittprogramms „Final Cut“ beibringt. Berühmtheit erlangt er 2011, als er unter dem User-Namen „Final-CutKing“ ein mit Katzen gedrehtes und mit Special Effects gepimptes „Star Wars“-Video bei YouTube hochlädt (<https://www.youtube.com/watch?v=4Z3r9X8OahA>). Was er hier vorführt, setzt er später bei Vine ein. Was magisch wirkt, ist ein bloßer Schnitttrick, den das Auge nicht realisieren kann. Für die Betrachter*innen gehen die Bilder so schnell und ohne Brüche und Schwellen ineinander über und der ganze Film rauscht so schnell vorbei, dass die Verwandlungen auch dann ganz echt aussehen, wenn man weiß, dass sie nicht echt sein können.

Kings Arbeit steht damit in der Tradition der Zauberei, bei der auf offener Bühne etwas vorgeführt wird, das eigentlich unglaublich ist, weil es so, wie man es sieht, nicht wirklich passieren kann. Er steht aber auch in großer Kinotradition. Denn eingesetzt wird hier der Stopp-Trick, der Ende des 19. Jahrhunderts ganz neuartige Formen des filmischen Erzählens ermöglicht. Im 15-Sekunden-Film „The Execution of Mary Stuart“ von 1895, bei dem Alfred Clark Regie führt und für den Thomas Alva Edison als Produzent zeichnet, wird die Aufnahme angehalten, bevor das Beil den Kopf der Königin erreicht. Alles bleibt in Position, nur die Darstellerin wird gegen eine Puppe ausgetauscht. Die Kamera läuft weiter, das Beil fällt, der Kopf ist ab (<https://www.youtube.com/watch?v=BIOLsH93U1Q>).

Das jedenfalls meinen die überrumpelten Zuschauer*innen, die den Austausch gar nicht mitbekommen. Die Zeit zwischen dem Stoppen der Kamera und dem Weiterlaufen existiert für die Wahrnehmung nicht. Geschnitten wird auf den Geräten. Zusammengeklebt wird die Szene dann in den Köpfen des Publikums. Auf magische Weise gehört für die Zuschauer*innen ganz fest zusammen, was eigentlich gar nicht zusammen gehört. Der Stopp-Trick erweist sich als Kohärenztrick, der mit den erweiterten Möglichkeiten der neuen Aufnahmegaräte ebenso arbeitet wie mit den beschränkten Wahrnehmungsbedingungen der Rezipient*innen.

Dass das Anschauen von Filmen tatsächlich magisch wirken kann, liegt im Wesentlichen an diesem Trick. Während man dauernd Zweifel haben müsste, dass das, was man sieht, wirklich passiert, ist man auf unbewusster Ebene damit beschäftigt, Zweifel zu beseitigen und Brüche so zu kleben, dass alles gut zusammenpasst. Und weil das eine Leistung ist, die nicht mit einem Mal erledigt werden kann, sondern über die Dauer des Films immer wieder erledigt werden muss, bleibt man auf schwebende Weise damit beschäftigt, zwischen Zweifel und Zweifellosigkeit hin- und herzupendeln.

Wer Zach Kings Videos sieht, bekommt genau das direkt zu spüren. Man ist versucht, den Trick immer wieder anzuschauen, um dahinter zu kommen, wie er gemacht ist, nur um sich darüber zu amüsieren, dass es nicht klappt und man doch wieder geglaubt hat, dass alles so passiert, wie man es gesehen hat.

3

Verstärkt wird das durch weitere Tricks. Die Vine-Beiträge sind nämlich nicht länger als sechs Sekunden, sie bieten bei King nur eine einzige Szene mit nur einer einzigen Pointe, manchmal sind es auch zwei oder drei, die dann allerdings nur die erste blitzschnell variieren. Damit werden gar keine größeren Erzählzusammenhänge etabliert, wie das beim Film der Fall ist. Es gibt nicht einmal wie bei Zauberei-Shows eine ganze Reihung verschiedener verblüffender Nummern, die aufeinander folgen. Es gibt bei Vine immer nur diesen einen Film zu sehen. Man muss schon selber weiter scrollen, will man den nächsten anschauen.

Das ist bei der „Hinrichtung“ von Mary Stuart zwar nicht anders. Aber dafür läuft bei Vine alles im Loop. Wenn ein Beitrag zu Ende ist, setzt er fast ansatzlos wieder vorne an. Das Video läuft deshalb, wenn es erst einmal in Gang gesetzt ist, unendlich weiter, wenn man es nicht wieder stoppt. Dadurch erklären sich die ungeheuer großen Abspielzahlen, die unter Zach Kings Videos

bei Vine verzeichnet werden. Sie laufen eben nicht nur einmal. Sie laufen in der Dauerschleife. Dadurch erklärt sich dann auch die besondere Faszination, die von seinen kleinen Szenen ausgeht. Wenn die Leistung der Betrachter*innen von Filmen mit trick-senden Schnitten darin besteht, Kohärenz gegen den Zweifel herzustellen, und beim Betrachten von Kings Videos hinzukommt, dass man mit dem Zweifel wieder gegen den Eindruck von Kohärenz arbeiten muss, und das alles in nur sechs Sekunden, so wird man quasi-automatisch in die nächste Runde reingezogen: Man loopt mit, bis der Witz verbraucht ist.

Zach King schreibt sich damit noch einmal anders in die Filmgeschichte ein. Etwa an dem Punkt, wo der belgische Physiker Joseph Antoine Ferdinand Plateau zu Beginn der dreißiger Jahre des 19. Jahrhunderts auf der Grundlage seiner Experimente mit der Wahrnehmung zerlegter und wieder zusammengesetzter Bilder so genannte Phenakistiskope entwickelt. Das sind kreisrunde Scheiben, auf denen am Rand entlang immer dieselben Abbildungen in leicht verschobener Perspektive so gleichmäßig angeordnet sind, dass sich für den Betrachter, wenn er durch einen Schlitz darauf sieht, beim Drehen der Eindruck ergibt, dass sie sich bewegen (<https://www.youtube.com/watch?v=s0KADBMXY-8>).

Zach Kings Videos teilen mit diesen Scheiben und den Apparaturen, durch die man sie in Gang bringt und beobachten kann, das repetitive Moment, die Wiederholung einer kurzen Sequenz, einer kleinen Bewegung, einer einzigen Szene, von der man denken mag, dass sie tatsächlich passiert, obwohl das Auge eben nur getäuscht wird. Und weil man sie immer wieder sehen muss, wenn man versuchen will, der Täuschung auf die Spur zu kommen, und sich doch immer wieder täuschen lässt, gibt es auch hier durch den Loop den magischen Moment, der als hypnotisch erfahren wird: Das Auge kommt nicht mehr los. Erst dann, wenn sich der Witz abgenutzt hat.

4

Es gibt aber noch mehr Tricks, die das Geheimnis der Magie von Zach Kings Videos ausmachen und die ihn von allen anderen Projekten der Filmgeschichte unterscheiden. Kings Werkstücke stehen nämlich nicht für sich allein. Sie sind auf den Seiten von Vine eingebettet. King ist nur ein Sender unter vielen anderen, die auf derselben Plattform Videos hochladen. Und er ist zugleich ein Zuschauer unter vielen anderen, die auf ihren Timelines die Videos all derer zusammenführen lassen, denen sie folgen. Weil immer neue Videos hochgeladen werden, entsteht ein eigenartiger Flow. Was eben noch neu war, wird auf der Zeitleiste nach unten gedrückt. Oben sieht man nur das Allerneueste, das gleich schon wieder aus dem Blickfeld verschwinden kann.

Mitten in diesem Strom lassen sich kleinere und kleinste Ströme organisieren, die nicht ohne Einfluss auf die gesamte Dynamik bleiben. Jeder Video-Post ist mit einer Reihe von Eingriffsmöglichkeiten umstellt. Es gibt den Like-Button, der bei Vine eine Herzform hat. Es gibt den Repost-Button, mit dem man den Beitrag aus einer fremden Timeline in die eigene übertragen kann. Und es gibt einen Button, über den man den Beitrag auf anderen Plattformen einbetten kann. Schließlich gibt es die Möglichkeit, das Video zu kommentieren.

Das alles ist Zach Kings Beiträgen nicht äußerlich. Vielmehr sind seine Videos genau dadurch definiert, dass sie auf einer Plattform erscheinen, die nicht mehr zwischen Produzent*innen und Zuschauer*innen unterscheidet und dazu die Möglichkeit gibt, sich mit eigenen Aktivitäten an vorhandene Beiträge anzudocken oder sie durch das Markieren und Zitieren in Bewegung zu bringen oder in Bewegung zu halten.

Wenn man Nutzer*innen von Vine dabei zuschaut, wie sie sich auf den Bildschirmen ihrer Smartphones in den Angeboten orientieren, lässt sich gut erkennen, dass das geradezu hypnotische Haftenbleiben keineswegs durch das Anschauen einzelner Beiträge hervorgerufen wird. Bei Vine sind es die eigenen Bewegungen, das Auf und Ab auf der Timeline, das Loopen in den Beiträgen, das Abzweigen in andere Accounts, das Lesen von Kommentaren, das eigene Kommentieren, das Durchsuchen der Video-Ordner auf dem Handy nach geeigneten Stücken, die man selber posten könnte. Dazwischen werden eigene Filmchen produziert, hochgeladen und daraufhin kontrolliert, ob sie von anderen angeschaut, mit Herzen markiert, zitiert und kommentiert werden.

Was an Zach Kings Videos so magisch wirkt, hat also keineswegs nur mit der Schmitztechnik und den Loops zu tun. Es ist die Teilnahme an einem unüberschaubaren Geschehen, das sich durch die Bewegung aller Beiträge und Eingriffe auf der gesamten Plattform ergibt. Es ist das Involviertsein in einen Vorgang der Rezeption, der noch in den kleinsten Bewegungen produktive Folgen hat. Es ist die direkte Rückkoppelung mit einem Beitrag, den eine andere Person gesendet hat, durch die Energien an den Beitrag abgegeben und zugleich von ihm aufgenommen werden.

Im Fall von Zach Kings Posts ergibt das bei Vine komplexe Verwirbelungen, die andere Plattformen erreichen und schließlich so-

gar aus dem Web 2.0 heraus die klassische Presse und das Fernsehen erreichen. Sie erzeugen einen temporären Sog, durch den weitere Aktivitäten in Gang gesetzt werden, die zu einer Bewegung führen, die man dann als „Netz-Phänomen“ bezeichnen kann – oder die eben, verkürzt auf das einzelne Werkstück zurückgerechnet, magisch erscheinen.

5

Was Zach King produziert, ist Teil einer viel größeren tektonischen Bewegung, mit der sich der Umgang mit dem Bewegtbild im Netz verändert. Sichtbar wird das außerhalb von Vine an den GIFs, die sich seit ein paar Jahren massenhaft im Netz verbreiten (<https://news.artnet.com/art-world/a-brief-history-of-animated-gif-art-part-one-69060>).

Auch GIFs arbeiten mit der Nachbild-Technik. Auch sie operieren mit der extremen Verkürzung des Beitrags. Sie konzentrieren sich auf die Performance einer ausschnitthaften Bewegung. Sie laufen in einer Dauerschleife. Und sie lassen sich liken, zitieren, weiterverschicken, weiterbearbeiten und in andere Kontexte einbetten. Benannt sind sie nach dem zuerst 1987 veröffentlichten Programm, mit dem Einzelbilder platzsparend komprimiert und versendet werden und das als Kürzel am Ende des Dateinamens angezeigt wird: .gif – „Graphics Interchange Format“. Von Netzbrowsern werden GIF-Dateien so ausgegeben, dass die Bilder in schneller Folge nacheinander erscheinen. So langsam, dass man sie als Diaschau ansehen kann. Oder eben so schnell, dass sich der Eindruck ergibt, dass sie ineinander übergehen und eine Bewegung zeigen.

Dass das GIF für Animationen eingesetzt wird, ist ein Nebeneffekt. Die Möglichkeit, mit dem Programm Icons tanzen und rotieren zu lassen, wird erst Mitte der 90er-Jahre intensiver als Spielerei für die Gestaltung von Webseiten genutzt. Dann sorgen Lizenzstreitigkeiten dafür, dass niemand so recht mit GIFs arbeiten mag und sie sich lediglich als Sidekicks auf Myspace und verwandten Seiten verbreiten. Schließlich überholt das Flash-Programm das Graphics Interchange Format an Praktikabilität und Komfort. GIFs liefern nur grob gerasterte 8-Bit-Grafiken, die auf ein langsames Netz ausgerichtet waren. GIFs sind stumm, es gibt nur Bilder zu sehen. Und ein GIF läuft einfach durch und wiederholt sich, ohne dass man eingreifen kann.

So verbreitet sich das GIF am Ende der Nuller- und zu Beginn der Zehnerjahre des 21. Jahrhunderts gegen alle Wahrscheinlichkeiten in einem Netz, in dem man längst in Hochgeschwindigkeiten ganze Filme in HD-Qualität übertragen kann. Als es noch nicht möglich ist, YouTube-Filme auf Webseiten zu integrieren, schneiden User kleine Sequenzen heraus, übersetzen sie ins Graphics Interchange Format, setzen sie ein und verlinken sie. Ausgewählt werden müssen dafür prägnante Sequenzen von zwei bis zehn Sekunden Länge, die charakteristisch für das verlinkte Video sind.

Als beste GIFs gelten dabei aber nicht nur die besonders charakteristischen. Auf der Plattform 4chan, später auch bei Tumblr, wo auch das Einbinden von GIFs zugelassen wird, entwickeln sich eigene Wettbewerbe, die wirklich besten Ausschnitte zu finden, die etwas Abgeschlossenes erzählen, eine interessante, absurde oder witzige Bewegung isolieren, etwas Rätselhaftes entdecken oder die ästhetische Eigenständigkeit des Bewegtbildes selbst vor Augen führen. Wer sie anschaut, wird wie bei Zach Kings Videos in eine Schleife gezogen, die hypnotisch wirkt. Jedes Stück für sich scheint verständlich und unverständlich zugleich. Jedes erscheint aus einem größeren Kontext genommen und auf sich allein gestellt. Und jedes verweist die Betrachter*innen auf den Kontext, dem es entnommen ist. Weil das in der Kürze des Stücks nicht zu verstehen, allerhöchstens auszubalancieren ist, rutscht man beim Betrachten immer gleich in die nächste Schleife hinein.

Es ist deshalb kein Zufall, dass man auf lauter Listen und Sammlungen stößt, wenn man „GIF“ und „hypnotic“ googelt. Hier findet man Spitzenprodukte, an denen man haften bleibt, weil man beim Betrachten in eine dynamische Balance gerät, aus der man nur schwer herausfinden kann. Mit dieser Wirkung entstehen laufend neue Mikrofilme, die an experimentelle Videokunst erinnern (<http://www.buzzfeed.com/lbailey211/30-artists-proving-that-gifs-are-the-next-great-art-e9sd#.gxq76ojag>). Es entstehen auch die so genannten „Reaction-GIFs“. Sie konzentrieren sich auf Gesichter, Körperhaltungen oder Bewegungen, die Wut, Trauer, Verzweiflung, Resignation, Hingabe, Liebe, Erregung, Gleichgültigkeit, Großzügigkeit, Ekel, Arroganz, Selbstverliebtheit, Abschätzigkeit oder Überheblichkeit zum Ausdruck bringen. Da sie das im Loop tun und damit immer wieder denselben Ausdruck und dieselbe Geste wiederholen, wirken sie besonders intensiv (<https://reactiongifsarchive.imgur.com>).

Scrollt man durch die Tumblr-Blogs, auf denen nur GIFs gepostet werden, oder steuert eine der Suchmaschinen an, die sich mittlerweile auf das Finden von GIFs spezialisiert haben, lässt sich eine visuelle Enzyklopädie der Mimiken und Körpersprachen in den Bewegtbildern des 20. und 21. Jahrhunderts entdecken (<http://giphy.com>). Sie wird fortlaufend erweitert von Usern, welche

die Filmmaterialien, die im Netz kursieren, massenhaft und unsystematisch durchsuchen, zerlegen und in GIFs umwandeln. Auch für diese Umwandlung gibt es mittlerweile eigene Seiten (<http://gifmaker.me>). Auf ihnen werden die hochgeladenen GIFs gesammelt und immer auch den anderen Usern zur weiteren Verbreitung zur Verfügung gestellt.

Da Reaction-GIFs große Gefühle und Bewegungen im Miniaturformat vorstellen, werden sie genutzt, um in den Kommentar-Threads der sozialen Medien als Antworten gepostet zu werden. Sie heißen eben so, wie sie heißen, weil man mit ihnen auf ganz spezielle Weise reagieren kann. So werden so genannte Facepalm-GIFs gepostet, wenn man der eigenen Resignation angesichts der Dummheit des vorhergehenden Posts oder Kommentars Ausdruck verleihen will. GIFs mit kurzen abschätzigen Blicken setzt man ein, wenn man zeigen will, wie sehr man das Vorangegangene verachtet. Eine Sequenz mit feiernden Menschen wird gepostet, wenn man zeigen will, dass es einen Anlass zum Feiern gibt. Da sich die Stücke, die unterschiedlichen Filmen entnommen sind, in Nuancen unterscheiden, lassen sich diese Reaktionen ausgesprochen fein nuancieren. Wo Reaction-GIFs eingesetzt werden, hat sich dementsprechend eine fein nuancierte Kommunikation mit Bewegtbildern ergeben, über die sich ganz neuartige Filmsequenzen für den ergeben, der durch die Kommentarspalten scrollt.

6

Wenn die Stories, die man sich im Netz erzählt, immer kürzer, immer schneller und immer flüchtiger werden, dann lässt sich mit Zach Kings Trickvideos und den GIF-Sekunden-Filmen verstehen, wie Kürze, Schnelligkeit und Flüchtigkeit durch Tricks und Strategien kompensiert werden. Die Fokussierung auf eine kurze Szene, eine Aktion oder eine Bewegung stellt etwas Ganzes her, das durch den Loop immer weiter vergrößert wird. Für den, der länger auf ein GIF schaut, verwandelt sich die Miniatur in etwas Großes, das die gesamte Wahrnehmung in Beschlag nimmt. Das heißt: Was so kurz und schnell und flüchtig scheint, wirkt so, als sei es unendlich lang, als käme es nicht von der Stelle und als sei es gemacht, um sich auf schicksalhafte Weise wiederholen zu müssen, ohne dass es sich beenden kann.

Mit anderen Worten: Ganz offensichtlich folgen die Mikrofilme den Hochgeschwindigkeiten im Netz und scheinen sie sogar noch überbieten zu wollen. Doch tun sie das, indem sie mitten im Rauschen für einen kurzen Moment für den Betrachter Raum und Zeit auflösen und dadurch eine Zeitlosigkeit herstellen, die im Rückblick eigenartig lang erscheint, auch wenn sie tatsächlich nur ganz kurz gedauert hat. Hinzu kommt die Interaktivierung des Bewegtbildes. Die geloopten Kürzestfilme sind mit Eingriffsmöglichkeiten umstellt, die den Betrachter*innen die Möglichkeiten geben, eigene Dynamiken inmitten großer Verwirbelungen zu erzeugen. Sie involvieren, sie aktivieren und erhöhen damit die Wahrscheinlichkeit, dass man sich länger mit Einzelstücken beschäftigt und sie sich aneignet. Gerade weil sie kurz und schnell und flüchtig sind, erhöhen sie die Bindekraft. Wenn Kürze, Schnelligkeit und Flüchtigkeit mit Prägnanz und Pointierung und einer Rätselhaftigkeit verbunden wird, die nicht mit einem Mal zu verstehen ist, dann bleibt man dran, dann drückt man eher den Like-Button, setzt es eher in die eigene Timeline, lädt es runter, bearbeitet es und lädt es wieder hoch.

Und das heißt dann: Die einzelnen Filmchen mögen kurz und schnell und flüchtig sein. Aber sie werden dadurch, dass sie sich in neue Kontexte setzen lassen, mit anderen Texten, Bildern und Filmsequenzen verbunden. Sie haben die Möglichkeit, sich mit anderen Beiträgen zu verketteten. Und weil sie unendlich kopierbar sind, können sie in immer neuen Kontexten immer wieder mit anderen Stücken verkettet werden.

Die Kürzestfilme, die deshalb im Netzkontext am besten funktionieren, sind jene, die eine hypnotisierende Eigenständigkeit erreichen, indem sie Betrachter*innen affizieren, sich dabei aber niemals ganz preisgeben und dazu nötigen, sich die nächste Schleife auch noch anzusehen. Und es sind zugleich jene, die nicht sie selbst bleiben wollen, sondern ihre Kraft entfalten, wenn sie als Teilstücke in längere Erzählzusammenhänge eingesetzt werden.

Das zu wissen ist nicht unwichtig, wenn es stimmt, dass sich das Web derzeit für die meisten User*innen immer weiter ins Social Web verschiebt und immer ausschließlicher über die Timelines der Social Media Apps wahrgenommen wird. Wenn das Bewegtbild diese Timelines erobert und die User*innen damit zugeschüttet werden, dann ist die Frage, an welchen Posts man hängen bleiben wird und an welchen man einfach vorüberscrollt.

Une minute pour une image revisited – ein Format künstlerischer Filmvermittlung

Von Noémie 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 Zuorkommen, 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 Verfüngungsansprüche 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 Ereignisses 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, ästhetische 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 Zweifel 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 anzuzeigen.

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 Dispositiv. 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 indeterminativ-

en 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 Ausführungsbedingungen 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 schauern 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 un abgeschlossenes 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 unhintergebar 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 vermittelt 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 Unnützens*. 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 Josef 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 Zusammen-

treten 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 Abspielgeräten 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.