Une minute pour une image revisited – ein Format künstlerischer Filmvermittlung

Von Noëmie Stähli, Katja Lell

Zusammenfassung

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

(Baute o. J.)

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Anmerkungen

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

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

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

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

Literatur

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Filme

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

Une minute pour une image revisited – ein Format künstlerischer Filmvermittlung

Von Noëmie Stähli, Katja Lell

Reminiszenz

Im Herbst 2007 organisierte ich für einen Teil des Lehrkörpers an der Kunsthochschule Luzern eine zweitägige Weiterbildung. Unsere Frage damals war: Wie vermitteln wir in den künstlerischen Ausbildungsgängen Theorie als Pendant oder Bestandteil der Kunst? Worauf zielt unsere Lehre angesichts einer eingesessenen Dichotomie, nämlich jener von Theorie und künstlerischer Praxis, die besonders an Kunsthochschulen wie ein Mantra wiederholt wird und die sich auch in der Struktur der Lehrpläne niederschlägt – hier die Praxismodule, dort die Theoriemodule, hier die Praxisdozierenden, dort die Theoriedozierenden.

Als Vorsteherin der Theorieabteilung und als Dozentin ist das eine für mich fast tägliche Frage. Knüpft man sie (und die Dichotomie, die sie aufwirft) an die kleine Skulptur von Fischli/Weiss aus der Serie „beliebte Gegensätze“, kann darüber ein gutes Lehrgespräch beginnen. Es kommt immer wieder etwas anderes heraus. Da der Gegensatz aber „beliebt“ ist, löst er sich nicht auf dabei. So gibt es grosso modo in diesen Gesprächen über die Skulptur zwei Lager: Die einen halten fest, dass man mit der Theorie kein Haus bauen, dafür aber herausfinden kann, was es für Modelle der Realität gibt und wie Sprache („die Schubkarre“) verkörpert werden kann. Die anderen hingegen konstatieren: Theorie ist ein Unterdrückungsmodell, in dem der eine den andern führt und kontrolliert. Die einen blicken auf den Gegensatz, die anderen nur auf die Figur der Theorie, weil die Praxis (die Schubkarre selbst) zu banal scheint.

Es kann deshalb nicht erstaunen, dass der Gegensatz weiterhin besteht und auch immer wieder unüberwindlich scheint – bei aller Einsicht darin, dass Theorie und Kunstpraxis zusammen auf demselben Terrain stehen und erst zusammen das Kunstwerk ausmachen – wie bei Fischli/ Weiss. Der Gegensatz war und ist perpetuell, er gehört irgendwie zu den Paradoxien der Lehre, mit der wir in der Kunstausbildung zu tun haben, mit der wohl alle Kunstpädagogik zu tun hat.[1] Damals – und nun komme ich zu „meiner“ Reminiszenz – hatten sich die Diskussionen diesbezüglich wieder einmal verschärft. Es ging im Zuge der Bologna-Reform um Pensen, um Macht, Einfluss, Verlustangst, neue Bewertungssysteme und Anforderungsprofile. Was, wenn die Theorie wirklich die Kontrolle übernähme, in jedem Modul ein Theoretiker säße? Oder umgekehrt: Was, wenn die Künstler die Regie auch in

der Theorie übernähmen, sie, die nicht wissenschaftlich diszipliniert wurden, die nichts auf den Begriff bringen wollen und darauf beharren, dass es Dinge gibt, die nicht analysiert werden dürfen, weil sie einer wilden Intuition folgen? Es musste also jemand von außen geholt werden, der die Gegensätze, wenn nicht versöhnen, so doch verschieben könnte.

Vor-bildern

Karl-Josef Pazzinis Arbeiten waren mir damals schon aufgefallen, ich kannte ihn aber nur indirekt und konnte ihn nun nach Luzern einladen zu einer Weiterbildung, zu welcher sich Theorie- und Praxisdozierende einfanden. Ein Höhepunkt dieser zwei Tage damals war das Lehrbeispiel „Lasso" von Salla Tykkä, eine Videoarbeit, die Pazzini langsam herangeholt und dann überraschend verbunden hat mit der Frage, was Kunst uns lehrt – als Drittes, zwischen Lehrperson und Studierenden. Vielleicht auch als Drittes jenseits der Dichotomie von Theorie und Praxis.

Der Film handelt von einer Läuferin, einem Haus, einem Fenster, einem Jungen mit Lasso im Innenraum; er handelt von dem, was die beiden trennt.

Im Film ist eine Glasscheibe, die für einige Sinnesqualitäten undurchlässig ist, aber nicht ohne Wirkung bleibt. Gerade wegen der Undurchlässigkeit. (…) Die Glasscheibeist das jeweilige Interface. Die Unmöglichkeit der unvermittelten Teilhabe kann neue Inventionen frei setzen. Gewünscht haben wir uns als Spezialisten fürs Happyend, die wir alle sind, dass die Glasscheibe weg wäre, die Vitrine. Aber dann hätte es den Film nicht gegeben. Nicht einmal eine Kamera, die ja auch vorne ein Glas hat. Wir wären dann immer auf dem kürzesten Weg zum Friedhof unterwegs. (Pazzini 2015: 314)

Was haben wir damals nun mit dem Film gelernt, was behalten? Wie hat Pazzini das Beispiel eigentlich gebraucht? Was ist übriggeblieben? Beim Durchsehen meines Notizbuchs wurde mir klar: Es war gar kein Bei-spiel. Es war das Zentrum von etwas und nicht etwas, dem es zur Illustration bei-gespielt wurde. „Lasso" diente der Eröffnung eines Denkraums, den wir für den Rest des Tages bewohnt und bespielt haben. Was uns verband dabei, vor jeder artikulierten Erkenntnis war eine Erfahrung im Modus der Bildhaftigkeit, teilbar für die einen wie für die andern. Eine Erkenntnis über Neugier, Eifersucht, Beziehungswunsch, Projektion, Interesse, die nur im Modus der Bildhaftigkeit möglich war. In dem Maße, wie sich die Protagonisten des kurzen Films nicht verbinden konnten, fühlten wir uns verbunden. Ein Akt der Sozialisierung durch Medien: zusammen rätseln, entziffern, verstehen, beeindruckt bleiben. Bildung. Und ein Lehr-Stück, das nicht ohne Wirkung blieb. Damals ist für mich ein Vorbild von Lehre aus und durch Kunst entstanden. Eine der direkten Wirkungen aus der damaligen Weiterbildung wurde beim Feedback von einem der Teilnehmenden so formuliert:

Seine Art der Vermittlung war streckenweise eine sehr große Zumutung. Trotzdem darf man sich nicht der Täuschung hingeben, er würde das Didaktische in der Lehre völlig außer Acht lassen – im Gegenteil. Er selber sagt, dass das Lehren eine Herstellung des sozialen Bandes an einem bestimmten Ort, in einem bestimmten Raum sei. Dieses existiere nicht von selbst. Lehren sei ein Versuch, alle Verkettungen in eine Spur zu bringen. *Er spricht in diesem Zusammenhang auch von* Intention und Ritualen *– er gebraucht eine andere, nicht didaktische Terminologie, um bildungsrelevante Ebenen und Prozeduren zu beschreiben.*

Gefallen hat mir seine Art, mit uns über schwer Benennbares, nicht Überprüf- und nicht Beherrschbares zu diskutieren. Dafür hätte ich mir allerdings mehr Zeit gewünscht. Pazzini ist nicht zum Konsumieren …

Nichts zum Konsumieren, nichts für den Ladentisch, eine Bildungserfahrung jenseits der vertrauten didaktischen Begrifflichkeit. Ich würde sie heute auch in Beziehung setzen zum Lehrstück in der Benjamin'schen Lesart von Brecht, welche den Akt der Unterbrechung selbst als Einfallstor für einen anderen Schauplatz bezeichnet hat. Mittel der Unterbrechung sind die Geste und die Zäsur (vgl. Benjamin 1981: 536).

Filmbeispiele im Unterricht unterbrechen den Zusammenhang, zäsurieren das, worüber wir eben gesprochen und argumentiert haben. Es wurde kein Wissen weitergereicht, sondern eine vielfach unterbrochene Szene erzeugt, in welcher sich eine Weise von Erkenntnis einstellte – eine Erfahrung im Modus der Bildhaftigkeit. Allerdings wäre das Bildhafte im erweiterten Sinn zu denken. Schon für Brecht war die Ästhetik des Lehrstücks intermedial und damit auch technisch immer auf der Höhe der Zeit. (vgl. Brecht 1970: insbesondere 23-35)

Wäre es möglich gewesen, hätte Brecht den Film auf der Bühne eingesetzt, um durch die Struktur von bewegten Bildern den Zuschauer und die Zuschauerin so zu involvieren, wie es Unterrichtssituationen mit Filmen heute tun. Doch natürlich kann man Unterricht nicht der Technik überlassen, wie dies heute viele Zentren für digitales Lernen für möglich halten. Es geht auch weniger um eine Verwischung von Klassenraum und Bühne, es geht um Übertragung: Beim Wiederlesen meiner Notizen hat sich mir bestätigt, dass das vor-bildliche Ereignis zu beschreiben vergleichbar wäre mit dem Einbruch des Imaginären in die Lehrsituation.[2] Warum gelang dies mit „Lasso" – ein Titel, der sich schon wie ein Trick oder Kunststück anhört? Ich würde sagen, es waren drei ästhetische Momente:

Erstens traf unsere Neugier auf die Neugier der Läuferin, die aus ihrem Lauf (Diskurs) daherkommt und Einblick erhalten möchte; die sich ertappt in ihrem Begehren nach dem Anderen, der mehr kann. Sie wünscht sich auf die andere Seite und öffnet damit das Terrain des Imaginären, spiegelt sich ein. Fenster, Spiegel und Kamera überlagern sich in ihrem Gesicht. Die psychoanalytische Filmtheorie ist sich zwar nicht ganz einig, aber einiges spricht dafür, dass im Film kein kategorischer Unterschied zwischen Spiegel und Leinwand zu setzen ist. Zweitens schauen wir zu, wie sich eine Protagonistin in eine Szene einspiegelt – und sind mittendrin im Drama des Imaginären, dem Begehren nach dem andern im Bild, das uns zurückführt zu unserem Narzissmus, dieser schwierigen Sehnsucht nach uns selbst, die sich verbindet mit der Einsicht: Das ist gut gemacht! Drittens: Das Lasso. Der Einsatz des Lassos wurde (auch) zum Spiegel einer Weiterbildungssituation, in welcher wir können oder wissen wollten, was der andere uns vorführt. Dort der Cowboy, hier Pazzini mit seinen Tricks. „Zum Lassowerfen braucht es viel Übung".[3] Da es nun um die Bildung eines Vorbildes geht, gibt es in dieser Reminiszenz noch etwas, was ich damals verschwieg, aber in meinen Notizen lag es da: Es gab durchaus Teilnehmende an dieser Weiterbildung, die Pazzinis Trick nicht mochten. Sie meldeten sich ab mit Erklärungen wie diesen:

Sorry, aber ich komme mir vor wie in einem Spiel, dessen Regeln ich nicht kenne, ich kann mit diesem Spiel der Unterstellung und Übertragung nichts anfangen. Pazzini ist für mich zu unnahbar. Werde mich morgen anders weiterbilden.

Ich habe damals in der Auswertung diese Kritik wohl ein wenig unterschlagen. Ich wollte, dass ein Vorbild ein Vorbild ist, kein Haar in der Suppe bleibt. Heute scheint der Nachtrag doch erkenntnisreich. Der Weg zum Anderen – über die Medien, durch die Bilder, beinhaltet vielerlei Zäsuren, Spannungen und Widerstände. Lehrmeister oder Cowboy, das Vor-bild ist in dieser Seh- und Lehrerfahrung immer nur vermeintlich durchlässig, die Einblicke bleiben gestreift, gespalten – zwiespältig. Das Kunststück als Lehrstück war in diesem Sinn nicht synthetisierend, aber eben das war seine Sprengkraft und von da aus ging es weiter.

Nach-bildern 1

In einem Seminar zu Film und Traum habe ich den Film von Salla Tykkä selbst verwendet, anwenden ist ja immer ver-wenden. Eine Art Nach-bildung also. Ich konnte mich nicht erinnern, dass Pazzini oder wir über die Musik – Ennio Moricones *Lied vom Tod* – gesprochen hatten. Nur der etwas erratische Satz klang nach: „Gäbe es kein Interface, dann wären wir immer auf dem kürzesten Weg zum Friedhof unterwegs." Jedenfalls schaute ich mir Sergio Leones *Once Upon a Time in the West* nochmals an, dessen Leitmelodie bei Salla Tykkä die ganze Videosequenz als Tonspur untermalt. Das Lied und die Videoarbeit sind völlig kongruent, mehr noch: Das Lied scheint den ganzen Film zu tragen, das Geschehen aus sich herauszutreiben. Im Film von Sergio Leone erklingt es, als die Eisenbahn fertig gebaut wurde, die Zivilisation in das „Wilde" eingedrungen und der Traum vom ewigen Aufbruch nach Westen am Ende war – vielleicht auch der Traum vom Filmgenre des Western selbst (vgl. dazu auch Seeßlen 1989: 12). Beim Einspielen der Melodie trennen sich die zwei Hauptfiguren, die Witwe Jill und der Namenlose, die unter anderen Umständen vielleicht ein Paar geworden wären, für immer. Das Ende ihres Traums von Liebe und seines Traums vom freien Wilden Westen wird über- oder unterspielt mit der Melodie des Todes, die von ganz weither kommt, sich dann orchestral steigert, bis sie in den visuellen Raum eingreift und zur selbständigen Erzählung anschwillt. Gilles Deleuze spricht für diese Funktion der Filmmusik von „Bahnungen": Über alle Hindernisse rivalisiert in dieser Trennungsszene die süßliche Melodie mit der rauen Umgebung des Farmhauses, dringt in den visuellen Raum ein, während die Bilder zur Partitur werden (Deleuze 1991: 301).

Diese Automatisierung der auditiven Sphäre schafft eine eigene Zeitlichkeit – die musikalische Zeit verbindet sich nicht mit dem Filmgeschehen, sondern mit dem Zeiterleben der Figuren (vgl. Piel et al. 2008). Dabei schafft sie für den Zuschauer einen körperlichen Wahrnehmungsraum, der die Sehnsucht nach Übereinstimmung befriedigt, ein Zustand, in dem Trennungen vergessen wer-

den. Die Bilder des Western sind selbst zum Interface geworden, das Unbewusste hat sich dem Schmerz der Trennung, der Enttäuschung über das Ende eines Traums, die mit dem eigentlichen Filmplot vordergründig nichts zu tun hat, angepasst. Man blickt mit Jill in den trostlosen Alltag des Eisenbahnbaus und träumt sich darüber hinweg – wohin? Kann Musik, wenn sie so in den Vordergrund tritt, die Bodenlosigkeit des Imaginären vergessen machen? Führt Musik zu einer glücklichen Gegenübertragung – ist sie das Mittel der Teilhabe? Eine Erfahrung im Modus von auditiver Bildhaftigkeit? Um diese Funktion der Musik bei Salla Tykkä genauer auszuloten, versuchten die Studierenden dann zu „Lasso" andere Soundtracks zu unterlegen, die eventuell besser passen würden – und merkten dabei, dass sie gar nicht wussten, *zu was* die Musik denn passen sollte. Genau dies ist das Kunststück bei Salla Tykkä, die Sergio Leone wohl sehr genau studiert hat. Dies führt mich zur Lehre von Pazzini zurück: Damit die Melodie wirkt, die Übertragung stattfindet, dürfen wir nicht sofort wissen, ob sie passt. Darüber entscheidet (wie im Film) das Unbewusste. Das Bewusstsein, die Kontrolle schaltet sich ein, wenn Reibung aufkommt, wenn Melodien nicht passen. Und das geschieht oft genug.

Nach-bildern 2

Jahre später sah ich den Abschlussfilm eines Studierenden, der für mich die Frage von Musik, Bild und Beziehungswunsch neu konfigurierte. In seinem kurzen Dokumentarfilm porträtiert Antonin Wittwer eine Generation, die irgendwo zwischen seinen Eltern und Großeltern liegt: Spät-68er, Aussteiger, Gestrandete, Einsame, deren einzige Heimat das „Schützenhaus", eine Kneipe in der Zürcher Agglomeration ist. *Anders als Andere*, so der Titel des Films, haben sie sich allen bürgerlichen Lebensentwürfen entzogen, sind Künstler geworden ohne Job, Reisende, Friseuse ohne Salon, Liebende ohne Ehe und Kinder. Sie haben ihren Traum von Freiheit gelebt, jetzt sind sie alt und auch krank.

Die Schlussszene gehört einem einst anerkannten Fotografen, der in den 80er-Jahren sein florierendes Geschäft freiwillig „an die Wand fuhr" und mit dem Ziel von Freiheit und Selbstbestimmung nach Westen auswanderte; heute hat der Krebs, und das Schützenhaus ist sein letztes Refugium.

In einem der Gespräche mit Antonin Wittwer geschieht etwas Überraschendes, als der Mann sich und dem Interviewenden sein eigenes „Lied vom Tod" vorspielt: „If I needed you would you come to me for to ease my pain …" Der Protagonist fällt aus der Rolle und beginnt zu weinen. Es ist ein seltsames zu-sich-Kommen über die Musik, dem zuerst der Regisseur, die Kamera und nun der Zuschauer beiwohnt. Die Konfrontation mit den eigenen Emotionen („Scheiß-Sentimentalität" sagt der Mann) führt zu „verdammter Wahrheit". Mit der alten Schnulze von Don Williams und Emmy Lou Harris kommt die Einsicht, dass es dieses Du nicht gibt, die Suche nach dem Anderen vergeblich war und ist. In Wahrheit kommt niemand für ihn übers Meer geschwommen, weil er auf seiner Reise in die Freiheit vergessen hat, dass es auch Bindung braucht. Das ist nicht gespielt, es ist kleines Kippen aus der Rolle, die auch der Dokumentarfilm für seine Protagonisten bereit hält.[4]

Aus den Medien fallen nicht nur Bilder ins Subjekt ein, sondern eben auch Klänge – als „schwer fassbare Einfälle" und als direkte Emotion. (Pazzini 2015: 237) Hier setzt der Do- kumentarfilm aber eine klare Differenz: Denn im Gegensatz zur Filmmusik als autonomer Tonspur hat die Musik hier einen bestimmten Ort im Filmset und eine bestimmte Zeit. Sie springt nicht wirklich auf den Zuschauer über, sondern erklingt als Dokument. Damit ist sie, obschon anwesend, weiter weg als die Filmmusik aus dem Off und bleibt letztlich kraftlos. Wäre es anders, könnten wir Dokumentarfilm und Melodrama nicht mehr unterscheiden. Der Dokumentarfilm lebt zwar von der Überschreitung von Kunst und Leben, aber der Fragende, der Neugierige ist mitten drin und muss es aushalten, wenn er zu nahe kommt. Die Kamera stiftet dann keine Distanz mehr, nur der Schnitt. Insofern zeigt auch der Dokumentarfilm immer etwas, was sich nicht sehen lässt und ausgeschnitten bleibt: die Einsamkeit, der Schmerz, das Nicht-Wissen, oder einfach: „die verdammte Wahrheit". Diese Wahrheit eines Lebens und dessen Scheitern ergibt sich aus Neugier, Zuwendung, dem passenden Einsatz der Medien (das Set, das Objekt, die Stimme, die Musik, die Kamera) und wird dann über „schwer fassbare Einfälle" teilbar – als Erfahrung im Modus von Bild- und Klanghaftigkeit. Wie in der Psychoanalyse. Wie in der Lehre.

Während wir es aber beim Film mit einem undarstellbaren *hors-champs* (vgl. Deleuze 1991: 301ff.) zu tun haben, passiert im Unterricht immer wieder eine fixe Rahmung. Entsprechend braucht es eine Haltung. Benjamin hat in Bezug auf Brecht festgehalten, dass es um eine Haltung geht, die darin besteht, sich nichts vorzumachen und durch ästhetische Formen nicht nur zu Erkenntnis, sondern auch zu Emanzipation, Widerstand und Kritik zu kommen (Benjamin 1981: 662).[5] Ich möchte Karl-Josef Pazzini

danken dafür, dass er auch in dieser Frage der Haltung immer vorbildlich war.

Anmerkungen

[1] Für einen Teil dieser Konsequenzen Henke 2014: 10ff.

[2] Das große Feld der „ästhetischen Bildung“, das zum einen auf Schiller, zum andern auf Brecht zurückgeht, wurde in jüngster Zeit unter anderem von Spivak als theoretisches und politisches Konzept weiter Vgl. Spivak 2012.

[3] Pazzini (2006). Bei der Bearbeitung des Textes zu „Liebe, Medium, Schnitt“ war dieser einfache Satz plötzlich verschwunden, er fiel wohl einem Schnitt zum Opfer.

[4] Dass der Protagonist diese Szene im Film belassen wollte, spricht für die Kraft von „verdammter Wahrheit“.

[5] Benjamin erkennt diese Haltung bei Herrn Keuner, der späten Brechtfigur, deren Haltung – und das sei kein Zufall – durchaus jesuitische Züge besitze.

Literatur

Benjamin, Walter (1991): Was ist das epische Theater? In: Ders: Gesammelte Schriften, hrsg. R. Tiedemann und H. Schweppenhäuser, Bd. II,2 Frankfurt/M.: Suhrkamp, S. 519-539.

Benjamin, Walter (1991): Bert Brecht. Vorträge und Reden. In: Ders: Gesammelte Schriften, hrsg. v. R. Tiedemann und H. Schweppenhäuser, Bd. II,2 Frankfurt/M.: Suhrkamp, 660-667.

Brecht, Bertold (1970, zuerst 1939): Über experimentelles Theater. Frankfurt/M.: Suhrkamp. Deleuze, Gilles (1991): Zeit-Bild, Kino II. Frankfurt/M.: Suhrkamp.

Henke, Silvia (2015): Was heißt künstlerisches Denken? [Kunstpädagogische Positionen] Hamburg.

Pazzini, Karl-Josef (2006): Lasso – Was erforscht Kunst? Skizzen einer Antwort aus der Perspektive eines universitären Forscher, Kunstpädagogen, Kunstpädagogen und Psychoanalytikers. In: Buchmann/Lehnhardt/Lingner/Smolik (Hrsg.): Querdurch: Kunst + Wissenschaft. Veranstaltungsreihe der Hochschule für Bildende Künste Hamburg. Hamburg: Materialverlag, S. 136-145.

Pazzini, Karl-Josef (2015): Bildung vor Bildern. Kunst, Pädagogik, Psychoanalyse. Bielefeld: Transcript.

Piel, Victoria/Holtsträter, Knut/Huck, Oliver (2008) (Hrsg.): Filmmusik. Beiträge zu ihrer Theorie und Vermittlung. Hildesheim, Zürich, New York: Olms.

Schiller, Friedrich (2009): Über die ästhetische Erziehung des Menschen, in einer Reihe von Briefen. Frankfurt/M.: Suhrkamp.

Seeßlen, Georg (1989): Der romantische Dekonstruktivist. In: Kiefer, Bernd/Grob, Norbert (2003) (Hrsg.): Filmgenres Western. Stuttgart: Philipp Reclam, S. 301.

Spivak, Gayatri Chakravorty (2012): An Aesthetic Education in the Era of Globalization. Cambridge (MA): Harvard University Press.

Abbildungen

Abb. 1: Fischli/Weiss (1981): Beliebte Gegensätze, aus der Serie: Und plötzlich diese Übersicht (Ton, 15 x 10 cm)

Abb. 2 und 3: Stills aus: Salla Tykkä (2000): Lasso. Video, 4 Min. Online: http://www.sallatykka.com/web/index.php?id=34 [19.12.2016].

Abb. 4 – 6: Antonin Wittwer (2015): Anders als Andere. Film 18:54 Min.