

Filmbildung im Wandel

Band 2 der Reihe „Mediale Impulse“

MEDIALE IMPULSE

Beiträge zur Medienpädagogik – Band 2

Herausgegeben von
Alessandro Barberi
Thomas Ballhausen
Christian Berger
Katharina Kaiser-Müller
Christian Swertz
Ruth Sonderegger

Impressum

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der
Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten
sind im Internet über <http://dnb.dnb.de> abrufbar.

Das Werk einschließlich aller seiner Teile stehen unter Creative Commons Licence BY-NC-ND 3.0 Österreich (<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/at/>). Dies bedeutet, dass das Werk und Teile daraus unentgeltlich vervielfältigt und weitergegeben werden dürfen, sofern eine korrekte Namensnennung (inkl. Urheber- und Rechteangaben) angeführt wird, kein kommerzieller Nutzen daraus gezogen wird und keine Bearbeitungen erfolgen.

Jede weitere Verwertung, die nicht ausdrücklich vom Urhebergesetz zugelassen ist, bedarf der vorherigen Zustimmung der AutorInnen und des Verlags.

Das Werk ist online unter www.medienimpulse.at abrufbar.

Lektorat: Sophie Zechmeister, Raffaella Rogy

© 2015 by new academic press, Wien
www.newacademicpress.at

ISBN 978-3-7003-1928-3

Covermotiv: ilco / freeimages.com
Covergestaltung: Alexandra Schepelmann

Druck: Primatec, Budapest

Gefördert vom **BM** **BF** Bundesministerium für
Bildung und Frauen

Anja Hartung/Thomas Ballhausen/Christine Trültzsch-Wijnen/
Alessandro Barberi/Katharina Kaiser-Müller (Hg.)

Filmbildung im Wandel

 new academic press

© new academic press

Inhalt

| | |
|--|-----|
| Einleitung. Idee, Anlass und Anlage des Buches. | 7 |
| KAPITEL I: FILM – BILDUNG – FILMBILDUNG | |
| Sven Kommer Filmbildung – Bildung? | 12 |
| Ralf Vollbrecht Filmbildung im Wandel und der pädagogische Widerwille gegen den Seh-Sinn | 25 |
| KAPITEL II: FILMGESCHICHTE(N) IM WANDEL DER MEDIEN | |
| Thomas Ballhausen Vermittlung als Aufgabe. | 38 |
| Günter Krenn „Der Verrat der Bilder“ oder: Wie schreibt man das Leben einer Berühmtheit? Herausforderungen der seriösen Bio-Grafik | 48 |
| Katharina Stöger Living in a box. | 57 |
| Claudia Wegener Vom Kino zum Social-Cinema? Bewegtbildnutzung im Wandel | 65 |
| KAPITEL III: BILDUNGSASPEKTE DES FILMS IN FORSCHUNG UND PRAXIS | |
| Franz Grafl Angst vor Bildern und Tönen? | 78 |
| Wolfgang B. Ruge Roboter im Science Fiction-Film | 81 |
| Sebastian Nestler Filmbildung und Cultural Studies: Ein Über- und Ausblick | 101 |
| Andreas Hudelist Episoden als Spiel. Filmbildung und Cultural Studies | 110 |
| Karsten D. Wolf Video-Tutorials und Erklärvideos als Gegenstand, Methode und Ziel der Medien- und Filmbildung | 121 |
| Hannes Heller / Felix Studencki Vernetzte Medienarbeit mit Jugendlichen Part II – Das Mashup-Videoprojekt | 132 |
| Gabriele Kepplinger dorf tv. – einfach produzieren! | 143 |
| Biografien | 151 |

Einleitung. Idee, Anlass und Anlage des Buches

Die Auseinandersetzung mit dem Medium Film hat in der Medienpädagogik eine lange Tradition. Die pädagogische Reflexion des Zaubers und Schauders cineastischer Werke markiert den Anfang der Medienpädagogik und ist seither fester Bestandteil erzieherischer Bemühungen um eine umfassende Medienkompetenzvermittlung (z.B. Kommer 1979, Schorb 1995, Hüther 2005). Längst sind Filmkulturen aber nicht mehr auf Kinofilme beschränkt. Die medialen Entwicklungen der vergangenen Jahre haben zur Folge, dass Filme heute in den unterschiedlichsten medialen Speicher- und Distributionskontexten gegenwärtig sind (z.B. Heger 2011). Videos werden mit Handys produziert und verschickt, im Internet heruntergeladen, rezipiert, präsentiert und kommentiert. Der Blick auf diese aktuellen Verwendungs- und Sinnkontexte veranschaulicht, dass die pädagogische Auseinandersetzung mit filmischen Artefakten und ihren Inszenierungs- und Deutungspraxen nicht an Bedeutung verloren hat, denn vielmehr unter neuen Voraussetzungen zu denken ist.

Wandlungen und Perspektivwechsel charakterisieren gleichsam die theoriebezogene Standortbestimmung der Medienpädagogik. Deutlich wird dies an der gegenwärtigen Diskussion um den „zeitgemäßen Zeitgeist“ des Medienkompetenzparadigmas (Schorb 2008, S. 89) und dessen Neubestimmung vor dem Hintergrund des zunehmend an Popularität gewinnenden Bildungsbegriffes. Doch was bedeuten Filmkompetenz und Filmbildung unter den Bedingungen digitaler Medien? Inwiefern haben sich filmische Rezeptions- und Produktionspraxen im Zuge der Digitalisierung und Vernetzung von Lebens- und Erfahrungswelten verändert? Welche Ressourcen bergen Bewegtbilder in Produktion wie Rezeption in Prozessen der Orientierung, der Sinn- und Identitätsbildung? Und mit welchen Ansätzen und Methoden können diese Prozesse in der medienpädagogischen Praxis angeregt und gefördert werden? Diese Fragen standen im Mittelpunkt einer interdisziplinären Tagung, die vom 3. bis zum 5. Oktober 2013 im Filmarchiv Austria (Wien) von der Fachgruppe Medienpädagogik der Deutschen Gesellschaft für Publizistik und Kommunikationswissenschaft (DGPK) in Kooperation mit der Fachzeitschrift *Medienimpulse* des Bundesministeriums für Bildung und Frauen in Österreich, dem Institut für Medienbildung (Salzburg), dem Zentrum für Medienbildung der Pädagogischen Hochschule Wien, dem Institut für Bildungswissenschaft der Universität Wien sowie der Österreichischen Gesellschaft für Forschung und Entwicklung im Bildungswesen (oefeb) organisiert wurde. Sowohl TheoretikerInnen als auch PraktikerInnen haben sich der vorangestellten Fragen angenommen und Beispiele aus ihren Fachgebieten vorgestellt, sich ausgetauscht und – wie auch aus den Rückmeldungen zu schließen ist – gegenseitig inspiriert. Der vorliegende Band dokumentiert einerseits das Spektrum dieses Diskurses – angesiedelt im Spannungsfeld unterschiedlicher Wissenschaftskulturen und Forschungslogiken, traditionellen medienpädagogischen Denktraditionen und neuen Denkperspektiven aber auch unterschiedlichen Begegnungskonstellationen von Theoriebildung, Forschung und Praxis. Andererseits möchte er Impulse für eine weiterführende Verhältnisbestimmung von Bildung und Film geben. Die Abfolge der 12 Beiträge des Bandes ist thematisch strukturiert: Die Artikel des ersten Kapitels bieten eine theoretische Exploration des Zusammenhangs von Bildung und Film. Die Beiträge des zweiten Kapitels diskutieren die Spezifika des Filmes einerseits als Speichermedi-

um und Gedächtnisträger, andererseits reflektieren sie diesen als sich immer wieder neu erfindendes und neu offerierendes Medium im Wandel der Zeit. Die Beiträge des dritten Kapitels stellen Ansätze vor, die das Verhältnis von Film und Bildung in der pädagogischen Forschung und Praxis zu fokussieren.

KAPITEL I: FILM – BILDUNG – FILMBILDUNG

Der Begriff Medienbildung hat in den vergangenen Jahren nicht nur eine vergleichbare Resonanz wie der Medienkompetenzbegriff in den 1990er Jahren (vgl. Gapski 2001) gefunden, er teilt auch dessen Schicksal eines undifferenzierten und mithin parolenhaften Gebrauchs (vgl. Jörissen 2011, 211). Es spricht also vieles dafür, zunächst auf der Ebene der Begrifflichkeit zu verweilen. **Sven Kommer** nimmt sich dafür Zeit. In einem historischen Streifzug setzt er sich grundlegend mit begrifflichen Differenzierungen und Bildungsverständnissen auseinander, diskutiert die terminologischen und theoretischen Aussichten der Liaison von Bildung und Film und skizziert Prozesse der Annäherung und Bindung. Einen breiten Raum nimmt dabei die Diskussion der Diskurslinien von „Medien-Bildung“ (mit ihrer Grundierung im Bildungsbegriff) sowie der Cultural Studies (als eher pop-kulturell orientierte kritische Pädagogik) ein. Im Ergebnis seiner Überlegungen regt Kommer an, die auf Geschmack, Habitus und Distinktion fokussierenden Ansätze des französischen Soziologen Pierre Bourdieu stärker einzubeziehen. **Ralf Vollbrecht** zeigt, dass die Probleme des Verhältnisses von Bildung und Film bereits in ihrer Benennung liegen. So könne das Determinativkompositum Filmbildung ganz unterschiedlich gemeint sein, je nachdem, ob die Betonung auf Film oder auf Bildung liege. In seiner Analyse zeigt er auf, wie sich mögliche Akzente in der pädagogischen Praxis in je unterschiedlichen Konzepten verdichten und konkretisiert diese anhand von Beispielen aus seiner eigenen (universitären) Forschungs- und Lehrpraxis.

KAPITEL II: FILMGESCHICHTE(N) IM WANDEL DER MEDIEN

Das zweite Kapitel diskutiert Veränderungs- und Wandlungsprozesse von Bildung und Film aus einer diachronen Perspektive und richtet seinen Blick auf das Zusammenspiel von Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft. Schon in der Frühzeit des Films machten sich dessen Produzenten Gedanken darüber, wie das sensible Material dauerhaft bewahrt, sinnvoll archiviert und auch wieder zugänglich gemacht werden könnte. Das Bewusstsein für die Vergänglichkeit cineastischer Artefakte ist durch den Übergang von analogen zu digitalen Speichermedien deutlich gewachsen (Stichwort *Filmerbe*). In seinem Beitrag thematisiert der Filmspezialist und Philosoph **Thomas Ballhausen** die spezifische Medialität des Archivs im Sinne einer Verdopplung des Historischen, insofern dieses nicht nur Ressourcen der (Film-)Analyse zur Verfügung stellt, sondern dieses eine eigene Geschichtlichkeit aufweist. Am Beispiel des europäischen Internet-Portals *European Film Gateway* (EFG) zeigt der Autor neue zeitgemäße Möglichkeiten der Archivierung, des wissenschaftlichen Arbeitens und der Vernetzung auf. Bereits mit der Etablierung des populärkulturellen Kinos in den 1920er Jahren entwickelte sich eine Konservierungskultur, die den Filmstar als Ikone und Identifikationsfigur schuf. **Günter Krenn** zeigt am Beispiel des Stars Romy Schneider, wie die entstandenen und noch entstehenden Dokumente die Lebensgeschichte einer Schauspielerin erzählen, die nie abgeschlossen ist und immer (deutungs-)offen bleibt. Dies zeigt er insbesondere an der medienwirksam präsentierten Liebesge-

schichte zwischen Schneider und Alain Delon, die einen reflektierten Blick auf die SchauspielerIn mitunter zu verstellen scheint. Wie hingegen erzählt sich die Geschichte eines Künstlers, dessen Werk keine derartige Aufmerksamkeit erhielt? Wie lässt sich die Biographie eines Unbekannten schreiben? Der österreichisch-schweizerische Filmemacher Jörg Kalt ist ein solch Vergessener der Filmgeschichte. **Katharina Stöger** fragt nach den möglichen Gründen für die Nichtbeachtung des ausgesprochen produktiven Filmemachers und sucht dessen Werk und Wirken sichtbar zu machen. Der vierte Beitrag des Kapitels richtet seinen Blick auf die Zukunft des Films. **Claudia Wegener** wendet sich seinem traditionellen Aufführungsort zu und zeigt, dass sich nicht nur die Publikumsstruktur des Kinos deutlich verändert hat, sondern gleichwohl neue Rezeptionsformen und Erlebniskulturen (z.B. Immersion und Transmedialität) entstanden sind. Anhand beispielhafter Projekte diskutiert die Autorin, inwiefern das Kino gegenwärtig auf dem Weg zu einem Social-Cinema ist.

KAPITEL III: BILDUNGSASPEKTE DES FILMS IN FORSCHUNG UND PRAXIS

„Über Bilder und Töne zu sprechen ist, als würde man einen Stein ins Wasser werfen, der Kreise zieht“, erklärt **Franz Grafl** und eröffnet das dritte Kapitel mit einem Plädoyer für eine mutigere pädagogische Auseinandersetzung mit dem Film. Nachdem die ersten Kapitel eine theoretische Standortbestimmung des Themas entfalten haben, widmen sich die folgenden Beiträge seinen empirischen Facetten. Vorgestellt werden unterschiedliche Ansätze, das Verhältnis von Film und Bildung sowohl in der pädagogischen Forschung als auch in der Praxis zu denken, zu analysieren und auszugestalten.

Wolfgang Ruge versteht Filmbildung in der Tradition der *Strukturalen Medienbildung* (Benjamin Jörissen, Winfried Marotzki) als Bildung *durch* den Film. Am Beispiel unterschiedlicher Darstellungsweisen von Robotertechnologien in Science-Fiction-Filmen analysiert er Orientierungsmuster, die diesen Artefakten innewohnen und skizziert charakteristische Reflexionshorizonte des Verhältnisses von Mensch und Technik im Wandel der Zeit. Auch **Sebastian Nestler** widmet sich den besonderen Reflexionsoptionen des Films. In der Tradition einer durch die Cultural Studies geprägten kritischen Medienpädagogik (z.B. Raymond Williams, Richard Hoggart und Edward P. Thompson) denkt er Filminterpretationen als Instrument kritischer Reflexion über die Zusammenhänge von Identität, Kultur, Gesellschaft und Macht. Dabei geht er davon aus, dass Filme und ihre Interpretation eine Methode zeitdiagnostischer Kritik erlauben, die anderen Methoden nicht zugänglich sind. In seinem Beitrag diskutiert er den Ergänzungsbedarf dieser Positionen und stellt im Rahmen des Diskurses um *New Cultural Studies* weiterführende Ansätze vor. Gleichfalls in der Tradition der Cultural Studies verortet sich der Beitrag von **Andreas Hudelist**. Er betrachtet Filmbildung nicht aus der Perspektive des rezipierenden Subjektes, denn vielmehr als eine Praxis des Filmmachens selbst. Als Exempel hierfür dient ihm die Inszenierungspraxis des chinesischen Filmregisseurs Wong Kar-Wai. Wesentlich für das Werk des Regisseurs ist dessen tentative Erfahrungsstruktur. Der Ausgang der Inszenierung ist hier ebenso ungewiss, wie die Themen, die von den SchauspielerInnen – häufig als Akte autobiografischer Selbstreflexion – verhandelt und zur Aufführung gebracht werden.

Karsten D. Wolf richtet sein Augenmerk auf die neuen Rezeptions- und Verwendungskontexte des Films. Ausgehend von der wachsenden Popularität von partizipativen Videoportalen im Internet lotet er Möglichkeiten der medienpädagogischen Auseinandersetzung mit diesem neuen filmischen Subgenre aus. In seiner komplexen Auseinandersetzung betrachtet er diese

sowohl als Gegenstand einer filmwissenschaftlichen, didaktischen und (fach-)inhaltlichen Analyse; als Methode zur Förderung filmischer Gestaltungskompetenzen sowie als zu erreichendes (Teil-)Ziel einer audio-visuellen Literalität des Erklärens. Konkrete Vorschläge für die filmpädagogische Arbeit unterbreitet auch der letzte Beitrag des Buches. **Hannes Heller und Felix Studencki** interessieren sich vor dem Hintergrund der neuen Medienpraxen von Jugendlichen vor allem für Möglichkeiten einer niedrigschwelligen Filmbildung im Kontext des Schulalltags. So wären Filmprojekte in der Vergangenheit häufig bereits an der fehlenden medientechnischen Ausstattung gescheitert. Am Beispiel ihres Modellprojektes „Das Mashup-Videoprojekt“ erläutern sie methodisch und technisch ebenso anschaulich wie nachvollziehbar, wie das Smartphone als Medium, Raum und Netzwerk der kreativen Arbeit genutzt werden kann. Die Stärkung der eigenen Medienkompetenzen und des Bewusstseins für Community steht im Beitrag im Zentrum, in dem anhand des lokalen Beispiels dorf.tv das nichtkommerzielle Produzieren in Theorie und Praxis reflektiert wird.

Das vorgestellte Spektrum von Forschungsperspektiven und Praxisansätzen ist weniger als systematische Bestandsaufnahme gedacht. Vielmehr möchte das Buch eine Orientierung über aktuelle Themen, Fragestellungen und Erkenntnisse im Bereich der filmbezogenen Medienpädagogik, als auch Impulse für weitere Erkundungen und Erprobungen bieten. Wir wünschen allen LeserInnen eine inspirierende Lektüre.

Anja Hartung, Thomas Ballhausen, Christine Trültzsch-Wijnen,
Alessandro Barberi, Katharina Kaiser-Müller
März 2015

Literatur

- Gapski, Harald (2001): Medienkompetenz. Eine Bestandsaufnahme und Vorüberlegungen zu einem systemtheoretischen Rahmenkonzept, Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.
- Heger, Christian (2011): Filme im Internet. Ausblicke auf das Kino von morgen, *Media Perspektiven* 12/2011, S.608–616.
- Hüther, Jürgen (2005): Geschichte der Medienpädagogik, in: Hüther, Jürgen/Schorb, Bernd (Hg.): Grundbegriffe der Medienpädagogik, München: kopaed, S.608–616.
- Jörissen, Benjamin (2011): „Medienbildung“ – Begriffsverständnisse und -reichweiten, in: Moser, Heinz/Grell, Petra/Niesyto, Horst (Hg.): Medienbildung und Medienkompetenz. Beiträge zu Schlüsselbegriffen der Medienpädagogik, München: kopaed, S. 211–135.
- Kommer, Helmut (1979): Früher Film und späte Folgen. Zur Geschichte der Film- und Fernseh-erziehung, Berlin: Basis-Verlag.
- Schorb, Bernd (1995): Medienalltag und Handeln. Medienpädagogik im Spiegel von Geschichte, Forschung und Praxis, Opladen: Leske + Budrich.
- Schorb, Bernd (2008): Der medienpädagogische zeitgemäße Zeitgeist oder Medienbildung statt Medienkompetenz, in: Felsmann, Klaus-Dieter (Hg.): Vom Rezipienten im Spannungsfeld von Zeit und Medien, *Buckower Mediengespräche* (Bd. 11), München: kopaed, S.89–97.

**KAPITEL I:
FILM – BILDUNG – FILMBILDUNG**

Filmbildung – Bildung?

Abstract

Ausgehend von dem Label „Filmbildung“ fragt der Text nach theoretischen Grundierungen von pädagogischer Filmarbeit. Dabei wird sowohl die aktuell verbreitete Diskurslinie einer „Medien-Bildung“ mit ihrer Grundierung im Bildungsbegriff wie auch die auf die Cultural Studies rekurrierende, stark pop-kulturell orientierte Linie kritisch hinterfragt. Im Anschluss schlägt der Autor vor, Bourdieus Ansätze zu Geschmack, Habitus und Distinktion stärker mit einzubeziehen.

Starting with the term “film education” the text looks for theoretical foundations of pedagogic work with film. It thereby critically discusses two current discourses, one on “media education”, with its foundation in the term “education”, as well as one heavily focussed on pop-culture, also found in cultural studies. Additionally, the author proposes to further include Bourdieu’s ideas on taste, habit and distinction.

1. Einleitung

Den Ausgangspunkt meiner Überlegungen stellt der Begriff „Filmbildung“ dar. Mit diesem Titel war die im Oktober 2013 durchgeführte Tagung in Wien überschrieben, auf die der folgende Text zurückgeht¹. Bei der Arbeit am Vortragstext brachte der Blick auf die damaligen Tagungs-Webseite allerdings eine Irritation: War nun wirklich Filmbildung gemeint? Oder doch Filmerziehung? Oder geht es gar um die Vermittlung von „Filmkompetenz“? Alle diese Begriffe fanden sich in den Titeln und Abstracts der vorgesehenen Beiträge wieder, und nicht immer wurde dem geneigten Leser der Webseite dabei deutlich, warum hier der eine und nicht der andere Begriff gewählt worden war². Damit stellten sich aus meiner Sicht insbesondere zwei Fragen zu denen der vorliegende Beitrag einige Überlegungen vorstellt: Wie also soll das Kind zukünftig heißen? – Und was sind adäquate theoretische Grundierungen?

Der Blick auf das Programm der Wiener Tagung macht noch etwas anderes deutlich: Unter dem Label „Filmbildung“ versammelt sich ein bunter Strauß von Themen, Perspektiven und Ansätzen. Allem Anschein nach handelt es sich hier um ein ziemlich weites Feld mit streckenweise unscharfen Grenzen. So fanden sich auf der einen Seite Vorträge, die eher auf den „Film“ in seiner klassischen Form an sich (und seine Analyse) zielen. Und auf der anderen Seite Bei-

1 Der vorliegende Text ist die in Schriftform gebrachte Fassung des Vortrages. Im Duktus nimmt er die damalige Form eines „Abendvortrages“ auf.

2 Im Rahmen der Veranstaltung und den vielfältigen Diskussionen ergab sich dann manche Klärung, Fragen zur grundlagentheoretischen Verankerung konnten aber nur andiskutiert werden.

träge, die davon berichten, wie in verschiedenen Settings Filme (oder zumindest Sequenzen bewegter Bilder) von Laien (und meist in pädagogischen Kontexten) selber produziert werden.

Im Sinne der gerne postulierten „radikalen Kontextualisierung“ wurde in Wien noch ein weiterer, grundlegender Aspekt in den Blick gerückt: Der rasante Wandel des Mediums „Film“ und der zu seiner Produktion notwendigen Technik. Was einmal mit großem Aufwand an Material, technischen Gerätschaften und Personal verbunden war, lässt sich heute (zumindest auf einem gehobenen Amateur-Level) theoretisch für Jedermann (und Jedefrau) mit einem der weit verbreiteten, handelsüblichen Smartphones (oder Tablet-PCs) realisieren. Damit sind heute viele Zugangsbarrieren weggefallen, die den handelnd-produzierenden Umgang auf einen zunächst engen Kreis von Professionellen, später auch von engagierten Laien, begrenzt haben.

Und auch die Distribution hat sich radikal verändert: Wurden in einer fast schon mythischen Zeit noch physisch greifbare Filme als mehr oder weniger unhandliche Filmrollen durch die Lande transportiert, sind es heute Folgen von Nullen und Einsen, die entweder aus der Cloud (oder anderen, mehr oder weniger virtuellen Speicherorten) des Internets auf kaum verstandenen Wegen auf die digitalen Endgeräte wandern. Oder – weil die Dateien dann doch ein wenig zu groß sind und die Urheberrechte gewahrt werden sollen – auf Festplatten in die digitalisierten Kinos transportiert werden.

Nicht zuletzt war zu konstatieren, dass sich die Rezeptionssituationen und Rezeptionsmuster rasant gewandelt haben: Aus dem mit einem mehr oder weniger „feierlichen“ (oder zumindest jugendkulturell aufgeladenen) Akt des Besuchs eines „Lichtspielpalastes“ als einzig möglichem, räumlich und zeitlich gebundenem Ort der Rezeption ist das „always on“ der *mobile media* geworden, das es erlaubt, morgens auf dem Weg zur Schule/ Arbeit noch schnell ein wenig Bewegtbild zu schauen (was dann vermutlich nicht der gerne als „bildend“ herausgearbeitete Bergmann-Film ist).

2. Bildung

Zurück zum Begriff der „Bildung“: Wer schon einmal versucht hat, nicht-deutschsprachigen Kolleginnen und Kollegen dessen Bedeutung zu erläutern weiß, dass er keinesfalls so trivial ist, wie es sein (mehr oder weniger) alltäglicher Gebrauch (von „Bildungsbürger“ (als altem und neuem Feindbild) über „Bildungsrepublik“ (als politisches, bisher kaum eingelöstes Ziel), „Bildungsforschung“ (kann nie schaden) zur geradezu ingenieurstechnisch betriebenen „Bildungsplanung“ (endlich kann auch dies geplant werden)) suggeriert. Was also meint dieser geradezu identitätsstiftende deutsche Diskurs? Was ist Bildung (und dann auch: Filmbildung)?

Folgt man den Diskursen, so scheint zumindest eines recht klar: Wer sich eines der einschlägigen Bücher (besonders erfolgreich: Schwanitz (2002)) kauft – und dann ohne eine kritische Distanz oder gar Ironie liest – gilt in der Folge keineswegs als „gebildet“. Vielmehr lässt sich (von Seiten der hegemonialen/ legitimen Kultur) eine geradezu gegenteilige Zuschreibung beobachten: Eine derart enzyklopädisch-systematisch „erlesene Bildung“ wird schnell mit dem falschen³ Bildungsverständnis einer AufsteigerIn in Zusammenhang gebracht – und führt im ungünstigsten Fall zur Exklusion aus dem Kreis der der wahrhaft „Gebildeten“. Fehlen hier doch wesentliche Momente der über einen langen Zeitraum zu erarbeitenden Veränderung des Welt- und Selbstbezuges (sensu Marotzki). Es manifestiert sich zudem der Verdacht, hier sei

3 Hier ganz im Sinne des „falschen Lebens“ der kritischen Theorie.

jemand der (selbstverständlich vollkommen irrigen) Ansicht, Bildung sei käuflich – und dann auch noch zum Preis eines Taschenbuches.

Mit Blick auf Film und Filmbildung dürfte sich das ähnlich verhalten: Wer „nur“ einschlägiges enzyklopädisches Wissen (z.B. aus der IMDB) akkumuliert hat (oder wer sich brav durch den „Filmkanon“ der (deutschen) Bundeszentrale für politische Bildung gearbeitet hat), wird vermutlich nicht als film-gebildet gelabelt. Die Kenntnis von Daten und Fakten alleine, aber auch das systematische Abarbeiten eines (wie auch immer bestimmten) Filmkanons stellt zwar sicher einen Bestandteil von Filmbildung dar – aber auch hier bedarf es wohl mehr als der systematischen Aneignung nach Lehrbuch o.ä.

3. Bildung: Das klassische Modell

Ein kurzer Blick zurück erinnert daran, dass die grundlegende Idee einer „Bildung“, die mehr als eine zweckrationale Ausbildung ist, keineswegs eine Erfindung der neueren Neuzeit. Wie in unzähligen anderen Fällen der abendländischen Kulturgeschichte lässt sich auch für den europäischen Kulturraum ein Rückbezug bis in die Antike (re)konstruieren. Im Mittelalter beginnt dann die explizite Begriffskonstruktion, schon hier deutet sich die Konnotation „wahre Menschwerdung“ an.

In der Neuzeit werden dann – nach einem ersten Vorspiel bei Comenius – vor allem zwei zentrale „Väter“ wichtig: Da ist zunächst die Zentralfigur der deutschen Aufklärung, Immanuel Kant, der die Vernunft als Chance des Menschen zum „Ausgang aus der selbstverschuldeten Unmündigkeit“ sieht. „Vernünftiges Handeln“ ist demnach ein zentraler Aspekt von „Bildung“. (Was im Übrigen auch die Beherrschung der Triebe impliziert – wie auch die Annahme, dass „Ungebildete“ quasi grundsätzlich unvernünftig handeln.) Die hier grundlegende und beinahe einseitige Orientierung auf „Vernunft“ erscheint aus der Perspektive nachfolgender Epochen allerdings nicht frei von Nebenwirkungen (vgl. Adorno 1959; Marotzki 1990).

Besonders wirkmächtig für die bis heute weiterlaufenden Diskurse ist dann der Ansatz Wilhelm von Humboldts. Dies liegt zum einen sicherlich in der Tatsache begründet, dass er die Gelegenheit bekam (und nutzte) wesentliche Reformen des deutschen Bildungswesens zumindest anzustoßen. Zum anderen aber auch darin, dass es auch jenseits der wissenschaftlichen Diskurse mehr als wohlfeil erscheint, sich auf ihn und seine Ideen zu berufen. Im aktuellen bildungspolitischen, mit dem Verweis auf die Notwendigkeit eines europäischen Bildungsraums (Bologna) verbrämten Ökonomisierungsschub kommt dem von Humboldt formulierten Bildungs-Ideal dann auch schon fast wieder ein subversiver Charakter zu:

„Der wahre Zweck des Menschen – nicht der, welchen die wechselnde Neigung, sondern welchen die ewig unveränderliche Vernunft ihm vorschreibt – ist die höchste und proportionierlichste Bildung seiner Kräfte zu einem Ganzen.“ (Humboldt 2006).

Wer allerdings nicht selber fest verwurzelt in diese Diskurslinie eingebunden ist, könnte (jenseits einer Subversions-Zuschreibung) durchaus geneigt sein, mit einem leicht abfälligen Gestus (der Exklusionstendenzen andeutet) darauf hinzuweisen, dass eine solche Formulierung „hinreichend unscharf“ sei – also bestens geeignet für Sonntagsreden (und politische Programme) aller Art, zugleich aber wenig hilfreich, um in einer reflexiv modernen, individualisierten, mediatisierten – und nicht zuletzt durchkommerzialiserten Gesellschaft Bildungsbedarfe, gar Bildungsstandards zu bestimmen. Eine Kontextualisierung ist also unumgänglich, soll die Zielvorstellung einer „allseitigen Bildung“ für den heutigen Gebrauch plausibilisiert werden:

- Blankertz (1982) arbeitet in seiner *Geschichte der Pädagogik* heraus, dass sich der Bildungsgedanken Humboldts in einem sehr wesentlichen Punkt von den pädagogischen Überlegungen seiner in der Aufklärung verhafteten Vorgänger unterscheidet: Die im Kontext von „Bildung“ immer wieder hervorgehobene „Allseitigkeit“ zielt auf ein „Surplus“ des Menschseins, Bildung ist immer mehr als die bedarfsgerechte Ausbildung für eine spezielle Tätigkeit (wie sie die Aufklärung zunächst postulierte). Plakativ ausgedrückt: Auch der zukünftige Handwerker soll sich in der Auseinandersetzung mit den „wertvollsten“ Artikulationen des menschlichen Geistes „bilden“. Warum es damals wie heute eines solchen Surplus bedarf wird deutlich, wenn man sich die düstere Utopie von Huxleys Roman *Schöne neue Welt* in Erinnerung ruft. Hier findet sich das unzweifelhaft negativ gezeichnete Bild einer ausschließlich auf Verwertbarkeit und Nützlichkeit orientierten Sozialisation und Ausbildung. Das Ziel ist klar: Wer sich gar nicht erst vorstellen kann, dass es auch ein anderes Leben gibt, kommt nicht auf die Idee, Veränderungen zu wollen. Oder (ein bildungsbürgerlicher Verweis), mit Ibsen: „Troll, sei Du – Dir genug!“ (Ibsen 2012).
- Damit deutet sich ein weiterer, wesentlicher Aspekt an: Bildung ist nicht „vermittelbar“ im Sinne einfach-kausaler lerntheoretischer Modelle. Sie muss individuell und (so die traditionelle Fassung) in der Auseinandersetzung mit Artikulationen (das meint in der Regel Texte) des „objektiven Geistes“ erworben werden. Planbar (siehe Bildungsplanung/ Bildungspläne) ist dieser Prozess einer strukturellen Koppelung mit hochkulturellen Artefakten (und Mitmenschen) keinesfalls.
- Die grundlegende Idee, dass Bildung erworben (oder erarbeitet) werden kann, macht sie zu einem zutiefst bürgerliches Konzept: Nicht nur Blankertz (1982) zeigt, dass sich mit der Einführung des Konzepts Bildung ein gesellschaftlicher Wandel in einer über lange Zeit fraglos ständisch gegliederten Welt andeutet: Es ist nicht mehr der automatisch mit der Geburt erworbene Adelstitel, der den Zugang zu bestimmten attraktiven gesellschaftlichen Positionen ermöglicht, sondern die selbst erworbene Bildung. Die Orientierung auf „Bildung“ – sichtbar gemacht durch die Einführung bzw. Verstärkung des Zertifikatswesens der Bildungsabschlüsse (noch heute zeugt das „Reifezeugnis“ von dieser Denkweise) – ist damit ein zentrales Mittel der Selbstermächtigung des Bürgertums. In der Folge entsteht das auf den Beamtenstatus zielende Milieu des „Bildungsbürgers“. Dieser verfügt über (zertifizierte) Bildung – nicht aber unbedingt über (größeren) Besitz. Der Begriff „Bildungsbürger“ trägt dabei von Anfang an nicht unbedingt positive Konnotationen. Was wiederum zum aktuellen, nicht nur in einigen sogenannten Qualitätsmedien gerne betriebenen „Bildungsbürger-Bashing“ durchaus passt...

Zurück zu Humboldt (und den Diskursen seiner Zeit): Ausgehend von der zentralen Frage, was „den Menschen“ eigentlich vom „Tier“ unterscheidet (die „Animal Studies“ sind damals noch sehr weit weg) findet sich immer wieder der Verweis auf die Sprache. Hier scheint ein unhintergehbare, zentrales Merkmal für das Menschsein, gar das Menschliche an sich, gefunden. Somit steht dann auch außer Frage, dass sich die zentralen Artikulationen dessen, was den (idealen) Menschen ausmacht – der „objektive Geist“ – in den schriftlichen Überlieferungen der als „groß“ gesetzten vergangenen Kulturen (und vielleicht auch dem einen oder anderen aktuellen Werk) findet:

„Sprache erscheint als das Kriterium, durch welches der Mensch vom Tier, der Grieche vom Barbaren, der Gebildete aber vom Ungebildeten unterscheidbar wurde. Das aber hieß zugleich,

daß die menschliche Gesittung prinzipiell lernbar sei über Sprache und Literatur. Aus dieser Überzeugung heraus war eine Aristokratie des Geistes begründet, die die Herrschaftsstrukturen des Blutes und der politischen Macht vom Prinzip her relativierte: das Griechentum konnte zur Weltkultur werden“ (Blankertz 1982: 90).

Sprache repräsentiert in dieser Denklinie dann auch wie keine andere Artikulationsform die jeweilige „Kultur“ (hier meist als Nationalkultur gedacht). Das impliziert auch, dass die Auseinandersetzung mit einer anderen, fremden Sprache auch immer eine Auseinandersetzung mit (und Annäherung an) diese andere Kultur darstellt. Letztendlich wird Sprache (und dies meint in der Regel die geschriebene) zum zentralen Medium der Welterschließung.

Die bei Humboldt angelegte einseitige Orientierung auf Sprache trägt nicht wenig dazu bei, dass wir es bis heute oftmals mit dem von Ralf Vollbrecht im Titel benannten, tief in die pädagogischen Diskurse eingeschriebenen „pädagogischen Widerwillen gegen den Sehnsinn“ zu tun haben (wobei hier natürlich nicht der auf Lesen zielende Teil des Sehens gemeint ist). In der Zeit nach Humboldt verstärkt sich die Fokussierung auf die Sprache nochmals, werden doch insbesondere die Philologien zu den selbsternannten Trägern der Nationalkulturen. Und damit in Deutschland zu den Haushofmeistern der „Bildung“.

Bei aller Problematik im Einzelnen – dem historischen Diskurs ist die Ausklammerung des bewegten Bildes ja, da noch nicht erfunden, nicht anzulasten – lassen sich in dieser Linie des Diskurses um „Bildung“ bis heute sinnvolle Anschlussmöglichkeiten finden. Nicht umsonst hat die deutsche Didaktik (insbesondere in den Konzepten von Wolfgang Klafki) in den 1960er Jahren hier wieder angeknüpft und vielfältige Weiterführungen vorgelegt. So entwirft Marotzki als kritische Fortschreibung Anfang der 1990er Jahre eine „strukturelle Bildungstheorie“ (Marotzki 1990), mit der er gerade im Kontext von Postmoderne und Individualisierung die Unhintergebarkeit von Bildung (hier gefasst als „reflexiven Modus des menschlichen In-der-Welt-Seins“) erneut begründet.

Mit dem Diskurs um „Medienbildung“ (hier profiliert sich Marotzki gemeinsam mit Jörissen) kommen nun auch andere Medien – und insbesondere auch der Film – ins Spiel (vgl. Marotzki/Jörissen 2009). Es ist jetzt (unter Beibehaltung vieler zentraler Ideen) nicht mehr nur der gedruckte Text, der bildet (und auch die Bestimmung dessen, was denn nun „Bildung“ sei, hat sich ein wenig verschoben). Blicke die Magdeburger Diskurslinie der „Medienbildung“ die einzig greifbare und ungeteilt akzeptierte Linie, könnte ich meine Ausführungen an diesem Punkt beenden und mir (und den geneigten LeserInnen) versichern, dass *Filmbildung* ein wunderbares Konzept mit einer langen Tradition und einer goldenen Zukunft ist. Insbesondere auch unter der Prämisse, dass es sich sogar (wenn man es mit der Theorie nicht gar zu ernst nimmt) wunderbar in die Diskurse um Bildungspläne, Bildungsplanung und Bildungsforschung einschreiben lässt.

4. Einsprüche

Auch wenn (oder gerade weil) der Bildungsbegriff inzwischen über eine lange Tradition verfügt, via „Bildungsforschung“ Diskurshegemonie beansprucht und obwohl es regelmäßig Reformulierungen gegeben hat, erscheint mir die mehr oder weniger (un)reflektierte Übernahme des Bildungsbegriffs – gerade auch als „Filmbildung“ oder „Medienbildung“ – als nicht unproblematisch. So sind im Folgenden einige stichwortartige Anmerkungen und Einsprüche zu formulieren:

- Zunächst einmal ist daran zu erinnern, dass „Bildung“ (auch wenn „Bildung für alle“ immer wieder als utopisches Ziel formuliert wurde (und wird)) immer auch ein Distinktionsinstrument war und ist. So war der Adel möglicherweise nicht immer gebildet (sonst hätte die Abgrenzung ja nicht funktioniert), die Bauern und Arbeiter waren es auf jeden Fall nicht. Und auch gewisse Besitzbürger, aufkommende Industriemagnaten und andere „Neureiche“ (wie auch VertreterInnen des Ingenieursstandes) wurden gerne als „nicht gebildet“ ausgegrenzt. Die Exklusion von den bürgerlichen Fleischtöpfen (insbesondere des Beamtenstatus) folgt dabei auf dem Fuße.
- Der so entstehende – und sich autopoietisch fortzeugende – bürgerliche Machtblock aus Gymnasiallehrern, Professoren, höheren Staatsbeamten und anderen konnte in der Folgezeit problemlos den eigenen Geschmack, die eigenen ästhetischen Ideale und Vorlieben als das Maß aller Dinge für die Bildung durchsetzen. Der Diskurs war (und ist bis heute) machtförmig. Empirische (oder evidente) Belege für die Annahme, dass die Lektüre von Goethe und Schiller (sowie den alten Griechen) in diesem Sinne tatsächlich „bildend“ ist, liegen – zumindest meines Wissens nach – kaum vor. Und auch die in der Selbstbeobachtung des Diskurses wesentliche Frage, inwieweit die bürgerliche Form der „Bildung“ tatsächlich ein (wie auch immer geartetes) Sein als Nicht-Barbar garantiert, kann nach den Erfahrungen der Geschichte keineswegs nicht ohne weiteres positiv beantwortet werden (s.u.).
- Die eben als bildungsrelevant genannten „Klassiker“ der Literatur machen es noch einmal deutlich: „Bildend“ sind allem Anschein nach nur solche Artikulationen, die (nach dem alten, dualen Schema) der „Hochkultur“ zugeordnet werden. Dies gilt im Übrigen auch für die Filme, die im Rahmen einer bildungstheoretisch grundierten Filmbildung benannt werden. Alle anderen kulturellen Artikulationen sehen sich damit dem Generalverdacht ausgesetzt, ver-bildend zu sein.
- Gerade auch mit Blick auf die aktuellen Diskurse zur Medienbildung wird für mich ein Aspekt dieses Ansatzes nochmals besonders deutlich: Wenn – u.a. mit Klafki – nach dem „Bildungsgehalt“ eines Gegenstandes gefragt wird, rückt dieser (und nicht die Form seiner Vermittlung) sehr stark ins Zentrum. Auf Film bezogen findet sich dann ja auch bei Marotzki/Jörissen (2009) die Annahme, dass durch eine „strukturelle Analyse“ (und ohne die tatsächliche Rezeption zu untersuchen) herausgearbeitet werden kann, welche Bildungspotenziale ein Film hat⁴. Pointiert man dies mit Blick auf die gesamte Diskurslinie, so scheint mir hier letztendlich eine sehr einseitige Zuschreibung vorzuliegen: Es ist der Film, der quasi allmächtig ist und seine Rezipienten „bildet“. Oder, anders beobachtet: Alles was aus der Rezeptionsforschung unterschiedlichster Couleur zu divergenten Rezeptionsweisen bekannt ist, wird hier großflächig ausgeblendet.
- Ganz abgesehen von theoretisch-empirischen Fragen beschleicht mich (wie ja auch eine ganze Gruppe von TheoretikerInnen in den 1970er und 80er Jahren) beim Hantieren mit dem Begriff „Bildung“ ein ungutes Gefühl: Denn es waren ja auch die AbsolventInnen der diversen Bildungsinstitutionen, die spätestens ab 1933 die Idee der Bildung verraten haben. Bücherverbrennungen, Brandstiftung, die Exklusion jüdischer ProfessorInnen und der Ho-

4 Inwieweit dies mit der von Marotzki (1990) formulierten Bildungstheorie mit ihrer starken Ausrichtung auf eine hochgradig individualisierte Gesellschaft zusammengeht, müsste m.E. einmal an anderer Stelle diskutiert werden.

locust zeugen von einer Barbarei, die durch Goethe- und Beethovenrezeption der Aufseher die Idee Humboldts und die auf ein anti-barbarisches Dasein zielende Selbstkonstruktion des Bürgertums *ad absurdum* führt⁵.

5. Alternativen?

Wenn der Bildungsbegriff problematisch wird, stellt sich die Frage nach Alternativen – nicht nur als Label, sondern auch als theoretisches Konzept.

Eine Dekonstruktion des dort als „kleinbürgerlich“ interpretierten Strangs der Bildungs-Tradition findet sich in der Kritischen Theorie Frankfurter Bauart – insbesondere bei Adorno (z.B. Adorno 1959). Je nach Leseweise kann gerade in der von ihm – sehr pointiert in der *Einführung in die Musiksoziologie* – betriebenen Orientierung auf eine bestimmte Avantgarde (Schönberg statt Strawinski) auch eine radikalisierte Neufassung von „Bildung“, einschließlich der starken Werkorientierung, zugeschrieben werden. Da diese Perspektive im Moment in den hegemonialen Diskursen des Faches aus der Mode ist, belasse ich es zunächst einmal bei ihrer Benennung. Ebenso lasse ich das u.a. auf Habermas rekurrierende Konzept der „Medienkompetenz“ zunächst einmal außen vor. Auseinandersetzungen mit diesem finden sich ja ausreichend an anderen Orten (z.B. Moser et al. 2011).

6. Cultural Studies

Da ich bei der Kritik des Bildungsbegriffs auf dessen traditionelle „Hochkultur-Orientierung“ verwiesen habe, bietet es sich an, die Linie der „Cultural Studies“ als aktuell wirkmächtige Gegenposition in Anschlag zu bringen. Diese hat – wie die im weiteren Verlauf der Tagung vorgestellten Beispiele aktiver Medienarbeit beeindruckend gezeigt haben – für die aktuelle praktische Arbeit eine große Relevanz. Auch hier kann die Darstellung nur holzschnittartig sein – und strategisch.

Die Traditionslinie der Cultural Studies (mir ist natürlich bewusst, dass es eine grobe Vereinfachung ist, von „den“ Cultural Studies zu sprechen) reicht weit weniger weit in die Geschichte zurück als die der „Bildung“. Und auch der Kontext ist ein anderer: Die Wurzeln der CS liegen vor allem in England, die Rezeption in Deutschland ist dann eher spät erfolgt. Auch im Großbritannien der 1950er und 1960er Jahre gibt es – noch ungebrochener als zeitgleich in (West)Deutschland – eine deutliche Trennung der kulturellen (und gesellschaftlichen) Sphären. Auch wenn dort die Idee der „Bildung“ keine solche Rolle spielt, ist doch auf Seiten des Machtblocks fraglos gesetzt, dass es eine qualitativ hochstehende und die „wahre Kultur“ repräsentierende Hochkultur – auch hier insbesondere im literarischen Feld – gibt. Damit verbunden sind im gesellschaftlichen Alltag vielfältige Distinktionspraktiken, die zwischen „Dazugehörigen“ und dem Rest („Pöbel“) trennen.

5 „Wenn Max Frisch bemerkte, daß Menschen die zuweilen mit Passion und Verständnis an den sogenannten Kulturgütern partizipierten, unangefochten der Mordpraxis des Nationalsozialismus sich verschreiben konnten, so ist das nicht nur ein Index fortschreitend gespaltenen Bewußtseins, sondern straff objektiv den Gehalt jener Kulturgüter, Humanität und alles, was ihr innewohnt, Lügen, wofern sie nichts sind als Kulturgüter“ (Adorno 1959: 94f).

Mit den Gründern des *Centre for Contemporary Cultural Studies* in Birmingham treten nun aber – mit Bourdieu gesprochen – neue Spieler in das Feld der akademisch produzierten und performativ aufrechterhaltenen Hoch-Kultur-Diskurse ein. Und sie beginnen ein riskantes (wenn auch langfristig durchaus erfolgreiches) Macht-Spiel um die Deutungshoheit im kulturellen Feld. Ausgehend von ihrer habituellen Verankerung in den illegitimen (sensu Bourdieu) kulturellen Welten der Arbeiterklasse und der Populärkultur betreiben sie eine „Umwertung aller Werte“. Wenn die Kultur(en) der Arbeiterjugendlichen jetzt nicht mehr unter pejorativen Vorzeichen betrachtet werden, sondern als adäquates Pendant der bisherigen elitären Welten gesehen werden, ist dies ein revolutionärer Akt. Insbesondere dann, wenn den populären Kulturen nun das zugeschrieben wird, was bei Adorno noch den Avantgardisten der Hochkultur vorbehalten war: Die Subversion der gesellschaftlichen Verhältnisse, die langfristig als Stachel im Fleisch der kapitalistischen Verwertungsgesellschaft zu einem Wandel der Verhältnisse führt.

Direkt oder indirekt angeregt von den Überlegungen in Birmingham (und bald auch an anderen Orten) entstehen im deutschsprachigen Raum vielfältige Studien zu jugend- und poplärkulturellen Feldern. Erinnert sei hier an Dieter Baackes *Beat – die sprachlose Opposition* (Baacke 1972). Zusätzlich inspiriert durch die *Chicago School* der Soziologie gewinnt die Auseinandersetzung mit den unterschiedlichsten jugendkulturellen Performances rasch an Stellenwert. Anders als bisher zu beobachten, werden diese (in der Regel weit von der „legitimen Kultur“ entfernten) jugendlichen Gesellungsformen nun nicht mehr als problematische, mit (sozial-)pädagogischen Interventionen zu bearbeitende Abweichungen interpretiert. Vielmehr tritt ihre Funktion als Mittel der Subjektivierung ins Zentrum, es wird ihnen ein Eigenwert zugeschrieben, und nicht zuletzt wird der subversive Moment dieser „Subkulturen“ betont. „Jugendliche Videocliquen“ (Vogelgesang 1991) begründen keinen pädagogischen Interventionsbedarf mehr, sie werden jetzt mit einer ethnologisch grundierten Perspektive als neue „Fankulturen“ beobachtet deren tribale Performances mindestens ebenso verstehensrelevant sind wie einstmals der objektive Geist der Antike.

Ähnliches gilt für die nun dominierende Auseinandersetzung mit den populären (und natürlich auch: kommerziellen) Medien: Aus dem ehemaligen „Schmutz und Schund“ werden – erinnert sei beispielsweise an die Studien von Ben Bachmair und seiner Arbeitsgruppe – mediale Vorlagen, die nicht nur dazu dienen, „Szenen“ zu formieren, sondern auch dazu (hier werden noch einige Anleihen bei der Entwicklungspsychologie gemacht), „Entwicklungsaufgaben“ der Heranwachsenden zu bearbeiten.

Um dies empirisch zu belegen, wird – ähnlich wie auch bei der Untersuchung von Jugendkulturen – ein Perspektivwechsel vollzogen. Dessen Stellenwert kann eigentlich erst mit Blick auf die oben dargestellten „bildungstheoretischen Annahmen“ ausreichend gewürdigt werden: Es ist nicht mehr die mediale Artikulation, der per se eine (nicht immer nur bildende) Wirkung zugeschrieben wird. Vielmehr rücken die Rezipienten mit ihren je individuellen Aneignungsformen und Leseweisen in den Mittelpunkt. Das Medium verliert so die ihm (auch in Frankfurt) zugeschriebene Allmacht, die Deutungshoheit liegt nun auf der Rezipientenseite.

Spätestens ab Mitte der 1990er Jahre findet sich dann auch in den einschlägigen Texten das Postulat, die Unterteilung in Hoch- und Populärkultur hätte sich erledigt, die einstmals getrennten kulturellen Sphären hätten sich dank der Individualisierung (sensu Beck 1986) sowie der Aufgeklärtheit und Ironiefähigkeit ihrer RezipientInnen längst zu einem breiten Crossover vereinigt. Eng verbunden mit dieser Annahme (die gelegentlich fast schon zu einer Setzung

wird) ist eine starke Betonung der Wahlfreiheit der RezipientInnen. In engem Anschluss an den Individualisierungsdiskurs, an (so Niesyto 2007) phänomenologisch dominierte Ansätze und andere Quellen wird davon ausgegangen, dass die Zuwendung zu bestimmten Medien, Inhalten und Artikulationen nicht mehr von „Stand und Klasse“ (oder auch Kompetenzen) abhängig ist. Anders als im Falle der „Bildung“ – die ja am Ende immer nur für eine Elite zugänglich war – stehen nun alle kulturellen Artikulationen allen zur Verfügung. Am Morgen Fernseh-Soaps, am Abend Arthouse-Kino – alles nur eine Frage der persönlichen, stets den aktuellen Bedürfnissen folgenden freien Wahl.

Haben wir damit eine breite, theoretisch und empirisch gut fundierte Basis für etwas, was bisher „Filmbildung“ genannt wurde – nun aber auf den verstaubten Bildungsbegriff verzichten kann und soll?

7. Einspruch II

Trotz aller Hinwendung zu bisher delegitimierten Kulturen und vielen wichtigen Anregungen erscheint mir eine ausschließliche Perspektivierung im Sinne der Cultural Studies ebenfalls als problematisch. Auch hier einige pointierte Anmerkungen:

- Zunächst einmal ist daran zu erinnern, dass auch die Cultural Studies (zumindest in ihrer Gründungsphase) eng mit einem bestimmten gesellschaftlichen Milieu verbunden sind. Da ihre Vertreter sich mit der Etablierung im akademischen Feld weit von ihren Herkunftsmilieus entfernt haben (eine Erfahrung, die die Vertreter des Bildungsgedankens kaum teilen), ist ihre Biografie von der mehr oder weniger starken Erfahrung eines *clash of cultures* geprägt. Dies schärft auf der einen Seite den Blick für die Machtstrukturen, die das kulturelle Feld mit definieren, führt aber auch bei ihnen zu einer Perspektive, die nicht frei von Voreingenommenheiten und blinden Flecken ist. Nur ein Beispiel: Warum wird immer wieder die Rezeption von sogenannten „hochkulturellen“ Artikulationen (wie z.B. dem Arthouse- oder gar Avantgarde-Film) mit einer vornehmlich „kognitiven“ – soll heißen, auf Emotionen und Spaß verzichtenden – Rezeptionshaltung in Verbindung gebracht? Es soll doch auch RezipientInnen geben, die gerade an solchen Filmen „ihren Spaß“ haben. Höchstwahrscheinlich bedarf es dafür aber einiger Vorerfahrungen/Sozialisierung (oder Filmbildung?). Am Ende verfestigt sich der Eindruck, dass hier streckenweise eine ähnliche Selbstbezüglichkeit zu beobachten ist, wie sie (gerade auch aus den CS heraus) dem traditionellen Bildungsdiskurs anzulasten ist.
- Eine dem eigenen Anspruch eigentlich konträre Selbstbezüglichkeit (die gelegentlich gar als mangelnder Blick über den eigenen (Szene)Tellerrand erscheint) deutet sich zum einen bei den zum Gegenstand der Untersuchung gemachten Medien, Inhalten und Szenen an⁶, zum anderen aber auch bei der Annahme vom bereits mehr oder weniger erfolgten „Verschwinden der Hochkultur“. Auch wenn sich diese massiv gewandelt hat und alte Distinktionsmechanismen nicht mehr greifen (dafür aber möglicherweise durch neue ersetzt werden), gehe ich davon aus, dass der Abgesang zu früh kommt.

6 So lässt sich m.E. gut herausarbeiten, dass hier dann nicht nur der Bereich der traditionellen „Hochkultur“ (gar der Avantgarde im Sinne Adornos) ausgeblendet wird, sondern auch Felder wie z.B. die in Deutschland kommerziell außerordentlich erfolgreiche „Volksmusik“ im Sinne des „Musikantenstadels“.

- Dass dann der in manchen Rezeptionslinien zu beobachtende Verzicht auf die Analyse der zugrundeliegenden Machtstrukturen zu problematischen (und möglicherweise folgenreichen) Fehlannahmen führt, sei nur mit einem Beispiel angedeutet: Natürlich stellt sich die Frage, ob nicht Filmbildung und visuelle Kompetenz in unserer heutigen mediatisierten (und damit auch bebilderten) Gesellschaft ein wertvolles Kapital (im Sinne kulturellen Kapitals bei Bourdieu) ist. Spätestens beim Eintritt in das Bildungssystem wird aber deutlich, dass innerhalb von diesem schriftsprachliche Kompetenzen nach wie vor einen wesentlich höheren Tauschwert haben. Die Akkumulation von illegitimen kulturellem Kapital kann hier (siehe PISA) noch immer einen Malus darstellen.
- Der Verweis auf die Kapitalstrukturen nach Bourdieu erinnert daran, dass Horst Niesyto schon vor geraumer Zeit (2007) darauf hingewiesen hat, dass die Rezeption von kulturellen Artikulationen und das jeweilige Medienhandeln keineswegs unabhängig von akkumuliertem Kapital (wie auch der Position im sozialen Raum) erfolgt. Das gilt für das Postulat der Wahlfreiheit bei der Medienauswahl wie auch – und hier in besonderem Maße – für die insbesondere von Stuart Hall postulierte Chance, verschiedene Lesarten zu realisieren. Die Daten meiner Studien zur Medienkompetenz und zum medialen Habitus (Kommer 2010) zeigen sehr eindrücklich, dass gerade oppositionelle oder subversive Lesarten keineswegs voraussetzungslos sind. Der im Rahmen der individuellen Mediensozialisation stattgehabte (oder eben nicht erfolgte) Kompetenzerwerb ist hier mehr als folgenreich – und noch immer milieuspezifisch. Dies zeigt sich auch in anderen Studien. Folgt man z.B. Göttlich et al. (2001) und den Befunden zur Rezeption von „Daily Soaps“, so wird deutlich, dass oppositionelle und subversive Lesarten – wie auch ironische Rezeptionsweisen – bei denjenigen, die über ein umfangreicheres kulturelles Kapital verfügen, signifikant häufiger zu beobachten sind. Theorietechnisch sei hier dann auch noch einmal daran erinnert, dass auch Judith Butler, der ja insbesondere im Genderdiskurs die Annahme hochgradiger performativer Konstruktion und damit letztendlich fälschlicherweise oft auch der „freien Wahl“ zugeschrieben wird, sich in Repliken auf derartige Lesarten vehement gegen dieses Postulat stellt.
- Nicht zuletzt: Bei der Auseinandersetzung mit manchen zentralen Texten der Cultural Studies (beispielsweise im Kontext des *encoding/decoding* Modells) stellt sich die Frage nach der methodischen Grundierung. So scheint mir hier streckenweise die Vorgehensweise der traditionellen Philologien weitaus näher zu liegen als empirisch (das darf gerne auch qualitativ sein) grundierte Analysen der Sozialwissenschaften. Oder, etwas pointierter formuliert: So manches, was hier als „Studie“ verkauft wird, hat aus meiner (natürlich standortgebundenen) Perspektive eher den Charakter eines aus einer (grundlegend wichtigen) spontanen Beobachtung geborenen Essays.
- Besonders deutlich wird dies mit Blick auf die engste Nachbarschaft in Theorie und Forschung: So finde ich bei Bourdieu⁷ in der Regel eine weitaus gehaltvollere, meist empirisch gestützte Analyse, die zugleich immer auch die eigene Positionierung im sozialen Raum (und insbesondere im Feld der Kultur und der Macht) reflexiv und kritisch mitdenkt. Nicht umsonst verwehrt er sich mindestens einmal gegen eine soziologische Romantisierung der am Ende doch von der „legitimen Kultur“ abgehängten Arbeiter- und anderen Kulturen. Droht diesen am Ende doch – wie auch bei Paul Willis (1977) beschrieben – durch ihr

7 Der in der jüngeren Vergangenheit zunehmend in die Cultural Studies eingemeindet wird.

Verhaftet-Sein in ihrer emischen Kultur eine Selbstexklusion aus den gesellschaftlich und ökonomisch erfolgreichen Milieus.

8. Resümee

Was folgt nun aus dem Gesagten? Ein selbstgefälliger Defätismus hilft hier sicher nicht weiter – und ist auch keinesfalls angezielt. Auch kann (und will) ich an dieser Stelle keinesfalls ein umgreifendes und garantiert funktionables Modell einer Filmertziehung im Zeitalter des Web 2.0 vorstellen. Und schon gar nicht will ich all den aktiven PraktikerInnen, die unter nicht immer einfachen Bedingungen einen tollen Job machen, ihre Arbeit und ihr Engagement madig machen. – Hier weiß der Akademiker keinesfalls „Kraft Amtes“, wie es besser geht.

Was ich bis hier getan habe, ist, die Gelegenheit des Zusammentreffens in Wien (und nun diesen Text) dafür zu nutzen, um einige Überlegungen und kritische Fragen, die sich für mich in den letzten Jahren beim Umgang mit den Konzepten der „Medienbildung“ und der „Cultural Studies“ ergeben haben, öffentlich zu machen. Angezielt ist damit, einen kleinen Beitrag zu einer kritischen und reflektierten Weiterentwicklung der „Filmbildung“ zu leisten. Denn eines steht für mich außer Frage: Gerade weil sich die Welt der bewegten Bilder mit atemberaubendem Tempo weiterentwickelt, brauchen wir weiterhin – nein, erst recht – so etwas wie „Filmbildung“. Und zwar in der ganzen Breite, wie sie im Programm der Wiener Tagung sichtbar wurde:

- Also sowohl eine „Bildung“, die auf den Erwerb der vielfältigen Kompetenzen zielt, die für einen zeitgemäßen Umgang mit dem Medium „Bewegtbild“ notwendig sind (Gestaltung, Analyse, Ausdrucksfähigkeit etc.),
- wie auch eine „Bildung“, die Anteil hat an der Konstitution dessen, was nach seiner Auflösung vom alteuropäischen Subjekt noch übrig geblieben ist (möglicherweise auch durch Veränderungen der Selbst- und Weltbezüge). Denn die Situation der Geworfenheit in eine immer buntere, fragmentiertere und damit unübersichtlichere Bilderwelt wird sich kaum auflösen. „Bildung“ (oder wie immer man das auch nennen will) ist hier vielleicht nicht die schlechteste Grundlage für die notwendigen tentativen Suchbewegungen (sensu Marotzki).

Dabei bedarf es fraglos der Einbeziehung von verschiedenen Perspektiven und zugrundeliegenden Ansätzen. Allerdings halte ich es für dringend notwendig, auf der Ebene der theoretischen Grundierungen – die am Ende doch auch formierenden Einfluss auf die Praxis haben – einige Aspekte (vielleicht ganz im Sinne des *„circuit of culture“*) zu bedenken:

- Zunächst einmal braucht es Ideen, wie – gerade auch auf der Ebene der Theorie – die heute zu beobachtende Vielfalt dessen, was einmal „der Film“ war, einzufangen. Also die Bandbreite von Avantgarde über Hollywood bis zu den Handy-Filmschnipseln der sozialen Netzwerke. Auf semi-bürgerliche Großkunst wie auch auf subversive Avantgarde zielende Analysen greifen da sicher zu kurz.
- Produktions- und Distributionsbedingungen – also die Ökonomie des schnöden Mammons – stellen mehr als eine „Randbedingung“ der filmischen Artikulationen dar. Sie bei der Betrachtung auszublenden, unterschlägt einen zentralen Faktor des Feldes. Man muss ja nicht gleich wieder unreflektiert in das alte Frankfurter Ressentiment gegen eine als allmächtig gesetzte Kulturindustrie verfallen.
- Anders als manche bildungstheoretischen Überlegungen und viel präziser und weitreichen-

der als viele Texte der Cultural Studies zeigen die Schriften von Bourdieu, in welchem Umfang es möglich ist (und welchen Gewinn es bringt), die eigene Positionierung im sozialen Feld zu reflektieren. Dies gilt insbesondere dann, wenn diese Reflexion vielfältige Ambivalenzen sichtbar macht, die eigene Perspektive also professionell fragwürdig wird.

- Das gilt insbesondere für die Frage nach dem eigenen Geschmack wie auch den eigenen Wertzuschreibungen gegenüber kulturellen Artikulationen. Denn nicht immer werden die Präferenzen „meiner“ Kultur auch von anderen geteilt. Und auch ihr „Tauschwert“ im Feld kann – je nach Kontext – stark differieren. Dieter Baacke hat das einmal sehr schön beschrieben, als er auf den (möglichen) Konflikt zwischen jugendkulturellen Wert- und Geschmacksmilieus und den Ansprüchen, Wert- und Geschmackssetzungen des mit Selektionsmacht versehenen institutionalisierten Bildungssystems hingewiesen hat (Baacke 1997: 77). Nur wer über die Kompetenzen (und/oder auch Bildung) verfügt, sich in diesen beiden Kulturen adäquat zu bewegen, vermeidet Exklusionserfahrungen. Schon Baacke macht in diesem Zusammenhang darauf aufmerksam, dass hier soziale Ungleichheiten nicht nur zu beobachten sind, sondern auch performativ reproduziert werden.

So möchte ich dann auch zum Abschluss dafür plädieren, die „feinen Unterschiede“, die sich noch immer da draußen finden (nicht umsonst ist die Vermarktung der Sinus-Milieus äußerst erfolgreich), nicht aus dem Blick zu verlieren. Mir liegt es aus vielerlei Gründen nahe, dabei mit dem Habitus-Konzept von Bourdieu zu arbeiten. Zeigt dieses doch sehr deutlich – und empirisch grundiert – wie Geschmack, Position im gesellschaftlichen Raum und Macht miteinander verbunden sind. Die Orientierung an Bourdieu erlaubt es so, uns den einen oder anderen „blinden Fleck“ unserer Lesarten, Zuschreibungen und Konstruktionen reflexiv zugänglich zu machen. Dass das Konzept „Habitus“ dabei aktualisiert und an den aktuellen Stand der gesellschaftlichen Entwicklung angepasst werden muss, steht dabei außer Frage.

Wahrscheinlich muss es aber gar nicht unbedingt Bourdieu sein. – Der *circuit of culture* (und vielleicht auch die bildungstheoretische Linie) bieten hier ebenfalls Anknüpfungspunkte ...

Was die Frage nach der Begrifflichkeit (und dem Label) angeht: Ich bin dann doch bei dem Begriff der Filmbildung geblieben – schon aus dem einfachen Grund, dass so etwas wie „Filmkompetenzerziehung“ mehr als furchtbar klingt und eine unnötige Sprachakrobatik erfordert...

Literatur

- Adorno, Theodor W. (1959): Theorie der Halbbildung, Frankfurt/M.: Suhrkamp, 93–121.
- Baacke, Dieter (1972): Beat – die sprachlose Opposition, 3. Aufl., München: Juventa-Verlag Online verfügbar unter <http://www.gbv.de/dms/ilmenau/toc/132145510.PDF>.
- Baacke, Dieter (1997): Medienpädagogik, Tübingen: Niemeyer.
- Beck, Ulrich (1986): Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne, Frankfurt/M.: Suhrkamp (Edition Suhrkamp).
- Blankertz, Herwig (1982): Die Geschichte der Pädagogik. Von der Aufklärung bis zur Gegenwart, Wetzlar: Büchse d. Pandora.
- Humboldt, Wilhelm von/Haerdt, Robert (2006): Ideen zu einem Versuch, die Grenzen der Wirksamkeit des Staats zu bestimmen, [Nachdr.], Stuttgart: Reclam (Universal-Bibliothek, 1991).

- Ibsen, Henrik (2012): Peer Gynt. Ein dramatisches Gedicht, übersetzt von Hermann Stock, Stuttgart: Reclam (Reclams Universal-Bibliothek, 2309).
- Kommer, Sven (2010): Kompetenter Medienumgang? Eine qualitative Untersuchung zum medialen Habitus und zur Medienkompetenz von SchülerInnen und Lehramtsstudierenden, Leverkusen: Budrich UniPress Ltd.
- Marotzki, Winfried (1990): Entwurf einer strukturalen Bildungstheorie. Biographietheoretische Auslegung von Bildungsprozessen in hochkomplexen Gesellschaften, Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Marotzki, Winfried/Jörissen, Benjamin (2009): Medienbildung – Eine Einführung, Stuttgart, [s.l.]: UTB GmbH; Klinkhardt.
- Moser, Heinz/Grell, Petra/Niesyto, Horst (Hg.) (2011): Medienbildung und Medienkompetenz. Beiträge zu Schlüsselbegriffen der Medienpädagogik, Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft; Fachtagung der Sektion Medienpädagogik der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. München: kopaed.
- Niesyto, Horst (2007): Kritik zu phänomenologisch und kulturalistisch verkürzten Auffassungen in Jugend- und Mediensozialisationstheorien, in: Udo Göttlich (Hg.): Arbeit, Politik und Religion in Jugendkulturen. Engagement und Vergnügen, Weinheim, München: Juventa (Jugendforschung).
- Schwanitz, Dietrich (2002): Bildung, München: Goldmann.
- Vogelgesang, Waldemar (1991): Jugendliche Video-Cliquen. Action- und Horrorvideos als Kristallisationspunkte einer neuen Fankultur, Opladen: Westdt. Verlag.
- Willis, Paul (1977): Spaß am Widerstand. Gegenkultur in der Arbeiterschule, Frankfurt/M.: Syndikat.

Ralf Vollbrecht

Filmbildung im Wandel und der pädagogische Widerwille gegen den Seh-Sinn

Abstract

Nach einer Reflexion zum Begriff Filmbildung und seiner Verwendung werden verschiedene Konzepte der Filmbildung mit ihren pädagogischen Implikationen vorgestellt. Dabei wird unter anderem das Kanon-Konzept einer filmschulischen Bildung diskutiert sowie der vom Autor favorisierte Ansatz, Spielfilme auch als Gegenstand einer narrativen Pädagogik zu verstehen und hochschuldidaktisch einzusetzen.

Concepts of film education and educational aversion to the visual sense. Common concepts of film education are presented and discussed in their pedagogical implications. Among others, the canon concept is presented as well as the approach favored by the author to understand feature films as a subject of a narrative educational theory and to use them for the mediation of educational contents in university teaching and learning.

1. Einleitung

Vor 20 Jahren hätten Sie an dieser Stelle ein Impulsreferat eines Referenten gehört – heute gibt es eine *Keynote* eines *Keynote Speakers*. Ich bin aber einigermaßen froh, dass ich jetzt nicht auf Englisch referieren soll – nicht, weil ich den Vortrag nicht übersetzen könnte, sondern weil ich mich dem Thema sowohl sprachlich als auch vom Bildungsbegriff her nähern möchte und ich ein Problem damit hätte, den Zentralbegriff dieser Tagung angemessen differenziert zu verwenden. Der Bildungsbegriff steht in einer so spezifisch deutschen Denktradition, dass jede Übersetzung Missverständnisse provozieren würde.

Der Begriff „Filmbildung“ verkompliziert die Sache noch mehr. In der deutschen Sprache ist die Neuschöpfung von Substantiven durch Komposita (von lat. *componere*, „zusammensetzen“), also die Aneinanderreihung mehrerer Wörter, besonders beliebt und gängig. Für „Fremdsprachler“ ist das schwierig, weil im Deutschen beliebig viele Wörter aneinandergereiht werden können, weil neben Nomen auch Verben, Adjektive und Adverbien möglich sind, weil (bei Nomenkomposita) jeweils erst das letzte Nomen das Genus und den Numerus bestimmt, und weil manchmal, aber nicht immer, Flexionsmorpheme oder Fugenelemente beteiligt sind. Beispiel: aus Medien und Pädagogik wird Medienpädagogik, aber aus Kommunikation und Wissenschaft wird Kommunikationswissenschaft – das erklären Sie einmal „Fremdsprachlern“. Zudem ist auch die Reihenfolge von Bedeutung. „Gesichtsmilch“ (Determinativkompositum) meint etwas anderes als „Milchgesicht“ (Possessivkompositum) und Filmbildung ist etwas anderes als ein Bildungsfilm.

Offensichtlich handelt es sich bei Filmbildung um ein Determinativkompositum, also eine Wortzusammensetzung, bei der der erste Teil, das untergeordnete Determinans, den zweiten, das dominante Determinatum, in seiner Bedeutung näher bestimmt bzw. einschränkt – ähnlich wie bei Dampfschiff das Determinans „Dampf“ das Determinatum „Schiff“ näher bestimmt und z.B. von einem Segelschiff unterscheidet.

Das Wort Filmbildung ist somit etwas anders konstruiert als kulturelle Bildung oder musische Bildung oder berufliche Bildung – parallel müsste es entsprechend „filmische Bildung“ heißen –, sondern parallel zu Begriffen wie Schulbildung oder Familienbildung. Wenn statt eines bloßen Adjektiv-Bezugs zu Bildung eine eigenständige Filmbildung behauptet wird, die – zumindest sprachlich – parallel zur Bildung in Schule und Familie – immerhin die zentralen Orte von Erziehung, Sozialisation und Bildung – konstruiert wird, scheint mir das etwas hoch gegriffen und nach Legitimation heischend.

Der vermeintlich schlichte Begriff Filmbildung hat es also durchaus in sich. Er kann auch ganz unterschiedlich gemeint sein, je nachdem, ob er auf *Film* zu betonen ist oder auf *Bildung*, die bei *Filmbildung* in der linguistischen Konstruktion eines Determinativkompositums ja eingeschränkt wird auf Filmbezüge von Bildung – oder geht es doch um Bildungsbezüge des Films? Und was folgt aus einer solchen Unterscheidung?

Zunächst einmal ist es nicht selbstverständlich, Film oder Medien allgemein mit Bildung zusammenzudenken. In medienpädagogischen oder kommunikationswissenschaftlichen Kreisen mag dies heute selbstverständlich sein – für die Pädagogik insgesamt gilt das nicht und wäre jenseits didaktischer Nützlichkeit in pädagogischen Kontexten noch vor 20 Jahren heftig problematisiert worden (man denke zum Beispiel an die Position eines renommierten Schulpädagogen wie Hartmut von Hentig). Auch heute zeigt die bloße Existenz einer Initiative *Keine Bildung ohne Medien!*, dass die Forderung noch nicht eingelöst ist – sonst müsste man sie ja nicht stellen.

Es gibt offenbar pädagogische Vorbehalte, einen „pädagogische(n) Widerwille(n) gegen den Seh-Sinn“, wie Dieter Baacke das einmal genannt hat (Baacke 1995 – die dort vorgetragenen Überlegungen sind teilweise der Veröffentlichung *Treffpunkt Kino. Daten und Materialien zum Verhältnis von Jugend und Kino* (Baacke/Schäfer/Vollbrecht 1994). Er vertrat dabei die These, dass das pädagogische Denken und die pädagogische Praxis insbesondere in den Schulen „jede Art von Sinnenerfahrung einzuschränken sucht“ – speziell auch das Sehen – zu Gunsten „rationalisierender Abstraktion“ (Baacke 1995: 83).

Diesen Gedanken könnte man anhand der pädagogischen Einschätzungen zum Kino in den letzten 100 Jahren entfalten. Das will ich an dieser Stelle nicht tun, sondern nur einige wenige Punkte hervorheben.

In den Anfangsjahren richtete sich die Kritik gegen das Kino sowohl gegen Inhalte und Machart der Filme (Schundfilme) als auch gegen den Ort als solches – gegen das Kino als Ort optischer Verdummung, als ein Jahrmarkts- und Varieté-Vergnügen für schlichte Gemüter. Das war in pädagogischer Hinsicht ebenso wenig Vertrauen erweckend wie das unkontrollierte Beisammensein von Männern, Frauen, Jugendlichen und Kindern beiderlei Geschlechts, die in dunklen Kinoräumen eng beieinander saßen.

Heute ist das Kino als Ort jugendlichen Filmvergnügens gesellschaftlich akzeptiert, nicht zuletzt deshalb, weil es unter der kontrollierenden Obhut des Kinder- und Jugendschutzes steht. Aber man muss als Ort nur an die neuen digitalen Räume der Kinder und Jugendlichen denken, die Filme auch im Internet und auf Handys anschauen, und schon ist das Argument pädagogisch wieder ganz modern.

Verdächtig war auch die Schaulust und Faszination, die vom Film ausging. Im Beitrag von Schultze (1911) über den *Kinematograph als Bildungsmittel* klingt das so:

„Da in den Nachmittagsstunden, in denen viele Erwachsene beruflich beschäftigt sind, während die Kinderwelt ihre Schularbeiten größtenteils erledigt hat, allenthalbe große Kindermassen vorhanden sind, die nach einem Vergnügen Ausschau halten, so haben die Kinematographenbesitzer durch billige Kinderkarten ganze Scharen von Kindern anzulocken gewußt. Wie die Motten ins Licht, so flattern sie den Lichtspieltheatern zu. Je greller die Beleuchtung des Eingangs, je grausiger die dort ausgehängten Plakate, desto größer die kindliche Besucherschar. Wer die Seele des Kindes kennt, wird sich darüber nicht wundern – wohl aber darüber, daß man es längere Zeit hindurch ruhig mit angesehen hat, welche Wirkung hier vielfach auf die Seelen von Tausenden und Abertausenden von Kindern ausgeübt wurde.“ (Schultze 1911: 114)

Diese kulturkritische Sicht – die nebenbei bemerkt bis in die Siebzigerjahre vorherrschend war –, führte damals zu einer Fülle von Gegenmaßnahmen, die man heute als pädagogische Interventionsstrategien bezeichnen würde. In der Lehrerschaft gab es jedoch von Anfang an auch Befürworter des Films, die den Film als didaktisches Mittel schätzten, jedenfalls wenn er dokumentarisch war (statt die Welt zu verfälschen und die Sinne übermäßig zu reizen).

Die Situation änderte sich, als das Bürgertum spätestens in den Zwanziger- und Dreißigerjahren mit der Ausdifferenzierung der Film-Themen, der Filmsprache, der Film-Ästhetik, den Film auch für sich entdeckte, und repräsentative Film-Paläste entstanden, in die zu gehen man sich nicht schämen musste. In Filmkunst-Theatern trifft man nun auch auf Intellektuelle, denn Filme gelten nicht mehr per se als verdummend, sondern können ebenso eine Kunst sein – Film wird zu einem anerkannten Kulturgut.

Damit hat der Film eine Stufe der gesellschaftlichen Anerkennung erreicht, die Computerspiele gerade eben erst erklommen haben. Kulturrat und Kulturstatsminister haben bekanntlich 2007 Computerspiele als „Kulturgut“ bezeichnet – nicht ohne heftigen Widerspruch. Der Generalsekretär des Deutschen Musikrates, Christian Höppner, befand sogleich, es sei „abstrus“, Computerspiele zum Kulturgut zu erheben. Und überhaupt sollten Kinder lieber musizieren. So ähnlich darf man sich durchaus die damaligen Debatten zum Film vorstellen, und während wir über Filmbildung diskutieren, sind wir von Computerspiel-Bildung noch weit entfernt. Die Frage ist allerdings, welcher Bildungsbegriff jeweils unterlegt ist.

Der Film ist heute ein auch pädagogisch anerkanntes Medium, aber dennoch bleibt der Graben zwischen der medialen Alltagskultur von Kindern und Jugendlichen und einer pädagogischen Kultur, in die das Kino nicht hineingehört. Die Lernerfahrungen, die Kinder und Jugendliche dort machen, werden in der Pädagogik kaum reflektiert. Für Jugendliche bleibt das Kino ein doppelt positiv besetzter Ort, an dem nicht nur faszinierende Seh-Erlebnisse stattfinden, sondern der auch ein jugendkultureller Ort der Geselligkeit mit Erlebnisqualitäten, die in der pädagogischen Welt nichts zu suchen haben, ist. „Das Lernfeld Sehen und Emotionalität bleibt in seiner konzentriertesten Form dem Kino vorbehalten ‚Vergnügen‘, ‚Ablenkung‘, ‚Faszination‘ oder ‚Spaß‘ sind keine Kategorien in pädagogischer Argumentation.“ (Baacke 1995: 83).

Aus Untersuchungen zur Sozialgeschichte der Kindheit wissen wir, dass zur pädagogischen Domestizierung und Disziplinierung des Kindes auch gehört, dass das Auge des Kindes nur sehen darf, was der Pädagoge ihm zu sehen erlaubt. Der Blick des Kindes wird gelenkt, denn je-

des Sehen muss systematisch erfolgen und sich den Unterrichtsritualen unterwerfen. Aus der schwarzen Pädagogik (z.B. Rutschky 1977: 587 ff.) sind viele Beispiele bekannt, denen sich entnehmen lässt, wie das Sehen des pädagogischen Blicks zu sein hat. Baacke beschreibt das so: Das Sehen des pädagogische Blick „ist gelenkt (durch den Lehrer/die Lehrerin); es ist imitativ (ahmt vorgemachtes Verhalten nach, verzichtet auf eigene Entdeckungen); kontrolliert (nur das darf ins Blickfeld geraten und gesehen werden, das für den Blick auch freigegeben ist); homogenisiert (alle sollen das Gleiche sehen, Abweichungen des Blicks sind nicht erlaubt). Dieser „pädagogische Blick“ ist ein Blick, der den Adressaten verfehlt, auf den er sich richtet. So ist der pädagogische Blick aufs Kino und das in ihm Gebotene – im Gegensatz zum Vergnügen, dass das Kino Kindern und Jugendlichen bereitet – von Bedenkllichkeiten getrübt und färbt den Ort grau in grau. Wir wissen, dass Unterschiede und Differenzierungen eines Gebiets oder Gegenstands von denen übersehen werden, die nicht kundig sind. Für Erwachsene, denen jugendkulturelle Erlebnismuster eher fremd sind und die ihnen entsprechend ablehnend gegenüberstehen, sind alle Jeans blau, alle Rock-Konzerte undifferenziert laut, alle Horrorfilme aggressiv, geschmacklos und unerträglich trivial. So verfehlt der pädagogische Blick viele Orte dieser Erde, an denen Jugendliche sich mit besonderer Vorliebe aufhalten, und er grenzt ihre kulturellen Interessen und Äußerungen entsprechend aus dem Feld aus, das er übersieht. In einer unbekanntem oder geistig nicht bearbeiteten Situation drängen sich eben grobe Allgemeindrücke derart vor, dass Unterschiedlichkeiten sich einebnen.“ (Baacke 1995: 84).

Daraus lässt sich folgern, dass Bildung und Film noch längst nicht versöhnt sind, ihr Verhältnis vielmehr pädagogisch erst entfaltet werden muss, so dass zum einen die emotionalisierenden Bilder auch Teil pädagogischer Lerngeschichte sind, der pädagogische Blick also Reichweite und Fokus verändern muss, um besser differenzieren und verstehen zu können, und andererseits das Sehen von Bildern auch als Teil des pädagogischen Auftrags verstanden wird. „Dies setzt voraus, dass Pädagogen Ahnung haben von optisch arrangierten Erlebnisformen und ihrer Bedeutung im Rahmen jugendlicher Sozialisation, und dass sie mit den Filmen etwas anfangen können, die Jugendliche sehen. Medienkundliches Wissen ist Voraussetzung für jede (medien-)pädagogische Einmischung, die sich nur dann legitimiert, wenn sie den Kommunikationskreis nicht zerstört, in den sie eindringt.“ (Baacke 1995: 85)

Eine Filmbildung ohne „pädagogischen Blick“ beinhaltet im Übrigen keine Abkehr von Reflexion – wohl aber eine Rehabilitierung der sinnlichen Erfahrung, an die die Reflexion nun rückgebunden wird. Filmbildung in diesem Sinn ist *Wahrnehmungsbildung* – wohlgemerkt *Wahrnehmungsbildung* und nicht die gelenkte Wahrnehmungserziehung des pädagogischen Blicks. Wer seine Wahrnehmung bildet, wird reich an Erfahrungsbildern, an Deutungsmöglichkeiten, die jeder für sich nach eigenen Zwecken, Zielen und Interessen ordnen, aber auch mit denen der anderen abstimmen muss.

Mit diesen Bemerkungen zu Baackes These vom pädagogischen Widerwillen gegen den Seh-Sinn will ich es erst einmal gut sein lassen, und wechsele die Perspektive auf Bildung. Ich hatte anfangs davon gesprochen, dass der Begriff Filmbildung offenlässt, wie diese beiden Aspekte – Film und Bildung – gewichtet werden. Dass dies ganz unterschiedlich konzipiert sein kann, zeigen die verschiedenen Konzepte von Filmbildung. Ich will hier mehrere Konzepte vorstellen.

2. Der Filmkanon

Dazu heißt es auf der Internet-Site der Bundeszentrale für politische Bildung: „Auf Einladung der Bundeszentrale für politische Bildung kamen im Juli 2003 Filmschaffende, Filmhistoriker, Filmkritiker und Filmpädagogen zusammen, um einen Filmkanon von 35 Filmen zu diskutieren und zu beschließen. Ziel war es, *bedeutenden Werken der Filmgeschichte* [Hervorhebung R. V.] auch im Schulunterricht mehr Aufmerksamkeit zu verschaffen und so der film-schulischen Bildung in Deutschland neuen Auftrieb zu geben. Der Kanon erhebt dabei nicht den Anspruch, einen vollständigen Überblick über das umfangreiche Schaffen der schon über 100-jährigen Filmgeschichte zu geben. Vielmehr will er sensibilisieren für die Vielfältigkeit dieser Kunstform, für die Geschichte des bedeutendsten Mediums des 20. Jahrhunderts und für das Verstehen des Films der Gegenwart.“ (<http://www.bpb.de/gesellschaft/kultur/filmbildung/filmkanon/>)

Hinter dieser „filmschulischen Bildung“ (auch eine interessante sprachliche Konstruktion) steht offensichtlich ein Bildungsbegriff, mit dem darauf abgezielt wird, die angehäuften Film-Schätze der letzten 100 Jahre an die nachfolgenden Generationen weiterzugeben. Dieses sind die „bedeutenden Werke der Filmgeschichte“, die heutige Kinder und Jugendliche sich aneignen sollen. Das ist ein traditioneller Bildungsbegriff, der Hoch- und Trivial-Kultur säuberlich trennt – was in pluralistischen Gesellschaften als durchaus schwierig angesehen werden muss –, mit dem dann vermeintliche Bildungsgüter identifiziert und traditionalisiert, also an die nachfolgenden Generationen weitergegeben werden.

Das ist in hohem Maße Ideologie-anfällig und dient wohl auch der Elitenlegitimation. Denn Bildung in diesem Sinne ist zuvörderst ein Mechanismus der Distinktion, mit dem „der Gebildete“, die „Hohe“-Kultur, die richtige Tradition und die „feinen Unterschiede“ gegen all das abgegrenzt werden können, was die Definitionsmächtigen davon ausschließen. Da eine in sich homogene Bildungsschicht im Sinne dieses Bildungsbegriff aber nicht mehr existiert, ist ein solcher Kanon auch im Diskurs der „Gebildeten“ äußerst umstritten – die damalige Debatte, die unter anderem in der *Zeit* viel Raum bekommen hat, spiegelte diese Unstimmigkeiten. Immerhin konnten viele Prominente ihre jeweiligen Befindlichkeiten äußern, auch wenn sie von Pädagogik nichts verstehen.

Allzu weit ist das Kanon-Konzept nicht von den Vorstellungen Wilhelm von Humboldts entfernt, der vor 200 Jahren die Antike als Kanon empfahl: „Auch Griechisch gelernt zu haben, könnte auf diese Weise dem Tischler ebenso wenig unnütz seyn, als Tische zu machen dem Gelehrten.“ (Humboldt 1809: 176). Das ist ja nicht falsch – ebenso wenig wie eine Auseinandersetzung mit der Geschichte des Films unnütz wäre –, aber vielleicht ist das doch nicht die zentrale Aufgabe der heutigen Schule, und reicht sicherlich bei weitem nicht, den Herausforderungen durch neue mediale Bilderwelten, mit denen Kinder und Jugendliche heute konfrontiert sind, angemessen zu begegnen.

Der Kanon abstrahiert vom historisch-gesellschaftlichen Entstehungskontext der Filme und dem Rezeptionskontext der heutigen Kinder und Jugendlichen. Nicht aus *filmgeschichtlicher*, sondern aus *pädagogischer* Perspektive verfehlt er damit seinen Bildungsanspruch, und im schlechtesten Fall erwerben Kinder und Jugendliche damit nicht Bildung, sondern nur totes Konservenwissen. Bildung und demzufolge auch Filmbildung vollzieht sich immer in einer Gegenwart. Historische Bildungsstoffe müssen entsprechend anschlussfähig sein – das ist gerade für jüngere Zielgruppen aber nicht ohne Weiteres der Fall.

Beispiel: „EMIL UND DIE DETEKTIVE“ (1931)

Das erste Drehbuch soll Erich Kästner sehr erbost haben: „Das Manuskript ist ekelhaft. Emil klaut in Neustadt einen Blumentopf für die Großmutter. In Berlin auf der Straßenbahn klaut er einem Herrn den Fahrschein aus dem Hut und lässt ihn für sich knipsen. Der Herr wird von der Bahn gewiesen. Ein Goldjunge, dieser Emil. Der ‚Stier von Alaska‘ wird er genannt und Pony die ‚Rose von Texas‘ [...]. Lauter Indianerspiele, wo heute doch keiner mehr Indianer spielt [...]. Die ganze Atmosphäre des Buchs ist zum Teufel. Ich werde Anfang der Woche saugrob werden.“ – so beschreibt es Uschi Reich, die den Film auf der Internetseite der Bundeszentrale für politische Bildung zum Filmkanon vorstellt (Reich 2010). Das Drehbuch wurde damals massiv verändert. Das Ergebnis ist ein guter Film, gar keine Frage.

Dennoch scheint nach 80 Jahren die Kritik Kästners wieder treffend: „Lauter Indianerspiele, wo heute doch keiner mehr Indianer spielt.“ Die Darstellung einer Straßenkindheit im damaligen Berlin war ja treffend und sehr gelungen, aber für heutige Kinder ist das eine völlig fremde Welt, die sie nicht anspricht. Heute laufen Kinder mit dem Smartphone durch die Stadt und nicht mit der Hupe, und darüber organisieren sie sich auch. Wenn ein Zehnjähriger heute mit der Originalfassung von EMIL UND DIE DETEKTIVE aber wenig anfangen kann, weil seine eigenen lebensweltlichen Erfahrungen nicht anschlussfähig sind – wie soll der Film dann bilden? Allenfalls kann er historisches Filmwissen vermitteln, aber braucht es dazu eines Kanons, und ist das überhaupt das zentrale Problem schulischer Filmbildung? Ich meine nicht.

Kanonbildung impliziert auch Ontologisierung. Die Filme, die im Kanon sind, werden zum Maß aller Dinge erklärt, und umgekehrt andere Filme automatisch abgewertet, allein dadurch, dass sie nicht aufgenommen wurden. Das ist ein Problem, denn es begrenzt und fördert nicht die Lust auf eigene Erfahrungen. Und wer verantwortet überhaupt diesen Kanon? Die Bundeszentrale für politische Bildung als oberste Bildungsinstanz? Oder die 19-köpfige Expertenkommission, die den Kanon zusammengestellt hat, zu der laut *mediaculture-online* Regisseure, „weitere namhafte Filmwissenschaftler, Produzentinnen und Medienpädagogen“, also offenbar weder Schulpädagogen noch Experten für Kinder und Jugendliche gehörten? (<http://www.mediaculture-online.de/Filmkanon.36.o.html>). Welchen Bezug haben diese Experten zu heutigen Kindern, ihren Lebenswelten, ihren Rezeptionsgewohnheiten und nicht zuletzt zur Schule – denn für diesen Kontext ist der Kanon ja gedacht?

Weiter heißt es auf *www.mediaculture-online.de*: „Natürlich löste der Filmkanon auch Kritik aus: Wurden zu viele gut ‚abgehangene‘ Klassiker gewählt? Warum ist keine einzige Regisseurin vertreten?“ (ebd.). Letzteres Argument muss man sich auf der Zunge zergehen lassen. Als Auswahlkriterium für den Bildungswert eines Films wird hier ernsthaft das Geschlecht der Regisseurin bzw. Regisseurs (warum dann nicht auch Drehbuchautor, Autor der Buchvorlage oder Kamerafrau?) ins Spiel gebracht. Verstehen könnte ich, wenn danach gefragt wird, ob eine Geschichte aus männlicher oder weiblicher Sicht erzählt wird, oder ob ein Film eher Jungen oder Mädchen anspricht. In der Schulpraxis würde man allerdings wohl eher darauf achten, dass er Jungen und Mädchen gleichermaßen anspricht – jedenfalls bei gemischtgeschlechtlichen Klassen.

Kaum berücksichtigt im Kanon sind Filme für Kinder unter zwölf Jahren, wie auch der Bundesverband Jugend und Film kritisierte. Der BfJ hat daher mit der Fachzeitschrift *Kinder und Jugendfilm Korrespondenz* auf Basis einer Umfrage unter 25 KinderfilmexpertInnen einen ergänzenden Kinderfilmkanon mit Filmen für Sechs- bis Zwölfjährige erstellt. (KJK 2004) – übrigens ebenfalls mit der Originalfassung von EMIL UND DIE DETEKTIVE von 1931.

Festhalten lässt sich, dass das Kanon-Konzept „Filmbildung“ ganz klar auf Film betont und auch den Entstehungskontext und die Entstehungszeit der ausgewählten Filme pädagogisch vernachlässigt, so dass die Filme nicht unbedingt den Themen, Sehgewohnheiten und Lebenswelten heutiger Kinder entsprechen. Das liegt auch daran, dass mit der Idee eines Kanons eine Vorstellung von Bildung verbunden ist, die Bildung nicht als Prozess, sondern als Substanz versteht. In der Pädagogik ist heute dagegen ein prozessualer Bildungsbegriff vorherrschend. Dabei geht es um die Prozesse, in denen Subjekte sich bilden – Bildung als Selbstkonstruktion des Subjekts – und wie sich solche Prozesse pädagogisch befördern lassen – beispielsweise durch Schaffung von Bildungsgelegenheiten. Eine solche Bildungsgelegenheit kann die Präsentation, Diskussion und Auseinandersetzung mit Filmen immer dann sein, wenn sie anschlussfähig an Themen, Entwicklungsaufgaben, Wissen, Erfahrungen, Interessen usw. der Subjekte ist.

So löblich die Absicht ist, Filmbildung in der Schule stärker zu verankern, so problematisch ist ein Kanon, zumal in so stark filmgeschichtlicher Ausrichtung. Gäbe es eines Tages eine Computerspiel-Bildung, und einen Computerspiel-Kanon, müssten die Kinder sich dann vermutlich mit *Super Mario* in Arcade-Spiel-Ästhetik als Highlight der achtziger Jahre auseinandersetzen.

Einen weniger traditionellen Bildungsbegriff hat beispielsweise Daniel Goeudevert (1981) formuliert, der Bildung als einen „aktiven, komplexen und nie abgeschlossenen Prozess [beschreibt/R. V.], in dessen glücklichem Verlauf eine selbstständige und selbsttätige, problemlösungsfähige und lebensstüchtige Persönlichkeit entstehen kann“. Ziel von Bildungsprozessen ist dann nicht „Wissen“ – dieses ist vielmehr selbst nur Hilfsmittel für Bildung, die auch Reflexion und kritische Distanz, mithin Urteilsvermögen voraussetzt.

Angesichts pluraler Normen und Werte geht es in heutigen Bildungswelten nicht um die inhaltliche Weitergabe von Wissen, sondern um Begriffspaare wie „Kompetenz und Teilhabe“, „Distanz und Kritik“, „Kreativität und Innovation“ oder „Universalität und Eigensinn“ (vgl. Tenorth 2012). Eine aktuelle Definition von Klieme u.a. von 2003 geht vor dem Hintergrund der Kompetenzdebatte noch weiter. In den sogenannten „nationalen Bildungsstandards“ heißt es „Bildung‘ ... bezeichnet ... die Fähigkeit von Subjekten, unter den Bedingungen der Unentscheidbarkeit und Unbestimmtheit, Offenheit und Pluralität handlungsfähig zu sein (und) ... mündig zu werden, ... so dass ‚Gleichheit und Individualisierung ... zugleich‘ eröffnet werden.“ (Klieme et al. 2003: 65).

Wir sehen, die Bildungs-Vorstellungen sind sehr verschieden: von Substanz über Prozess zur Fähigkeit. Das kann ich hier leider nicht weiter vertiefen. Stattdessen möchte ich fünf weitere Konzepte von Filmbildung beispielhaft anführen, die an der Fakultät Erziehungswissenschaften der Technischen Universität Dresden tatsächlich alle vorzufinden sind.

3. Cineastisches Konzept

„*Cinéaste*“ bezeichnet im Französischen noch heute einen Filmregisseur, während der Begriff im Deutschen vor allem auf die Differenz zwischen Kommerz-Kino und einem Kino mit Kunstanspruch verweist. Ein Cineast ist ein Mensch, der als Filmliebhaber beschrieben werden kann, zudem als ausgewiesener Kenner von Filmkunst und Filmgeschichte, der auch mit der Formen- und Motivgeschichte des Films bestens vertraut ist und Interesse am Filmdiskurs hat.

Filmseminare für Cineasten vermitteln Expertenwissen. Sie haben beispielsweise Titel wie *Der russische Avantgarde-Film von 1908–1934*. Auch ein cineastisches Konzept ist elitär. Wäh-

rend beim Filmkanon aber die alten Bildungseliten ihre Filmbildungsideale auf heutige Kinder und Jugendliche insgesamt projizieren, bleiben Cineasten weit gehend unter sich. Cineastisches Filmbildung ist Filmbildung für Cineasten. Sie verfehlt daher ihre Zielgruppe nicht, sondern bietet ihr außergewöhnliche Bildungsgelegenheiten. Sie ist nur sehr speziell und daher für die Schule wenig geeignet.

4. Studentisches Kino

An der TU Dresden gibt es ein studentisches Kino, das seit über 20 Jahren von Studierenden betrieben wird. Hier geht es um Bildungserfahrungen ganz anderer Art. Studierende, die selber ein Kino betreiben, müssen ihre Filmerfahrungen reflektieren und transzendieren, denn die gezeigten Filme sollen ja ein Publikum ansprechen und nicht nur sie selbst. Selbst haben sie hohe Ansprüche, sind zumeist Cineasten, bekommen aber zu spüren, dass ein solches Programm nicht massenkompatibel ist. So kann man beobachten, dass in einer Saison (gerade wenn wieder eine neue Gruppe Verantwortung übernommen hat) ein sehr anspruchsvolles Programm gezeigt wird, dem dann im nächsten Semester – weil offenbar zu wenig Zuschauer kamen – ein vom Anspruch her neu austariertes Programm folgt. Die Studierenden lernen, dass man sich ein Publikum heranbilden muss – und das ist selbstverständlich auch wieder ein Bildungsprozess.

5. Lehrfilme

Ein weiterer Ansatz, der bei uns in der Bildungstechnologie verankert ist, ist die Produktion kleiner Lehrfilme durch Studierende. Dabei geht es darum, dass Studierende in kleinen Gruppen das Handwerkszeug erwerben, einen kurzen eigenen Lehrfilm zu produzieren. Hier liegt der Schwerpunkt eindeutig auf der Didaktik, also bei der Frage, wie man einen bestimmten, konkreten Inhalt in einem Film didaktisch so aufbereiten kann, dass Zuschauer einen möglichst hohen Lernerfolg haben. Auch hier lernen Studierende nebenbei eine Menge über Film, über Gestaltungsmittel, über Schnitt, über Kameraführung etc. Die Perspektive ist jedoch eine ganz andere als bei der Auseinandersetzung mit Spiel- oder Dokumentarfilmen.

6. Handlungsorientierte Medienpädagogik

In Seminaren zur handlungsorientierten Medienpädagogik können Studierende lernen, eine Internet-Site zu programmieren, oder ein Hörspiel oder einen Film zu produzieren. In kleinen Gruppen müssen Sie ein Thema finden, ein Drehbuch schreiben und den Film dann auch drehen. Zuvor erhalten Sie eine ausführliche Einführung, die theoretische Elemente ebenso umfasst wie ganz praktische Hinweise. Die Gruppen werden durchgängig von Tutoren betreut. Zum Schluss werden die Filme gezeigt und besprochen, Probleme diskutiert und auch Verbesserungsvorschläge gemacht. In die Leistungsbewertung fließt dann auch eine schriftliche Reflexion der Seminarteilnehmer ein.

Ebenso wie bei den Lehrfilmen geht es hier offensichtlich nicht um rezeptive, sondern um aktive Medienarbeit. Statt Filmanalyse und Filmkritik geht es hier um eigene Gestaltung, um ästhetische Entscheidungen, um die Frage, wie ich bestimmte Wirkungen erzielen kann, indem ich bestimmte filmische Gestaltungsmittel einsetze usw. Damit werden andere Dimensio-

nen von Medienkompetenz angesprochen als bei der rezeptiven Medienarbeit. Auch hier ist eine theoretische Auseinandersetzung mit dem Medium und seinen Möglichkeiten notwendig, aber auch eigene Kreativität gefragt. Nicht zuletzt ist auch die Erfahrung des eigenen Tuns wesentlich – gerade in einem Bildungssystem, das ansonsten stark auf die Aufnahme und Verarbeitung von Wissen ausgerichtet ist.

7. Spielfilme als Gegenstand pädagogischer Analyse

In meinen Filmseminaren, die ich die meiste Zeit zusammen mit Horst Schäfer und dem Kinder- und Jugendfilmzentrum der Bundesrepublik (KJF) durchgeführt habe, erlernen Studierende zunächst Methoden der Filmanalyse und erwerben Grundkenntnisse über Gestaltungselemente des Films und deren Wirkungen auf Zuschauer, insbesondere auf Kinder und Jugendliche. In einem drei- bis viertägigen Block stellen sie dann ihre medienpädagogische Analyse von Filmen vor, die jeweils unter einem spezifischen Seminarthema stehen. Dabei wird zunächst der Film gezeigt, und im Anschluss an das Referat findet eine oft sehr lebhaft Diskussions dazu statt.

Die Intention dieser Seminare, die auf eine lange Tradition zurückgehen und schon von Dieter Baacke und Horst Schäfer konzipiert und freilich auch immer weiter entwickelt wurden, ist jedoch grundsätzlicher und auch hochschuldidaktischer Natur. Die Frage ist doch, wie wir als Lehrende damit umgehen können, dass Studierenden pädagogisches Theoriewissen oft sehr praxisfern erscheint, und wie man ihnen dieses anders nahe bringen kann. Dieter Baacke und Theodor Schulze haben im Rahmen der pädagogischen Biographieforschung das Konzept *Aus Geschichten lernen* (Baacke/Schulze 1979) entwickelt. Von dort ist es nicht weit zu einem Seminarkonzept *Spielfilm als Gegenstand pädagogischer Analyse* (Baacke). Spielfilme enthalten sehr viele pädagogisch relevante Anknüpfungspunkte, Entwicklungsthemen, Beziehungen, Probleme, Konflikte etc. – aber eben nicht wie in einem theoretischen Lehrbuch fein säuberlich analytisch aufbereitet und dementsprechend abstrakt und von lebensweltlichen Bezügen entkernt, sondern in der narrativen Eingebundenheit der handelnden Personen. Entscheidend ist gerade diese Narration, da sie lebensweltlichen Nähe herstellt.

In der medienpädagogischen Filmanalyse geht es nun darum, die relevanten pädagogischen Aspekte analytisch herauszuarbeiten und unter Hinzuziehung entsprechender wissenschaftlicher Literatur einzuordnen und zu deuten. Das ist ein ganz anderer Zugang zu pädagogischen Thematiken, als Studierende ihn sonst gewohnt sind. Es fällt ihnen in der Regel auch leichter, Theorie und Praxis zusammen zu denken, und das didaktische Problem, dass Wissen quasi auf Vorrat gelernt wird, bis es in einer Klausur oder Hausarbeit abgefragt wird, ist bei dieser Seminarform deutlich geringer. Studierende liefern hier Arbeiten in hoher Qualität ab, und ihre Seminarrückmeldungen sind – manchmal überwältigend – positiv. Für die Studierenden steht die Auseinandersetzung mit dem Film übrigens oft so im Vordergrund, dass sie die pädagogische Absicht der Vermittlung *pädagogischen* Wissens oft gar nicht bemerken.

Während das Kanon-Konzept ganz vom Film her konzipiert ist, ist das Konzept des *Spielfilms als Gegenstand pädagogischer Analyse* von der Pädagogik her gedacht. Dennoch geht es auch hier um Filmbildung, nicht nur weil – gewissermaßen als Nebenintention – Filmanalyse und Filmkritik gelernt werden und viel filmspezifisches Wissen erworben wird, sondern weil auch die Filmreihe eines Seminars unter bestimmten filmischen Auswahlaspekten zusammen-

gestellt wird. Vermittelt wird beispielsweise auch ein Genrewissen – etwa zum Horrorfilm, zum Fantasy-Film oder zum japanischen Animationsfilm.

Das war ein kurzer Durchgang zu sechs unterschiedlichen Konzepten von Filmbildung und sicherlich gibt es weitere Formen – etwa im Bereich der Filmfestivals.

Der Film kann nun als Unterrichtsstoff, als Lerngegenstand betrachtet werden. Dabei wird dann mit pädagogischem Blick geschaut, und gesichertes und eindeutiges Wissen über den Film, seine Geschichte, seine Sprache und seine Wirkung angeeignet. Auf den Nachteil solcher Filmbildung hat auch Walberg hingewiesen: „Der ‚Dialog‘ mit dem Film und das Filmerleben treten dabei in den Hintergrund und werden im ungünstigen Fall sogar verhindert.“ (Walberg 2007: 32).

Viele Ansätze der Filmbildung basieren auf einem zeichentheoretischen oder semiotischen Filmverständnis, demzufolge Bilder Zeichen sind, die auf etwas anderes verweisen. Filmverstehen setzt dann voraus, die filmischen Codes zu kennen, mittels derer Bedeutung erzeugt wird. Kinder und Jugendliche sollen diese Regeln lernen – zum Beispiel durch Filmanalyse und Filmkritik – und sind in Kenntnis dieser Regeln dann auch weniger anfällig für Manipulationen. Auf dieser Denkfigur basiert meist auch die Forderung nach Filmbildung in den Schulen. Aus filmtheoretischer Sicht ließe sich dagegen kritisch einwenden, dass ein solches Filmverständnis filmische Innovationen nicht angemessen erfassen kann, da „die Analysierbarkeit von Botschaften gerade auf der Konventionalität der verwendeten Codes beruht“ (Walberg 2007: 34). Aus pädagogischer Sicht ließe sich kritisch einwenden, dass die Forderung, Filme kritisch und distanziert zu analysieren, diese zu einem bloßen Werkzeug macht, um die Fähigkeit zum Filmverstehen zu vermitteln. „Diese Konzentration auf Analyse und Verstehen kann Bildungsprozesse verhindern. Denn bei der Vermittlung eines analytischen Handwerkszeugs geht es ja um die Fähigkeit, den Film ‚in den Griff zu bekommen‘, ihn zu verstehen, zu entschlüsseln, ihn so zu zerlegen, dass er sich in vorhandene Kategorien des Selbst- und Weltverhältnisses einordnen lässt. Vorhandene Selbst- und Weltverhältnisse werden durch diesen Zugriff eher stabilisiert, als zur Disposition gestellt.“ (Walberg 2007: 34).

Freilich bleiben Filmanalyse und Filmkritik für die Filmbildung unverzichtbar, denn erst die Fähigkeit zu Analyse und Kritik auf der Basis grundlegenden Filmwissens, Filme auch kreativ und unkonventionell zu interpretieren. Statt Festlegungen im pädagogischen Blick braucht Filmbildung aber die Bereitschaft, solche Deutungsspielräume, die Filme noch mehr als Texte bieten, offen zu halten. Ziel einer Filminterpretation kann dann nicht sein, dass hinterher alle einer Meinung über den Film sind, sondern dass die vielfältigen Möglichkeiten aufgezeigt werden, wie der Film oder bestimmte Aspekte des Films erlebt und konsistent interpretiert werden können. Es ginge also darum, über die Weltwahrnehmung im Film zur Differenz statt zur übergreifenden Parole zu gelangen. Dann muss eine Filminterpretation auch nicht das Filmerleben zerstören, mit dieser Faszination, die Filme ermöglichen, mit ihren Entrückungen in Traumwelten, den Spiegelungen zwischen Identifikationen und Projektionen, die unseren Alltag transzendieren.

An den Abschluss meiner Überlegungen möchte ich ein Zitat von Dieter Baacke stellen, für den Faszination der Schlüsselbegriff von Filmbildung ist:

„Nicht der Film in seiner fragwürdigen oder avantgardistischen Selbstreferenz, sondern seine Wirkung auf den zuschauenden, affizierten Betrachter steht im Mittelpunkt. Erlauben wir Faszination, kann ästhetische Erfahrung nicht mehr als Banausentum verpönt werden, und nicht notwendig muss sie sich aus der Sphäre des Genusses zu der ästhetischen Augenschein

analysierenden Reflexion erheben auf dem Grunde pädagogischer Anleitung. Der Rezeptionsvorgang selbst wird dem Betrachtenden frei verfügbar gemacht und damit seinem je spezifischen kulturellen Habitus. Mit ‚Faszination‘ wird als möglich gedacht, dass das kindliche oder jugendliche Subjekt auch außerhalb gelenkter pädagogischer Verarbeitungshilfen seine ästhetischen Erfahrungen machen kann, deren Ausmünzung auf die Lebensrealität außerhalb des Films nicht pädagogisch eingeholt werden kann, sondern dem Subjekt selbst zur Disposition steht. Was ist das anderes als Bildung?“ (Baacke 1995: 89).

Literatur

- Baacke, Dieter (1995): Zum pädagogischen Widerwillen gegen den Seh-Sinn, in: GMK-Rundbrief, Nr. 37/38: 80–94.
- Baacke, Dieter/Schäfer, Horst/Vollbrecht, Ralf (1994): Treffpunkt Kino. Daten und Materialien zum Verhältnis von Jugend und Kino, München: Juventa Verlag.
- Baacke, Dieter/Schulze, Theodor (Hg.) (1979): Aus Geschichten lernen. Zur Einübung pädagogischen Verstehens, München: Juventa Verlag.
- Goedevert, Daniel (2001): Der Horizont hat Flügel. Die Zukunft der Bildung, München: Econ.
- Humboldt, Wilhelm von (1809): Königsberger Schulplan, in: Flitner, Andreas/Giel, Klaus (Hg.): Werke in fünf Bänden, Bd. IV, Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Kinder und Jugendfilm Korrespondenz (2007): Filmkanon für Kinder (Sonderheft), 2. Aufl., München: Verlag Das Freie Buch.
- Klieme, Eckhard et al. (2003): Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise, Bundesministerium für Bildung und Forschung Deutschland.
- Reich, Uschi (2010): Emil und die Detektive, URL: <http://www.bpb.de/gesellschaft/kultur/filmbildung/filmkanon/43544/emil-und-die-detektive>.
- Rutschky, Katharina (Hg.) (1977): Schwarze Pädagogik. Quellen zur Naturgeschichte der bürgerlichen Erziehung, Berlin: Ullstein.
- Schultze, Ernst (1911): Der Kinematograph als Bildungsmittel, Halle: Verlag der Buchhandlung des Waisenhauses.
- Tenorth, Heinz-Elmar (2012): Bildung im Wandel, Vortrag, Universität Marburg, 18.4.2012
- Walberg, Hanne (2007): Film-Bildung an den Grenzen des Verstehens. Bildungstheoretische Überlegungen am Beispiel Jugend im Film, in: Decke-Cornill, Helene/ Luca, Renate (Hg.): Jugendliche im Film – Filme für Jugendliche. Medienpädagogische, bildungstheoretische und didaktische Perspektiven, München: kopaed, 31–43.

**KAPITEL II:
FILMGESCHICHTE(N) IM WANDEL
DER MEDIEN**

Vermittlung als Aufgabe.

Archivgestützte Erschließungsarbeit historischer Filmquellen im Rahmen von EFG und EFG1914

Abstract

Im Rahmen der vorliegenden Ausführungen wird, aufbauend auf einschlägigen Vorarbeiten (vgl. Ballhausen/Krenn 2003; Maragh-Ablinger/Ballhausen 2007; Ballhausen 2012), das *European Film Gateway (EFG)* als Projekt bzw. Portal unter Berücksichtigung zweier Gesichtspunkte reflektiert: Einerseits über die damit verbundenen archivtheoretischen Überlegungen, andererseits über die spezifischen vorselektierten österreichischen Bestände, die in das ursprüngliche *EFG* und das bereits laufende Folgeprojekt *EFG1914* eingegangen sind bzw. eingehen werden. Dabei werden die *AUSTRIA WOCHENSCHAU*, die auch innerhalb der Tradition der europäischen *newsreels* einen Sonderstatus einnimmt, und die österreichischen Kriegswochenschaufen und Spezialfilme des Ersten Weltkriegs als Exempel für nun erstmals online verfügbares Quellenmaterial hervorgehoben. Wesentlich dabei ist die Kontextualisierung der erschlossenen Bestände, die der filmischen Nachrichtenberichterstattung zuzurechnen sind, im Rahmen des titel spendenden Spannungsverhältnisses Öffentlichkeit und Sammlung, das für die beiden Pole archivarischer Verantwortung und Verpflichtung steht. Ergänzend wird auf Aspekte der Digital Humanities verwiesen, die für alle Archive, deren Rolle innerhalb der sich verändernden Konditionen wissenschaftlichen Arbeitens und Kooperierens im Dienste der Öffentlichkeit nicht auf das Moment der Forschungsermöglichung limitiert werden darf, als Option für eine breitenwirksame Erschließungs- und Vermittlungsarbeit begriffen werden müssen.

On the basis of previous work (cf. Ballhausen/Krenn 2003; Maragh-Ablinger/Ballhausen 2007; Ballhausen 2012), this text aims to reflect on two particular aspects of the project and portal *European Film Gateway (EFG)*: on the one hand, the relevant theoretical considerations regarding archives, and on the other hand, the specific, pre-selected Austrian collections, which have entered or will enter the original *EFG* project and the ongoing follow-up project *EFG1914*. To this end, the *AUSTRIA WOCHENSCHAU*, which has a special status within the tradition of European newsreels, as well as the Austrian war newsreels and special reports of the First World War will be highlighted as examples of source material that is now available online. The contextualisation of the preserved collections attributable to filmic news broadcasting within the framework of the contrasting relationship between the public and the collection – a relationship that reflects the two poles of archival responsibility and duty – is seen as integral to this process. In addition, the text discusses aspects of the Digital Humanities that should be considered pertinent for high-impact work in preservation and education in all archives, whose role within the changing conditions of scientific work and collaboration in the service of the public must not be limited to the facilitation of research.

1. Theoretische Rahmungen

Da Archive häufig – m.E. nach *viel* zu häufig – rein aus dem limitierten Selbstverständnis der Forschungsermöglichung diskutiert werden, soll hier nun ein anderer Weg vorgeschlagen werden. Aufbauend auf prinzipiellen Überlegungen zum Archiv wird deshalb die notwendige Aktivsetzung, das Denken des Archivs als *techné* betont: In der richtigen Verpflichtung gegenüber den Beständen als auch der Öffentlichkeit hat es sich das Archiv in der Erfüllung seiner vielfältigen Pflichten vorsätzlich schwer zu machen. Die produktive Arbeitsschizophrenie, die sich aus der Unterstützung seriöser Arbeiten in der Gegenwart und dem langfristigen, generationenübergreifenden Erhalt des jeweiligen Erbes ergibt, prägt die Tätigkeiten der Archive und die Notwendigkeit einer hochsensiblen ethischen Haltung. Insbesondere in Zeiten technischer Neu- und Weiterentwicklungen – denen man sich als Archiv keineswegs verschließen darf, die aber auf jeden Fall einer konstruktiv-kritischen Prüfung bedürfen – gilt es, sich die historischen Realitäten, die Herausforderungen und Optionen mit besonderem Nachdruck zu vergegenwärtigen. Die aktive Öffnung des Archivs zugunsten der Öffentlichkeit bedeutet dabei aber keineswegs eine Abschaffung der ExpertInnen oder gar ein Verschwinden des Archivs als spezialisierte Form intellektueller Logistik. Insbesondere in Zeiten der fortschreitenden Digitalisierung muss das Thema der Langzeitarchivierung ebenso von Bedeutung sein wie das deutliche Angehen gegen das Limitieren des Archivs auf eine Rolle des reinen Zuträgers wissenschaftlicher Fachdisziplinen.

Die Vermittlungsarbeit des Archivs muss daher nicht nur die inhaltliche bzw. medien spezifische Sensibilisierung im Rahmen der jeweiligen Vermittlungssagenden berücksichtigen, sondern sich zusätzlich gegen Unterminierung, Vereinnahmung und die Irrtümer neopositivistischer Quellenmanie stemmen. Die titelpendenden Begriffe Öffentlichkeit und Sammlung bezeichnen dabei die als produktiv anzusetzenden Pole eines Spannungsverhältnisses der Verantwortung und der tagtäglichen archivspezifischen Herausforderung. Dieses dichotome System gilt es in einem Verständnis des Archivs als intellektuelle Logistik auch zu erhalten – die Bestände an sich schlicht als noch nicht realisierte Öffentlichkeit interpretieren zu wollen ist eine Limitierung, die weder der Öffentlichkeit, der man verpflichtet ist, gerecht wird, noch der zu erhaltenden Sammlungsbestände selbst. Eine solche Verwischung käme einer klaren Mißachtung der notwendigen, materialspezifischen Erhaltungsbedingungen der Bestände gleich und somit einem völligen Versagen in ethischer, konservatorischer und nicht zuletzt auch politischer Hinsicht.

Vielmehr gilt es, sich für die Position eines erweitert zu denkenden Archivs stark zu machen, in dem sich die Begriffe von Sammlung und Öffentlichkeit positiv verbinden lassen und in letzter Konsequenz diese Form von dualer Verpflichtung für die institutionelle Selbstreflexion und alle angestrebten Vermittlungssagenden und der bereits oben erwähnten technischen Neuerungen mitgedacht werden kann – und auch wird. Die Konvertierung von Filmsammlungen in digitale Formate, deren entsprechende Anreicherung mit für die Interoperabilität notwendigen Beschreibungsdaten, der Aufbau von *digital libraries* (vgl. Witten/Bainbridge/Nichols 2010) und die möglichst offene Zurverfügungstellung ist nicht nur ein Reagieren auf eine technologisch veränderte Öffentlichkeit, die soziale Netzwerke, das Medienbündel Internet und die Vorzüge von Mobilität für sich entdeckt hat – und sich nicht zuletzt auch entsprechend artikuliert (vgl. Rainie/Wellmann 2012; Lanier 2013). Vielmehr lösen Archive in der proaktiven Auseinandersetzung mit ihren zwangsweise heterogenen Beständen ihre Rolle als Akteure in-

nerhalb sich verändernder Wissenschaftslandschaften ein: Innerhalb des wissenschaftlichen Betriebs treten Archive beispielsweise mit der Durchführung von Projekten, der Zurverfügungstellung von Materialien oder der Entwicklung von Standards hervor; hinsichtlich einer breiteren, nicht-fachlichen Öffentlichkeit, haben sich die Archive im Bereich der Vermittlungsarbeit und, soweit bereits Entwicklungen vorliegen, der User-Bindung – hin bis zur Veränderung kuratorischer Praxen oder der Beschlagwortung von Spezialbeständen (vgl. Robu 2009; Macdonald/Basu 2007; Graham/Cook 2010) – einbringen können. Die dabei als zentral gesetzten Digitalisate sind aber nicht Ausdruck einer befriedigenden Langzeitarchivierung. Hinsichtlich des Mediums Film kann dahingehend noch von keiner umfassend zufriedenstellenden Variante ausgegangen werden, da die generationenübergreifende Perspektive der Bestandserhaltung nicht zuletzt nach einem Bestandsträger verlangt, der die jeweils bewahrende Institution nicht in eine zeit- und kostenintensive Verkettung unabsehbarer Konvertierungen zwingt (vgl. Smith 2004: 578–581). Seriöse Prognosen erlauben hier zwar die Einschätzung einer technischen Lösbarkeit innerhalb des kommenden Jahrzehnts, was aber die Faktoren der Obsoleszenz, der Standards oder Finanzierungsmodelle betrifft, muss eine digitale Langzeitarchivierung bislang als uneingelöst eingestuft werden. Im Sinne von Beständen und Öffentlichkeit kann die derzeitige (und wohl auch: dauerhafteste) Strategie deshalb nur ein Methodenmix aus der Erhaltung konventioneller Filmbestände für die langfristige Erhaltung und der Erstellung von Digitalisaten für die kurz- und mittelfristige Aufgabenbewältigung sein. Film, so wird bei einer retrospektiven Betrachtung deutlich, ist als einmal etablierte Medienform also nicht einem völligen Verschwinden ausgesetzt, sondern erfährt, wie es wohl in einer noch zu führenden Diskussion als generelles Prinzip beschreibbar gemacht werden müsste, eine Resemantisierung. Diese Bedeutungsverschiebung ist Teil eines zutiefst evolutionären Prozesses, dem die Archive, die als komplexe adaptive Systeme beschreibbar und fassbar werden (vgl. Luenberger 1979: 1–13; Cilliers 1998: 11ff.; Thelen/Smith 2006), im Sinne von noch weiter zu erforschenden und im Detail zu beschreibenden morphogenetischen als auch morphostatischen dynamischen Effekten dauerhaft ausgesetzt sind.

2. Historisch-institutionelle Bedingtheit

Schon in der Frühzeit des Films machten sich die Verantwortlichen und Produzenten Gedanken, wie das sensible Material dauerhaft bewahrt, sinnvoll archiviert und auch wieder zugänglich gemacht werden könnte: Der Wunsch nach der adäquaten Sicherung, Lagerung und weiteren Bearbeitung des Materials – der Kernaufgaben eines jeden Archivs – ist bereits für das späte 19. Jahrhundert dokumentiert. Bis zum Ende der zwanziger Jahre des Folgejahrhunderts kommt es weltweit zur Einrichtung von Abteilungen für audio-visuelle Medien innerhalb bestehender, etablierter Institutionen und auch zur Gründung neuer, meist staatlicher Stellen mit Arbeitsschwerpunkt auf dem Medium Film. In den dreißiger Jahren öffnen in fast allen klassischen filmproduzierenden Ländern Filmarchive ihre Pforten, die zugleich die ersten Mitglieder des auch heute noch bestehenden Dachverbandes der Filmarchive (FIAF) darstellen.

Nur auf diesem Weg – also unter der als unverzichtbar einzustufenden Wahrung der wissenschaftlichen Arbeit als zentraler Faktor seriöser archivarischer Arbeit im Dienste von Öffentlichkeit und Sammlung – kann gleichermaßen der Verpflichtung zur Öffentlichmachung und der dauerhaften Sensibilisierung für Film als wertvolles, eigenständiges und eigengesetzliches Quellenmaterial nachgekommen werden. Grundlage dieser Idee einer permanenten und steten

Verlebung des Archivguts im Sinne der Benutzer und des zu bewahrenden Materials ist eine Balance aus Bewahren und Verfügbarmachen der umfassenden Bestände, in denen Spielfilme ebenso eine fixe Größe sind wie Amateuraufnahmen, dokumentarische Arbeiten oder eben auch die für diesen Text im Mittelpunkt stehenden Wochenschauen. Es muss in diesem Zusammenhang darauf hingewiesen werden, dass trotz massiver, politisch-öffentlicher Maßnahmen, nationaler Gesetzgebungen und internationaler Vereinbarungen (vgl. Bohn 2013: 189ff.) immer noch für Film als Quelle und Medium Sensibilisierungs- und Aufklärungsarbeit geleistet werden muss. Bedingt ist dies nicht zuletzt durch die Langlebigkeit von zwischenzeitlich als zumindest teilweise überholt zu betrachteten Theoriemodellen, die in ihrem linkischen Zugriff auf Medium und Publikum beides gleichermaßen disqualifizieren und sich für massenmediale Manifestationen ausschließlich als potentielle Objekte abstrafender Kritik interessieren. Neuere Ansätze, die einen produktiveren Zugriff ermöglichen ohne in unkritische Affirmation zu verfallen, bieten als Alternative etwa Überlegungen zu Typisierungsleistungen filmischer Angebote, die, so die These, zu einer Normalisierung von Kontingenzerfahrungen innerhalb der modernen Gesellschaft beitragen (vgl. Rustemeyer 2013).

3. EFG – Vom Projekt zum Portal

Für eine usergerechte, zeitgemäße Erleichterung im Materialzugriff, die auch grenzüberschreitend funktioniert, bietet das Medienbündel Internet hervorragende Voraussetzungen. Nachdem sich europäische Filmarchive seit Jahren verstärkt der Digitalisierung sowie Verbreitung ihrer Filmbestände via Internet zuwandten, war es sinnvoll, diese Aktivitäten im Sinne der Benutzerfreundlichkeit zu bündeln. Zentral für die Bewältigung dieser Aufgabe ist das Portal *EFG – European Film Gateway*, dessen Entwicklung mit EU-Mitteln des eContentplus-Programms der Europäischen Kommission unterstützt wurde. Im Zentrum dieses 2008 begonnenen Forschungs- und Entwicklungsprojekts stand eben die Entwicklung eines Portals, das den praktisch barrierefreien Zugang zum facettenreichen europäischen Filmerbe – vom Bewegtbild bis zum Zensurdokument – ermöglicht. Die unerlässliche Balance zwischen Verlebung der Bestände und konservatorisch einwandfreier Bewahrung des Materials kann dabei bestmöglich gewahrt bleiben. Das *European Film Gateway* als zentraler Ausgangspunkt ermöglicht die individuelle (Neu)Erschließung der einzigartigen Bestände europäischer Filmarchive und ist in das strukturell übergeordnete Portal *Europeana* eingebunden. Ein positiver Aspekt einer solchen archivgetriebenen Erschließungs- und Veröffentlichungsarbeit im Rahmen eines internationalen R&D-Projekts ist zudem, dass die aufbereiteten und zugänglich gemachten Digitalisate und objektbeschreibenden Daten nicht einfach nur ein *worst-case*-Testfall für eine zu entwickelnde (Distributions-)Technologie darstellen, sondern tatsächlich der Kern des Projekts bzw. des implementierten Portals sind.

Das *European Film Gateway* ist ein Portal, das schnellen und einfachen Zugriff auf hunderttausende filmhistorische Dokumente bietet, die in 16 europäischen Filmarchiven und Kinematheken verwahrt werden. Hierzu gehören Stand- und Setfotos, Filmplakate, Produktionsunterlagen, Kostümentwürfe, Programmhefte, Zeitschriften, Zensurkarten, seltene Spiel- und Dokumentarfilme, Wochenschauen und weiteres Material aus 15 unterschiedlichen Ländern. Wissenschaftlern und Filmfans bietet *EFG* Einblick in die europäische Filmproduktion von den Anfangstagen bis heute. Nutzer des Portals können nach Personen, aber auch nach Filmtiteln oder Schlagworten suchen. Sie erhalten eine Übersicht über die in den unterschiedlichen Ar-

chiven vorliegenden Materialien, die direkt im Portal angeschaut werden können. Das Portal bietet immer den Link zur Internetseite des jeweiligen Archivs und wirkt damit als eine Suchmaschine über Bestände der beteiligten Filmarchive. Das *European Film Gateway* ist Baustein von *Europeana*, der von der EU-Kommission ins Leben gerufenen Plattform für das kulturelle Erbe Europas. *EFG* sammelt die Erschließungs- und Zugangsinformationen, gemäß dem Metadata Standard for Cinematographic Works und seinen Ausformungen EN 15744/EN 15907 normierte, deskriptive Metadaten, und stellt sie der europäischen digitalen Bibliothek *Europeana* in strukturierter, aufbereiteter und semantisch interoperabler Form zur Verfügung. Damit werden die Sammlungen der europäischen Filmarchive mit Beständen der Bibliotheken, Archive und Museen Europas vernetzt und in einen gesamt-kulturellen Kontext gestellt. *Europeana* bietet derzeit Zugang zu mehr als 18 Millionen digitalen Objekten.

4. Die österreichischen Bestände im EFG: Das Beispiel der AUSTRIA WOCHENSCHAU

Das Filmarchiv Austria, das im Rahmen des ersten *EFG*-Projekts auch als Work Package-Leader fungierte, hat für dieses wichtige Portal ausgewählte Bestände zur Verfügung gestellt, die die Heterogenität und den Wert von Archivsammlungen reflektieren. Neben Zensurdokumenten und dem vollständigen Bestand der Zeitschrift *Paimanns Filmlisten*, die nicht zuletzt durch ihr fast durchgängiges Erscheinen von 1916–1965 von besonderer filmhistorischer Relevanz sind, wurde in der Auswahl insbesondere auf Filmmaterialien gesetzt. Das *EFG*, das ja auch über das übergeordnete *Europeana*-Portal durchsuchbar ist, nimmt in der Reaktion auf Publikumswünsche nach mehr AV-Quellen in der Familie der *Europeana*-Projekte eine Schlüsselposition ein, die auch durch die erstmalige grenzüberschreitende Verbindung entsprechend umfassender nationaler Sammlungen zu erklären ist. Ein österreichisches Sammlungsbeispiel, das in vollem Umfang über *EFG* und *Europeana* abfragbar ist und zuvor online noch nie verfügbar war, soll hier der Anschaulichkeit halber kurz beschrieben werden: die AUSTRIA WOCHENSCHAU.

Die AUSTRIA WOCHENSCHAU existierte von 1949 bis 1982 und ist damit eine der bedeutendsten Nachrichtenschauen, die jemals in den europäischen Kinos gelaufen ist. Doch nicht nur ihr umfassender Berichtszeitraum macht sie zu einem einzigartigen zeitgeschichtlichen Dokument der österreichischen Historie: Keine andere filmische Quelle ist wie sie gleichermaßen journalistisch geprägter Ausdruck und historischer Beleg gesellschaftlicher Entwicklungen in der 2. Republik. Nicht nur – aber auch – in den zeit- und kontextgebundenen Kommentartexten der Beiträge, die von ihrem historischen Entstehungszeitraum wohl nicht völlig abzulösen sind, spiegelt sich das Potential der Wochenschauen. Diesem, auch kritisch zu betrachtenden Potential bzw. Aufgabenfeld der Wochenschauen, kann das Archiv als möglicher Leseraster beigelegt werden. An dem Punkt der nochmaligen Durchsicht, der gewinnbringenden Recherche verbinden sich sozusagen erstes und zweites Leben der Quelle. In der Verkopplung bespiegeln sich Material und Perspektive, reflektieren ihre Möglichkeiten, Vorzüge und Herausforderungen – die wiederum neue Ansätze und Auseinandersetzungen zeitigen können.

Der Wunsch des Publikums nach Teilhabe an Ereignissen des öffentlichen Lebens führte schon in der Frühzeit des Films zur sogenannten Aktualität. Dabei waren diese kurzen Berichte, die sehr unterschiedliche Bereiche berührten, keineswegs Nachrichten im heutigen Sinn. Schon der Begriff der *Aktualität* ist mehrdeutig zu verstehen: Verstand man unter dem franzö-

sischen *actualité* zunächst einen Film, der von größerem öffentlichen Interesse war, wurde der Begriff erst nach und nach zu einem Synonym für *Nachrichtenfilm*. Damit waren Filmbeiträge gemeint, in denen wichtige Ereignisse dokumentiert oder nachgestellt wurden. Als Einzelbeitrag geht die *actualité* schließlich im Programm der Wochenschauen auf; nicht zuletzt die in den jeweiligen nationalen Filmarchiven erhaltenen Belege lassen diesen Schluss zu (vgl. Smither/Klaue 1996). All diese Einzelbeiträge sind Vorformen des *Non-Fiction*-Films, die auch in Österreich ihren Niederschlag fanden. Bis etwa 1910 kann man auch hierzulande von kompakten, auf ein Thema zugeschnitten Kurzbeiträgen ausgehen, die als filmisches Angebot für sich alleine standen. Eine Reihung mehrerer Beiträge mündete schließlich in die klassische Form der Wochenschau des Ersten Weltkriegs, wobei der Konflikt die Form, den Inhalt und auch die Bezeichnung prägte: Eine Reihe kurzer Beiträge, deren politisch-militärische Überformung kriegsbedingt sehr deutlich spürbar ist, ersetzt die einteilige Aktualität in diesem Bereich. Nicht zufällig orientierte man sich bei der versuchten und tatsächlichen politischen Instrumentalisierung des Mediums Film dabei gleichermaßen am Wunsch nach Unterhaltung bzw. Information und der Schaulust des Publikums – Konditionen, die auch die folgenden österreichischen Wochenschauen nachhaltig prägen sollten.

In den ersten Nachkriegsjahren dominierten die vier Besatzungsmächte die Wochenschau-berichterstattung in den österreichischen Kinos. Die Amerikaner stellten für Deutschland mit einem Österreichfenster die WELT IM FILM her; MPEA (Motion Picture Export Association) war das amerikanisch-britische Gemeinschaftsprodukt, das es als FOX TÖNENDE WOCHENSCHAU noch bis 1978 gab. Die Franzosen adaptierten für ihren Sektor LES ACTUALITÉS FRANÇAISES in deutscher Synchronfassung und die Russen produzierten in den Wien-Film-Studios am Rosenhügel die zweiwöchentlich erscheinende Wochenschau WIR SIND DABEI (vgl. Moser 2005). In einem Grundsatzvertrag vom Juni 1949 wurde zwischen der Bundesregierung und den Besatzungsmächten die Schaffung einer eigenständigen österreichischen Wochenschau vereinbart. Das Interesse des Eigentümers, der Republik Österreich, lag in der Vermittlung österreichbezogener Bilder, welche die positiven Anstrengungen des kleinen Landes auf nationaler und internationaler Ebene hervorzuheben hatten und zur Herausbildung einer nationalen Identität dienen sollten. Von besonderer Bedeutung waren dabei Berichte über Leistungen im wirtschaftlichen, kulturellen und sportlichen Bereich. Die AUSTRIA WOCHENSCHAU befand sich zu 52% im Besitz der Republik, je 24% hielten die sozialdemokratisch bestimmte KIBA (Kinobetriebs Ges.m.b.H.) und die christlich-sozial dominierte *Sascha Film*. Die auch politisch relevante Zusammensetzung der Geschäftsführung bestimmte über Jahrzehnte die inhaltliche Gestaltung der Wochenschau, und ihr Programmbeirat kann durchaus als eine Vorform des späteren ORF-Kuratoriums gesehen werden. Misst man heute die Politikpräsenz in Sekunden, so wurde damals in Bildern und Metern gerechnet. Bis zur Unterzeichnung des Staatsvertrages war die Einflussnahme der Besatzungsmächte deutlich zu spüren: So machte etwa die russische Verwaltung von ihrem Zensurrecht recht häufig Gebrauch. Auch in den von der Austria Wochenschau selbst produzierten Bildern fehlten politische Stellungnahmen fast gänzlich, die Rolle Österreichs in der Zeit des Nationalsozialismus wurde sehr selektiv dargestellt. Auf der Grundlage der erhaltenen Aktenmaterialien, internen Produktionsnotizen und gedruckten Schlagwortkataloge (vgl. ÖGFKM 1963; ÖGFKM 1975; ÖGFKM 1982) lassen sich folgende Aussagen machen: Die AUSTRIA WOCHENSCHAU war ein Unternehmen, das aufgrund seiner formalen Gestaltungskriterien und Erscheinungsweise Zeit in Wocheneinheiten maß. Programmgestaltung, Dreharbeiten, Schnitt, Vertonung,

Mischung, Massenkopierung und Vertrieb – alle Stufen einer Filmproduktion waren in jeweils nur fünf Arbeitstagen zu bewerkstelligen. Das fertige Produkt hatte eine Durchschnittslänge von 8 bis 10 Minuten. Zwischen 1954 und 1971 wurde simultan sogar eine zweite Wochenschau, das WELTJOURNAL, produziert. Der wöchentliche Output betrug somit ca. 16 Minuten Film. Insgesamt fand dieser Produktionsprozess etwa 3.300-mal statt. 1954 befand sich das Kino in seiner Blütezeit und die AUSTRIA WOCHENSCHAU belieferte die österreichischen Lichtspielhäuser mit rund 300 Kopien pro Woche. Das Material, das in dieser Periode entstand, bildet heute eine substanzielle Basis der audiovisuellen Zeitgeschichte Österreichs. Die Berichterstattung wurde von Lokalpatriotismus, einer mitunter verklärten Österreich-Darstellung und einer deutlichen Orientierung an westlicher Kultur und Gesellschaftsformen geprägt.

Mit der Verbreitung des Fernsehens und dem damit einhergehenden Kinosterben verschoben sich die Wertigkeiten in der Kinowochenschau. Es wurde irrelevant, tagesaktuelle Geschehnisse als Wochenschaubeitrag zu publizieren, da die zeitaufwendige Filmproduktion mit der elektronischen Vermittlung der Fernsehnachrichten nicht mithalten konnte. So setzte die Austria Wochenschau gegen Ende der 60er-Jahre neue Schwerpunkte und verlagerte die Berichterstattung auf allgemein gültigere, weniger zeitgebundene Themen. Erstmals seit dem Staatsvertrag gab es vereinzelt Farbberichte und auch reguläre SprecherInnen. Der gesellschaftliche Wandel nach 1968 brachte ästhetische und inhaltliche Veränderungen mit sich. Erstmals bekamen erzählende Personen in der Wochenschau ihre eigene Stimme (Berichte mit Original-Ton) und wurden nicht mehr ausschließlich in indirekter Rede wiedergegeben. Zu sehen waren zu diesem Zeitpunkt auch schon früheste Formen von Musikvideos. Allein in den 70er-Jahren änderte die AUSTRIA WOCHENSCHAU dreimal ihre Signation, ihr Logo und somit ihr Erscheinungsbild. Mit Musikbeiträgen für eine immer jünger werdende Zielgruppe gelang ihr das durchwegs (zum Beispiel in einem Schwerpunkt zum sich ausbildenden Austro-Pop). Ihre nach wie vor belehrenden Reportagen, Parteitagsberichte und Sachbeiträge hingegen wirkten zunehmend unzeitgemäß. In den 1980er-Jahren hatte das Kino längst eine neue gesellschaftliche Funktion übernommen. Die ersten urbanen Kinocenter entstanden um 1980 und wurden vorwiegend von einer jugendlichen Zielgruppe aufgesucht. Mit SCOPE versuchte man 1982, ein neues Konzept von Wochenschau in Form eines Kinomagazins zu verwirklichen. SCOPE war in den frühen Jahren eine Annäherung an MTV, mit Filmbeiträgen zu Songs der österreichischen Musikszene und einem wöchentlichen Programmkalender. Ab 1985 gab es HALLO KINO, ein Society-Magazin mit Kinotrailern, moderiert von Prominenten aus Sport, Politik oder Kultur. Diese Schau wurde zunächst wöchentlich, dann zweiwöchentlich und schließlich, gegen Ende der Produktion 1994, nur mehr monatlich hergestellt.

5. Ausblick: EFG1914

Der Erfolg des EFG-Portals und das nachgewiesene Userinteresse an seriös aufgearbeitetem und zugänglich gemachtem Filmmaterial waren Mitgründe für eine thematische Weiterführung: Mit dem 2012 begonnenen und auf zwei Jahre angesetzten Projekt EFG1914 wurde der ohnehin schon beachtliche Bestand des *European Film Gateways* um Schwerpunktmaterialien zum Ersten Weltkrieg sinnvoll erweitert.

Die kriegführenden Parteien bedienten sich bei der Vermittlung des Ersten Weltkriegs der Massenmedien in einem bis dahin ungeahnten Ausmaß. D.h. die Propaganda wurde nicht über ein einziges Leitmedium transportiert, vielmehr kam es zu einer intensiven Nutzung des

bestehenden bzw. eines noch zu installierenden Medienverbundes. Auch das österreichische Kriegspressequartier, das umfangreiche Aufgaben in einem großen geografischen Gebiet zu bewältigen hatte, arbeitete mit den bereits bestehenden Verflechtungen der unterschiedlichen Medien und etablierte somit eine frühe Form intermedialer, informationsbezogener Kriegsführung. Die Geschichte der österreichischen filmischen Kriegsberichterstattung im Ersten Weltkrieg lässt sich aufgrund der bisher vorliegenden Forschungsergebnisse in zwei größere Abschnitte unterteilen: eine Phase bis etwa 1916, in der vor allem die Präsentation von Technik von Bedeutung war, und der Zeitraum der letzten Kriegsjahre, in dem sich eine stärkere Einbindung narrativer Elemente in der filmischen Propaganda bemerkbar macht. Gemeinsam ist den Abschnitten die erwähnte komplexe Verflechtung mit anderen Medienformen. Vor dem Ersten Weltkrieg erreichten die österreichischen Filmfirmen ihr Publikum vor allem mit dokumentarischen Streifen. Schon in diesen frühen Produktionen loteten die kreativen Köpfe der Firmen die technischen Möglichkeiten mit großer Experimentierfreudigkeit aus. Die Wochenschauen der ersten Kriegsjahre waren nach den Richtlinien und Ansätzen der zivilen dokumentarischen Berichterstattung konzipiert. Folglich findet sich in den Produktionen dieses Zeitraums die eindringliche Darstellung der Kriegsmaschinerie, die als Folge eines ebenso notwendigen wie positiven Fortschritts vermittelt werden sollte. Das detaillierte Zeigen von Abläufen und Gegenständen erfüllte einen zweifachen Zweck: die Begeisterung mit dem gezeigten Ablauf und die Faszination durch den Gegenstand selbst. Ab der zweiten Hälfte des Ersten Weltkriegs tritt die Reflexion der Technik zugunsten einer narrativen Gestaltung der Kriegswochenschaubeiträge zurück. Gründe dafür waren u.a. die Kriegserfahrung heimgekehrter Soldaten und die Erkenntnis, dass die Technik offensichtlich nicht den erhofften, schnellen Sieg gebracht hatte. Um das ohnehin nun schon von den Kriegswochenschauen gelangweilte Publikum nicht mit einem Vorfürzwang endgültig zu verärgern, entschlossen sich die zuständigen Stellen zu einer strukturellen Umgestaltung der Beiträge. Diese erzählerische Wende in der Berichterstattung war bis zum Kriegsende wesentlich für die Gestaltung der Filmbeiträge. Die mittels der Portale zur Verfügung gestellten Quellen bieten nicht nur einen umfassenderen Einblick in eine historisch hochgradig relevante Zeitspanne, sondern laden auch insbesondere die Forschung und die breitere interessierte Öffentlichkeit zur weiteren Auseinandersetzung mit den Quellen und ihren Kontexten ein.

Literatur

- Ballhausen, Thomas/Krenn, Günter (2003): Kriegs-Bilder und Bilder-Kriege. Die kinematographische Kriegsberichterstattung Österreich-Ungarns während des Ersten Weltkriegs, in: KINtop. Jahrbuch zur Erforschung des frühen Films, 2003, 12, 143–150.
- Ballhausen, Thomas (2012): Im Dienste der Öffentlichkeit und der Sammlungen. Strategische Vorüberlegungen zur Erschließung des Archivs als Lernraum, in: Blaschitz, Edith/ Brandhofer, Gerhard/ Nosko, Christian/Schwed, Gerhard (Hg.): Zukunft des Lernens. Wie digitale Medien Schule, Aus- und Weiterbildung verändern, Glückstadt: Hülsbusch, 207–215.
- Bohn, Anna (2013): Denkmal Film. Band 1: Der Film als Kulturerbe, Wien: Böhlau.
- Burdick, Anne/Drucker, Johanna/Lunefeld, Peter/Presner, Todd/Schnapp, Jeffrey (2012): Digital_Humanities, Cambridge, MA: The MIT Press.
- Cilliers, Paul (1998): Complexity and Postmodernism. Understanding Complex Systems, London: Routledge.
- Graham, Beryl/Cook, Sarah (2010): Rethinking Curating. Art after New Media, Cambridge, MA: The MIT Press.
- Lanier, Jaron (2013): Who Owns the Future? London: Allen Lane.
- Luenberger, David G. (1979): Introduction to Dynamic Systems. Theory, Models, and Applications, o.O.: Wiley.
- Maragh-Ablinger, Renate/Ballhausen, Thomas (2007): Das audiovisuelle Gedächtnis einer Nation. Zur Geschichte der AUSTRIA WOCHENSCHAU, in: Medienimpulse. Beiträge zur Medienpädagogik, 2007, 59, 69–71.
- Macdonald, Sharon/Basu, Paul (Hg.) (2007): Exhibition Experiments, Malden, MA: Blackwell Publishing.
- Moser, Karin (Hg.) (2005): Besetzte Bilder. Film, Kultur und Propaganda in Österreich 1945–1955, Wien: verlag filmarchiv austria.
- ÖGFKM (Hg.) (1963): Austria Wochenschau 1949–1963. Schlagwortkatalog, Wien: o.V.
- ÖGFKM (Hg.) (1975): Austria Wochenschau 1964–1973. Schlagwortkatalog zum Bestand im Österreichischen Filmarchiv, Wien: o.V.
- ÖGFKM (Hg.) (1982): Austria Wochenschau 1974–1982. Schlagwortkatalog zum Bestand im Österreichischen Filmarchiv, Wien: o.V.
- Rainie, Lee/Wellman, Barry (2012): Networked. The New Social Operating System, Cambridge, MA: The MIT Press.
- Robu, Valentin (2009): Emergence Consensus and Shared Vocabularies in Collaborative Tagging Systems, online unter: <http://eprints.soton.ac.uk/268192/1/ACMTransactionsPreprint.pdf> (letzter Zugriff: 04.12.2013).
- Rustemeyer, Dirk (2013): Darstellung. Philosophie des Kinos, Weilerwist: Velbrück.
- Smith, Abby (2004): Preservation, in: Schreibman, Susan/Siemens, Ray/Unsworth, John (Hg.): A Companion to Digital Humanities, Malden, MA: Blackwell Publishing, 576–591.
- Smither, Roger/Klaue, Wolfgang (Hg.) (1996): Newsreels in Film Archives. A Survey Based on the FIAF Newsreels Symposium, Trowbridge: Flicks Books.
- Thelen, Esther/Smith, Linda B. (2006): Dynamic Systems Theories, in: Lerner, Richard M. (Hg.): Handbook of Child Psychology. Volume 1: Theoretical Models of Human Development, Hoboken, NJ: John Wiley & Sons, 258–312.

Witten, Ian H./Bainbridge, David/Nichols, David M. (2010): How to Build a Digital Library. Second Edition, Amsterdam: Elsevier/Morgan Kaufmann.

Weiterführende Links

www.europeanfilmgateway.eu

www.project.efg1914.eu

www.europeana.eu

www.openarchives.org

www.openglam.org

www.filmstandards.org

www.fiafnet.org

Editorial Note: This article was developed and written within the dissemination activities of the EFG-European Film Gateway and EFG1914 (2014).

„Der Verrat der Bilder“ oder: Wie schreibt man das Leben einer Berühmtheit? Herausforderungen der seriösen Bio-Grafik

Abstract

Jahrzehnte nach ihrem Tod publiziert man immer noch neue Bücher über die Schauspielerin Romy Schneider. Zum Phänomen Schneider scheint zu gehören: Jede/r hat dabei seine eigene Interpretationsmöglichkeit. Ihre Geschichte kann nicht zu Ende erzählt werden, weil sie längst symbiotischer Teil der Geschichte von Millionen von ZuschauerInnen geworden ist. Immer neue Fotobände erscheinen, die Bilder werden von Textpassagen umrahmt, deren Herkunft oft nicht belegt ist. *Ich, Romy* übertitelt sich ein Kompilat aus Tagebucheinträgen und Interviewzitate. Aber wer war dieses „Ich“? Der Beitrag erzählt von den Problemen bei der Annäherung an ein solches Phänomen.

Decades after her death almost every year new books are being published about the actress Romy Schneider. Her phenomenon seems to be based on the fact that everyone can find her/his own personal interpretation. Her story can not be told to the end, because it has become symbiotic part of the story of millions of viewers. New photo volumes appear, the pictures are framed by text quotes of often uncertain origin. *I, Romy* is the title of a text-compilation of diary entries and interview quotes. But who was this “I”? The article talks about the problems of approaching such a popular phenomenon.

1. Einleitung

Man nannte sie postum das „deutscheste aller Mädchen des deutschsprachigen Nachkriegsfilms“, sie wurde zum integralen Bestandteil einer vergangenen Traumwelt, die nie wirklich existiert hatte. Ihr Leben scheint retrospektiv aus mehreren Vergangenheiten zu bestehen, aus denen man wählen kann. Ihre Lebensgeschichte mäanderte bereits zu Lebzeiten in unbestimmte Kanäle, über die man in der Presse gut Bescheid wissen wollte, um darüber gerne und zuviel zu berichten. Bis heute ist ihre Präsenz in der jeweiligen Gegenwart durch Bild- und Printmedien gesichert. Eine Auswahl ihrer Filme wird regelmäßig gezeigt, spätestens anlässlich von Geburts- oder Todestagen. Jahrzehnte nach ihrem Tod publiziert man immer wieder neue Bücher über die Schauspielerin Romy Schneider, viele von Menschen herausgegeben, die ihr nahe zu stehen vorgeben und dies mit Possessivpronomen im Titel beweisen wollen. Zum Phänomen Schneider scheint zu gehören: Jeder hat seine eigene Romy-Schneider-Interpretation. Ihre Geschichte kann nicht zu Ende erzählt werden, weil sie längst symbiotischer Teil der Geschichte von Millionen von ZuschauerInnen geworden ist. „Ich verleihe mich zum Träumen“ nannte

sich folgerichtig und frei nach Gabriel García-Márquez eine Ausstellung Ende der 1990er Jahre, die den „Mythos Romy Schneider“ zu erläutern suchte. Immer neue Fotobände erscheinen, jedes Negativ, auf dem sie zu finden ist, wird entwickelt, die Bilder werden von Textpassagen umrahmt, deren Herkunft oft nicht belegt ist. *Ich, Romy* übertitelt sich ein Textkompilat aus Tagebucheintragungen und Interviewzitate. Aber wer war dieses „Ich“? Der Autor dieser Zeilen hat im Abstand einiger Jahre in zwei Büchern zwei Versuche darüber gewagt: *Romy Schneider. Die Biografie* (2008) und *Romy & Alain. Eine Amour Fou* (2013).

2. „Was kann man heute von einem Menschen wissen?“

„Wie soll man ihnen erklären“, fragt der Autor des mit dem Namen Alain Delon unterzeichneten öffentlichen Abschiedsbriefs nach Romy Schneiders Tod 1982, „wer du warst, und wer wir sind, wir, ‚die Schauspieler‘? Wie ihnen sagen, daß wir durch das Spielen, das ‚Interpretieren‘, das Ein-anderer-Sein als wir wirklich sind, wir Verrückte und Verlorene werden?“ (Seydel 1990: 322) Man mag den Schreiber manieristischer Verklärung bezichtigen, eine Verrückung des „Ichs“ ist dem Schauspielerberuf zweifellos immanent, manchmal auch gepaart mit Verlorenheit in der eigenen Existenz.

„Was kann man heute von einem Menschen wissen?“ (Sartre 1986: 7), fragt Jean-Paul Sartre 1964, um der Frage in seiner mehrbändigen Flaubert-Analyse *Der Idiot der Familie* nachzugehen. In einer Biografie totalisiert man einen Menschen als Mittelpunkt seiner Zeit, reflektiert Geschichte anhand seiner Person. Die Vorgehensweise an sich ist plausibel: Das Leben der zu porträtierenden Person soll aus einem individuellen, künstlich nachgeschaffenen „Ich“ heraus verstanden werden, um damit unserer eigenen Wahrnehmung möglichst nahe zu kommen. Fakten, Details und Spekulationen rund um ein Leben werden dramaturgisch geordnet, historische Daten, Ereignisse, Kunstprodukte werden in einer nachträglich eingeführten Determination aus der Vita belegt und begründet. Sym- oder Antipathie sollen dabei einer Empathie weichen, Interpretationen möglichst behutsam eingesetzt werden und im Idealfall dem Leser vorbehalten bleiben. Im günstigsten Falle ist das, was der Biograf zu leisten imstande ist, „nur eine Ehrung, eine vergängliche Blume, auf einem Grab, das dauert“, wie Paul Valéry es formulierte (Valéry 1989: 421).

3. Malen nach Zahlen

Er verfüge über dreizehn Versionen meines Lebens, schreibt der italienische Comiczeichner Hugo Pratt in seinem Buch *Die Sehnsucht, überflüssig zu sein* und setzt fort, er wähle für heute die siebte, aus Liebe zur Zahl Sieben. Früher oder später landet man beim Erstellen einer Biografie immer bei Zahlen, verankert darin die zu beschreibende Lebenszeit, versucht ein intellektuelles A posteriori-„Malen nach Zahlen“.

Auf dem Grabstein Romy Schneiders im etwas abgelegenen Ort Boissy-sans-Avoir liest sich ihr bürgerlicher Name Rosemarie Albach wie ein Inkognito. Darunter meißelte man „23 - 9 - 38 — 29 - 5 - 82.“ Zwischen den beiden Lebensdaten wirkt das „Bis“ wie ein Gedankenstrich, unter dessen Länge sich das eigentlich Wesentliche im Leben eines Menschen verbirgt. In dieser ebenso gesichts- wie geschichtslosen mathematischen Strecke hat der Tod wirklich sein sprichwörtliches „Gleichmachendes“, nur die Daten menschlicher Zeitrechnung scheinen wesentlich. Das Phänomen Romy Schneider beginnt jedoch vor und endet nicht mit ihren Le-

bensdaten. Wo aber soll man beginnen? Jean-Paul Sartre führt in seiner Flaubert-Biografie *Der Idiot der Familie* aus: „In einen Toten tritt man ein wie in eine offene Stadt. Entscheidend ist, daß man von einem Problem ausgeht.“ (Sartre 1986: 8)

An Problemstellungen fehlt es in Schneiders Vita nicht. Sechzehn Jahre vor ihrem frühen Tod, als sich ihre Karriere nach dem Bruch mit dem deutschen Film gerade wieder neu zu formen beginnt, steht Romy Schneider sich selbst und ihrer Lebenssituation mit einer Art von abgeklärtem Interesse gegenüber. „Ich nehm’ mich gar nicht ernst. Es mag wohl so aussehen manchmal, aber ich nehm’ mich nicht ernst“, erklärt sie 1966 in Hans-Jürgen Syberbergs TV-Film ROMY – PORTRÄT EINES GESICHTS, „bestimmt nicht so ernst, um darüber nachzudenken, mich zu fragen: Warum interessieren sie sich für mich, so viel ... außer der Arbeit? Warum? [...] Ich will’s nicht wissen. Ich mein’: Ich will es wissen, aber das soll mir jemand anderer erklären. [...] Ich weiß es nicht!“ Ihren Beruf dagegen nimmt sie sehr ernst. Der Sermon endet mit einer Hoffnung, die sie ihr ganzes Leben lang äußern wird: „Ich hoffe, eines Tages, dass man sagen wird: Ihre Arbeit ... Was sie gemacht hat ... Was sie spielt. Was man da oben sieht, sei es im Theater oder im Kino.“

Bilder verraten etwas und sie tun dies im doppelten Sinne des Wortes, hierin liegt ein Schlüssel zum Verständnis von Romy Schneider. Sie spiele Rollen, jedoch niemals sich selbst, betont sie, jede andere Interpretation sei falsch. Als Schauspielerin sei sie hemmungslos, privat das Gegenteil. Zwar habe sie das Gefühl, dass im Laufe ihrer Karriere von Film zu Film mehr von ihrem eigentlichen Ich zum Vorschein käme, aber: Jeder, der glaube, sie sei wie in ihren Filmen, sei ein Idiot. Mit Sätzen wie diesem bemüht sie sich immer wieder vergeblich darum, Biografie von Filmografie zu trennen und widersetzt sich damit dem Wunsch des Publikums, der Medien und letztlich auch manchen ihrer Biografen, beides zu vereinheitlichen. Man ist angesichts der Problematik versucht, diese Lebensbeschreibung der Schauspielerin Romy Schneider in Anlehnung an René Magritte mit einem „Das ist keine Biografie“ zu untertiteln: Auf eines seiner bekanntesten Bilder hat der französische Maler unter die realistische Darstellung einer Pfeife geschrieben: „*Ceci n’est pas un pipe* – Das ist keine Pfeife.“ Darstellung und Realität sind zweierlei, auch wenn unser, den Bildern verpflichtetes Denken, sie oft unter demselben Begriff erfasst und zu verstehen glaubt. Der eigentliche Titel des beschriebenen Bildes lautet bezeichnenderweise: *La Trahison des Images – Der Verrat der Bilder*.

Hoffnungen, Vermutungen, Verleumdungen werden ebenso wie künstlerische Darstellungen in Wirklichkeiten umgemünzt und als solche tradiert. Die mündliche Überlieferung hat bisweilen scharfe Zähne. Ihre Bisswunden manifestieren sich schriftlich. „Und sehen Sie, das meiste, was über mich geschrieben wurde, sind Lügen – Lügen von unfähigen, dummen Journalisten. Was mich vorantreibt? Vielleicht, weil ich mich immer wieder von neuem bestätigen muß. Alles, was ich tue, mache ich nur unter diesem Gesichtspunkt: Was kann ich, was bin ich wert, kann ich noch besser werden?“ (Seydel 1988: 276)

4. „Niemand“ ist eine furchtbar lange Zeit

Mit sechzehn oder siebzehn, sagt die Schauspielerin, Sängerin und Autorin Erika Pluhar, wäre sie gerne ein „Film-Star“ – mit Betonung auf beiden Silben – geworden. Damals, Mitte der 1950er-Jahre, sieht sie bei einem Ausflug mit ihrem Eltern in einem Wiener Restaurant am Nebentisch Romy Schneider sitzen. Diese ist ein Jahr älter, gerade durch SISSI endgültig zu Starehren gekommen, und der Teenager Pluhar empfindet sich erdschwer gegenüber dem ihr

astral erscheinenden Wesen. Vom Widerstand des bewunderten Filmstars Romy Schneider gegen weitere Fortsetzungen des imperialen Filmstoffes, gegen ein repressives Stereotyp, das Beruf und Privatleben gleichermaßen betrifft, weiß Pluhar damals ebenso wenig wie das restliche Publikum der „Wirtschaftswunder“-Ära.

Später scheint Erika Pluhar der Begriff „SchauspielerIn“ zunehmend als mit etwas Traurigem behaftet, vielfach auf gelebte Äußerlichkeit reduzierbar. Im Laufe ihrer Jahrzehnte am Wiener Burgtheater lebt sie sich langsam aber kontinuierlich mit dem Schauspielergewerbe auseinander. Viele Jahre ihres Lebens, so ihre Bilanz, erfüllt sie der Beruf mit großer Leidenschaft und Intensität. Sie sieht Rollen auf sich zukommen, in denen sie Dinge, die sie erlebt habe, auch schmerzvolle, in wunderbarer Weise reflektieren kann. Doch das ständige Schlüpfen in Rollen kann Menschen auch zu einer leeren Hülse werden lassen, empfindet sie, und dadurch „unendlich wehrlos“ gegen Schicksalsschläge. Wichtig sei das „Eigen-Leben“ (als auf allen Silben zu betonender Begriff), abseits der Beobachtung durch andere. Durch das ständige „Rollen-Spiel“ gleitet der Beruf langsam von Pluhar ab. Die einstmalig so bewunderte junge Romy Schneider, so mutmaßt Erika Pluhar Jahrzehnte nach der ersten und einzigen Begegnung, kann trotz Rollen-, Fachwechsel und internationaler Karriere dem Klischee im Laufe ihres kurzen Lebens nicht mehr entweichen, bleibt Schau-SpielerIn bis zum Tod. In Pluhars berührendem Buch über das Sterben ihrer Freundin, der SchauspielerIn Marisa Mell, die sich vom Bild primär äußerlicher Weiblichkeit zeitlebens nicht zu lösen wusste, schrieb sie: „Du hast dich in deinem schönen Körper versteckt, er sollte deine Sprache sein. Und darum wurdest du sprachlos.“ (Pluhar 1996: 209)

Erika Pluhar hat in der ARD-TV-Serie *Willemsens Woche* 1998 erklärt: „Ich glaube, dass es sehr schwer ist, Schweres zu verkraften, wenn man sich so entäußert hat und gar nicht weiß, wer man ist. Es ist schon schwer genug Leben zu ertragen, wenn man es weiß.“ SchauspielerIn zu sein kann ein „gefährdender“ Beruf sein, so Pluhar. Und sie empfindet große innere Abwehr gegen falsche Glorifizierung des Weiblichen, gegen das gut vermarktbar Bild „großer Frauen“, die vor allem „berühmt, schön, jung, unglücklich“ zu sein hätten, zu deren Legendenbildung im Idealfall ein früher, tragischer Tod gehört. Es ist ihr gut in Erinnerung, wie vergleichsweise unbemerkt in der medial orchestrierten Trauer um „Lady Di“ die für Hochglanzzeiten weniger geeignete Mutter Teresa stirbt.

Romy Schneiders Konterfei erweist sich dagegen auch posthum als verkaufsträchtig. Vierzehn Tage nach ihrem Begräbnis lächelt es im Juni 1982 unter einem Sonnenhut entspannt von einer deutschen Illustrierten. Die publizistische Nachbereitung der einstigen Auflagequotengarantin hat begonnen, ein Ende ist nicht abzusehen. Die Todesnachricht, so schreibt man, habe denselben Schock ausgelöst wie das Ableben einer nahen Verwandten. Vergleichbar erscheinende Beispiele aus der Filmgeschichte sind rasch gefunden: Marilyn Monroe, die Selbstmord beging, Rita Hayworth, die Alkoholikerin wurde, und Greta Garbo, die sich ihrer Umgebung für immer entzog. Sie alle wurden zu Projektionsflächen der Fantasie, zu Seifenblasen. Platzen diese, liest man nun in deutschen Fotoillustrierten, sterbe für das Publikum ein Traum. Mit Romy Schneider wären Millionen an Illusionen zu Grabe getragen worden. Über ihr Leid sei zuviel geschrieben worden, stellt die Illustrierte *Bunte* – freilich ohne damit allzu selbstkritisch sein zu wollen – fest, über ihre Freuden zu wenig. Verhöhnt habe man sie bis über den Tod hinaus, liest man in einem Hamburger Renommeeblatt wohl stellvertretend für andere, weniger einsichtige Branchenblätter, und verweist auf die vereinnahmende Liebe zu dem Kind der Adenauer-Jahre und dem Übermaß an Kritik an der freien Frau, die in Frankreich überaus erfolgreich war.

Wo findet man die Auflösung des Orakelspruchs von Orson Welles, wonach das Geheimnis um Romy Schneider auf „einem enormen Witz“ beruhen könnte wie es in Michael Strauvens TV-Porträt ROMY SCHNEIDER 1998 zitiert wird? Auf der Leinwand hat sie ihr Publikum an das Außergewöhnliche gewöhnt. Romy Schneider ist, wie alle internationalen Filmstars, mehr als bloß die Summe ihres Leinwandschaffens, mehr als Begabung und Gesicht. Ihr Faszinosum besteht in dem Umstand, dass sie enigmatisch und offenbarend zugleich wirkt, Frage und Antwort in einem zu sein scheint. Ein Rätsel, das sich erst nach der scheinbaren Lösung entfaltet. Darüber hinaus ist sie längst zu einer Konstante geworden, anhand der man (kultur)geschichtliche Bezüge im 20. Jahrhundert und darüber hinaus herstellen und/oder hinterfragen kann. Romy Schneider erfüllt heute den klassischen Begriff einer Ikone, lebt stärker in der bildgestützten Statik als in der Bewegung der Filme oder ihrem bewegten Leben. Die postume Reduzierbarkeit auf das Ikonenhafte und die darin begründete unbegrenzte Interpretierbarkeit ist eines der Geheimnisse des scheinbar zeitlosen Interesses an Romy Schneider. Sie bleibt ein Ideal durch die darin konservierte Jugend und Schönheit, die kein Altersbild mehr korrigieren kann.

Helmut Qualtinger prägte den Satz, dass man in Wien erst sterben müsse, bevor man leben dürfe. Aber danach lebe man lang ... Das scheint nicht nur für Romy Schneiders Geburtsstadt zu gelten. 1985 wird sie postum mit einem „César der Césare“ geehrt. Die französische Post widmet ihr am 3. Oktober 1998 eine Briefmarke, die deutsche Post tut dasselbe im Jahr 2000. Filmische Hommagen bleiben nicht aus: Pedro Almodóvars Film ALLES ÜBER MEINE MUTTER (1999) ist, wie im Nachspann vermerkt, unter anderem Romy Schneider (als eine der „Schauspielerinnen, die Schauspielerinnen gespielt haben“) zugeeignet. In 8 FRAUEN (2002) zeigt Emmanuelle Béart in der Rolle der Louise ein Bild ihrer früheren Arbeitgeberin, auf dem Romy Schneider zu sehen ist. Die Leser von *Le Parisien* wählen Schneider 1999 zur größten Schauspielerin aller Zeiten. *Bild* kürt sie im April 2005 in der Liste der „50 schönsten Deutschen“ zur Nummer eins, in einer Umfrage des ZDF nach den beliebtesten deutschen Schauspielern belegte sie im November 2006 nach Heinz Rühmann und Mario Adorf den dritten Rang. Stärker als bei vergleichbar kontroversen Künstlerinnen wie Dietrich und Knief scheint bei Schneider die postume Vereinnahmung nahezu grenzenlos.

Bilder verraten etwas – im doppelten Sinne des Wortes, hierin liegt, wie eingangs bemerkt, der Zugang zum Verständnis des Mythos von Romy Schneider. Immer neu erscheinende Fotobände erwecken die Illusion von Schneiders ewiger Jugend und Schönheit. Die Fotografie ist wie der Film ein konservatorisches Medium. Das illusionsstörende mechanische Klicken betätigt den sogenannten Auslöser, um ein Bild bewahrend herauszulösen aus dem Fluss der Zeit. Man betrachtet es, staunt beim Anblick über das Phänomen eines uns immer wieder neu erscheinenden, vertrauten Gesichts, wie man es sonst nur beim Anblick derer bemerkt, die man liebt. Vielleicht ist es der Versuch, den Satz der Dietrich „I’ve been photographed to death“ umzukehren und symbolisiert das paradoxe Bemühen, Schneider ins Leben zurück zu fotografieren. Schließlich bedeutet Film im Prinzip nichts anders als 24 Einzelbilder, die innerhalb von einer Sekunde abgespielt, die Illusion von Bewegtheit ergeben. Vielleicht hat die Suche und Sucht nach immer neuen Fotos von Romy Schneider damit zu tun, dass man sich die auch durch Bewegtbilder der Filme gegebene Illusion ihrer Lebendigkeit erhalten will. Viele suchen darin etwas, das sie im Leben nie getroffen haben, um ihm nun wenigstens in frei interpretierbaren, bildhaften Manifestationen begegnen zu können. Besser so, scheint es, als nie. Denn,

wie die sterbliche Wendy in einer Verfilmung von PETER PAN sagt: „*Never is an awfully long time* – Niemals ist eine furchtbar lange Zeit.“

5. Ein Sonderfall: Die Liebesbiografie zweier Menschen

Vielleicht beinhalten unsere Liebesbriefe alles, was von uns bleiben sollte. Möglicherweise sollte statt dem kartesischen „Ich denke, also bin ich“ vielmehr ein „Wir lieben, also sind wir“ gelten. Nicht uneingeschränkt wohl, denn wir „lassen auch lieben“, suchen Entsprechungen für unser Erl(i)eben oder dem Wunsch danach, finden diese in Lyrik und Musik, auf Bühnen und heute wohl vor allem im bewegten Bildern.

Wir interpretieren auf der Leinwand vorgegebene Körpersprache von Kinoliebepaaren, suchen zumindest metaphorische Vergleiche mit diesen Vorbildern. Umso bemerkenswerter wird die Angelegenheit, wenn das Filmpaar auch eines im Leben ist oder war. In diesem Falle erscheint uns alles Geschaute realer, werden wir zu Beteiligten einer authentisch empfundenen Leidenschaft, erhalten wir intime Einblicke. Oder glauben es zumindest. Was heute für prominente Paare wie Angelina Jolie und Brad Pitt gilt, fand früher beispielsweise in Elizabeth Taylor und Richard Burton seine Entsprechung. Vor allem aber, so scheint es, in Romy Schneider und Alain Delon. Obwohl die eigentliche Liebesbeziehung nur an die sechs Jahre dauerte, haben spätere gemeinsame Leinwandauftritte, zahlreiche Fotografien und beider Freundschaft in Schneiders letzten Lebensjahren ihre Namen kombinatorisch zu einem bleibenden Synonym eines beiderseits prominent besetzten Paares werden lassen, dessen Faszination sich auch im Abstand von Jahrzehnten nicht verloren hat.

Ihre Biografien sind uns vertraut, wir vergleichen sie mit den Erfahrungen aus unserer eigenen. „Die Erfahrung des Biografen gleicht der des Liebenden“, schreibt einer der Chronisten von Alain Delon, „der weiß, daß ein ganzes Leben, dem anderen geweiht, nicht soviel Wissen über diesen vermittelt, wie eine Minute in seiner Haut.“ (Zondergelt 1984: 11) Manche Biografie, manche fremde Liebesgeschichte gleicht in vielem unserer eigenen. Jede Liebe von der wir erfahren, wird zum Spiegelbild unserer persönlichen Erfahrung, zur Erweiterung derselben, schafft neue Möglichkeiten zu träumen, das persönliche Erleben zu bereichern. Sie ist eine Bestätigung für Möglichkeit und Unmöglichkeit zugleich. Das Alltägliche, die Gewohnheit, Langeweile, Gleichgültigkeit, Enttäuschungen, die wir anderen oder uns selbst bereiten, sind in jenen Momenten eigener wie fremder Leidenschaft vergessen. Das Unmögliche scheint zumindest für diese Momente möglich – und letztlich besteht das Leben aus einer unzähligen Anzahl von Momenten, von denen jene der Liebe die entscheidenden sind, in denen wir uns in anderen begegnen wollen. Manchmal bleibt die Liebe Fantasie, wird die begehrte Person zu einer Variablen, die nach der jeweiligen Vorstellung besetzt wird, eine Sublimierung, die sich letztlich auch in Glaubensvorstellungen wiederfindet. „In Wahrheit ist es kaum von Bedeutung, wen wir lieben: Deshalb können wir ein ums andere den gleichen Gefühlsausbruch erleben. Wie der heilige Antonius sagt: Das, was der Verliebte liebt, ist die Liebe. Eine sehr schöne Droge zwar; doch das richtige und bescheidene Leben beginnt genau da, wo das Märchen endet. Jenseits der Prinzen und Prinzessinnen.“ (Montero 2000: 22–23)

Jenseits der Royalitäten sind wir zu finden. Oftmals ist das was von mancher Beziehung bleibt, im besten Falle etwas, das Roland Barthes in einem seiner bekanntesten Bücher treffend als *Fragmente einer Sprache der Liebe* bezeichnet hat. Ein Fragment ist der erhalten gebliebene Teil eines nicht mehr vorhandenen Ganzen. Und Liebe an sich ist stets etwas Vielschichtiges,

nie zur Gänze Einsehbares. Selbst bei den literarischen Chronisten des Themas wie Stendhal, Ortega y Gasset oder Roland Barthes wird man auf der Suche nach Ausdeutung persönlicher Erfahrung nur bedingt fündig. Untersucht man die populärsten Mythen und Geschichten, so bestätigt sich die Ansicht des Schweizer Philosophen Denis de Rougemont: „Die glückliche Liebe hat keine Geschichte. Es gibt Romane nur von der Liebe, die zum Tode führt, d. h., von der bedrohten und vom Leben selbst verdammten Liebe. [...] es ist weniger erfüllte Liebe als die Leidenschaft der Liebe.“ (Rougemont 2007: 17) Die Dichter, so Rougemont, besingen nur scheinbar das Leben, denn dieses wirkliche Leben ist zugleich das unmögliche Leben. Im Grunde spricht man demnach bei solchen Lieben von Leidenschaft und letzterer Begriff gründet sich auf – Leiden.

6. „Es ist elend schwer zu lügen, wenn man die Wahrheit nicht kennt“

Leidenschaft ist kein Prinzip, das reifen und altern kann, sie ist jung, zeitlos, stets neu. Und vergänglich. In der irrigen Gleichsetzung zwischen Liebe und Leidenschaft versiegt unsere Hoffnung, jemals mit dem Lieben statt nur dem Leben davonzukommen. Denn auch hier vollziehen wir eine Gleichsetzung. „*Incipit vita nova*“ überschreibt der italienische Dichter Dante Alighieri im dreizehnten Jahrhundert seine erste Begegnung mit der Liebe seines Lebens, Beatrice: „ein neues Leben beginnt“. Jede neue Liebe ist ein neuer Lebensbeginn, entspricht der Sehnsucht nach etwas zunächst Unerreichbarem, birgt Verlustängste bevor Besitz definiert werden kann. „Enttäuschung“ bedeutete ursprünglich positiv besetztes „aus einer Täuschung herausreißen“ und den Beginn von Wahrheitserkenntnis.

Warum brauchen wir solche Liebesgeschichten, die mit anderen handelnden Personen doch stets etwas über uns erzählen sollen? Was interpretiert man in sie hinein – und warum? Sind es moderne Pendants zu archaischen Sagengestalten und Heiligenlegenden, taugen tragische Liebesgeschichten besser dafür, sich darin wiederzufinden? Sollen sie das von uns allen erlebte Scheitern mancher Beziehung überhöhen? Überlebt im Scheitern der anderen dennoch die Möglichkeit, dass es gut hätte gehen können, man sich dadurch ein Bild einer jungen, attraktiven Liebe bewahren kann, das keine Korrektur mehr zu fürchten braucht?

Stilisierende Bezeichnungen wie ein „erotischer Mythos“, die Geschichte zweier „ewiger Verlobten“, „die größte Romanze des Jahrhunderts“, wie man die Verbindung zwischen Romy Schneider und Alain Delon unter anderem nannte, bergen, wie alle Superlative, Gefahren der Überzeichnung. Längst haben sich Fakten mit Legenden vermischt und „Legende“ bedeutet in Printmedien bezeichnenderweise auch „Bildunterschrift“. Das macht Sinn, denn vieles rund um die *Amour Fou* zwischen Romy und Alain entstand als kurzer Satz unter Bildern, die ständig neu interpretiert wurden und werden. Wenn man sich dem Phänomen nähert, wird man akzeptieren müssen, dass es, wie alle Liebesgeschichten, nicht bis ins letzte Detail rekonstruiert werden kann – und muss. Vieles wird zu Recht verschlossen bleiben, für immer Privatsache zweier Liebender, die sich nach einigen Jahren entliebt und –lobt haben, um später zu einer bemerkenswerten Freundschaft – und daher auch einer besonderen Form der Liebe – zu finden. Ihre Geschichte wurde bereits in Ansätzen erzählt, dennoch lohnt es sich, den dabei entscheidenden Fakten nachzuspüren, sie präziser nachzuzeichnen, sich an ihnen neu zu orientieren.

Spontan betrachtet wirkt alles wie eine gut erfundene Story: Ein Flirt auf einem Filmset, aus dem Liebe wird. Einer heftigen Auseinandersetzung mit der Familie folgt die Entscheidung für

den Mann. Der Aufbruch aus behütender Umgebung in ein fremdes Land begründet das Abflauen einer bis dahin sensationell verlaufenden Filmkarriere. Dafür ergeben sich erste internationale Kontakte, neue Rollenfelder sind in Aussicht, eine Kurzvisite in Hollywood, das Ende der Beziehung, festgeschrieben auf einem banalen Zettel. Zusammenbruch, Ende des ersten Akts, dem nach einem halbbürgerlichen Intermezzo ein noch dramatischerer zweiter folgt, in dem der frühere Geliebte zum verlässlichen Freund wird.

Man muss wohl im Grunde mit dem Ende beginnen, damit sich die Teile wieder zu einem Ganzen fügen, das ein neues, besseres Verständnis ermöglicht. Vieles lässt sich rekonstruieren, anderes bleibt im Privaten zweier Menschen verborgen, das zu teilen niemand außer ihnen ein Recht hat. Manches lässt sich spekulativ oder anhand von Aussagen anderer belegen, wobei die Möglichkeit, sich gelegentlich zu irren, in Kauf genommen werden muss. Man vertraue in diesen speziellen Fällen auf Peter Esterházy's Satz: „Es ist elend schwer zu lügen, wenn man die Wahrheit nicht kennt.“ (Esterházy 2003: 7)

7. Chuzpe

„Das Klare und Offenbare“, schreibt Stefan Zweig in seiner Biografie über Maria Stuart, „erklärt sich selbst. Geheimnis aber wirkt schöpferisch. Immer werden darum jene Gestalten und Geschehnisse der Geschichte nach abermaliger Deutung verlangen, die ein Schleier von Ungewissenheit umschattet.“ (Zweig 2012: 7) Die selben Worte könnte man der Geschichte von Romy und Alain voranstellen, vor allem seit ein Teil des Paares nicht mehr lebt und sich damit – wie weiter oben zitiert – „zum Träumen verleiht“.

Wie viele Versionen von Romy Schneider in der Phantasie ihres Publikums existieren mögen – in der persönlichen Interpretation unterschiedlichster Menschen, inklusive Alain Delon – lässt sich nicht beziffern. Sie scheint den klassische Begriff der Ikone zu erfüllen und ist im Grunde doch längst die Verbindung der beiden gegensätzlich gebrauchten Begriffe „*eikón* – Abbild“ und „*eidolon* – Traumbild“. Sie lebt fort in Fotobänden, der Projektion ihrer Filmbilder, der Rezeption ihres bewegten Lebens. Die postume Reduzierbarkeit auf das somit nur scheinbar Ikonenhafte und die darin begründete unbegrenzte Interpretierbarkeit ist wohl eines der Geheimnisse des zeitlosen Interesses an dieser Schauspielerin. „Sie scheint mir die Inkarnation von allem, was wir Frauen waren – und was wir sein wollen,“ schreibt Alice Schwarzer, „Und sie ist ein Exempel für die Chancen und Grenzen der ‚weiblich‘ identifizierten Frau (das Gegenstück zu Gräfin Dönhoff sozusagen, der ‚männlich‘ identifizierten.“ (Schwarzer 2012: 12)

Mit „unterschiedlich, zum Teil ja, sehr oft gar nicht“ beantwortet Wolf-Dieter Albach die Frage, ob er seine Schwester in den zahlreichen Berichten über sie wiedererkennen würde. Diesbezüglich ist er nicht allein. „Be sure she does not write about me,“ schmierte Marlene Dietrich empört auf eine Taschenbuchausgabe von Hildegard Knefs Buch *Romy. Betrachtung eines Lebenswegs*, „Chutzpah! She did not know her.“ Sannwald/Mänz 2009: 80)

8. Ein unzivilisierter kleiner Muskel in der Brust

Am Ende ihres Lebens bleiben an die sechzig Filme, ein Grab, getarnt mit dem unauffälligen Namen Rosemarie Albach, eine Unzahl an Fotos. Siebenundzwanzig Jahre nach Romy Schneiders Ableben beantwortete Delon die Frage, ob er es bedauere, Romy Schneider nicht geheiratet zu haben, mit ja, fügt aber hinzu, er bezweifle, ob er damit ihr Schicksal wesentlich

verändert hätte. Ob die Beziehung dadurch länger gehalten hätte, darf man bezweifeln. Schon Romy Schneider hatte den Trauschein letztlich als einen „Fetzen Papier“ bezeichnet, noch bevor sie zwei solcher Fetzen – mit Ablaufdatum – besaß. Seit Romy Schneider ein Leben zu weit weg von ihm entfernt weilt, kann Delon unwidersprochen definieren: „Ich weiß, daß meine Liebe zu Romy verknüpft war mit einer grenzenlosen Bewunderung, die nicht der Schauspielerin galt, sondern der Frau. Für mich bleibt Romy die ideale Frau.“ (Seydel 1996: 149)

Postum wird Alain Delon mit verschiedenen Vokabeln ihr Strahlen zum Ausdruck bringen: „radieuse, rayonnante, irridiante.“ Sein Spiel mit dem Lichthaften erinnert an Marcel Proust, der in *Auf der Suche nach der verlorenen Zeit* schreibt, dass sich Begegnungen mit geliebten Menschen zunächst wie das Negativ einer Fotografie im Gedächtnis einprägen um dann in der Erinnerung zum Positiv zu werden. Entwickelt in einer inneren Dunkelkammer, die solange verriegelt ist, solange man den Menschen noch sieht. Das lässt sich auch als filmische Metapher lesen, dazu passt Romy Schneiders Definition vom Spiel vor der Kamera: „Der Partner ist nicht das Objektiv [...] Es ist das Zelluloid. Man muß sozusagen hinter die Linse gucken. Wenn man sagt Ich liebe dich, muß man sich den Filmstreifen vorstellen und darauf sprechen.“ (Steinbauer 1999: 137)

Die Frage, wen man mit den besagten drei Worten, ob nun in einer *amour fou* oder *rational*, anspricht und wen man dabei vielleicht eigentlich meint, ist nicht nur für Schauspieler wesentlich. Vielleicht braucht das Publikum die Leinwandakteure nicht nur um Entsprechungen für das eigene Erl(i)eben in ihren Geschichten zu finden sondern auch für Überhöhungen dessen ins Fabelhafte. „*Mutato nomine de te fabula narratur*“, schrieb der Römer Horaz um 40 vor Christus im 1. Buch seiner *Sermones* – „Unter Änderung des Namens wird die Fabel auch über dich erzählt.“ Jede solcher Geschichten wird weitere nach sich ziehen. Der Grund dafür ist ein unzivilisierter kleiner Muskel in unserer Brust, Herz genannt.

Literatur

- Esterházy, Péter (2003): *Harmonia Cœlestis*, Berlin: Berliner Taschenbuch Verlag.
- Krenn, Günter (2008): *Romy Schneider. Die Biografie*, Berlin: Aufbau Verlag.
- Krenn, Günter (2013): *Romy & Alain. Eine Amour Fou*, Berlin: Aufbau Verlag.
- Montero, Rosa (2000): *Leidenschaften. Paare, die Geschichte schrieben*, Hamburg, Wien: Europa Verlag.
- Pluhar, Erika (1996): *Marisa. Rückblenden auf eine Freundschaft*, Hamburg: Hoffmann und Campe.
- Rougemont, Denis de (2007): *Die Liebe und das Abendland*, Gaggenau: H. Frietsch Verlag.
- Sartre, Jean-Paul (1986): *Der Idiot der Familie. Gesammelte Werke, Schriften zur Literatur*, Bd. 5. Reinbeck bei Hamburg: rororo.
- Schwarzer, Alice (2012): *Romy Schneider. Mythos und Leben*, Köln: KIWI Paperback.
- Sannwald, Daniela/Peter Mänz (2009): *Romy Schneider. Wien – Berlin – Paris*, Leipzig: Henschel.
- Seydel, Renate (1988): *Ich, Romy. Tagebuch eines Lebens*, München: Ullstein.
- Seydel, Renate (1990): *Romy Schneider. Bilder ihres Lebens*, München: Schirmer/Mosel Verlag.
- Steinbauer Marie-Louise (1999): *Die andere Romy*, München: Marion von Schröder Verlag.
- Valéry, Paul (1989): *Zur Literatur. Werke, Band 3*, Frankfurt/M.: Insel.
- Zondergelt, Rein A. (1984): *Alain Delon. Seine Filme – sein Leben*, München: Heyne Verlag.
- Zweig, Stefan (2012): *Maria Stuart*, Frankfurt/M.: Fischer Taschenbuch Verlag.

Katharina Stöger

Living in a box.

Jörg Kalt im Kontext historischer Diskurse und aktueller Forschung

Abstract

Wie schreibt man die Biographie eines Unbekannten? Der schweizerische Filmmacher Jörg Kalt ist ein solch Vergessener der Österreichischen Filmgeschichte. Seine Ausbildung an der Filmakademie Wien begann zeitgleich mit der Etablierung der weiblich dominierten neuen Realismuswelle des Österreichischen Kinos und erschwerte dem von der Prager Schule kommenden, surrealistisch geprägten Regisseur den Schritt in die öffentliche Wahrnehmung. Der Grund für Kalts bis heute andauernde Unsichtbarkeit? Der Beitrag stellt, nach einem kurzen Überblick über Jörg Kalts Leben und Schaffen, die Frage nach den möglichen Gründen für dessen Nichtbeachtung trotz Kalts höchst produktiver und intermedialer Tätigkeit als Filmmacher und Schriftsteller. Dabei wird vor allem auch seine Kolumnentätigkeit in der Schweizer Kulturzeitschrift *du* in den Fokus gestellt. Abschließend werden der aktuelle Forschungsstand und neue Projekte vorgestellt.

How to write the biography of someone unknown? The Swiss filmmaker Jörg Kalt is one of those forgotten by Austrian film history. His professional training at the Film Academy of Vienna started at the same time that was the beginning of the new, female-dominated wave of the Austrian cinema – a naturalistic movement, which made it hard for the director, who came from the film school of Prague and a more surrealistic environment, to receive public recognition. Is this the reason for Kalt's still lasting invisibility? After giving a short summary of his life and work, the paper will discuss the possible reasons for Kalt's neglect despite his great productivity and inter-media activities as a filmmaker and writer. In addition, his columns in the Swiss culture magazine *du* will also receive special attention. Finally, the current state of research and new projects will be introduced.

1. Einleitung

Jörg Kalt wollte Filmmacher sein und von diesem Beruf leben können. Dieser Wunsch blieb Zeit seines Lebens eine Utopie und er teilt damit das Schicksal vieler österreichischer Regisseure. Bis heute ist er ein nahezu Unbekannter der heimatischen Filmszene geblieben, obwohl er durchaus einen regen Anteil an ihr nahm. Der Reiz des Verfassens einer Geschichte, die noch nicht geschrieben oder vergessen wurde, entwickelte sich zu einem umfangreichen Diplomarbeitprojekt, das von einem anfänglichen Nichts ungeahnte Ausmaße annahm (Stöger 2012). Jörg Kalts kreativer Schaffungsprozess bewegte sich intermedial und durch unterschiedlichste Disziplinen. Er war leidenschaftlicher Koch, eine Thema, das auch für seine filmische

Arbeit relevant ist, ein äußerst produktiver Zeichner und Illustrator. Folgend soll der Fokus jedoch auf seine Arbeiten als Filmemacher und Schriftsteller gerichtet sein. Nach einem Überblick über seinen Werdegang wird die Frage nach den möglichen Gründen für die Nichtbeachtung Kalts gestellt und schließlich aktuelle Forschungen und Projekte vorgestellt. Es soll dadurch ein Anreiz geschaffen werden, die bestehende Filmgeschichtsschreibung zu hinterfragen und in ihren vergessenen Nischen und Abstellkammern nach neuen Schätzen und Zugängen zu suchen.

2. Jörg Kalt 1967–2007

Jörg Kalt wird 1967 in Suresnes bei Paris geboren, pendelt mit seiner Familie zwischen München und Zürich und besucht in der Schweiz schließlich das Gymnasium. Seine literarische Gesinnung erfährt er durch Dürrenmatt, aber auch amerikanische Literaten wie Charles Bukowski oder Hunter S. Thompson prägen seinen Geschmack. Die der *Oulipo*, der Werkstatt für Potentielle Literatur, angehörigen 'Pataphysiker wie George Perec oder Raymond Queneau führen ihn in die Gedankenwelt dieser Wissenschaft der imaginären Lösungen ein (Ferentschik 2006). Er beginnt für diverse Magazine und Zeitschriften zu schreiben, wird Redaktionsmitglied von *Sans Blague*, dem Magazin für Schund und Sühne, das den König Ubu, das von Alfred Jarry erdachte Emblem der 'Pataphysik, als Siegel trägt. Das Schreiben wird zu seiner Konstante im Leben, die Literatur zu seinem wichtigsten Einfluss und Broterwerb. Anfang der Neunziger beginnt er eine regelmäßige Kolumnentätigkeit unter dem Titel *Kino* in der Schweizer Kulturzeitschrift *du*, die er bis zu seinem frühen Tod fortführt. Nahezu zeitgleich beginnt er seine Karriere als Filmemacher. 1991 reist Kalt nach Prag, um an der dortigen Filmschule FAMU zu studieren und ein einjähriges Ausländerprogramm zu absolvieren, das erste nach der Samtenen Revolution 1989. Die Gleichzeitigkeit seiner filmischen Arbeit und der Regelmäßigkeit des Schreibens hat ein gegenseitiges Durchdringen der beiden Medien zur Folge. Kalts Kolumnen sind weniger journalistische als literarische Texte, die sich in verschiedene Etappen gliedern lassen. Häufig sind es biografische Erlebnisse, die literarisch ausgeschmückt und überhöht doch einen sehr wahren Kern beinhalten und wichtige Quellen für die Gefühls- und Gedankenwelt des Filmemachers darstellen, aber auch als Paratexte (Genette 2001) zu seinen Filmen gelesen werden müssen, die diesen voraus gehen oder sie erweitern. So begleiten die Kolumnen der ersten Jahre seine Zeit in Prag und die Ersetzung seines ersten Films ETERNITY STARTS HERE. Beispielfhaft dafür ist die *Kleine Geschichte des Durchdrehens*, die im September 1993 im *du*-Magazin erscheint.

„Heute vor einem Jahr war der zweite Drehtag. Am ersten Drehtag hatten wir die Unendlichkeit geschaffen und gesehen, dass es gut war. [...] Das, was wir Unendlichkeit nannten, war eigentlich die Toilette des Cafés Slavia und befand sich im Keller der Prager Filmschule. Hierhin verschlägt es den Helden des Films, nachdem er im hiesigen Metrosystem ermordet wurde, hier empfängt ihn der Mann mit dem weißen Bart, vorsichtshalber „Begleiter“ genannt, der ihm erklärt, dies wäre sein zukünftiger Wohnort, hier trifft er einen Herrn Bob, vorsichtshalber „Teufel“ genannt. Trotz alldem, unser Held flieht, kehrt in die Metro zurück, um dort, surprise, wieder umgebracht zu werden: Ein Tourist kommt in eine fremde Stadt und besucht dort die Filmschule, die er verlässt, um sie später immer und immer wieder aufzusuchen. Diese meine direkt von der Wirklichkeit abkopierte Geschichte erkannte ich, wenn auch erst später, als die eigentliche Linie des Films. Prag als System von Gängen [...], die Filmschule als ein Raum,

dessen Insassen sich sinn- und endlosen Tätigkeiten hingeben [...]. Und, nicht zuletzt, die Filmschule als wirre Vorstellung.“ (Kalt 2008: 185)

Kalts Enttäuschung über seine Erfahrung an der Filmschule, von der er sich ausgenutzt fühlt und in der er festzusitzen meint, lässt ihn den Film als Endlosschleife konzipieren, und auch die Stadt Prag, zu der er eine Hassliebe entwickelt, wird ihn immer wieder zu sich zurück kehren lassen.

„Vielleicht muss man damit rechnen, dass man an einem dreißigminütigen Film ein Jahr lang arbeitet, zu diesem Zweck wieder und wieder die Schule betritt, den Schneiderraum, die Studios, dass man sich dabei Dutzende von Malen denselben Film ansieht und bei jeder Visionierung sich und seine Geschichte zu Gesicht bekommt, und nicht nur das, auch die Zukunft und damit die Erkenntnis, wie dies alles Enden wird, nämlich gar nicht. [...] Fassbinder soll gesagt haben, er wolle so viele Filme machen, bis sein Leben selbst ein Film würde. Bei mir hat einer gereicht.“ (Kalt 2008: 188)

Die Beschäftigung mit Zeit und die Möglichkeiten mit ihr zu spielen ist in Kalts Werken zentral. Im Nachhinein betrachtet klingt daher der Titel seines ersten Films wie eine Ankündigung: Die Ewigkeit beginnt hier.

Sein Weg führt ihn weiter nach Wien, wo er 1994 an der Filmakademie ein Regiestudium bei Peter Patzak aufnimmt. Auch hier beginnt er diese neue Etappe zum Zeitpunkt einer Wende, denn in der hiesigen Filmszene beginnt sich eine neue Wellenbewegung des österreichischen Films zu formieren, die in der Presse euphorisch als „Nouvelle Vague viennoise“ bezeichnet wird. Kalt studiert gemeinsam mit den VertreterInnen dieser Bewegung wie Barbara Albert, Jessica Hausner, Mirjam Unger, Kathrin Resetarits oder Antonin Svoboda, zeigt seine Filme am Festival der Filmakademie neben ÄGYPTEN oder FLORA. Darunter sein TELEKOLLEG 'PATAPHYSIK oder der an seine Prager Zeit zurück denkende MEINE MUTTER WAR EIN METZGER über zwei russische Medizinstudenten, die eine Leiche von Wien nach Moskau transportieren möchten. 1998 reist er für ein Filmprojekt nach New York und kehrt nach einem zweiwöchigen Aufenthalt mit einem unfertigen Film und einer Kurzdokumentation zurück. LIVING IN A BOX ist ein Zufallsprodukt, das die Dauerbewohner des auch von Kalt bewohnten Hotel 17 zeigt, das schon als Filmkulisse in Woody Allens MANHATTAN MURDER MYSTERY zu sehen war. Die auf sehr kleinem Raum lebenden Mieter bestreiten ihre einsame Existenz an diesem Nicht-Ort (Augé 1994), dessen Enge Kalt geschickt inszeniert. Nebenbei schreibt er weiter an seinen *du*-Kolumnen, zu den bekanntesten gehört wohl jene über Thelma Shoonmaker, die er dafür während seines New York-Aufenthalts besuchte und der er sich so ausführlich widmete, dass er sie sogar in zwei Ausgaben des *du* erscheinen ließ. Als Teil der sogenannten Abspann-Kolumnen, die von 1997 bis 1998 erscheinen und mehr oder weniger bekannte Filmberufe beschreiben, die in jedem Credit zu finden sind, zeigt Kalt hier den Beruf des Cutters/der Cutterin am Beispiel von Shoonmaker, die bekanntermaßen für den Schnitt in sämtlichen Scorsese Filmen verantwortlich ist. Dabei handelt es sich nicht um eine einfache Berufsbeschreibung, sondern viel mehr um eine neue Art der Filmgeschichtsschreibung und -analyse, indem er die Aufmerksamkeit auf die weniger sichtbaren Beteiligten eines Films lenkt und aus deren Standpunkt heraus betrachtet. Gleichzeitig beinhalten die Texte eine persönliche Kritik Kalts und Ausdruck einer Leidenschaft für das ausgesuchte Filmbeispiel, wie ein Ausschnitt aus der Kolumne *Casino* zeigt.

„Ein Film, sagt man, werde dreimal gemacht, einmal beim Schreiben, einmal beim Drehen und einmal beim Schneiden. Jede dieser Phasen ist gleichwertig, jede generiert ihre eigene

Wirklichkeit, die Kunst ist es, jede dieser Wirklichkeiten kongruent werden zu lassen. Regisseure wie Martin Scorsese beherrschen alle drei Disziplinen, er dreht nicht, um herauszufinden, was er meint, sondern um dasselbe zu illustrieren [...].“ (Kalt 2008: 63)

Kalt kommt weiters auf den Unsichtbaren Schnitt zu sprechen, der vorwiegend in Hollywoodproduktionen zum Einsatz kommt und sich vom Stil Martin Scorseses unterscheidet. Hierbei wird auch seine Verehrung für den Regisseur deutlich.

„Slick editing“, nennt es Thelma Shoonmaker, Hollywood sei versessen darauf, den Schnitt unsichtbar zu machen. Wenn sich die Nahtstellen zwischen den Filmstücken auflösen, die Bewegungen in den Filmstücken miteinander verschmelzen, dann, meint man, trete die Träger-substanz, das Zelluloid, in den Hintergrund und mache Platz dem Schauspieler, der seine Figur verlässt und zum Menschen wird. Das ist natürlich alles gelogen. Wer sich Filme von Scorsese ansieht, wird keine Mühe haben, zu erkennen, dass manche Schauspieler innerhalb der Szene zu Nichtraucher werden oder schlagartig die Sitzposition wechseln. [...] Trotzdem wirken sie realistisch. Oder eben deshalb, denn so entsteht der Eindruck, als sei die Szene nur einmal gedreht worden, aus dem einfachen Grund, weil sie nur einmal passierte, unwiederholbar, wie im wahren Leben. [...] Auf dem Rückweg zum Hotel denke ich mir, wie viel Sinn die Arbeit von Thelma Shoonmaker macht, auch wenn sie sich darauf beschränkt, solche Nebensächlichkeiten wie Filme herzustellen.“ (Kalt 2008: 63ff)

2002 schließt er sein Studium an der Wiener Filmakademie ab, sein Diplomfilm ist RICHTUNG ZUKUNFT DURCH DIE NACHT, in dem das Thema Zeit auch formal eine Rolle spielt. Der 60-minütige Film läuft ab der Hälfte rückwärts. Die Liebesgeschichte von Anna und Nick beginnt am Tresen einer Tanzbar. Sie verbringen eine, im wahrsten Sinne des Wortes, fantastische Nacht, dann vergeht eine unbestimmte Zeit, sichtbar wird nur das Ergebnis einer Trennung. Am Endpunkt der Beziehung dreht sich nun für Nick die Zeit um. Er erkennt schließlich die Chance dieses ungewöhnlichen Ereignisses: Anna wird zu ihm zurückkehren. Darauf folgt die ernüchternde Einsicht, dass er sie nun für immer verliert. Es endet wie es begonnen hat, an der Bar, Ort des Ver- und Ent-Liebens zugleich.

2005 ist Kalt mit CRASH TEST DUMMIES auf der Berlinale vertreten und eröffnet die Diagonale. Es sollte sein letzter Film werden. 2007 nimmt sich Kalt, mitten in den Vorbereitungen für ein neues Filmprojekt namens TIERE, das Leben. Er hinterlässt dreizehn Kurzfilme, zwei Langfilme und fünfzehn Jahre Kolumnentätigkeit, nur ein kleiner Einblick in ein sehr reges künstlerisches Schaffen. Wie ist es daher möglich, dass Kalt von der Filmgeschichte vergessen wurde? In RICHTUNG ZUKUNFT DURCH DIE NACHT ist es das Umdrehen der Zeit, das Nick zur Erkenntnis verhilft. Laufen wir also rückwärts.

3. Woman driving, man sleeping

Auf dem Dach eines Autobusses befestigt, fährt die Kamera in die Stadt Wien ein, Endpunkt der Fahrt und gleichzeitig Anfang der Geschichte ist der Bahnhof Wien Mitte. In Jörg Kalts Episodenfilm CRASH TEST DUMMIES wird diese transistorische Sequenz von *Woman driving, man sleeping* der Band *Eels* begleitet, das auch als Titellied der Situation fungieren kann, in der sich Kalt befunden hat, als er an die Wiener Filmakademie kam. Die Frauen übernehmen das Lenkrad und somit die Führung, während die Männer am Beifahrersitz schlafen und im Hintergrund bleiben. So weit, so oberflächlich. Denn dass die Mitte der neunziger Jahre ausgerufenen Wellenbewegung des neuen österreichischen Films eine rein weibliche gewesen

ist, kratzt nur an der Schale des wahren Kerns. Richtig ist, dass das weibliche Filmschaffen, nachdem es Jahrzehnte davor weitestgehend ignoriert wurde, nun mit der neuen Generation von Regisseurinnen auch eine neue Öffentlichkeit erfährt – und das zu Recht. Passender formulierte es Verena Mund in ihrer Auseinandersetzung mit dem neuen österreichischen Film. In ihrer Untersuchung der Arbeiten von Kathrin Resetarits schreibt sie über *FREMDE*:

„In *Strangers* she [Resetarits] focuses on her female protagonist and the women around her, and as a result men has limited visibility. Not that there are no men in this film; they even have an important impact on the events. Yet, the film positions them as peripheral. The men are extras, first-class customers at the protagonist’s workplace, or we see them as film stars on TV.“ (Mund 2011: 123)

Munds Beobachtungen zu *FREMDE* wirken wie eine Beschreibung der Rezeptionsgeschichte der damaligen neuen Bewegung. Während ein starker Fokus auf die weiblichen Protagonisten der Filmszene gelegt wurde, wurden die männlichen Filmschaffenden nur limitiert sichtbar gemacht, obwohl sie genauso starke Beiträge leisteten und Einfluss nahmen. Mehr noch als die Frage des Geschlechts war die des Stils entscheidend. Was da unter dem Namen neuer österreichischer Film florierte waren vor allem naturalistische Dokumentar- und Spielfilme, die bevorzugt sozial-realistisch geprägte Themen behandelten und auch gerne *feel-bad movies* genannt werden. Jörg Kalt, der aus dem surrealistischen Umfeld der Prager Filmschule kam und eine literarisch geprägte Bildsprache nutzte, um seine eigenen Wirklichkeiten zu kreieren, wurde dafür mit Missachtung bestraft und in der Presse nur namenlos und abschätzig als „skurriles Buberlkin“ bezeichnet (Cargnelli 1999: 62–63). Anstatt ein vielseitiges österreichisches Kino zu präsentieren, wurde scheinbar Wert auf Vereinheitlichung und Tradition gelegt. Diese Tendenz ist nicht nur in den Presseberichten zu finden, sondern auch in wissenschaftlichen Publikationen, die, wenn überhaupt, über eine Erwähnung Kalts nicht hinausführen. Auch die Bezeichnung als „Welle“ trägt dazu bei ihre VertreterInnen zu normieren anstelle auch ihnen eine künstlerische Eigenständigkeit zuzugestehen. Stattdessen wurden sie in die Tradition von Michael Haneke und Ulrich Seidl gestellt und als deren Nachfolger bezeichnet. Gemeinsam mit Verena Mund würde ich daher lieber von einem Netzwerk als von einer Wellenbewegung sprechen. Ein Zusammenschließen, Zusammenarbeiten, ein gegenseitiges Unterstützen und auch Beeinflussen und trotzdem eine Bewahrung der Eigenständigkeit. Die daraus hervorgehende Stärkung des weiblichen Filmschaffens ist allerdings auch nicht aus dem Nichts entstanden, sondern ist der sehr regen Produktivität seiner Vorgängerinnen zu verdanken, denen dafür auch wenig öffentlicher Tribut gezollt wurde. Dass an diesem Netzwerk auch Jörg Kalt aktiven Anteil hatte – ob als Statist in Arbeiten von Jessica Hausner oder Barbara Albert, Regieassistent bei Mirjam Unger oder sogar als Caterer bei den Dreharbeiten zu Hans Weingartners *DIE FETTEN JAHRE SIND VORBEI* – bleibt weitestgehend unerwähnt. Erst mit *CRASH TEST DUMMIES* wird ein deutlicher Bezug zwischen Barbara Albert und Jörg Kalt gesehen. In den damaligen Presseberichten ist eine Gestimmtheit heraus zu lesen, die einen deutlichen Bezug zu *NORDRAND* zu erkennen behauptet oder sogar eine Bearbeitung durch Kalt, die am Handlungsort Wien-Mitte, am episodischen Erzählen und an der Migrationsthematik ihre Legitimierung zu finden meint. Stellvertretend dafür seien Bert Rebhandls Beobachtungen erwähnt (Rebhandl 2005). Grund dafür dürfte auch die Entstehungsgeschichte von *CRASH TEST DUMMIES* sein, die gemeinsam mit Antonin Svoboda entwickelt wurde. Erst zehn Jahre später wurde die Ursprungsidee von Kalt stark überarbeitet und verwirklicht. Dadurch ist *CRASH TEST DUMMIES* sicherlich am weitesten von Kalts früheren Arbeiten ent-

fernt, eine Bezugnahme auf Alberts Film kann ich allerdings nicht erkennen. Indem NORD-RAND ein Exempel statuieret, passiert aber ein spannender Paradigmenwechsel. An die Stelle, die zuvor Haneke und Seidl als Vorbildwirkung für die neue Generation der FilmakademikerInnen inne zu haben behauptet wurde, wird nun die ehemalige Schülerin Barbara Albert gestellt. Die Tradition wird fortgeführt.

4. Living in a box

Die Betrachtung der historischen Rezeption zeigt, dass Jörg Kalt nicht nur nicht beachtet sondern bewusst aus dem damaligen Diskurs ausgeschlossen wurde. Ähnlich wie die unerwünschten Bewohner seines Kurzdokumentarfilms wurde er in eine Box verfrachtet und in die hinterste Ecke der österreichischen Filmgeschichte geschoben. Posthum ist die aktuelle Forschungsliteratur zwar an die Schachtel gestoßen und hat den Deckel etwas verrutscht, trotzdem bleiben die wissenschaftlichen Auseinandersetzungen zu Jörg Kalt äußerst überschaubar. Der Katalog zur Ausstellung *Wien im Film* (Dewald/Loebenstein/Schwarz 2010), die 2010 im Wiemuseum zu sehen war untersucht CRASH TEST DUMMIES aufgrund seines Drehorts und der 2011 erschienene Sammelband *New Austrian Film* von Robert von Dassanowsky erkennt Kalt zumindest als Teil des vorhin beschriebenen Netzwerkes an (Mund 2011), über eine Erwähnung geht es jedoch nicht hinaus, und bespricht CRASH TEST DUMMIES ebenfalls in Bezug auf Barbara Alberts Film (Sathe 2011). Die Erscheinung einer Auswahl gesammelter *du*-Kolumnen 2008, sowie die DVD Veröffentlichung von RICHTUNG ZUKUNFT DURCH DIE NACHT gemeinsam mit einigen Kurzfilmen und einer neuerlichen Publikation 2012 in der Reihe des *Österreichischen Films Edition der Standard*, in dem bereits 2008 auch CRASH TEST DUMMIES erschienen ist, tragen weiters zur Sichtbarmachung Jörg Kalts bei.

Wie schreibt man also die Geschichte eines Unbekannten, dessen Schattendasein gerade den Reiz eines solchen Vorhabens ausmacht und den Vorteil der Unvoreingenommenheit bietet? Es bleibt der Rückgriff auf Primärquellen, Privatarchive und die Erkenntnis, sich von der Allmachtfantasie einer umfassenden Erfassung zu lösen und eine mögliche, persönliche Geschichte des Filmemachers zu verfassen. Von dessen eigener intermedialer Arbeitsweise inspiriert, bewegte auch ich mich bei der Erschließung in den unterschiedlichsten Bereichen. Eine besondere und wichtige Quelle stellten Gespräche dar, die ich mit Kalts Arbeitskollegen, Familie und Freunden geführt habe. Dabei entstand ein sehr lebendiges Netzwerk, das, sich weiter ausbauend, auch für künftige Projekte bestand hielt und hält. Das Filmprojekt TIERE stellt dabei eine Besonderheit dar. Kalt steckte mitten in den Vorbereitungen als er sich 2007 das Leben nahm. Bereits 2004 erschien die gleichnamige Kolumne im *du*-Magazin.

5. Tiere

mit Ursula Strauss (Anna), Georg Friedrich (Nick) und Maria Popistasu (Misa)

Andrea, eine junge Frau, springt aus dem Fenster eines Wiener Mietshauses. Sie stirbt. Einen Stock über Andreas Wohnung bewirten die Kinderbuchautorin Anna und der Koch Nick die polnische Austauschstudentin Misa. Anna und Nick planen einen längeren Aufenthalt in der Bretagne, Anna, um ein Buch zu schreiben (ihre Geschichten handeln von sprechenden Tieren, die Hauptfigur ist eine Katze namens Mischa), Nick, um Rezepte zu sammeln. Misa soll währenddessen die Fische füttern und die Pflanzen gießen. Die beiden zeigen Misa die

Wohnung, erklären ihr das Nötige. Da ist ein Zimmer, das sie nicht betreten, eine Tür, die sie nicht öffnen [sic]. Auf der Tür klebt ein Bild von Mischa, der Katze. Als Misa das Haus verlässt, rutscht sie auf einer Pfütze aus Blut aus. Sie wird ohnmächtig, ins Spital gebracht und dort von dem jungen algerischen Arzt Tarek behandelt. Ihm fehlt ein Finger an der rechten Hand. Anna und Nick überfahren auf dem Weg in die Bretagne ein Schaf.“ (Kalt 2008: 134)

Unter dem Titel „mögliche Filme“ beziehungsweise „noch nicht gedrehte Filme“ veröffentlichte Kalt monatlich Filmideen, für deren Verfilmung Zeit und vor allem Geld nicht ausreichten. Es ist der Versuch, Filme erscheinen zu lassen, ohne sie konkret filmisch realisieren zu können. Durch die Bezeichnung NOCH nicht gedrehte Filme ist eine Drehabsicht impliziert, die nicht am Willen des Filmemachers gescheitert ist. Kalt versieht seine Kurz-Treatments sogar mit Schauspielervorschlägen, um sie noch mehr zu konkretisieren. Da sie dennoch imaginäre Filme bleiben, schreckt er auch vor internationalen Besetzungen nicht zurück. Einige Texte wurden tatsächlich realisiert oder standen, wie in diesem Fall, kurz davor. TIERE hätte eine Vielzahl an Kolumnen in sich vereint. Es wäre ein Großprojekt geworden, das sämtlichen möglichen Filmen zu ihrer Realisierung verholfen hätte. Entstanden ist ein Drehbuch mit unglaublich literarischer Qualität, wie alle Drehbücher Kalts, das gleichzeitig auch sehr komplex ist und im Geiste von RICHTUNG ZUKUNFT DURCH DIE NACHT fortgesetzt werden sollte. Der Film schien in seiner Möglichkeitsform festzustecken, im Oktober 2013 wurde ihm schließlich zu seiner Realisierung verholfen, ohne den Charakter des Imaginären zu verlieren. Durch die vorhin beschriebene Netzwerkaktivität fand im *Xenix* Kino in Zürich eine szenische Lesung des Drehbuches statt, die von dem geplanten Originalcast an zwei Abenden vorgetragen wurde. Entstanden sind zwei unterschiedliche Interpretationen, die in den Kopfkinos der zuhörenden Zuschauer zur Aufführung gelangten. Im Sinne Jörg Kalts wurde die Lesung von projizierten Zeichnungen und eingespielten Geräuschen begleitet. Das Interesse an der Vorführung dieses möglichen, noch nicht gedrehten Films und die Besuche der retrospektiven Filmvorführungen in Cinematheken und Sommerkinoveranstaltungen zeigen, dass Kalt doch noch, wenn auch erst spät, sein Publikum gefunden hat und finden wird. Aufgrund seiner Produktivität und auch seiner beschriebenen Persönlichkeit ist es verwunderlich, dass Jörg Kalt so unbemerkt bleiben konnte und zeugt von der Notwendigkeit, zurück in der Filmgeschichte zu stöbern. Es müssen noch viele Geschichten geschrieben werden.

Literatur

- Augé, Marc (1994): *Orte und Nicht-Orte*, Frankfurt/M.: S. Fischer.
- Cargnelli, Christian (1999): *Nouvelle Vague viennoise*, in: *Falter*, 18, 62–63.
- Dewald, Christian/Loebenstein, Michael/Schwarz, Werner Michael (Hg.) (2010): *Wien im Film. Stadtbilder aus 100 Jahren*, Wien: Czernin/Wien Museum.
- Ferentschik, Klaus (2006): *‘Pataphysik. Versuchung des Geistes*, Berlin: Matthes&Seitz.
- Genette, Gérard (2001): *Paratexte. Das Buch vom Beiwerk des Buches*, Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Kalt, Jörg (2008): *Mögliche Filme*, Wien: Czernin.
- Mund, Verena (2011): *Connecting with others, Mirroring Difference: The Films of Kathrin Resetarits*, in: Dassanowsky, Robert von/Speck, Oliver C. (Hg.): *New Austrian Film*, New York/Oxford: Berghahn Books, 122–135.
- Rebhandl, Bert (2005): *Insel-Entertainment. Zu Crash Test Dummies von Jörg Kalt*, in: *kolik film*, 3, 64–66.

- Sathe, Nikhil (2011): Crossing Borders in Austrian Cinema at the Turn of the Century: Flicker, Allahyari, Albert, in: Dassanowsky, Robert von/Speck, Oliver C. (Hg.): *New Austrian Film*, New York, Oxford: Berghahn Books, 227–241.
- Stöger, Katharina (2012): *Die falsche Einstellung ist die richtige*. Jörg Kalt, Filmemacher, Dipl. Universität Wien, Institut für Theater-, Film- und Medienwissenschaft.

Claudia Wegener

Vom Kino zum Social-Cinema? Bewegtbildnutzung im Wandel

Abstract

Seit einigen Jahren sind Veränderungen in der Zusammensetzung des Kinopublikums zu beobachten. Vor allem jüngere Besucher ziehen sich aus den Lichtspielhäusern zurück, der Anteil älterer Zuschauer hingegen steigt. Der folgende Beitrag diskutiert, welche Bedeutung den so genannten „Neuen Medien“ im Zuge dieser Entwicklungen zukommt. Dabei fragt er einerseits nach veränderten Rezeptionsgewohnheiten und diskutiert die Motive der Bewegtbildnutzung mit Blick auf unterschiedliche Plattformen. Andererseits zeigt er Entwicklungen aufseiten von Produktion und Konzeption auf, die als Reaktion auf solche veränderten Nutzungsgewohnheiten interpretiert werden können. „Immersion“ und „Transmedialität“ sind zwei Schlagworte, die in diesem Zusammenhang relevant werden und anhand beispielhafter Projekte zu erläutern sind. Die Frage, ob sich das Kino tatsächlich auf dem Weg zum *Social-Cinema* befindet, bleibt abschließend zu erörtern.

For some years now there have been signs of a change within the cinema audience. Primarily the young moviegoers stay away, while the number of the older ones is increasing. The following article will discuss the meaning of the so-called “New Media” in this context. Thereby it asks for the change of the reception habits and the motives of reception with a view to different media platforms. The article is also intended to show different developments on the side of production and conception as possible consequences of the new user habits. “Immersion” and “transmediality” are only two keywords which are becoming relevant in this context and will be illustrated by using exemplary projects. Finally it remains to be discussed whether cinema will actually be on its way to becoming a *Social-Cinema*.

1. Einleitung

Wir wählen einen Film aus, gehen ins Kino – vielleicht mit Freunden oder Bekannten – lehnen uns zurück und lassen die Bilder der großen Leinwand auf uns wirken. Diese Wirkung ist ausschließlich, Ablenkungen sind unwillkommen, das Rascheln der benachbarten Popcornstücke, Handyklingeln oder Lichtsignale Smartphone surfender Mitbesucher können den Filmgenuss erheblich beeinträchtigen. In dieser Weise ist uns der Kinobesuch vertraut, so erleben wir das Kino seit Jahrzehnten, so sind die Erwartungen begründet, die wir an das Kinoerlebnis richten. Die Entwicklung des Fernsehens und seiner Nutzung zeigt allerdings, auf welche Weise sich Rezeptionsformen und Nutzungsmodi ändern und neue Erlebniskulturen strukturieren. Die folgenden Ausführungen sollen diesen Wandel in der gebotenen Kürze skizzieren und

darstellen, welche Modi der Bewegtbildnutzung sich unter den Bedingungen der digitalen Entwicklung gegenwärtig abzeichnen, die traditionelle Rezeptionsformen infrage stellen. Zu diskutieren bleibt, ob und in welchem Maße das Kino hiervon betroffen sein wird. Einzelne Phänomene zeigen bereits heute, welche Szenarien möglich sind und wo sich Trends abzeichnen, die den Kinobesuch in den nächsten Jahr(zehnt)en prägen könnten.

2. Mediennutzung und Motive

Sieht man sich an, wie Jugendliche und junge Erwachsene Filme heute sehen, so fällt auf, dass sich die Filmrezeption der jungen Zuschauer in den vergangenen Jahren deutlich verändert hat. Das bezieht sich sowohl auf das Medium, über das Filme gesehen werden, als auch auf den Ort der Nutzung. Mit Blick auf die Daten der FFA zum Kinobesucher 2012 fallen mehrere Dinge ins Auge¹. Grundsätzlich ist die Zahl der Kinobesucher in den vergangenen Jahren gestiegen. Den Daten der Filmförderungsanstalt nach erhöhte sich die Anzahl der Kinobesucher von 2011 auf 2012 um fünf Prozent und damit um sechs Millionen Besucher. Dieser Anstieg betrifft aber nicht die jungen Kinobesucher, die im Kino traditionell eine besondere Rolle spielen. So stagnieren die Zahlen bei den 20- bis 29-Jährigen und sind bei den unter 20-Jährigen sogar rückläufig. Bei den 10- bis 19-Jährigen verzeichnet die FFA 4,5 Millionen weniger Besucher als im Vorjahr und damit einen Rückgang von 15 Prozent der Besucher in dieser Altersgruppe. Damit sind Jugendliche lediglich die drittstärkste Besuchergruppe in den Lichtspielhäusern. Tatsächlich sind es die älteren Menschen, die 2012 häufiger ins Kino gingen und so ist der Anstieg bei den 50- bis 59-Jährigen auch am deutlichsten. Im Jahr 2011 sahen sich insgesamt 10,8 Millionen Besucher dieser Altersgruppe einen Film im Kino an, im folgenden Jahr waren es bereits 14 Millionen Zuschauer, womit die Besucherzahlen bei den Älteren um 29 Prozent anstiegen. Die Veränderung in der Altersstruktur der Kinobesucher ist kein rein nationales Phänomen und spiegelt sich auch in anderen Ländern wider. So lassen sich ähnliche Tendenzen im österreichischen Kinomarkt ausmachen (vgl. Österreichisches Filminstitut 2012). Auch hier zeigt sich ein Anstieg der Kinobesucherzahlen in den höheren Altersgruppen und zwar besonders deutlich bei den 40- bis 49-Jährigen. Zudem findet sich ein leichter Rückgang bei den 10- bis 19-Jährigen von 24,3 Prozent im Jahr 2008 auf 22,2 Prozent im Jahr 2011. Damit sind die Entwicklungen nicht ganz so augenfällig, sie unterstreichen insgesamt aber die Herausforderung, vor allem jüngere Zuschauer als Kinopublikum zu halten.

Erklärungen für diese Entwicklungen und Veränderungen in der soziodemografischen Zusammensetzung der Kinobesucher lassen sich auf unterschiedliche Weise herleiten. Ein Blick auf die erfolgreichsten fünf Filme des Jahres 2012 legt die Vermutung nahe, auch das Angebot könne die Nachfrage in den jeweiligen soziodemografischen Gruppen zumindest mitbestimmen². Die französische Komödie *ZIEMLICH BESTE FREUNDE* erzählt auf humorvolle und emotionale Weise die autobiografisch verbürgte Geschichte eines querschnittsgelähmten Unternehmers, der sich mit seinem unprätentiösen Pfleger anfreundet. Die Erzählung dieser ungewöhnlichen Freundschaft war der erfolgreichste Film des Jahres und vor allem beim älteren Publikum überdurchschnittlich beliebt. Die Widrigkeiten des Lebens, die Herausforderung körperlicher Beeinträchtigung, das Schicksal des adeligen Protagonisten, der einem der

1 http://www.ffa.de/downloads/publikationen/kinobesucher_2012.pdf (Zugriff: 05.05.2014)

2 http://www.ffa.de/downloads/publikationen/kinobesucher_2012.pdf (Zugriff: 05.05.2014)

bedeutsamsten Champagner-Häuser vorstand, hat ihr Interesse ganz offensichtlich geweckt. Auch der populäre Geheimagent James Bond, der seit mehr als 50 Jahren auf der Filmleinwand wirkt, dürfte auf einen treuen Publikumsstamm zurückblicken und konnte mit SKYFALL im Jahr 2012 somit auch ältere Zuschauer zum Kinobesuch motivieren.

Alleine das Angebot ist für den Rückgang jüngerer Besuchergruppen aber sicherlich nicht verantwortlich. Angesichts neuer technologischer Entwicklungen lässt sich vielmehr mutmaßen, dass Jugendliche und junge Erwachsene zwar durchaus Filme sehen, sie hierzu aber nicht mehr ins Kino gehen, sondern alternative Plattformen heranziehen. Ein Blick auf die aktuellen Daten der ARD-/ZDF-Online Studie spricht für diese Annahme (vgl. van Eimeren/Frees 2013: 366 ff.): Beinahe alle 14- bis 29-Jährigen (95%) rufen nach eigenen Aussagen gelegentlich Videodateien im Internet ab, fast ein Drittel der jungen Nutzer macht das täglich. Vor allem Videoportale wie YouTube stehen bei den jungen Nutzern hoch im Kurs – im Gegensatz zu den älteren, die hier deutlich zurückhaltender sind. Knapp die Hälfte der 14- bis 29-Jährigen sieht gelegentlich Fernsehsendungen oder Videos zeitversetzt im Internet und ein Drittel greift gelegentlich auf Mediatheken im Netz zurück. Die Autorinnen der Studie, Birgit van Eimeren und Beate Frees, schließen sich mit ihren Ergebnissen dann auch dem vielfach getätigten Satz an, nach dem die Zukunft des Bewegtbildes im Internet liegt und skizzieren das Phänomen:

„(...) die Menschen (haben) heute deutlich mehr Kontrolle über die von ihnen konsumierten Video- und Audioinhalte als noch vor wenigen Jahren. Fernsehinhalte können linear oder zeitversetzt angeschaut werden, Menschen können für Bewegtbild ganz auf Fernsehen verzichten und unter den Millionen von mehr oder weniger professionell produzierten Videos in Internetportalen wählen oder Videostreaming-Dienste nutzen“ (ders.: 366).

Ganz offensichtlich kommen diese Möglichkeiten und Varianten der Bewegtbildnutzung gerade jüngeren Rezipienten besonders entgegen. Weiteren Daten zur Mediennutzung nach könnte man hinzufügen, die Zukunft des Bewegtbildes liegt aber nicht nur im Netz, sondern – salopp formuliert – auch auf der Straße: 69 Prozent der 14- bis 29-Jährigen geben an, dass sie über das Smartphone ins Internet gehen und wenn man sich die obigen Ausführungen anschaut, gehört die Rezeption von bewegten Bildern selbstverständlich zur Internetnutzung dazu (vgl. van Eimeren 2013). Ergebnisse qualitativer Studien bestätigen die Ausdifferenzierung der Bewegtbildnutzung (vgl. Wegener et al. 2013). Sie machen zudem deutlich, dass junge Nutzer nicht nur zwischen unterschiedlichen Zugangswegen differenzieren, sondern zudem unterscheiden, wann und zu welchem Zweck sie sich Filme, Clips und Videos auf welchem Gerät ansehen. Die Wahl der Inhalte steht mit den Modi der Nutzung in Beziehung. So zeigten Gruppendiskussionen mit Jugendlichen, dass diese Fernsehen im klassischen Sinn vor allem dann nutzen, wenn sie anschalten um abzuschalten und damit rezeptionstheoretisch formuliert oftmals rein eskapistisch motiviert sind (vgl. Wegener et al. 2013³). Häufig sehen sie sich beiläufig unterschiedliche Programme an und dabei ist es ihnen auch gar nicht so wichtig, was eigentlich läuft. Entsprechend antwortet eine junge Frau auf die Frage, bei welcher Gelegenheit sie den Fernseher einschaltet: „...wenn ich zu Hause bin, nichts zu tun habe und nichts machen möchte“, und ein junger Mann ergänzt: „Das ist mehr so eine Nebenbeibestrafung. Da lache ich

3 Die im Weiteren referierten Forschungsergebnisse und angeführten Zitate entstammen einer an der Hochschule für Film und Fernsehen Konrad Wolf Potsdam durchgeführten Studie zum *Second-Screening*. Insgesamt 43 Jugendliche und junge Erwachsene im Alter zwischen 15 und 25 Jahren wurden in Gruppendiskussionen zu ihrer Mediennutzung befragt.

mal, wenn es witzig wird, aber das war es dann auch“ (s. ders.). Die Präferenz für den Nutzungsmodus steht hier vor dem Interesse an spezifischen Sendungen und Programmen. Damit hat das Fernsehen aus Sicht der Zitierten nicht ausgedient, seine Weise des Gebrauchs hat sich lediglich spezifiziert und wird vor allem durch das Bedürfnis nach beiläufiger Unterhaltung bestimmt.

Beim PC-Bildschirm oder Tablet geht es den jugendlichen Nutzern vor allem um die bereits von van Eimeren und Frees (s.o.) angesprochene Kontrolle über das bewegte Bild. Der Onlinezugriff bietet die Möglichkeit, das eigene Programm zusammenzustellen und Autonomie gegenüber Sendezeiten und Angeboten zu üben: *„Wenn ich einen gezielten Film oder eine Serie gucken möchte, dann gucke ich eher im Internet“*, so ein junger Mann im Rahmen der genannten Studie (s. Wegener et al. 2013). Eine Diskussionsteilnehmerin meint: *„Das Gute ist doch eigentlich, wenn ich am Laptop oder so etwas gucke, dass ich nicht zeitgebunden bin“* (s. ders.). Die Nutzung ist nach Ansicht der Jugendlichen zielgerichteter, sie erfordert gleichzeitig aber auch eine größere Bereitschaft, sich aktiv in das mediale Setting einzubringen. Dieses Engagement kann in Anlehnung an das von Früh und Schönbach skizzierte „Aktivationsniveau“ verstanden werden (vgl. Früh 1991). Demnach schließt Aktivierung „psychologische Erregung ebenso ein wie die affektiven bzw. emotionalen Faktoren Interesse, Bewertung, Betroffenheit, Bedürfnisse etc.“ (Früh, 1991: 64). Die Aktivierung bestimmt in Interaktion mit kognitiven Voraussetzungen in welchem Maße sich der Rezipient aktiv in die Medienhandlung einbringen und diese vorantreiben will. Sie manifestiert sich im Programminteresse, in der gezielten und selektiven Auswahl des Inhaltes sowie in der Gestaltung des Rezeptionssetting und damit auch in der Wahl einer entsprechenden Plattform.

Das Smartphone wird von Jugendlichen vor allem als Kommunikationsmedium gebraucht. Nach Meinung einzelner Jugendliche eignet es sich aber auch für die schnelle und komprimierte Bewegtbildnutzung (*„mal ein Video“*). Vor allem unterwegs dürfte so Ablenkung geboten sein und Kurzweiligkeit, die Vergnügen schafft. Der Erfolg viraler Marketingkampagnen zeigt, dass solche Clips mit anderen geteilt werden und sich Jugendliche so des gemeinsamen Geschmacks versichern, wenn sie zusammen lachen oder sich abgrenzen. Entsprechend sollten diese Clips einen leicht verständlichen Plot haben und bestenfalls an die Gefühle des Nutzers appellieren – gleichgültig ob diese positiv oder negativ sind – schlussendlich zählt das emotionale Erleben. Auffällig ist, dass Jugendliche Fernsehen, PC und Smartphone nicht nebeneinander und exklusiv nutzen, sondern häufig miteinander kombinieren. Dieser Trend wird mit dem Begriff *„Second Screening“* etikettiert und ist den Daten der Medienforschung nach vor allem bei jungen Nutzern verbreitet (vgl. Frees/van Eimeren 2013). *Second Screening* erfolgt additiv, wenn sich die Nutzer auf mehreren Bildschirmen im Rahmen einer Programmmarke bewegen. Es erfolgt ungerichtet, wenn unterschiedliche Inhalte miteinander kombiniert werden, die in keinem inhaltlichen Zusammenhang stehen (vgl. Wegener 2014). Dass sich die Jugendlichen dabei schon einmal in den medialen Welten verlieren ist eine Beobachtung, die sie selbst schildern:

„Wenn es ganz krass kommt, dann schreibe ich auf meinem Computer auf Facebook, schreibe mit meinem Handy eine SMS – natürlich nicht alles parallel, aber ganz eng vernetzt – und gucke gleichzeitig irgendeine Serie, wobei dann mindestens eins so sehr in den Hintergrund rutscht, dass ich mir das nicht mal ansatzweise bewusst mache“ (s. Wegener et al. 2013).

Sieht man sich in dieser medialen Verwoben- und Verbundenheit an, welche Funktion junge Zuschauer dem Kino zuschreiben, finden sich zunächst einmal recht traditionelle und bewährte Vorstellungen. So wird der Kinosaal nach wie vor als herausgehobener Ort des Filmer-

lebens gesehen, in dem sich auch Jugendliche vollständig auf den Film einlassen und das immersive Erlebnis in diesem Sinne auch als solches genießen wollen. So betont ein junger Mann: „Kino, das hat immer noch was Besonderes“ (s. ders.). Die Gründe hierfür sind unterschiedlich. Zum einen liegen sie in der Filmauswahl, die sorgfältig und mit Bedacht geschieht und ein besonderes Filminteresse bedient: „Das sind ja Sachen, die ich mir gezielt angucke, weil ich da was spannend dran finde und nicht mal kurz im Fernsehen gucke oder im Internet-Portal“ (s. ders.). Zum anderen finden sich diese Gründe im spezifischen Filmerleben, das durch das Kinoerlebnis konstituiert ist. Entsprechend abwegig erscheint es einer Gruppendiskussionsteilnehmerin, während der Filmschau andere Medien zu nutzen und den Second Screen im Kinosaal in Gebrauch zu nehmen: „Ich würde im Kino nicht mein Handy rausholen, weil, ich gucke den Film und lasse mich voll drauf ein“ (s. ders.). Schließlich finden sich pragmatische Gründe, die beispielsweise ökonomisch motiviert sind: „...man bezahlt dafür und das ist immer noch was anderes, als wenn ich einen Film streame zu Hause“ (s. ders.).

Einzelne Stimmen relativieren diesen besonderen Stellenwert des Kinos allerdings und können durchaus als eine Erklärung für sinkende Besucherzahlen des jungen Publikums herangezogen werden. So stellt eine junge Frau fest: „Und niemand von uns geht so wirklich noch ins Kino, weil, wozu? Wir können das ja später auf dem Tablet gucken“ (s. ders.). Andere finden sich durchaus in Situationen wieder, in denen sie auch im Kinosaal zu alternativen Medien greifen: „Einmal auch bei einem Film, als es mich gar nicht interessiert hat, da habe ich dann auch auf mein Handy geguckt“ (s. ders.); und eine junge Frau sieht sich hierzu durch überlange Filme motiviert: „[...] wo man gar nichts mehr machen kann, der Film geht vielleicht dreieinhalb Stunden mit kurzer Pause. Und dann nimmt man sich einfach sein Handy und macht irgendwas anderes“ (s. ders.). Die Aussagen der Jugendlichen bestätigen das Kino als besonderen Ort des Filmerlebens einerseits. Sie lassen aber auch auf die Herausforderung schließen, ihre Aufmerksamkeit zu gewinnen und an ein spezifisches Bedürfnis nach Erlebnisdichte anzuschließen, das sich in den Aussagen Jugendlicher und junger Erwachsener manifestiert.

3. Immersiv und transmedial – Wege der Zielgruppenansprache

Fassen wir die Entwicklungen der Bewegtbildnutzung Jugendlicher zusammen, so lassen sich zwei Tendenzen erkennen. Einerseits vervielfältigen sich die Zugangswege. Damit kommen neue Medien und Plattformen ins Spiel, die mit unterschiedlichen Erwartungen und Gebrauchsformen verbunden sind. Zudem werden Medien in ihrem Gebrauch miteinander kombiniert. Solche Prozesse werden unter dem Begriff des Multi-Screenings zusammengefasst und finden sich in vielerlei Varianten und Spielarten wieder. Daneben heben Jugendliche aber durchaus den besonderen Wert des Kinos als Abspielort hervor und verbinden diesen insbesondere mit einer Erlebnisqualität, die das Eintauchen und den Genuss des Filmes in den Vordergrund stellt. In medientheoretischen Zusammenhängen wird diese Form des Rezeptionserlebens als immersiv bezeichnet (vgl. Wegener/Jockenhövel 2011). Interessant ist, dass sich beide Tendenzen, also sowohl das Multi-Screening als auch die Betonung des Immersionserlebens im Kinoraum – in neueren Entwicklungen der Filmproduktion widerspiegeln und sich in unterschiedlichen Formen des Angebotes auch erkennen lassen.

Die besondere Betonung des immersiven Erlebens findet sich beispielsweise im 3D-Kino wieder, das zu Beginn des neuen Jahrtausends einen enormen Aufschwung erfahren hat: Im Jahr 2004 erschien der POLAREXPRESS im IMAX-Kino als erster 3D-Animationsfilm in vol-

ler Spielfilmlänge. Im Jahr 2005 wurde CHICKEN LITTLE als erster digital aufgezeichneter 3D-Film produziert. Vier Jahre später markierte AVATAR als kommerziell erfolgreichster Spielfilm aller Zeiten den großen Durchbruch⁴. Obwohl AVATAR auch in einer 2D-Fassung auf die Leinwand kam, lösten rund 65 Prozent der Besucher ein Ticket für den 3D-Film. Entsprechend wurden über 71 Prozent der Einnahmen mit den dreidimensionalen Vorstellungen erzielt (vgl. Wegener/Jockenhövel/Gibbon 2012). Empirische Studien zeigen, dass vor allem junge Zuschauer das dreidimensionale Kinoerlebnis schätzen (vgl. ders.). In einer repräsentativen Befragung im Jahr 2009 meinten beinahe 80 Prozent der unter 19-Jährigen, es sei sehr oder ziemlich interessant, sich einen 3D-Film im Kino anzuschauen (vgl. Wegener/Jockenhövel 2009). Bei den 50- bis 59-Jährigen waren nur knapp 45 Prozent aller Befragten dieser Meinung. Entsprechend waren es auch die jungen Zuschauer, die bereit waren, für das dreidimensionale Filmerlebnis mehr Geld auszugeben. Den besonderen Mehrwert des 3D-Films sahen die Befragten in dem Gefühl, noch stärker dabei zu sein, das ihnen der 3D-Film vermittelt und das sei vor allem auf die realistische Darstellung des Gesehenen zurückzuführen. Damit bestätigt sich die Besonderheit des immersiven 3D-Erlebnisses, das beim Kinobesuch nach wie vor eine Rolle spielt. Im Jahr 2012 besuchte jeder fünfte Zuschauer einen 3D-Film, insgesamt entfielen 27 Millionen gelöste Kinotickets auf die stereoskopische Projektion.⁵

Nur der Vollständigkeit halber sei erwähnt, dass das 3D-Kino keine Erfindung der Neuzeit ist und seinen Ursprung auch nicht in den 50ern Jahren des letzten Jahrhunderts hatte. Die Geschichte des 3D-Films reicht bis in die Anfänge des Kinos zurück. Bereits die Gebrüder Lumière versuchten sich an 3D-Filmen und experimentierten mit neuen Farbkombinationen. Dass der erneute Aufschwung des 3D-Kinos vor allem durch die neuen technologischen Möglichkeiten bedingt ist, bleibt fraglos. Zudem mag der Erfolg der Stereoskopie mit den gestiegenen Erwartungen des Publikums an ein immersives Kinoerlebnis in Zusammenhang stehen, das sich vor allem in den Befragungen junger Mediennutzer widerspiegelt.

Neben der dreidimensionalen Darstellung von Leinwandhelden finden sich weitere, wenn auch weniger verbreitete Tendenzen, den Erlebniswert des Kinos noch stärker herauszustellen. So wird in jüngster Zeit verstärkt zum 180Grad-Kino gearbeitet, das den Film aus Rundumerlebnis erfahrbar macht (Bonkowski et al. 2013). Ein Forschungsprojekt der Hochschule für Film und Fernsehen Konrad Wolf Potsdam-Babelsberg (HFF) und des Fraunhofer Heinrich Hertz Instituts (HHI) entwickelt immersive Erzähltechniken mit einer 180Grad-Panorama-Projektion und konzipiert das Kino so als *Surround-Erlebnis*⁶. Erste Zuschauerbefragungen zeigten, dass diese Art der Filmrezeption für das Publikum fraglos ungewohnt war und damit zunächst Orientierung erforderte. Die Mehrheit der Befragten sah sich dann aber stärker als im herkömmlichen Kino aktiv eingebunden und empfand den Rezeptionsakt – ähnlich wie beim 3D-Film – insofern als natürlich, als dass die Film-Wahrnehmung dem alltäglichen Realitätserleben entsprach (ders.).

Beim 3D-Kino speist sich das immersive Erleben ebenso wie beim Panorama-Film besonders aus der spezifischen Raumerfahrung und dem damit verbundenen perzeptiven Realismus (vgl. Lombard/Ditton, 1997). Lombard und Ditton (1997) haben dafür den Begriff des Präsen-

4 <http://www.welt.de/kultur/article5975833/Avatar-ist-der-erfolgreichste-Film-aller-Zeiten.html> (Zugriff: 29.04.2014)

5 http://www.ffa.de/downloads/publikationen/kinobesucher_3d_2012.pdf (Zugriff: 29.04.2014)

6 <http://www.derimagonaut.de/> (Zugriff: 06.05.2014)

zerlebens herangezogen, das sich u.a. über den wahrgenommenen Realismus einer medialen Darstellung definiert. Zudem differenzieren sie „*transportation*“, die als solche wirksam wird, wenn der Zuschauer das Gefühl hat, der Film dringe in seine unmittelbare Umgebung ein („It is Here“) oder er selbst sei im Film anwesend und würde so quasi selbst zum Teil der Filmhandlung („You are There“). Eben diesen Weg der suggerierten Teilnahme geht die Werbeagentur Jung von Matt, um das Kinoerlebnis zu intensivieren. Im Auftrag des Fernsehsenders *13th Street* bewirbt sie mittels Trailer einen interaktiven Kino-Horrorfilm (LAST CALL). Ein zufällig ausgewählter Zuschauer bekommt eine eigene Rolle und steht per Handy im Dialog zur Hauptdarstellerin: Durch „Spracherkennung wird der Dialog zwischen Hauptdarstellerin und Zuschauer möglich. Die Antworten des Zuschauers werden in Befehle umgewandelt. Die Software spielt dann die passende Szene ab. So entsteht bei jedem Anrufer ein anderer Film“⁷. Dem Zuschauer wird auf diese Weise suggeriert, er sei für das Schicksal der Protagonistin verantwortlich. Er entscheidet, ob ihre Flucht gelingt oder ob sie das Opfer eines furchteinflößenden Entführers wird. Der Nervenkitzel erhöht sich nicht nur für den interagierenden Kinobesucher, sondern auch für das übrige Publikum, das diesem quasi als Live-Event konzipierten Horrorstreifen beiwohnt. Präsenzerleben manifestiert sich in dieser Art der Erzählung ganz eindeutig in dem Gefühl dabei zu sein – und hier nicht nur in der Rolle des Beobachters, sondern als derjenige, der das Schicksal der Hauptfigur maßgeblich mitbestimmt. Vieles spricht allerdings dafür, dass dieser Kinofilm tatsächlich nie produziert wurde und nur eine Idee ist, die der Trailer kommuniziert. Dennoch zeigt er eine Perspektive auf und lotet die Möglichkeiten aus, mit denen das Publikum künftig konfrontiert sein könnte.

Die dargestellten Projekte zeigen verschiedene Wege, den Zuschauer immersiv einzubinden, den Erlebniswert im Kino zu erhöhen und das Partizipationserleben zu intensivieren. Beim interaktiven Horrorfilm wird der Zuschauer zum Mitgestalter der Handlung und aufgefordert, die für das Kinoerleben konstitutive *Lean-Back-Haltung* aufzugeben. Im Mittelpunkt der Rezeption steht dabei aber immer noch der Kinoraum als Abspielstätte, wenn auch technologisch ausdifferenziert und mitunter räumlich neu konzipiert. Andere Produktionsformen setzen auf die Ausdifferenzierung der Zugangswege und versuchen, unterschiedliche Medien in die Konzeptualisierung von Filmen – stärker noch von Serien oder viralen Marketingkampagnen – einzubeziehen. Damit schließt die Konzeption von Bewegtbildangeboten an solche Nutzungsgewohnheiten Jugendlicher an, die mehrere Bildschirme miteinander kombinieren und gezielt in Anspruch nehmen. Jugendliche stellen dabei den Mehrwert des jeweiligen Mediums für sich heraus und versuchen, das Medienerleben durch die Kombination unterschiedlicher Plattformen zu steigern. Eine Möglichkeit, diesem Bedürfnis entgegenzukommen, liegt darin, Geschichten transmedial zu erzählen und das Potenzial der verschiedenen Plattformen entsprechend zu nutzen. Henry Jenkins hat den Begriff des „Transmedia-Storytelling“ prominent vertreten und deutlich gemacht, was aus seiner Sicht darunter zu verstehen ist:

„Transmedia storytelling represents a process where integral elements of a fiction get dispersed systematically across multiple delivery channels for the purpose of creating a unified and coordinated entertainment experience. Ideally, each medium makes its own unique contribution to the unfolding of the story.“ (Henry Jenkins).⁸

7 <http://www.nbc-universal.de/presse/13th-street/pressemitteilung/detail/last-call-horror-wie-nie-zu-vor/> (Zugriff: 06.05.2014)

8 http://henryjenkins.org/2007/03/transmedia_storytelling_101.html (Zugriff: 28.04.2014)

Jenkins Verständnis nach ergibt sich eine Geschichte beim transmedialen Erzählen aus der Zusammenschau unterschiedlicher Fragmente, die auf verschiedenen Plattformen zur Verfügung gestellt werden. Er selbst verweist beispielhaft auf das MATRIX-Universum, das sich über mehrere Medien erstreckt. Neben drei für das Kino produzierten Filmen finden sich animierte Kurzfilme, Comics, Computerspiele sowie ein Onlinegame, das im Multiplayer-Modus gespielt wird. Jenkins betont: „There is no one single source or ur-text where one can turn to gain all of the information needed to comprehend the Matrix universe“ (s. ders.). Über alle Medien hinweg entfaltet sich eine Komplexität, die auf das Verständnis und das Rezeptionserlebnis der einzelnen Texte dann wieder einwirkt und für den Nutzer so einen Mehrwert generiert.

Auch bei anderen Projekten transmedialen Erzählens ergänzen Medienangebote einen Kinofilm, der im Mittelpunkt des Konzeptes steht und auch ohne weitere Hinweise als schlüssige Erzählung nachvollziehbar bleibt. Mikos et al. (2007) verweisen in diesem Sinne auf die HERR DER RINGE-Trilogie, die beispielhaft für das Blockbuster-Kino Hollywoods und damit eine breit angelegte kommerzielle Vermarktungsstrategie diskutiert wird. Die Kinofilme ergänzend fanden sich – neben der literarischen Vorlage – DVDs mit Zusatzmaterialien, Computerspiele, Merchandising-Produkte und Online-Angebote, mit denen die Verwertungskette potenziert wurde. Der Vorteil für die Produzenten liegt vor allem im Ökonomischen begründet, die Rezipienten selbst mögen ihn in der adäquaten Zielgruppenansprache erkennen, die sich über die unterschiedlichen Verbreitungswege ausdifferenziert. Dabei betonen Mikos et al. unter Verweis auf Jenkins, dass die „aktive Partizipation der Konsumenten bei der Zirkulation von Medieninhalten über verschiedene Mediensysteme, konkurrierende Ökonomien und Ländergrenzen hinaus eine wichtige Rolle (spiele)“ (ders.: 132). So stelle sich Konvergenz nicht in den Medienanwendungen selbst ein. Sie stelle sich vielmehr „erst in den Köpfen der Konsumenten und deren sozialer Interaktion mit anderen her“ (ders.: 132ff.). Den Rezeptionsmodus dieser konvergenten Erzählung entspricht nach Jenkins einem „additiven Verstehen“ (vgl. Mikos et al.: 135). Jedes Medium bietet dem Rezipienten seiner Anlage und Ästhetik entsprechend einen individuellen Zugang zur Geschichte, der auf die Wahrnehmung und Deutung der Filmhandlung dann wieder rückwirken kann. Ob der Zuschauer sein Rezeptionsvergnügen allein aus dem Filmtext zieht oder aus den konvergenten Verknüpfungen in ihrem Zusammenspiel, bleibt ihm selbst überlassen – beide Wege sind möglich. Mikos et al. zeigen in ihren Studien, dass die Frage, über welche Wege sich Zuschauer eine Geschichte erschließen und wie sie sich dabei in konvergenten Mediumumgebungen bewegen, durchaus mit ihrem emotionalen Erleben des Stoffes in Zusammenhang stehen (vgl. ders.). Damit befördert die konvergente Auswertung die Möglichkeiten des Zuschauers, sich eine Erzählung individuell und seinen emotionalen Bedürfnissen entsprechend anzueignen. Gleichzeitig lässt sie dem Publikum größere Autonomie, sich mit dem Stoff auseinanderzusetzen. Die Möglichkeit, dass der Zuschauer die filmische Umsetzung der Geschichte ausschließlich im traditionellen Rezeptionsmodus des Kinoraumes auf sich wirken lässt, bleibt aber auch hier nach wie vor bestehen.

Auch wenn das Spiel mit den Plattformen beim transmedialen Erzählen eröffnet ist, bleibt der Kinozuschauer dem traditionellen Rezeptionsmodus (*lean back*) verhaftet. Dabei bleibt der Film üblicherweise, wenn auch nicht als geschlossene Narration, so doch als singuläres Erlebnis erfahrbar und als solcher auch nachvollziehbar. Ob und in welchem Ausmaß weitere Angebote genutzt werden, liegt in der Hand des Rezipienten. Die Notwendigkeit dazu besteht nicht. Diese ergibt sich erst, wenn der Filmplot selbst die Interaktion mit weiteren Medien herausfordert und sich die Geschichte nur aus der interaktiven Auseinandersetzung in ihrer Gesamtheit

entfaltet. Was sich im Verständnis des transmedialen Erzählens und im Verweis auf das MAT-RIX-Universum bei Jenkins angedeutet hat, nimmt in den so genannten „ARGs“ (*Alternate Reality Games*) seinen Fortgang. Hier verwischen die Grenzen zwischen Realität und Fiktion, wobei sich das Spiel nicht mehr als Spiel zu erkennen gibt. Es werden Welten konzipiert, die „die Erschaffung von Illusionen in Form von erfundenen Personen, aber auch ganzen Konzernen beinhalten“ können (Brücks/Wedel 2013: 337). Typisch für ARGs ist, dass diese nur einmal durchlaufen werden und konstitutiv auf die Kommunikationsmöglichkeiten des Internets zurückgreifen. Sie sind „die Grundlage für den Informationsaustausch zwischen den Usern bei deren kollektivem Versuch, Antworten auf offene Fragen des ARGs zu finden“ (Brücks/ Wedel 2013: 338). Bei Kino-Filmen finden sich ARGs gelegentlich im Rahmen aufwendiger Marketingkampagnen. Brücks und Wedel verweisen auf das Spiel *The Beast*, das Bestandteil der Werbeaktion für Spielbergs Blockbuster A.I.: ARTIFICIAL INTELLIGENCE (2001) war und häufig als erstes seiner Art genannt wird. Der Abspann eines Trailers verwies auf eine Kriminalgeschichte im Netz, in deren Folge der Zuschauer selbst zum Ermittler wurde. Dass die Teilnahme an solchen Multimedia-Events eine hohe Motivation erfordert, dürfte fraglos sein. Entsprechend zielen sie auf ein kleines, aber besonders engagiertes Publikum, das – so lässt sich nur mutmaßen – jung und primär männlich besetzt ist. Schlussendlich lassen aber auch diese Spiele den Kinosaal unberührt. ARGs werden im Vorfeld zu Werbezwecken veranstaltet, die auf den klassischen Kinobesuch zielen.

Mit den dargestellten Phänomenen haben wir bis zu diesem Punkt zwei Entwicklungen skizziert: Zum einen führen technologische Neuerungen zu einer Intensivierung des Filmerlebens im Kinosaal selbst. Zum anderen werden Kinofilme ein Bestandteil konvergenter Erzählungen, mit denen sich Zugangswege für den Zuschauer individualisieren und Partizipationsmöglichkeiten vervielfältigen. Abschließend bleibt die Frage nach solchen Szenarien, in denen die Nutzung unterschiedlicher Medien und der Austausch der Rezipienten über diese für das Verständnis einer narrativen Erzählung konstitutiv sind. Eine solche Frage führt uns zu filmischen Konzeptionen, die an dieser Stelle unter dem Begriff des „Social-Cinema“ (oder „Social-TV“) subsumiert werden sollen. Als solche sollen hier Medientexte verstanden werden, in denen das Interagieren mit konvergenten Strategien und anderen Nutzern notwendig wird, um eine Geschichte als in sich abgeschlossene Erzählung zu begreifen. Als ein populäres Beispiel im deutschen Fernsehen kann exemplarisch der ZDF-Internetkrimi WER RETTET DINA FOXX? angeführt werden. Der Krimi, in dem es um Datenmissbrauch geht, wurde gemeinsam vom ZDF und der Filmproduktion teamWorx, einem Tochterunternehmen der UFA-Film, entwickelt. Ebenso war das UFA-Lab beteiligt, das sich als „Entwicklungslabor“ der UFA auf innovatives und transmediales Storytelling spezialisiert hat. Das ZDF strahlte die erste Folge von DINA FOXX im Jahr 2011 aus. Sie endete mit den Worten: „Das ZDF enthält sich jeder Stellungnahme. Helfen Sie Dina Foxx. Finden Sie den Mörder!“ Im Anschluss an den dargebotenen Krimi mussten die Zuschauer den Fall selbst in die Hand nehmen und hatten drei Wochen Zeit, um dem Täter im Internet auf die Spur zu kommen. Die hybride Schnitzeljagd bot nach Angaben des ZDF insgesamt „14 weitere Websites, 20 Social-Media Profile, 55 Videos mit mehreren Stunden Spieldauer, 25 Audio- Beiträge, sowie zahlreiche Fotos und speziell erstellte Rätsel und Dokumente“⁹. Bei dieser Form des Social-TVs konstituieren die Zuschauer

9 <http://www.trailerseite.de/film/11/n/tv-internetkrimi-wer-rettet-dina-foxx-19377.html>
(Abruf 30.04.2014)

die kohärente Narration durch ihr gemeinsames Mitwirken. Interaktivität ist grundlegendes Element der Geschichte, die sich für jeden Nutzer unterschiedlich entfaltet und individuell weiterspinnt. Der Film wird nunmehr zum Ausgangspunkt einer semi-fiktionalen Welt, in die der Rezipient aktiv eingebunden ist und die sich mit seiner Handlungsmacht fortschreibt.

Bleibt abschließend die Frage zu stellen, inwieweit solch ein interaktives und transmediales Szenario für das Kino denkbar ist. Alles das, was uns eigentlich im Kinosaal stört, Handys und Tablets, Gespräche mit den Nachbarn, die Aufforderung zum Mitmachen und Gestalten, soll nunmehr in die Filmrezeption integriert werden? Was wäre, wenn sich Linearität auch im Kinosaal auflösen würde und unterschiedlichste medienbezogene Handlungen nebeneinander stattfinden? Auch hier lassen die Rezeptionsmodi der Rezipienten darauf schließen, dass ein solches Szenario durchaus an ihre Mediennutzungsgewohnheiten anschließen könnte. Die parallele Nutzung verschiedener Screens – auch und vor allem in Kombination mit Bewegtbildern – macht dies deutlich. Nun kann man sagen, gut, für YouTube-Clips ist es konstitutiv, dass Nutzer sehen und gleichzeitig chatten. Auch das Fernsehen entwickelt entsprechende Formate, wie das obige Beispiel gezeigt hat. Ein Kinoereignis im September 2013 berechtigt allerdings zu der Annahme, dass sich auch im Kinosaal die Parameter der Rezeption wandeln könnten. Die Tageszeitung *Die WELT* vermerkte dazu skeptisch:

„Es könnte sich herausstellen, dass der 13. September 2013 als jenes Datum in die Kulturgeschichte eingehen wird, an dem das Kino begann, sich selbst zu zerstören. Am Freitag kam in Amerika „Arielle, die kleine Meerjungfrau“ in seiner Blu-ray-Fassung in die Kinos, kombiniert mit einer kleinen Neuheit. Disney nennt sie ‚Second Screen Live‘ – und sie hört sich an wie Selbstmord aus Angst vor dem Tod.“¹⁰

Während der Kinovorstellung erhalten die vornehmlich jungen Zuschauer zusätzliche Inhalte und Anwendungen für ihre elektronischen Geräte – seien es Smartphone oder Tablet. Nun können sie interaktive Spiele gegeneinander spielen und auch alternative Storywendungen sollen möglich sein.¹¹ Der erste Schritt vom Kino zum *Social-Cinema*, zur interaktiven und transmedialen Spielfläche, ist getan. Ob dieser allerdings erstrebenswert ist, bleibt fraglich.

4. Zusammenfassung

Angesicht der skizzierten Entwicklungen und der Ausdifferenzierung von Erzähl- ebenso wie Rezeptionsmodi wird deutlich, dass technologische Neuerungen und veränderte Rezeptionsweisen das Kino auch künftig nicht unberührt lassen werden. Der Raum dessen, was möglich ist, erweitert sich und es ist davon auszugehen, dass ihn Produzenten als solchen auch nutzen, um – wie van Eimeren und Frees (2013) feststellen – „die Aufmerksamkeit der Nutzer in der nahezu unüberschaubaren Flut von Bewegtbildangeboten auf sich [zu] ziehen“ (ders.: 366).

Dieser Raum kann durch verschiedene Parameter skizziert werden, die sich, nimmt man die oben gewählten Beispiele als Grundlage, wie folgt beschreiben lassen:

10 <http://www.welt.de/kultur/kino/article120014322/Bringt-euer-iPad-doch-einfach-mit-ins-Kino.html> (Zugriff: 05.05.2014)

11 <http://www.moviepilot.de/news/wollen-wir-second-screen-im-kino-um-jeden-preis-125486> (Zugriff: 06.05.2014)

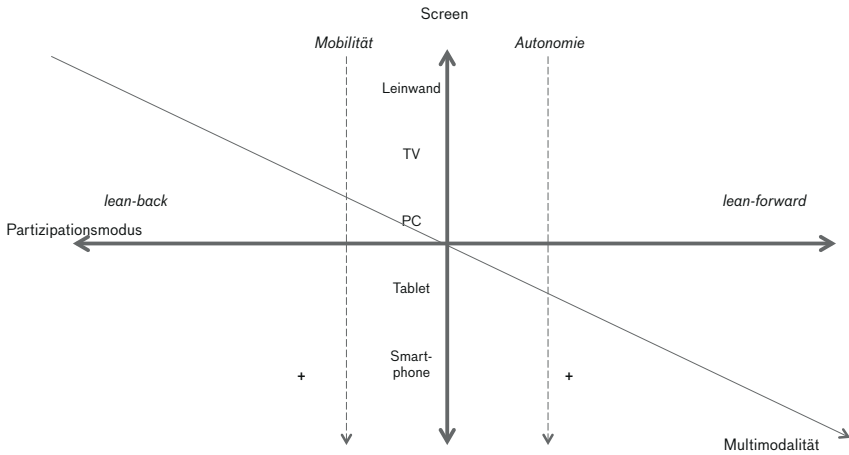


Abb. 1: (Neue) Parameter der Bewegtbildnutzung

Die Konstitution der Screens steht mit dem Modus der Rezeption in Zusammenhang. Dabei spielt die Bildschirmgröße eine Rolle, aber auch die damit verbundene lokale Flexibilität. So haben die Aussagen Jugendlicher deutlich gemacht, dass mit der jeweiligen Konstitution des Screens je spezifische Erwartungen verbunden sind, die einerseits mit der Autonomie gegenüber dem Medientext in Zusammenhang stehen, andererseits mit der lokalen Einbindung und der Variabilität von Mobilität, die Erwartungen an und die Nutzung von Bewegtbildern gleichermaßen mitbestimmen. Aus Sicht der Zuschauer macht es einen Unterschied, ob sich die filmische Narration auf der Leinwand oder auf dem Bildschirm des Tablets entfaltet. Varianz findet sich zudem durch den Partizipationsgrad, mit dem sich filmische Konzeptionen an den Zuschauer wenden. Der klassische Kinofilm motiviert zum *Lean-Back-Modus*, bei dem der Zuschauer die Bilder auf sich wirken lässt. Im *Lean-Forward-Modus*, wie er sich in der Trailer-Konzeption *LAST CALL* gezeigt hat, wird der Zuschauer zur interaktiven Teilhabe aufgefordert. Was für das Kino noch ungewöhnlich scheint, findet sich in experimentellen Fernsehformaten bereits wieder, die Geschichten erzählen, den Zuschauer andererseits aber auch dazu einladen, sie mit zu gestalten. Eine solche Form der Partizipation erfordert das Zusammenspiel unterschiedlicher Medien, die Geschichten transmedial aufbereiten. Prinzipiell scheint die Kombination aller Medien möglich, auch Kinoleinwand und Smartphone können – wie Disney gezeigt hat – miteinander interagieren und in diesem Sinne multimodal sein. Es bleibt abzuwarten, welche Folgen sich aus der zunehmend gleichzeitigen Nutzung mehrerer Screens aufseiten der Zuschauer ergeben und welche Konsequenzen sich daraus für den Kinozuschauer ableiten werden. Die hier getätigten Ausführungen haben Tendenzen aufgezeigt, über das Wünschenswerte wird an anderer Stelle zu diskutieren sein.

Literatur

- Eimeren, Birgit van/Frees, Beate (2013): „Rasanter Anstieg des Internetkonsums – Onliner fast drei Stunden täglich im Netz. Ergebnisse der ARD/ZDF-Onlinestudie 2013, Media Perspektiven, 7–8/2013, 358–372.
- Eimeren, Birgit van (2013): „Always on“ – Smartphone, Tablet & Co. als neue Taktgeber im Netz. Ergebnisse der ARD/ZDF-Onlinestudie 2013, Media Perspektiven, 7–8/2013, 386–390.
- Bonkowski, Esra/Krell, Tobias/Lambusch, Talea/Schaumberger, Simone (2013): Forschungsbericht Panorama-Kino, unveröffentlichter Projektbericht, Hochschule für Film und Fernsehen Konrad Wolf, Potsdam.
- Brücks, Arne/Wedel, Michael (2013): Mind-Game Television. Serienästhetik, Onlinefankultur und das TV-Franchise *Lost*, in: Eichner, Susanne/Mikos, Lothar/Winter, Rainer (Hg.): Transnationale Serienkultur. Theorie, Ästhetik, Narration und Rezeption neuer Fernsehserien, Wiesbaden: Springer VS, 331–346.
- Frees, Beate/ Eimeren, Birgit van (2013): Multioptionales Fernsehen in digitalen Medienumgebungen. Ergebnisse der ARD/ZDF-Onlinestudie 2013, Media Perspektiven, 7–8/2013, 373–385.
- Früh, Werner (1991): Medienwirkungen. Das dynamisch-transaktionale Modell, Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Lombard, Matthew/ Ditton, Theresa (1997): At the Heart of It All: The Concept of Presence *Journal of Computer-Mediated Communication*, 3/2, Article first published online: 23. 06. 2006: <http://online-library.wiley.com/doi/10.1111/j.1083-6101.1997.tb00072.x/full> (Zugriff: 29.04.2014).
- Mikos, Lothar/Eichner, Susanne/Prommer, Elisabeth/Wedel, Michael (2007): Die „Herr der Ringe“-Trilogie. Attraktion und Faszination eines popkulturellen Phänomens, Konstanz: UVK Verlags GmbH.
- Österreichisches Filminstitut (2012): Filmwirtschaftsbericht Österreich: facts + figures 2011. Wien.
- Wegener, Claudia (2014): First Screen – Second-Screen – Multi-Screen. Neue Parameter der Bewegtbildnutzung, in: Eichner, Susanne/Prommer, Elisabeth (Hg.): Publikum, Produktion und Fernsehästhetik. Europäische Perspektiven, Konstanz: UVK Verlags GmbH.
- Wegener, Claudia/Bartel, Hauke/Hannemann, Mahelia/Hüttmann, Anika/Kny, Eyla/Krämer, Karolin/Kranz, Juliane/Schlepper, Zoe (2013): First Screen, Second Screen, Multi-Screen. Eine explorative Studie zur Bewegtbildnutzung der Digital Natives, unveröffentlichter Projektbericht, Hochschule für Film und Fernsehen Konrad Wolf, Potsdam.
- Wegener, Claudia/Jockenhövel, Jesko (2011): Die Illusion der Non-Mediation. Befunde einer qualitativen Studie zum dreidimensionalen Kino, *Medien & Kommunikationswissenschaft*, Heft 2, 199–215.
- Wegener, Claudia/Jockenhövel, Jesko (2009): 3D-Kino im Urteil des Publikums. Quantitative Studien zur Rezeption und Akzeptanz, *Media Perspektiven*, Heft 9, 504–511.
- Wegener, Claudia/Jockenhövel, Jesko/Gibbon, Marian (2012): 3D-Kino. Studien zur Rezeption und Akzeptanz, Wiesbaden: Springer VS.

**KAPITEL III:
BILDUNGSASPEKTE DES FILMS IN
FORSCHUNG UND PRAXIS**

Angst vor Bildern und Tönen?

Abstract

Filmbildung sollte die Angst vor Bildern und Tönen abbauen helfen. Dabei unterstützen Einzelbilder den Übergang vom wilden Denken zum analytischen Sehen. Fragen zur Dramaturgie und Rhythmus erweitern das Film A, B, C. Ziel ist es, der eigenen Welt, die sich in Bildern und Tönen zeigt, ohne Angst zu begegnen.

Film literacy helps to minimize the fear of images and sounds. The use of frames supports the transition from uncontrolled thinking to analytical watching. Questions about dramaturgy and rhythm help to enlarge the A, B, C of film. The aim is to meet one's personal reality, which is showing itself in images and sounds, without being afraid of it.

1. Einleitung

Die audiovisuelle Kultur des 21. Jahrhunderts ist geprägt von einer Allgegenwart der Bewegung, der Schnelligkeit und einer damit verbundenen Zerstreutheit der KonsumentInnen. Angst vor der objektiven Materialität der Bilder und Töne und deren sinnhaften Zusammenfügung entsteht. Dazu kommt jener ängstliche Umgang mit dem In-Worte-Fassen des filmisch Erlebten. Nicht nur Kinder sondern auch Erwachsene haben Schwierigkeiten, Worte zu finden, die das filmisch Erlebte für Dritte nachvollziehbar machen können. Obwohl nur das dargestellt werden kann, was auch in der Welt existiert, findet nur sehr mühsam eine Verbalisierung von Bildern und Tönen und von deren emotionaler und gedanklicher Bedeutungsbildung statt.

Die Angst keine Worte zu haben, das heißt so zu sprechen, dass es für Dritte nachvollziehbar und überprüfbar wird, bleibt eine Konstante bei einer vertiefenden Auseinandersetzung mit Medien. Man kann es die Intellektualisierung des Gesehenen und Gehörten durch Sprache nennen. Bewegung, Schnelligkeit und Angst davor werden zu einer generellen kulturellen Gesamtbefindlichkeit der visuellen und audiovisuellen Sinne, wie es Cortade in *Kino der Unbeweglichkeit* zusammenfassen kann. (Cortade 2008)

Aus dieser zunehmenden Zerstreutheit entsteht eine Beliebigkeit in der Auswahl des Angebots, in der Wahl der Vermittlungsmedien, ein Kinoerlebnis gleicht nicht einer Youtubesichtung eines Films, und im ästhetischen Werturteil.

Für die Filmbildung stellt sich nun die Frage, wo und wie Kinder und Jugendliche abgeholt werden können, um sich mit den Medien intensiver zu befassen.

Ein erster nicht unwichtiger Schritt in diese Richtung ist mit Sicherheit, sich detaillierter zu überlegen, dass nicht alle Erzählungen, die als „für die ganze Familie“ propagiert werden, auch dafür bestimmt sind. Altersbedingte und medial vorgeprägte Wahrnehmungserfahrungen bestimmen das weitere Interesse an Erzählungen im Film. In der Praxis kann von einer Differen-

zierung nach Alter ausgegangen werden. Sehen und orientieren sich Sechsjährige an kleineren Erzähleinheiten und variantenreichen, sich wiederholenden Sujets, gewinnen bei Neunjährigen größere Zusammenhänge an Gewicht, die bereits mit eigenen Lebenserfahrungen abgeglichen werden können. Bei Zwölfjährigen fließen bereits Medienerfahrungen und vorgestellte Lebensentwürfe in die inhaltliche wie ästhetische Urteilsfindung ein. Dieses Grobraster, das sich an den entwicklungspsychologischen Erkenntnissen Piagets und Doltos orientiert, wird um entsprechende Medienerfahrung, soziale Situation und erlebte Geschlechtererfahrung verfeinert (Piaget 1981).

2. Wildes Denken

Wird das Ziel, erlebte Bilder und Töne zu verbalisieren, durch Übung und Gewohnheit erreicht, kommt es jedoch in dieser ersten Phase immer zu einem „wildem“ Denken, das sich assoziierend und spontan wesentlichen Momenten sinnlicher Erfahrung, ungelösten inhaltlichen und aus dem Unbewussten aktualisierten Fragen nähert (Foucault 1981). In der Weiterführung dieser Phase des Nachwirkens einer audiovisuellen Medienerzählung, eine literale oder theatrale Präsentation folgt ähnlichen jedoch anderen Gesetzmäßigkeiten, wird mit methodisch-didaktischen Mitteln, zum Beispiel die Augen zu schließen, sich an einzelne Bilder zu erinnern und diese in Worte zu fassen, Hilfestellung geboten, sich der audiovisuellen Sogwirkung zu entziehen, die sich aus dem medienimmanenten Sukzessionszwang unausweichlich ergibt und die ZuschauerIn sprachlos zurücklässt. Verbindlich schriftliches Benennen privat auf seinem Notizblock oder öffentlich auf der Schultafel erlaubt es, im späteren gemeinsamen Gespräch auf diese ersten Eindrücke zurückkommen zu können.

Die logische Abfolge hermeneutischer Prozesse, der Beschreibung, Analyse und der Interpretation, auch bei der Filmbetrachtung einzuhalten, erlaubt auch, Gefühle und Gedanken fasslich vermittelbar machen zu können. Wo über Film reflektiert wird, wird oftmals diese Abfolge umgekehrt: Interpretation wird der Beschreibung vorgezogen. Die Analyse, „Wodurch und warum siehst du, fühlst du und denkst du das?“, erfolgt selten. Unbestritten ist jedoch, dass das Erkennen formaler Figuren, die Schönheit und die Virtualität filmsprachlicher Figuren wesentlich zur Erschließung inhaltliche Fragen beitragen können. Mehr Wissen macht mehr Spaß!

In einem Projekt oder allgemein im Schulunterricht, bei dem Filmbildung ein Ziel ist, ist es Kindern zumutbar, den Weg vom wilden Denken zu einem geordneten und gelenkten Denken zu gehen. Auch im Unterrichtsfach Mathematik würde ausschließlich wildes Denken zu nicht gemeinsam nachvollziehbaren Ergebnissen führen.

3. Dramaturgie

Neben dieser Veränderung der Reflexionssituation, die darin besteht, die Eindrücke in der Materialität eines Erinnerungsbildes in verlangsamerter bis hin zur stillstehenden Form wirken lassen zu können, ist die Betonung auf die Logik und Aufbau einer Erzählung ein weiterer Beitrag einer Filmbildung, die sich der nachhaltigen Erschließung audiovisueller Erzählungen und Formen verpflichtet fühlt.

Werden BegleiterInnen der jüngsten ZuschauerInnen oft mit der Frage „Was ist das, was soll das?“ konfrontiert; ein Zeichen dafür, dass man gemeinsam in einem nicht altersadäquaten Film

sitzt, weil nicht unmittelbar zeitlogisch eine Lösung erfolgt, bleibt auch ein älteres Publikum in einem als altersadäquat gedachten Filmerlebnis oft verunsichert gegenüber Handlungsbögen, Ellipsen oder dramaturgischen Rätseln zurück. AutorInnen können sicherlich zu dieser misslichen Situation beitragen. Aber auch dem Publikum kann ein lustvolles Erkennen erzähltechnischer Finessen in Mangel an Erfahrung – ähnlich wie in der Literatur – verschlossen bleiben.

„Was geschieht noch im dritten Akt?“, fragte mich mein dreizehnjähriger Sohn bei Shakespeares *Julius Caesar* im Wiener Burgtheater, von Computerspielen gewohnt, dass die Action-Szenen Höhepunkt und Schlusspunkt sind. Gründe für einen Mord und dessen emphatische Auslotung, hier im dritten Akt, werden überdeckt von ästhetisierenden Gewaltdarstellungen und akustischen Sensationen in oft bisher ungehörter Vielfalt.

In einer solchen vertrauensvollen Fragesituation, die auch bei einer Veranstaltung zur Filmbildung entstehen sollte, ist ein Innehalten zumutbar, das auf Fragen der Kausalität und Logik aufmerksam machen kann. Erzähltechnische „Lustbarkeiten“ und „Freuden“ (Barthes 1999) mit den Mitteln von Kaderbildern und Tonausschnitten in der Nachbetrachtung in Erinnerung zu rufen, lässt ein unvergessliches „Aha“-Erlebnis erfahren, das bisherige Medienerfahrungen mit dem aktuellen zu vergleichen beginnt. Aber genau dieses Vergleichen-Können steht am Beginn einer aktiven Auseinandersetzung mit zukünftigen vielfältigen Medienerlebnissen, in der Lust und Freude erfahrbar werden.

4. Gemeinsam denken, was noch nicht bekannt ist!

Über Bilder und Töne zu sprechen ist, als würde man einen Stein ins Wasser werfen, der Kreise zieht. Ausgehend von einem Kristallbild aus dem Innersten einer Filmerzählung in Form von einzelnen Erinnerungsbildern können Erfahrungswelten entstehen, die nicht nur die Filmerzählung sondern auch die eigene Lebenswelt unter einem neuen Licht erfahrbar machen lassen (Deleuze 1996). Wie weit sich diese Kreise ausdehnen können hängt vom Interesse der Kinder ab, der Lernenden, sage ich jetzt bewusst, und vom technischen, historischen und inhaltlichen Wissen über Film, Kunst und Kultur der Lehrenden.

Das A,B,C des Filmlesens kann in der Folge um das Sehen-Können der Formenvielfalt der sprachlichen Umsetzung erweitert werden. Die Bedeutung des der Filmerzählung innewohnenden Rhythmus und damit der Syntax in der audiovisuellen Sprache, die sich immer auf das Urmedium, auf den Film, bezieht, erweitert das Verständnis und damit die Freude des Medienerlebnisses, dessen Vorläufer in der bildliche Darstellung, in den Rhythmen in der Musik und in der sprachlichen Lyrik gesucht und verortet werden können. – Eine Herausforderung, die Angst vor Bildern zu bannen und Lust an der Vielfalt im Erzählten zu finden.

Literatur

- Barthes, Roland (deutsch: 1999): Die Lust am Text, Frankfurt/M.: Suhrkamp.
 Cortade, Ludovic (2008): Le cinéma de l'immobilité. Style, politique, réception, Paris: Publications de la Sorbonne.
 Deleuze, Gilles (deutsch: 1996): Das Zeit-Bild. Kino 2, Frankfurt/M.: Suhrkamp.
 Dolto, Françoise (1996): Alles ist Sprache. Kindern mit Worten helfen, Berlin: Quadriga.
 Foucault, Michel (1981): Archäologie des Wissens, Frankfurt/M.: Suhrkamp.
 Piaget, Jean (1981): Einführung in die genetische Erkenntnistheorie, Frankfurt/M.: Suhrkamp.

Wolfgang B. Ruge

Roboter im Science Fiction-Film

Eine Analyse filmischer Bildungspotentiale

Abstract

Der vorliegende Beitrag versteht Filmbildung als Bildung durch den Film und analysiert Orientierungsmuster, die der Science Fiction-Film seit den 1950er Jahren in Bezug auf Technik anbietet, wobei exemplarisch die Robotertechnologie behandelt wird. Dazu wird zunächst die Analyse filmischer Bildungspotentiale im Feld der Medienpädagogik verortet und von anderen Positionen abgegrenzt. In einem zweiten Schritt wird die zugrundeliegende Methodik dargelegt, bevor sechs Muster der Darstellung von Robotern herausgearbeitet werden. Diese Muster sind dabei jeweils für eine bestimmte Zeit typisch und lassen einen Wandel des Reflexionshorizontes in Bezug auf Technik erkennen: Sind die Roboter in den 1950er Jahren noch als seelenlose Automaten charakterisiert, werden sie im Laufe der Jahrzehnte immer stärker mit menschlichen Attributen belegt.

The following text understands film education as education through the medium of film and uses robot technology as the example to show the different approaches science fiction films since the 1950s have taken to portray technology. Furthermore, the analysis of educational potentials in film is differentiated from other positions and put into relation with the field of media pedagogy. In a second step, the methods used are discussed, before six patterns in the portrayal of robots are analysed. These patterns are each representative of a certain time period and show a change in the reflection horizons in relation to technology: While in the 1950s robots are still depicted as soulless machines, more and more human attributes are added throughout the following years.

1. Einleitung

Filmbildung befindet sich im Wandel – und zwar in doppelter Hinsicht. Einerseits ist das Feld praktischer Bildungsarbeit mit und über den Film einem starken Wandel unterworfen, den die anderen Beiträge in diesem Band sicher genauer beschreiben werden. Andererseits finden sich zurzeit im erziehungswissenschaftlichen Fachdiskurs verschiedene Positionen, die das Verhältnis von Film und Bildung neu denken und Filme nicht nur als Mittel oder Gegenstand pädagogischer Arbeit betrachten, sondern die wissenschaftliche Analyse der dem Film inhärenten Bildungspotentiale als Forschungsfeld *sui generis* konzipieren. Filmbildung wandelt sich zu Bildung im und durch den Film.

In dieser Tradition verortet sich auch der vorliegende Beitrag, welcher audiovisuelle Artikulationen des Verhältnisses zwischen Mensch und Roboter in den Vordergrund stellt. Da diese Thematik doch etwas abseits der klassischen Filmbildungsdiskurse liegt, möchte ich zunächst

eine doppelte Rahmung vornehmen. Als erstes verorte ich die Analyse filmischer Bildungspotenziale im Feld der Medienpädagogik. Dabei streife ich die Positionen nur cursorisch und widme lediglich dem Konzept der Strukturalen Medienbildung einen längeren Abschnitt, da ich mich im Folgenden an das Vokabular dieser Theorie anschließe. Im zweiten Schritt begründe ich die Relevanz der Erforschung von Technikbildern im Allgemeinen und der Analyse von Roboterdarstellung im Besonderen. Den Hauptteil stellt eine empirische Untersuchung von Science Fiction-Filmen dar. Die Ergebnisse basieren im Wesentlichen auf meiner Masterarbeit aus dem Jahr 2011, weshalb neuere Filme wie *ROBOT & FRANK* oder Serien wie *REAL HUMANS* leider nicht behandelt werden können, da diese den Rahmen eines Artikels sprengen würde. Zum Abschluss ziehe ich ein kurzes Fazit und deute mögliche Theoretisierungen der Ergebnisse an.

2. Bildungspotenziale im Film als erziehungswissenschaftliches Forschungsfeld

Innerhalb der Medienpädagogik hat sich eine Zweiteilung des Aufgabenbereichs etabliert. In den gängigen Lehrbüchern werden die Praxis- und Forschungsfelder „Medienerziehung“ und „Mediendidaktik“ unterschieden. In den letzten Jahren erscheinen mit der Analyse von Mediosphären (Meyer 2011),¹ dem Entwurf einer ästhetischen Film-Bildung (Zahn 2012) und der Strukturalen Medienbildung (Jörissen/Marotzki 2009) neue Perspektiven, die Medien weder als Lehrmittel noch als Gegenstand erzieherischer Tätigkeit begreifen, sondern die Analyse medialer Artikulationen und ihrer Produktionsbedingungen in den Mittelpunkt stellen. Diese Perspektiven stehen m.E. in keinem Konkurrenzverhältnis zu den bisherigen, lassen sich aber auch nicht unter diese subsumieren, sodass derzeit von drei verschiedenen Medienpädagogiken gesprochen werden kann (vgl. ausführlich (Ruge 2014):

- Mediendidaktik als „Pädagogik *mit* Medien“, welche Medien als Mittel begreift Lehr-/Lernsituationen zu optimieren und verändern. In Mittelpunkt der Forschung steht eine *Lernsituation*. Methodisch ist, wie z.B. Dominik Petko (Petko 2011) oder Michael Kerres (Kerres 2007) betonen, eine starke Hinwendung zur pädagogischen Psychologie zu beobachten.
- Medienerziehung/Medienbildung als „Pädagogik *über* Medien“, welche die Vermittlung von Medienkompetenz in den Mittelpunkt stellt und Medien vor allem als Lerngegenstand betrachtet. Das Forschungsinteresse dieser Tradition fokussiert auf das Individuum, seine Mediennutzung sowie Fragen der Mediensozialisation.
- Die „Pädagogik *der* Medien“ fragt schließlich nach Bildungspotenzialen, die den Medien inhärent sind. Diese werden durch die Formalanalyse von einzelnen Produktionen oder der Beschreibung von Mediosphären (Meyer 2011) bzw. Mittelsphären (Sesink 2014) erforscht.

¹ Der Begriff der Mediosphäre entstammt der Mediologie Regie Debrays. In dieser Denktraditionen werden Medien als ein historisches a priori gedacht, welche zusammen ein „technisch-soziales Übertragungs- und Beförderungsmilieu mit einer eigenen Raum-Zeit“ konstituieren. Diese als Dispositiv zu verstehende Mediosphäre definiert „eine bestimmte Art regulierender Überzeugungen [...], eine besondere Zeitlichkeit (oder eine typische Beziehung zur astronomischen Zeit) und eine bestimmte Art, wie Gemeinschaften eine Einheit, einen Körper bilden (mehr als nur einen Rahmen für ihren territorialen Zusammenschluss). Ihre Vereinigung charakterisiert die kollektive Persönlichkeit oder Stileinheit einer Epoche – oder das, was ihren Instrumenten, Formen und Ideen gemeinsam ist“ (Debray 2003: 44).

Ich werde in diesem Beitrag lediglich dem Konzept der Strukturalen Medienbildung einen längeren Abschnitt widmen, da deren theoretische und methodische Grundlagen meiner empirischen Analyse zugrunde lagen. Die Strukturale Medienbildung basiert auf den bildungstheoretischen Überlegungen Winfried Marotzkis (Marotzki 1990), in welchen Bildung als ein komplexer Lernprozess definiert wird, der durch Veränderung von Welt- und Selbstverhältnissen und durch einen Zuwachs an Orientierungswissen charakterisiert ist.² Auch wenn Bildung so an das einzelne Subjekt gebunden wird, sind Bildungsprozesse nur aufgrund sozialer Interaktion möglich:

„Welt und Selbst sind somit nicht ein Gegebenes, sondern werden aufgrund unserer perspektiven- und deutungsgebundenen Wahrnehmung zu etwas, was erst hergestellt und über soziale Interaktionen aufrechterhalten oder verändert wird. Die Kraft der Reflexion ist die einer Selbstvergewisserung und Orientierung in gesellschaftlichen Verhältnissen“ (Marotzki 2006: 61).

Die Verzahnung des strukturalen Bildungsbegriffes mit den Medien erfolgt nun über den Begriff der Artikulation, indem Bildungsprozesse an die Fähigkeit des Individuums, sich zu artikulieren, gebunden werden. Andererseits betonen Jörissen und Marotzki das bildende Potenzial das diesen Artikulationen selbst innewohnt:

„Mit dem Begriff der Artikulation sind zwei wichtige Aspekte verknüpft: Einerseits geht der individuelle Prozess der Artikulation wie beschrieben mit einer Formgebung einher, die ein reflexives Potential enthält, insofern die Äußerung von Erfahrungen zugleich eine Entäußerung impliziert, und damit ein Moment der Distanzierung beinhaltet. Artikulationsprozesse beinhalten somit ein hohes Bildungspotential. Zum anderen weisen die Artikulationen *selbst* einen – mehr oder weniger ausgeprägten – reflexiven Gehalt auf. Ihre Aufführung in sozialen Räumen und Arenen provoziert eine Reaktion des sozialen Umfelds. In der Begegnung mit artikulativen Äußerungen liegt – insbesondere im Fall elaborierter, kulturell bzw. subkulturell komplexer Beiträge – selbst ein Bildungspotential.“ (Marotzki/Jörissen 2008: 103).

Eben diesen den medialen Artikulationen impliziten Bildungspotenzialen spürt die Strukturale Medienbildung nach, wobei davon ausgegangen wird, dass sich diese nicht durch Inhaltsanalysen eruieren lassen, sondern vielmehr eine Formalanalyse nötig ist, die auch bild- oder filmsprachliche Aspekte berücksichtigt. Bisher liegen methodische Entwürfe für die Analyse von Bildern, Filmen, Online-Communities (Jörissen/Marotzki 2009), virtuellen Welten mitsamt deren Avataren (Jörissen 2010) und Computerspielen (Fromme/Könitz 2014) vor. Für die Analyse von Filmen wird auf die neoformalistische Filmanalyse (Bordwell/Thompson 2006) zurückgegriffen. Ich werde auf diese Methodik und von mir vorgenommene Erweiterungen später zurückkommen. Zunächst möchte ich jedoch begründen, warum ich gerade die Analyse von Robotern für eine erziehungswissenschaftliche Medienforschung als gewinnbringend erachte.

2 Der Begriff des Orientierungswissens stammt von Jürgen Mittelstrass, welcher dieses vom Verfügungswissen abgrenzt: „Verfügungswissen ist ein Wissen um Ursachen, Wirkungen und Mittel; es ist das Wissen, das Wissenschaft und Technik unter gegebenen Zwecken zur Verfügung stellen. Orientierungswissen ist ein Wissen um gerechtfertigte Zwecke und Ziele“ (Mittelstrass 2002: 164).

3. Artikulationen des Verhältnisses zwischen Mensch und Technik

An der Frage, wie Roboter im Film dargestellt werden, interessiert mich weniger der Anschluss an vorherige Mythologien wie den Frankensteinmythos, sondern vielmehr die Orientierungsmuster, welche in Bezug auf das Verhältnis von Mensch und Technik angeboten werden. Das Verhältnis zur Technik ist m.E. aus drei Gründen erziehungswissenschaftlich relevant:

1. Technik stellt einen wesentlichen Bestandteil der Selbst- und Weltreferenzen vermittelnden Gesellschaft dar und bestimmt die vom Individuum zu leistenden Reflexionsleistungen mit. So beschreibt Werner Rammert, dass „sich kaum Interaktionssituationen, wie die der Sozialisation in Familie und Freizeit oder der Kooperation und Kommunikation bei der Arbeit finden [lassen] und erst recht keine Sozialstrukturen oder Teilsysteme der Gesellschaft, wie die Klassenstruktur, die Wirtschaft oder das Gesundheitswesen erfassen, die nicht *technisch bedingt* oder *zumindest technisch* vermittelt sind“ (Rammert 2007: 12). Bruno Latour macht Technik gar zur Grundlage einer „neuen Soziologie“ (Latour 2007).
2. Technik berührt das bildungsrelevante Verhältnis von Bestimmtheit und Unbestimmtheit. Die Strukturelle Bildungstheorie begründet die wachsende Relevanz von Orientierungswissen durch Modernisierungsprozesse und dem Verlust sozialer Tradierungen, wie sie u.a. von Anthony Giddens (Giddens 1996) beschrieben werden. Es wäre zu stark vereinfachend diese Modernisierungsprozesse allein dem technischen Fortschritt anzulasten. Es bleibt aber wohl unbestritten, dass diese einen wichtigen Faktor darstellen: „Denn wenn Technik entwickelt ist und in gesellschaftliche Nutzungskontexte ‚entlassen‘ wird, verändert die Technik die natürliche Umwelt, Lebensstile, ökonomische Verhältnisse oder soziale Zusammenhänge. Ist Technik einmal ‚in die Welt gesetzt‘, zieht sie eine unabsehbare Menge an Folgen, Nebenwirkungen, etc. hinter sich her“ (Grunwald 2002: 33). Gerade im Bereich formaler Bildung werden klassische Orientierungsmuster herausgefordert, wie es z.B. Jeanette Böhme in ihrer Diagnose einer „Schule am Ende der Buchkultur“ (Böhme 2006) aufzeigt.
3. Technik kann als Bestandteil des handelnden Selbst begriffen werden. In diesem Sinn beschreibt die Akteur-Netzwerk-Theorie (ANT), wie Handlungsfähigkeit keine exklusive Eigenschaft menschlicher Subjekte mehr darstellt: „Die Knoten eines Netzwerkes bilden nicht nur soziale Akteure, sondern ebenso materielle Dinge, wie technische Artefakte, oder diskursive Konzepte. Nach Ansicht der ANT werden in einem heterogenen Netzwerk nicht nur soziale Akteure, sondern auch nichtsoziale Akteure, wie insbesondere Technik und Wissen, zum Handeln gebracht. Aus diesem Grund wird der Begriff des Akteurs durch den des *Aktanten* ersetzt, um darauf hinzuweisen, dass nicht nur sozialen Akteuren bzw. menschlichen Wesen Handlungsfähigkeit bzw. Aktivität (engl. *agency*) zugestanden wird“ (Peuker 2010: 325).

Eine empirische Bestätigung fand die These einer hohen Relevanz von Technik für die Veränderung von Selbst- und Weltverhältnissen vor kurzem durch die Arbeiten von Isabel Zorn (Zorn 2014), die anhand der Analyse von Konstruktionstätigkeiten mit digitalen Medien einen großen Einfluss von Technologieverhältnissen auf Welt- und Selbstreferenzen rekonstruieren konnte.

Ich vertrete die Ansicht, dass eine bildungstheoretische Beschäftigung mit Technologie nicht nur eine grundlagentheoretische Klärung des Verhältnisses von Mensch, Gesellschaft und Individuum leisten muss, sondern dieses darüber hinaus auch empirisch beschreiben sollte. Diese empirische Arbeit kann m.E. nicht auf Basis einer abstrakten Beschäftigung mit Technik

an sich geschehen, sondern muss konkrete Einzeltechnologien in den Fokus der Forschung rücken. Die Entscheidung, die Robotertechnologie zu untersuchen, fiel aus drei Gründen:

1. *Aktualität*: Als die Arbeit 2011 verfasst wurde, waren Roboter ein omnipräsentes Thema im öffentlichen Diskurs, was sich unter anderem an einer Vielzahl von Zeitungsartikeln zeigte.³ Auch heute findet sich mindestens ein Artikel pro Woche über Roboter in den großen Tages- und Wochenzeitungen, sodass weiter von einer hohen Relevanz des Themas ausgegangen werden kann.
2. *Menschennähe*: Roboter sind im doppelten Sinne menschnah. Zum einen werden Sie auf der Ebene des Diskurses seit jeher als Parallelschöpfung, welcher eine hohe Menschenähnlichkeit attestiert wird, thematisiert. Schon bei den Vorgängern der Roboter, den Automaten, wird über deren Menschenähnlichkeit diskutiert (vgl. einführend: Müller-Funk 1996, Gendolla 1992). Als Karel Čapek in seinem Theaterstück *R.U.R. – Rossums Universal Robots* die zuvor typische Bezeichnung als Automat durch den Begriff *Robota* ersetzt, konzipiert er diesen als menschenähnlichen Diener. Die Entstehungsgeschichte der Roboter, die Domin, der Leiter der Fabrik, seiner Kundin Helena offenbart, ist die einer Vereinfachung des Menschen: „Well, any one who has looked into human anatomy will have seen at once that man is too complicated, and that a good engineer could make him more simply. So young Rossum began to overhaul anatomy and tried to see what could be left out or simplified“ (Čapek 2001: 5). Die zweite Menschennähe der Roboter ist eine leiblich-körperliche: Roboter dringen in immer mehr Bereiche vor, in denen sie in intimer Nähe zu Menschen arbeiten müssen – etwa in der Altenpflege.
3. *Schnelle Entwicklung*: Mein drittes Argument für die Relevanz von Robotern ist die schnelle Entwicklung der beteiligten Technologien. Insbesondere die Computertechnologie hat in den letzten Jahrzehnten rasante Fortschritte gemacht. Wegen der schnellen Entwicklung seiner Technologie, bietet der Roboter das Potenzial, in relativ kurzer Zeit eine Aussage über das Verhältnis zwischen der Eigendynamik technischer Entwicklung und ihrer gesellschaftlichen Prägung zu treffen.

Nach der theoretischen Rahmung möchte ich nun die Ergebnisse meiner empirischen Studie vorstellen. Bevor ich zu den sechs gefundenen Mustern der Roboterdarstellung komme, möchte ich jedoch kurz die zugrundeliegende Methodik skizzieren.

4. Methodik: Grounded Theory und Neoformalismus

Meiner Arbeit lag eine Methodenkombination aus *Grounded Theory* (Glaser/Strauss 2010) und neoformalistischer Filmanalyse zugrunde. Ziel dieser Kombination war es, die in den Sozialwissenschaften anerkannte *Grounded Theory* – Methodologie auch für das Material „Spielfilm“ fruchtbar zu machen. In Zusammenarbeit mit Christopher Könitz habe ich diese Idee weiterverfolgt und ausgearbeitet (Ruge/Könitz i.E.), weshalb ich mich im Folgenden auf eine kursorische Darstellung beschränke.

Der wesentliche Gedanke der Kombination besteht darin, dass der Neoformalismus eine

3 Ich habe die online verfügbaren Zeitungsartikel in einer Linkliste versammelt. Diese wurde auch nach Ende der Arbeit sporadisch ergänzt und kann beim Social-Bookmarking-Service Diigo abgerufen werden: https://www.diigo.com/user/w_ruge/roboter.

Grammatik zur Beschreibung der Filmsprache bereitstellt, mit deren Hilfe sich die vergebenen Codes plausibilisieren lassen.⁴

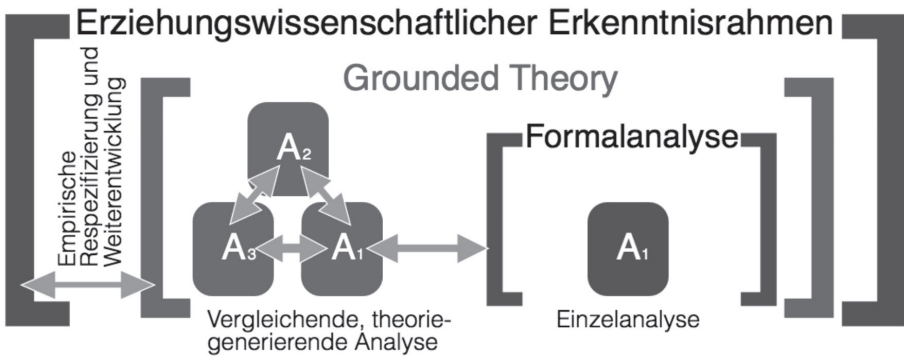


Abb. 1: Methodologische Struktur einer um die *Grounded Theory* angereicherten Strukturalen Medienbildung. A1 bis A3 bezeichnen verschiedene audiovisuelle Artikulationen. (Quelle: (Ruge/Könitz i.E.))

Ziel der neoformalistischen Filmanalyse ist es anhand der formalen Eigenschaften eines Films zu rekonstruieren, wie es dem Zuschauer gelingt, Sinn (*Meaning*) aus dem auf der Leinwand Gesehenem zu generieren. Die Basis für diese Rekonstruktion stellt eine Dichotomie zwischen *Plot* und *Story* dar. Der *Plot* meint dabei „everything visibly and audibly present in the film before us“ und „includes, first, all the story events that are directly depicted“ (Bordwell/Thompson 2006: 76). Die *Story* wird auf Basis der dem *Plot* entnommenen Hinweise (*Cues*) vom Rezipienten in einem aktiven Sinngenerierungsprozess hergestellt. Sinn ist somit nicht dem Film immanent, sondern wird durch den Zuschauer konstruiert. Dabei ist die Konstruktion möglicher Lesarten durch die formalen Eigenschaften des Films beschränkt. Zunächst wird damit begonnen, das narrative System des Films zu verstehen (Film-Form), um anschließend zu ergründen, wie durch den Einsatz filmsprachlicher Mittel (Film-Style), die *Story* erzählt wird. Der Filmstyle ist dabei analytisch in die Bereiche *Mise-en-scène*, *Cinematography*, *Editing* und *Sound* unterteilt. Unter *Mise-en-scène* wird dabei alles verstanden, was vor der Kamera passiert: die Gestaltung des Filmsettings, seine Beleuchtung, die Kostümierung der Schauspieler, ihr Acting und ihre Bewegung vor der Kamera. In der *Kinematografie* wird beschrieben, wie mit der Kamera umgegangen wird. Die Größe der Einstellungen, die Wahl des Bildausschnitts, der Perspektive und die Einstellung der Tiefenschärfe. Das Zusammenführen der einzelnen Sequenzen wird unter dem Begriff *Editing* oder *Montage* gefasst. Es geht folglich um die Relation eines *Shots* zum nächsten, womit auf der Mikroebene Fragen nach der Dauer der Einstellung oder dem Einhalten des *Continuity*-Systems eine Rolle spielen. Auf der Makro-

4 Es gibt schon Ansätze, welche die *Grounded Theory* für visuelle Materialien fruchtbar machen (z.B.: Konecki 2011). In diesen hat das visuelle Material jedoch die Aufgabe Realität zu dokumentieren. Bei Videos von Alltagssituationen mag es angebracht sein, deren Ästhetik nicht in den Vordergrund zu stellen, sich auf das „Was“ anstelle des „Wie“ zu konzentrieren. Bei der Analyse von i.d.R. professionell produzierten Spielfilmen, ist ein naiver Abbild-Realismus jedoch nicht zu halten. Schon 1932 konnte Rudolf Arnheim in seinen Schriften über „Film als Kunst“ (Arnheim 2002) zeigen, dass es wesentliche Unterscheide zwischen Realbild und Filmbild gibt.

ebene erfüllt die Montage z.B. den Zweck, das Nebeneinander zweier Handlungsebenen, z.B. via *Cross-Cutting*, zu ermöglichen. Beim *Sound* wird die Tonspur des Films analysiert, wobei nicht nur die Filmmusik im engeren Sinne, sondern auch die eingesetzten Geräusche betrachtet bzw. erhört werden (vgl. ausführlich: (Bordwell/Thompson 2006).

Durch eine Analyse der Filmsprache können nun Codes vergeben und plausibilisiert werden. Dabei wird zunächst im Sinne des offenen Kodierens, der Film in einzelne Segmente zerlegt, die sich durchaus überlappen können, wenn z.B. *Sound* und *Mise-en-scène* unterschiedliche Sinngelhalte aufweisen. Gemäß des Prinzips des theoretischen Samplings werden weitere Filme herangezogen, die bisherigen ggf. neu- bzw. umcodiert, die einzelnen Codes zu Kategorien abstrahiert und schließlich die Kategorien selbst auf ihre Konsistenz überprüft. Die Untersuchung folgt der von Strauss und Corbin (Strauss/Corbin 1990) beschriebenen zirkulären Untersuchungslogik, die drei Formen des Kodierens unterscheidet:

1. Das offene Kodieren, das der Benennung von Konzepten und dem Herausarbeiten von Kategorien dient. Das Material wird hier in kleinste Sinneinheiten zerlegt. Strauss und Corbin beschreiben diesen Prozess als „taking apart an observation, a sentence, a paragraph, and giving each discrete incident, idea, or event, a name, something that stands for or represents a phenomenon“ (Strauss/Corbin 1990: 63).
2. Das axiale Kodieren, in welchem die Achsenkategorien und ihre Beziehungen herausgearbeitet werden. Hierbei „werden nicht mehr die Ereignisse miteinander verglichen, sondern die Kategorien und ihre Merkmale werden zueinander in Beziehung gebracht. Hier orientiert sich die Kodierung stärker an möglichen theoretischen Konzepten. Dieses In-Beziehung-Setzen geschieht entlang stark vorläufiger Vermutungen und Annahmen, die eine Art Ordnung Achse für die gefundenen Kategorien darstellen. Strauss nennt dieses Kodieren daher axiales Kodieren. Ziel der axialen Kodierung ist es ebenfalls, durch weiteren Vergleich der Kategorien untereinander und durch zusätzliche theoretische Perspektiven die Beschreibungsdichte der gefundenen Kategorien durch zusätzliche bzw. differenziertere Dimensionen zu erhöhen“ (Ludwig 2000: 93).
3. Das selektive Kodieren, bei dem die Kernkategorie gefunden und die Theorie aufgestellt wird.

5. Ergebnisse

Durch die Anwendung der Kombination von *Grounded Theory* und Neoformalismus ergaben sich die drei Kernkategorien „Menschenähnlichkeit“, „Interaktionsqualität“ und „Rahmenbedingungen“, sie sich anhand von drei bis fünf Eigenschaften beschreiben ließen. Die Dimensionierung der einzelnen Eigenschaften war dabei unterschiedlich komplex und reichte von einer binären „vorhanden/nicht vorhanden“ – Logik bis zu vierstufigen Modellen. Letztlich ergab sich folgendes Kategoriensystem:

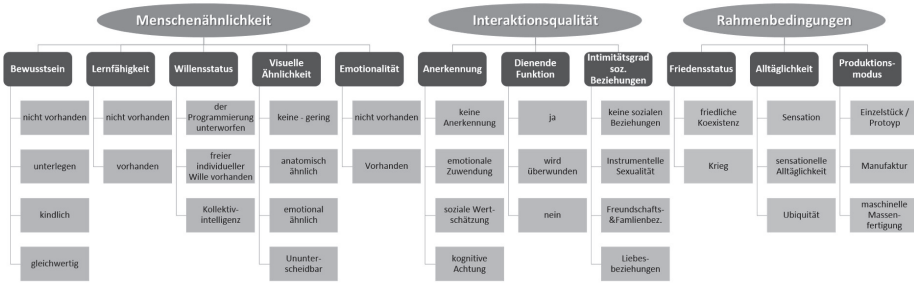


Abb. 2: Kategoriensystem zur Beschreibung der Roboterdarstellung im Film. Die obere Ebene beschreibt die Kategorien, darunter sind in die einzelnen Eigenschaften in abgerundeten Rechtecken darstellt. Die unterste Ebene zeigt schließlich die Dimensionierung.

6. Kategorien, Eigenschaften und Dimensionen

Die Kategorie „Menschenähnlichkeit“ befindet sich auf der Ebene des einzelnen robotischen Individuums. Sie lässt sich anhand von fünf Eigenschaften beschreiben. Die Eigenschaft „Bewusstsein“ thematisiert, ob einem Roboter ein eigenes Bewusstsein zugesprochen wird und auf welcher Intelligenzstufe sich dieses befindet. Als leitende Heuristik habe ich mich den Kriterien des postbiotischen Bewusstseins nach Thomas Metzinger (Metzinger 2001) bedient. Die Dimensionierung erfolgt vierstufig. Die untersuchten Filme können (1) Robotern ein Bewusstsein absprechen, (2) die Unterlegenheit des „Inneren“ des Roboters inszenieren oder (3) die Notwendigkeit von (kindlichen⁵) Lernprozessen betonen. Auf der obersten Stufe wird Robotern ein gleichwertiges Bewusstsein attestiert. Unter „Lernfähigkeit“ wird thematisiert, ob ein Roboter selbständig neues Wissen erwerben kann. Der „Willensstatus“ thematisiert, ob ein Roboter einen freien Willen besitzt. Dieser kann verneint werden, in Form eines freien individuellen Willens oder in Form einer Kollektivintelligenz vorhanden sein. Mit der Eigenschaft „visuelle Ähnlichkeit“ wird das Äußere des Roboters beschrieben. Dieser kann keine oder nur geringe Menschenähnlichkeit aufweisen. Als anatomisch ähnlich bezeichne ich Roboter, bei denen Kopf, Rumpf und Extremitäten zu erkennen sind. Emotional ähnlich sind Roboter, die ein Gesicht besitzen, das dem menschlichen so ähnlich ist, dass es Basiseemotionen (Ekman 2010) zeigen kann. Ununterscheidbar sind schließlich Roboter, die nicht mehr aufgrund ihres Äußeren von Menschen zu unterscheiden sind. Unter „Emotionalität“ wird schließlich gefragt, ob ein Roboter Gefühle zeigen kann. Zu Beginn der Codierung habe ich noch verschiedene Emotionen unterschieden, im Laufe des Forschungsprozesses erwies sich eine binäre Kodierung als ausreichend.

Die Kategorie „Interaktionsqualität“ befindet sich auf einer mikrosoziologischen Ebene und thematisiert die Interaktion des Roboters mit anderen Individuen. Dabei wird thematisiert ob ein Roboter von den Menschen „Anerkennung“ erhält. Diese kann verweigert werden. Sofern sie erfolgt, kann die Form der Anerkennung Axel Honneth (Honneth 1994) folgend in emotionale Zuwendung, soziale Wertschätzung und kognitive Achtung differenziert werden. In der Eigenschaft „dienende Funktion“ können drei Stufen unterschieden werden: (1) Roboter, die noch

⁵ Die Bezeichnung der Lernprozesse als „kindlich“ habe ich gewählt, weil diese oftmals an Stufenmodelle aus der Entwicklungspsychologie angelehnt erscheinen.

als Diener des Menschen inszeniert werden, (2) Roboter, die sich während des Films von dieser Rolle emanzipieren und (3) Roboter, die nicht mehr dem Menschen unterstellt sind. Unter dem Begriff „Intimitätsgrad sozialer Beziehungen“ frage ich schließlich danach, wie die Beziehungen zwischen Roboter und Mensch gestaltet sind. Eine soziale Beziehung kann (1) verneint werden, (2) sich auf eine instrumentelle Sexualität beschränken, (3) die Form von Freundschafts- und Familienbeziehungen annehmen und (4) als eine Liebesbeziehung thematisiert werden.

Die Kategorie „Rahmenbedingungen“ fragt schließlich auf einer makrosoziologischen Ebene nach den gesellschaftlichen Kontexten mit Roboterbezug, die in den Filmen dargestellt werden. Mit der Eigenschaft „Friedensstatus“ wird gefragt, ob Roboter und Menschen friedlich koexistieren oder ob ein Kriegszustand zwischen beiden thematisiert wird. „Alltäglichkeit“ fragt, ob Roboter Bestandteil des alltäglichen Lebens sind oder nicht. Die Dimensionierung ist hier dreistufig. Auf der unteren Stufe stellen Roboter eine Sensation dar, sind also nicht alltäglich. Auf der oberen Stufe wird ihre Ubiquität gezeigt. Dazwischen steht der Status als „sensationelle Alltäglichkeit“. Gemeint ist damit ein filmisches Universum, in dem Roboter zwar nicht alltäglich sind, die Protagonisten des Films durch die Story jedoch in eine geschützte Sphäre versetzt werden, in der Roboter gang und gebe sind (z.B. WESTWORLD). Die letzte Eigenschaft ist die des Produktionsmodus, welcher fragt, wie ein Roboter hergestellt wird. In drei Stufen können hier (1) von einem genialen Wissenschaftler gefertigte Einzelstücke oder Prototypen, (2) schon in Serie aber nicht massenweise gefertigte Roboter (Manufaktur) und (3) die maschinell-industrielle Massenfertigung unterschieden werden.

7. Muster

Auf Basis dieser Kategorien lassen sich sechs Muster beschreiben. Da diese für eine bestimmte Zeit typisch sind, lassen sie sich zu einer Genealogie anordnen, die sich nach den 1970er-Jahren in einen friedlichen und einen kriegerischen Zweig teilt.

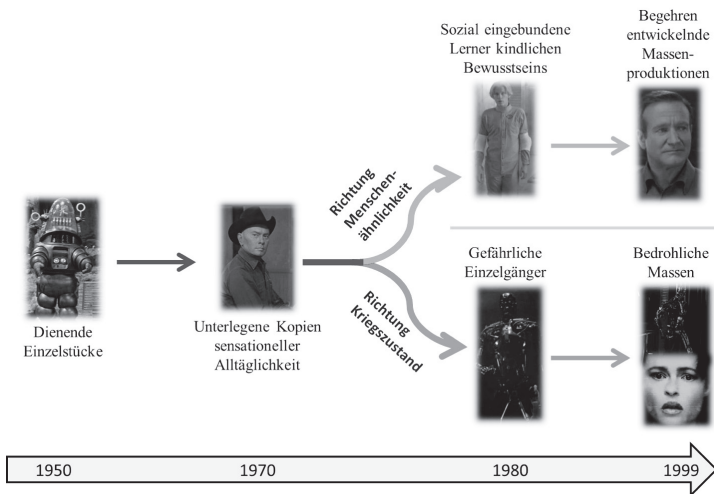


Abb. 3: Genealogie der Roboterdarstellung im SF-Film
 Ich werde die Muster kurz anhand eines Eckfalls vorstellen.

7.1 Muster 1: Dienende Einzelstücke (ALARM IM WELTALL)

Typisch für die 1950er ist die Inszenierung von Robotern als dienende Einzelstücke. Als Beispiel soll hier Robby aus ALARM IM WELTALL dienen. Während des ganzen Films finden sich keine *First-Person-Shots* aus seiner Perspektive, sodass ihm filmsprachlich der Status als Person verweigert wird. Auch in der Handlung gibt es keinen Hinweis darauf, dass Robby ein Bewusstsein besitzen könnte. Auch ein freier Wille wird ihm nicht zugestanden. In einer Sequenz wird sogar demonstriert, wie Robby bei dem Versuch zwei sich widersprechende Befehle auszuführen, in eine Endlosschleife gerät. Dabei leuchtet sein „Kopf“ rot auf, sodass seine „inneren“ Gedankenströme sichtbar werden – das „Denken“ Robbys wird als elektrische Routine enttarnt. Während des Films gibt es keinen Hinweis darauf, dass er sein Wissen erweitert, sodass ich davon ausgehe, dass er keine Lernfähigkeit besitzt. Rein visuell ist Robby dem Menschen anatomisch ähnlich – neben Korpus und Gliedmaßen ist auch ein Kopf zu erkennen, auch wenn dieser menschliche Mimik nicht nachbilden kann. Eine Emotionalität Robbys wird verneint. Auch wenn sich in seinem Gesicht zwei Augen und ein Mund erkennen lassen, ist die „Mimik“ für die Darstellung von Basisemotionen nicht fein genug. Seine Gliedmaßen sind für eine emotionale Gestik zu steif, so ist er z.B. nicht in der Lage die Schultern hängen zu lassen.

Aus diesen Gründen wird Robby von den Protagonisten des Films auch als Ding betrachtet und nicht als Lebewesen anerkannt – die Mensch/Maschine-Dichotomie zieht sich durch den ganzen Film. Robby fungiert lediglich als Befehlsempfänger, sodass auch nicht von sozialen Beziehungen zwischen ihm und den Menschen gesprochen werden kann.

Bei den Rahmenbedingungen wird eine friedliche Koexistenz von Robotern und Menschen gezeigt. Die Anwesenheit eines Roboters wird als Sensation gesehen und dieser wird von den Menschen als ein „Wunderwerk, das die gesamte irdische Physik heutzutage noch nicht herstellen kann“ (0:18:41 – 0:18:46) beschrieben. Wie dieses Wunderwerk konstruiert wurde, wird im Film nicht explizit gezeigt, im Gespräch mit Kapitän Adams offenbart der Wissenschaftler Morbius jedoch, ihn eigenhändig als Prototyp konstruiert zu haben.

7.2 Muster 2: Unterlegene Kopien sensationeller Alltäglichkeit

In den 1970er-Jahren erreicht die Genealogie der Roboterdarstellung im Film ihren nächsten Meilenstein im Film WESTWORLD. Die auffälligste Neuerung ist, dass Robotern nun ein Bewusstsein zugesprochen wird. Die Inszenierung von Bewusstsein erfolgt im Film dabei exemplarisch anhand der Figur des Revolverhelden. Der Eindruck, dieser besitze ein Bewusstsein, entsteht vor allem dadurch, dass die Rezipienten in mehreren Szenen durch die Augen des Revolverhelden blicken. Die subjektive Kamera hat hier die Funktion einer *subjektivierenden Kamera*, in dem Sinne, dass dem Roboter der Status eines vollwertigen Akteurs zugesprochen wird, welcher aufgrund innerer Prozesse und nicht allein aufgrund eines Reiz-Reaktions-Schemas handelt. Dass wir das so inszenierte Bewusstsein dennoch als minderwertig beurteilen, liegt in der kinematografischen Gestaltung des Bildes. Dieses erscheint minderwertig, da es schlecht aufgelöst ist und nur aus Klötzchen zusammengesetzt ist. Die Sicht des Roboters wird als Wahrnehmung von Pixeln demaskiert. Auch wenn so die Idee vertreten wird, Roboter könnten ein „Inneres“ besitzen, attestiert WESTWORLD seinen metallischen Protagonisten keinen freien Willen. Dies wird vor allem durch eine Parallelmontage auf der Makroebene des Films deutlich. Immer wieder wird in die Kommandozentrale des Freizeitparks geschnitten, in

der die Angestellten das Verhalten der Roboter steuern. Auch die Fähigkeit zu Lernen besitzen die Roboter nicht, was sich exemplarisch daran illustrieren lässt, dass der robotische Revolverheld den ganzen Film über in seiner Rolle des konfrontativen Gegenspielers bleibt. Alle in WESTWORLD gezeigten Roboter sind emotional-ähnlich. Die Unterscheidung zum Menschen ist schwierig, anhand von kleinen Details, wie den grob ausgeführten Händen, noch möglich. Trotz des emotional-ähnlichen Aussehens wird den Robotern Emotionalität abgesprochen, da jede Handlung als Resultat einer Programmierung enttarnt wird. Dass das Handlungsrepertoire der Roboter sehr beschränkt und das *Acting* ihrer Schauspieler entsprechend schematisch ist, verstärkt den Eindruck fehlender Emotionalität.

In der Kategorie „Interaktionsqualität“ wird den Robotern die Anerkennung als Wesen verweigert. Sie sollen lediglich dem Menschen dienen und sind Dinge, die bei Beschädigung repariert oder eben ausgetauscht werden. Soziale Beziehungen beschränken sich auf eine instrumentelle Sexualität, da eine Aufgabe der Roboter in den Themenparks darin besteht, die leiblichen Bedürfnisse der Besucher zu befriedigen.

Bei den Rahmenbedingungen wird eine friedliche Koexistenz von Robotern und Menschen gezeigt. Zwar revoltieren die Roboter im Laufe des Films, die Eigenschaft „Friedensstatus“ bezieht sich jedoch auf den makrosozialen Status des im Film dargestellten Universums. Der Kampf zwischen Mensch und Maschine wird als ein singuläres Ereignis inszeniert. Dennoch deutet sich hier schon eine Spaltung der Genealogie an, da hier zum ersten Mal angedeutet wird, dass Roboter auch eine Gefahr für den Menschen darstellen könnten. Die Alltäglichkeit der Roboter besteht in einer „sensationellen Alltäglichkeit“. Das ubiquitäre Vorhandensein von Robotern ist auf den Freizeitpark *Delos* beschränkt, wodurch ein Grad an Sensationalität erhalten bleibt. Zwar finden sich in WESTWORLD keine Sequenzen, welche die Fertigung eines Roboters zeigen, aber die Art und Weise, wie die Reparatur inszeniert wird, lässt jedoch Rückschlüsse auf die Form der Produktion zu. Die Reparaturhalle erinnert in ihrer Ikonografie mehr an einen Operationssaal im Krankenhaus, als an eine Werkstatt. Die „Ärzte“ sind weiß gekleidet, die „Patienten“ abgedeckt, der Raum wirkt steril und manche Instrumente erinnern an medizinische Geräte, wie z.B. ein EKG. Roboter werden von Hand repariert/operiert, sodass der Schluss nahe liegt, dass sie auch durch einen Menschen gefertigt werden.

7.3 Muster 3: Sozial eingebundene Lerner kindlichen Bewusstseins

In den 1980er-Jahren teilt sich die Genealogie in zwei Stränge. Der eine thematisiert die kriegerische Auseinandersetzung zwischen Mensch und Maschine (z.B.: TERMINATOR, siehe nächstes Kapitel). Der andere geht von einer friedlichen Koexistenz aus und zeigt die weitere Mensch-Werdung von Robotern.

In MAKING MR. RIGHT betritt mit dem Roboter Ulysses eine Maschine die Leinwand, die über ein kindliches Bewusstsein verfügt. Seine Wahrnehmung wird in verschiedenen POV-Shots als gleichwertig gezeigt. Der Eindruck einer „Kindlichkeit“ des Bewusstseins Ulysses entsteht durch seine Handlungen. In vielen Situationen legt er Verhaltensweisen an den Tag, die von Kindern erwartet werden. Ein Beispiel hierfür ist die Sequenz seiner ersten „Unterrichtsstunde“ bei Frankie. Diese lässt ihn mit ihrer Handtasche allein im Raum zurück. Als Dr. Peters vorbei kommt und den Raum betritt, findet er Ulysses mit Frankies Lippenstift beschmiert vor. Auf diese Weise entsteht der Eindruck kindlicher Neugierde und Entdeckungslust. Dies begründet sich unter anderem dadurch, dass das Bild der sich ungeschickt schminkenden

Tochter aus dem Family-Entertainment Hollywoods hinreichend bekannt ist. Auch die Missachtung sozialer Konventionen und die in vielen Sequenzen zutage tretende Naivität passen gut in das gesellschaftliche Bild von Kindlichkeit. MAKING MR. RIGHT attestiert seinem robotischen Protagonisten die Fähigkeit, Neues zu erlernen. Dies geschieht dadurch, dass in vielen Sequenzen Lernprozesse thematisiert werden. Als die Mitarbeiter *Chemtechs* Frankie über ihre Aufgabe und den Roboter Ulysses aufklären, spricht der Leiter der Firma, Dr. Ramdas, die Notwendigkeit von Lernprozessen explizit an: „Seine Programmierung ist nur bis zu einem bestimmten Punkt möglich, den Rest muss er lernen, wie jedes Kind“ (0:12:40 – 0:12:45). Dabei wird ein Video von den bisherigen Lernerfolgen Ulysses gezeigt, die vor allem die motorische Steuerung seines Körpers, seine Wahrnehmung und die Koordination von Hand und Auge betreffen. Viele der gezeigten Lernprozesse erinnern an die Lernerfahrung der frühen Kindheit, die in der Entwicklungspsychologie hinreichend beschrieben sind. Der Inszenierung des Roboters als Kind folgend, attestiert der Film Ulysses auch einen freien Willen – oftmals kann man Ulysses als „böckig“ beschreiben. Vom Äußeren her ist Ulysses nicht von einem Menschen zu unterscheiden, was besonders dadurch betont wird, dass der Film dem Genre der Verwechslungskomödie angehört und die einzelnen Protagonisten Ulysses regelmäßig mit seinem Erbauer Dr. Peters verwechseln, welcher das gleiche Äußere besitzt. Da er nicht mehr von Menschen zu unterscheiden ist, ist Ulysses auch in der Lage Emotionen zu zeigen. Dies wird besonders dann deutlich, wenn sich der Film der klassischen Ikonografie der Liebesgeschichte bedient.

Auch in der Kategorie der Interaktionsqualität nähert sich Ulysses den Menschen an. Die Anerkennung die Ulysses erhält ist – in der Terminologie Honneths gesprochen – emotionale Zuwendung. Indem Frankie mit ihm eine Liebesbeziehung eingeht und Dr. Peters diese am Ende wohlwollend duldet, erkennen beide seine Bedürfnisse an. Die Anerkennung, die Ulysses erfährt, ist dabei auf seine Primärbeziehungen beschränkt (Liebe bei Frankie, Freundschaft bei Dr. Peters). Dass beide in Gesprächen mit Ulysses aber immer wieder betonen, dass dieser kein Mensch sei, zeigt, dass sie nicht in der Lage sind ihm Anerkennung auf der Ebene sozialer Wertschätzung oder kognitiver Achtung zu gewähren. Ihm das Recht „Mensch zu sein“ zu gewähren, ist beiden auch auf der Ebene der direkten Kommunikation nicht möglich. Die Fragen, inwieweit Ulysses Träger juristischer Rechte ist oder ob er eine Würde besitzt, werden im Film nicht thematisiert. Die Anerkennung des Androiden ist nur auf emotional-affektiver Ebene möglich. Bei der Eigenschaft „Dienende Funktion“ erzählt der Film eine Emanzipationsgeschichte im Laufe derer sich der als Diener erbaute (Ulysses war eigentlich für einen Einsatz im Weltraum vorgesehen) Roboter von seinen Herren emanzipiert. Für den Intimitätsgrad sozialer Beziehungen lassen sich sowohl Freundschafts- als auch Liebesbeziehungen konstatieren. Wichtig ist hierbei anzumerken, dass diese Beziehungen auf *Gegenseitigkeit* beruhen.

Die Rahmenbedingungen treten in MAKING MR. RIGHT gegenüber der mikrosoziologischen Perspektive einzelner Interaktionen zurück. Der Friedensstatus wird im Film als eine friedliche Koexistenz zwischen Roboter und Menschheit thematisiert. Im filmischen Universum gibt es keine Alltäglichkeit von Robotern. So ist Ulysses der einzige Roboter im Film. Der euphorische Werbefilm und die Zeitungsberichtserstattung über sein Verhalten auf der Hochzeit von Frankies Schwester zeigen, dass er den Status einer Sensation besitzt. Der Produktionsmodus von Robotern wird im Film nicht explizit thematisiert. Lediglich die Inszenierung des *Chemtech* Arbeitsbereichs für Robotik lässt Rückschlüsse auf die Produkti-

on zu. Hier kommt keine „Fabrik-Ikonografie“, sondern eine „Labor-Ikonografie“ zum Einsatz, welche den Schluss einer manuellen Montage nahe legt und die Roboterproduktion als Forschungsarbeit markiert.

7.4 Muster 4: Gefährliche Einzelgänger

Der andere Zweig der Genealogie thematisiert in den 1980ern gefährliche Einzelgänger, exemplarisch steht hierfür der Film *TERMINATOR*. Dem titelgebenden Roboter attestiert der Film nur ein unterlegenes Bewusstsein, was sich u.a. am POV-Shot aus dessen Perspektive zeigt, die Wahrnehmung ist wenig detailreich, der rote Farbfilter lässt vermuten, dass hier letztlich Infrarottechnik zum Einsatz kommt. Neben der roten Einfärbung fallen die in weißer Schrift eingeblendeten Zeilen auf, die den Programmcode repräsentieren und die Wahrnehmung des Terminators als Resultat einer Programmierung demaskieren und so phänomenale Transparenz verneinen. Darüber hinaus zeigt der eingeblendete Code, dass der Terminator über keinen freien Willen verfügt und lediglich seiner Programmierung folgt. Selbst die sehr spärliche Kommunikation mit den Menschen wird als Ergebnis einer Software enttarnt, als bei einem Gespräch mit einem Hotelier gezeigt wird, wie der Terminator die empfangene „Spracheingabe“ zunächst analysiert und dann aus drei von der Software vorgeschlagenen Antworten eine auswählt. Diese Sequenz verdeutlicht auch die fehlende Lernfähigkeit des robotischen Protagonisten. Er ist nicht in der Lage sein Artikulations- und Handlungsrepertoire selbstständig zu erweitern. In Bezug auf sein Äußeres ist der Terminator zu Beginn des Filmes noch menschenähnlich und kaum von diesem zu unterscheiden. Im Verlauf der Handlung wird er jedoch immer mehr demaskiert, sodass am Ende das nur anatomisch ähnliche Skelett der Maschine sichtbar bleibt. Auch mit intakter Maske ist der Terminator nicht in der Lage, Emotionen zu zeigen. Dies wird in Gesprächen des Terminator-Kontrahenten Kyle Reese mit Sarah Conner explizit betont und durch die reduzierte Mimik und die eintönige Prosodie Arnolds Schwarzenegers unterstützt.

In der Kategorie „Interaktionsqualität“ erfährt der Terminator keine Anerkennung, alle Protagonisten sind darauf bedacht, ihn als Maschine zu sehen und nicht als Wesen anzuerkennen. Eine dienende Funktion liegt nicht vor, bzw. wird in der im Film nur angedeuteten Zukunft das Verhältnis umgekehrt – vor allem die späteren Filme der Reihe zeigen, wie die Menschheit um ihre Freiheit kämpfen muss. Soziale Beziehungen besitzt der Terminator nicht.

Bei den Rahmenbedingungen fällt auf, dass erstmals ein Krieg zwischen Menschen und Robotern thematisiert wird. Vor allem die in der Zukunft der Filmhandlung spielenden Sequenzen zeichnen sich durch eine Ikonographie der Apokalypse aus und auch die Wortwahl des in der Zeit zurückreisenden Kyle Reese lehnt sich in ihrem Vokabular dem Kriegszustand an. In der Gegenwart der Filmhandlung sind Roboter nicht alltäglich – der Terminator stellt eine Sensation dar. In den folgenden Teilen der Reihe, welche die Zukunft stärker in den Vordergrund rücken, wird sich dies allerdings wandeln. Über die Produktion des Terminators trifft der Film keine explizite Aussage. Die Bemerkung Kyle Reeses, dass es sich bei dem T101, der beide verfolgt, um ein recht neues Modell handle, lässt jedoch auf eine industrielle Massenproduktion schließen.

7.5 Muster 5: Begehren entwickelnde Massenproduktionen

In den 1990er Jahren erscheinen erstmals Roboter auf der Leinwand, deren Bewusstsein als gleichwertig inszeniert wird. Als Pate für das Muster soll an dieser Stelle Andrew aus *DER 200 JAHRE ALTE MANN* fungieren. Andrew entwickelt im Laufe des Filmes ein vollwertiges Bewusstsein – lassen sich zu Beginn noch Elemente finden, die dieses verneinen (z.B. der *Boot-Screen* beim POV-Shot) wird mit fortschreiten der Geschichte viel Wert darauf gelegt die kognitiven, vorwiegend rationalen, Fähigkeiten Andrews zu zeigen. Diese Intelligenz wird dabei nicht auf eine sich weiter entwickelnde Technik zurückgeführt, sondern als Resultat von Lernprozessen inszeniert. Richard Martin, der Vater der Familie welche Andrew als Haushaltsroboter aktiviert, übernimmt dabei die Rolle eines Mentors. Im Laufe des Films entwickelt Andrew auch einen eigenen freien Willen, worauf ihn die Familie Martin aus seiner dienenden Funktion entlässt. Äußerlich entwickelt sich Andrew im Laufe des Filmes von einem nur anatomisch ähnlichen Roboter durch schrittweise Modifikationen zu einem vom Menschen nicht zu unterscheidenden. Während der Modifikationen lässt er sich auch ein Nervensystem implantieren, durch das er in der Lage ist Emotionen zu erfahren.

Andrews Umgang mit den Menschen zeichnet sich den ganzen Film über durch eine hohe Interaktionsqualität aus. Er erfährt sowohl emotionale Zuwendung als auch soziale Wertschätzung durch die Familie Martin. Gegen Ende des Filmes muss er vor einem Gericht für seine kognitive Achtung kämpfen, was ihm auch erfolgreich gelingt. In dem gleichen Maß, indem Andrew immer mehr Anerkennung erhält, überwindet er während des Films auch seine dienende Funktion. Zu Beginn ist er noch ein einfacher Haushaltsroboter, der jede Anweisung klaglos ausführt und seine Unterwürfigkeit durch die fast schon rituell wiederholte Formel „Man ist stets zu Diensten“ ausdrückt. Danach erhält er sukzessiv mehr Freiheiten, bis ihn die Familie auch formell als frei anerkennt. Beim Intimitätsgrad sozialer Beziehungen sind sowohl Freundschafts- und Familienbeziehungen als auch eine Liebesbeziehung vorhanden.

In der Kategorie Rahmenbedingungen ist anzumerken, dass von einer friedlichen Koexistenz zwischen Robotern und Menschen ausgegangen wird. Der Eindruck von Friedlichkeit wird insbesondere durch die Konzentration auf positiv konnotierte Momente erreicht. So spielt ein Großteil der Handlung in einem recht idyllischen Familienleben, das auf der Ebene der *Mise-en-scène* durch sanfte Farbtöne unterstützt wird. Im filmischen Universums des *200 JAHRE ALTEN MANN*S sind Roboter ein alltägliches Phänomen, was auch daran liegt, dass sie industriell gefertigt werden und wie eine normale Ware erhältlich sind. Während des Vorspanns wird die vollkommen automatisierte Herstellung eines Roboters gezeigt. Ein wiederkehrendes Element ist dabei das Fließband, welches eine starke symbolische Kraft besitzt, da es wie kaum eine andere Technik die serielle Massenproduktion bestimmter Güter repräsentiert.

7.6 Muster 6: Bedrohliche Massen

Auf der anderen Seite der Genealogie entwickeln sich Roboter von gefährlichen Einzelgängern zu bedrohlichen Massen weiter. Die graduelle Veränderung kann anhand der *TERMINATOR*-Reihe nachvollzogen werden. Ich konzentriere mich an dieser Stelle auf den vorläufigen Endpunkt der Reihe: *TERMINATOR – DIE ERLÖSUNG*.

Die Frage nach dem Bewusstsein der Maschinen erweist sich im letzten Teil der Reihe als diffizil. Zwar erscheinen die einzelnen Roboter aufgrund der aus *TERMINATOR* bekannten

Code-Einblendungen und teilweise monochromatische Sicht als unterlegen. Die Kollektivintelligenz *Skynet* scheint aber über einen freien Willen zu verfügen und kann ihre Programmierung eigenständig erweitern und somit lernen. Die einzelnen Roboter werden zwar als von Algorithmen determiniert beschrieben, ihre Handlungen werden jedoch von der gemeinsamen Intelligenz *Skynet* koordiniert, welche Zugriff auf alle Wahrnehmungen der ihr zugehörigen Modelle hat. Auf visueller Ebene wird diese Kollektivintelligenz durch die rhizomatische Struktur eines Netzwerkes dargestellt. Die kollektive Intelligenz zeigt sich als eine Ansammlung von mehreren Knoten unterschiedlicher Größe, die miteinander verbunden sind und so einzelne Cluster formen. Eine hierarchische Baumstruktur ist nicht zu erkennen. In roter Farbe eingeblendete Schriftzüge repräsentieren die Kommunikation zwischen den einzelnen Körpern der Intelligenz.

Da Roboter in diesem Film vor allem in Massen auftreten ist eine eindeutige Beschreibung der vielfältigen Körper schwierig. Die meisten besitzen jedoch keine Menschenähnlichkeit und erinnern z.B. an eine Krake oder sind rein funktionell einem Motorrad oder einer Flugmaschine nachempfunden. Emotionen kann keines der Modelle zeigen.

Die Interaktionsqualität zwischen Robotern und Menschen im Film ist gering. Roboter werden nicht als Menschen anerkannt, sondern nur als Maschine gesehen. Soziale Beziehungen zu Menschen besitzen sie nicht, eine dienende Funktion liegt nicht vor. Dies lässt sich anhand der Rahmenbedingungen plausibilisieren: Menschen und Roboter befinden sich im Krieg. Im Gegensatz zu den ersten Filmen der TERMINATOR-Reihe sind Roboter mittlerweile alltäglich, da sie maschinell produziert werden. Diese Massenproduktion tritt deutlich zu Tage, als Connor und Wright in *Skynet* eindringen und dort auch durch die Produktionsanlagen vor einem Terminator flüchten müssen. Während die Menschen gegen den Terminator kämpfen, sehen wir im Hintergrund typische Insignien maschineller Fertigung. Die Montage der Terminator erfolgt ohne Menschenhilfe vollkommen automatisiert. Die benötigten Einzelteile sind in großen Mengen vorrätig. Die zu montierenden Terminatoren werden automatisch von einem Fertigungsschritt zum nächsten transportiert. Auf der Tonspur sind arbeitende, im regelmäßigen Takt stampfende Maschinen und Schweißgeräusche zu hören.

Tab. 1: Tabellarisch lassen sich die verschiedenen Muster wie folgt gegenüberstellen

| | | | | | | |
|-------------------------------------|---|--|--|--|---|------------------------------|
| Typische Zeit | Dienende Einzelstücke | Unterlegene Kopien sensationeller Alltäglichkeit | Sozial eingebundene Lernen kindlichen Bewusstseins | Begehren entwickelte Massenproduktionen | Gefährliche Einzelgänger | Bedrohliche Massen |
| | 1950er–1970er In Variationen bis heute | 1970er | 1980er | Ab 1999 | 1980er | Ab 1999 |
| Menschenähnlichkeit | | | | | | |
| Bewusstsein | Kein Bewusstsein | Unterlegen | Kindlich | Gleichwertig | Unterlegen | Gleichwertig |
| Lernfähigkeit | Nein | Nein | Ja | Ja | Nein | Ja |
| bWillensstatus | Der Programmierung unterworfen | Der Programmierung unterworfen | Freier individueller Wille | Freier individueller Wille | Der Programmierung unterworfen | Kollektivintelligenz |
| Visuelle Ähnlichkeit | Keine – anatomisch ähnlich | Emotional ähnlich | Emotional ähnlich – ununterscheidbar | ununterscheidbar | Anatomisch ähnlich (Ununterscheidbarkeit wird demaskiert) | Keine – anatomisch ähnlich |
| Emotionalität | Keine | Keine | Voranden | Vorhanden | Keine | Keine |
| Interaktionsqualität | | | | | | |
| Anerkennung | Keine Anerkennung | Keine Anerkennung | Emotionale Zuwendung | Emotionale Zuwendung, soziale Wertschätzung, (kognitive Achtung) | Keine | Keine |
| Dienende Funktion | Ja | Ja | Wird überwunden | Wird überwunden –nein | Nein | Nein |
| Intimitätsgrad sozialer Beziehungen | Keine sozialen Beziehungen | Instrumentelle Sexualität | Freundschaft, Familie, Liebesbeziehung | Freundschaft, Familie, Liebesbeziehung | Keine sozialen Beziehungen | Keine sozialen Beziehungen |
| Rahmenbedingungen | | | | | | |
| Friedensstatus | Friedliche Koexistenz | Friedliche Koexistenz | Friedliche Koexistenz | Friedliche Koexistenz | Krieg | Krieg |
| Alltäglichkeit | Sensation | Sensationelle Alltäglichkeit | Sensation | Ubiquitär | Sensation | Ubiquitär |
| Produktionsmodus | Einzelstück / Prototyp | Manufaktur | Einzelstück / Prototyp | Industrielle Massenfertigung | Einzelstück / Prototyp | Industrielle Massenfertigung |

8. Resümee und Ausblick

Die Roboterdarstellung im Film seit 1950 lässt sich anhand von sechs Mustern beschreiben:

1. Roboter als dienende Einzelstücke. Hier steht der Roboter als Diener aus Metall mit geringer Menschenähnlichkeit und geringer Interaktionsqualität im Mittelpunkt.
2. Bei den unterlegenen Kopien sensationeller Alltäglichkeit wird die Alltäglichkeit von Robotern als Sensation inszeniert. Die Roboter besitzen ein unterlegenes Bewusstsein können aber keine Gefühle zeigen, weshalb sie keine „echten“ sozialen Beziehungen besitzen und nur für eine instrumentelle Sexualität herangezogen werden.
3. Die als sozial eingebundenen Lerner kindlichen Bewusstseins entworfenen Roboter sind lernfähig, besitzen soziale Beziehungen und erfahren Anerkennung in Form emotionaler Zuwendung.
4. Die gefährlichen Einzelgänger haben sich von ihrer dienenden Funktion emanzipiert und einen Krieg gegen die Menschheit begonnen. Sie besitzen ein unterlegenes Bewusstsein, keine Gefühle und keine sozialen Beziehungen.
5. Die Filme des Musters „Begehren entwickelnden Massenproduktionen“ zeigen höchst menschenähnliche Roboter. Diese erfahren Anerkennung in Form sozialer Wertschätzung, teilweise auch kognitive Achtung da sie sowohl körperlich als auch „geistig“ kaum mehr vom Menschen zu unterscheiden sind. Filme dieses Musters stellen die Frage danach, wie Menschlichkeit definiert werden kann.
6. Und schließlich werden Roboter als bedrohliche Massen inszeniert. In diesem Muster haben die Roboter eine Kollektivintelligenz entwickelt und sind dabei den Menschen zu verdrängen. Diese Filme rücken oftmals die kalte Rationalität der Maschinen in den Vordergrund.

Der kriegerische Zweig der Genealogie erinnert an Ausdrücke einer Technikangst, wie sie z.B. von Bill Joy (Joy 2000) beschrieben wurden. Im friedlichen Zweig der Genealogie lässt sich ein grundlegender Wandel der Reflexionsoptionen beobachten, bei der die Grenze zwischen Menschen und Roboter zunehmend disponibel wird. Die filmischen Reflexionen gehen dabei über die Träume von Optimisten der künstlichen Intelligenz wie Ray Kurzweil (Kurzweil 2001) hinaus, da die Weiterentwicklung der Roboter nicht allein als eine Folge technologischen Fortschritts gezeigt wird, sondern auch die Interaktionsqualität von Robotern mit ihrer Umwelt und die gesellschaftlichen Rahmenbedingungen mit einbezogen werden. Anschlussfähig sind hier vor allem die Überlegungen Jordan Zlatevs. Dieser kritisiert Vereinfachungen in der aktuellen Diskussion um Roboter und künstliche Intelligenz:

„What I have tried to show is that the dilemma ‚Searle or Dennett‘ that most philosophical discussions concerning AI seem to deal with, is a false dilemma: we have the Vygotskyan alternative that intentionality, self-consciousness and meaning are real emergent properties arising from the dialectical interaction between specific biological structures (embodiment) and culture (situatedness) through a specific history of development (epigenesis). Since it is not inconceivable that the biological structures may be substituted with more or less isomorphic (and functionally equivalent) artificial structures, this line of reasoning leads to a positive answer to the question ‚Can a machine mean?‘.“ (Zlatev 2001: 189)⁶

6 Searle und Dennett sind bekannte Vertreter der KI-Diskussion. Während Searle zu den Kritikern der KI gehört und eine bewusste Maschine für unmöglich hält, argumentiert Dennett dafür, dass ein Be-

Was Zlatev hier als Alternative Vygotskys bezeichnet, ist die Erkenntnis, dass Bewusstsein und Intelligenz nicht nur von biologischen Faktoren, sondern auch von sozialen Bedingungen gefügt abhängig sind. Wenn man dieser Prämisse auf die im Roboterfilm dargestellte Genealogie überträgt, ist nicht verwunderlich, dass die Kategorien „Menschenähnlichkeit“ und „Interaktionsqualität“ die gleiche Entwicklung nehmen. Eine hohe Interaktionsqualität ist in dieser Denkrichtung allerdings nicht mehr das unmittelbare Resultat eines gleichwertigen Bewusstseins, sondern im Gegenteil: erst durch die erhöhte Interaktionsqualität, lässt sich auch die wachsende Intelligenz erklären. Auch die innere Logik der Kategorie Menschenähnlichkeit erklärt sich: wenn eine strukturelle Ähnlichkeit zwischen Mensch und Maschine Voraussetzung für die erfolgreiche Entwicklung eines Bewusstseins ist, erscheint es im höchsten Maße plausibel, dass visuell menschenähnliche Maschinen, denen man auch eine organische Ähnlichkeit unterstellt, auch ein Bewusstsein entwickeln können.

Neuere Fernsehserien, wie REAL HUMANS, bringen m.E. neue Aspekte in die Diskussion, indem u.a. auch Interaktionen zwischen Robotern thematisch werden. Auch hier zeigt sich aber, dass sich die Frage, wie wir zu Robotern stehen, längst nicht mehr auf Technologie beschränkt, sondern als eine soziale verhandelt wird. Ob Roboter jemals Menschen werden, kann wohl niemand sagen, sicher ist jedoch, dass die Menschheit darüber nachdenkt – und damit über sich.

Zitierte Filme

- Alarm im Weltall. (*Forbidden Planet*), Fred Wilcox, USA, 1956.
 Der 200 Jahre Mann. (*Bicentennial Man*), Chris Columbus, USA/Deutschland, 1982.
 Ein Mann à la Carte. (*Making Mr. Right*), Susan Seidelman, USA, 1987.
 Westworld. (*Westworld*), Michael Crichton, USA, 1973.
 Terminator. (*The Terminator*), James Cameron, UK/USA, 1984.
 Terminator: Die Erlösung. (*Terminator Salvation*), Joseph McGinty Nichol, USA/Deutschland/UK/Italien, 2009.

Literatur

- Arnheim, Rudolf (2002): Film als Kunst, Frankfurt/M.: Suhrkamp (Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft, 1553).
 Böhme, Jeanette (2006): Schule am Ende der Buchkultur. Medientheoretische Begründungen schulischer Bildungsarchitekturen, Bad Heilbrunn: Klinkhardt (Klinkhardt Forschung).
 Bordwell, David/Thompson, Kristin (2006): Film art. An introduction, 8. Aufl., Boston: McGraw Hill.
 Čapek, Karel (2001): R.U.R. (Rossum's universal robots), Mineola, N.Y.: Dover Publications (Dover thrift editions).
 Debray, Régis (2003): Einführung in die Mediologie, Bern: Haupt.
 Ekman, Paul (2010): Gefühle lesen. Wie Sie Emotionen erkennen und richtig interpretieren, 2. Aufl., Heidelberg: Spektrum, Akad. Verl. (Spektrum-Akademischer-Verlag-Taschenbuch).

wusstsein auch bei künstlichen Systemen prinzipiell möglich sei und lediglich die hohen Kosten und die geringe Rechenkapazität aktueller Systeme einen bewussten Computer verhindern würden.

- Fromme, Johannes/Könitz, Christopher (2014): Bildungspotenziale von Computerspielen – Überlegungen zur Analyse und bildungstheoretischen Einschätzung eines hybriden Medienphänomens, in: Marotzki, Winfried/Meder, Norbert (Hg.): Perspektiven der Medienentwicklung, Wiesbaden: Springer VS (Medienbildung und Gesellschaft, 27), 235–286.
- Gendolla, Peter (1992): Anatomien der Puppe. Zur Geschichte des MaschinenMenschen bei Jean Paul, E.T.A. Hoffmann, Villiers de l'Isle-Adam und Hans Bellmer, Heidelberg: Winter.
- Giddens, Anthony (1996): Konsequenzen der Moderne, Frankfurt/M.: Suhrkamp (Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft, 1295).
- Glaser, Barney G./Strauss, Anselm L. (2010): Grounded Theory. Strategien qualitativer Forschung, 3. Aufl., Bern: Huber (Programmbereich Gesundheit).
- Grunwald, Armin (2002): Technikfolgenabschätzung. Eine Einführung, Berlin: Edition Sigma (Gesellschaft – Technik – Umwelt, N.F., 1).
- Honneth, Axel (1994): Kampf um Anerkennung. Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte, Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Jörissen, Benjamin (2010): Strukturelle Ethnografie Virtueller Welten, in: Grell, Petra/Marotzki, Winfried/Schelhowe, Heidi (Hg.): Neue digitale Kultur- und Bildungsräume, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften (Medienbildung und Gesellschaft, 12), 119–144.
- Jörissen, Benjamin/Marotzki, Winfried (2009): Medienbildung – Eine Einführung. Theorie – Methoden – Analysen, Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Joy, Bill (2000): Warum die Zukunft uns nicht braucht, in: Frankfurter Allgemeine Zeitung (FAZ), 06.06.2000.
- Kerres, Michael (2007): Zum Selbstverständnis der Mediendidaktik – eine Gestaltungsdisziplin innerhalb der Medienpädagogik?, in: Sesink, Werner/Kerres, Michael/Moser, Heinz (Hg.): Jahrbuch Medien-Pädagogik. Zum Selbstverständnis der Medienpädagogik, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 161–178.
- Konecki, Krzysztof Tomasz (2011): Visual Grounded Theory: A Methodological Outline and Examples from Empirical Work, in: RZS - Revija za sociologiju 41, 2, 131–160. DOI: 10.5613/rzs.41.2.1.
- Kurzweil, Ray (2001): Homo sapiens. Leben im 21. Jahrhundert – was bleibt vom Menschen?, 4. Aufl., München: Ullstein (Econ-Taschenbuch).
- Latour, Bruno (2007): Eine neue Soziologie für eine neue Gesellschaft. Einführung in die Akteur-Netzwerk-Theorie, Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Ludwig, Joachim (2000): Lernende verstehen. Lern- und Bildungschancen in betrieblichen Modernisierungsprojekten, Bielefeld: W. Bertelsmann (Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung).
- Marotzki, Winfried (1990): Entwurf einer strukturalen Bildungstheorie. Biographietheoretische Auslegung von Bildungsprozessen in hochkomplexen Gesellschaften, Weinheim: Deutscher Studien Verlag (Studien zur Philosophie und Theorie der Bildung, 3).
- Marotzki, Winfried (2006): Bildungstheorie und Allgemeine Biographieforschung, in: Krüger, Heinz-Hermann/Marotzki, Winfried (Hg.): Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung, 2. Aufl., Wiesbaden: Verl. für Sozialwissenschaften, 59–70.
- Marotzki, Winfried/Jörissen, Benjamin (2008): Medienbildung, in: Sander, Uwe/Gross, Friederike von/Hugger, Kai-Uwe (Hg.): Handbuch Medienpädagogik, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 100–109.

- Metzinger, Thomas (2001): Postbiotisches Bewusstsein. Wie man ein künstliches Subjekt baut und warum wir es nicht tun sollten, in: Heinz Nixdorf MuseumsForum (Hg.): Computer. Gehirn. Was kann der Mensch? Was können die Computer?, Begleitpublikation zur Sonderausstellung im Heinz-Nixdorf-MuseumsForum, Paderborn [u.a.]: Schöningh, 87–113.
- Meyer, Torsten (2011): Medien, Mimesis und historisches Apriori, in: Fromme, Johannes/Iske, Stefan/Marotzki, Winfried (Hg.): Medialität und Realität, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 31–51.
- Mittelstraß, Jürgen (2002): Bildung und ethische Maße, in: Killius, Nelson/Kluge, Jürgen/Reisch, Linda (Hg.): Die Zukunft der Bildung, Orig.-Ausg., Frankfurt/M.: Suhrkamp (Edition Suhrkamp, 2289), 151–170.
- Müller-Funk, Wolfgang (1996): Die Maschine als Doppelgänger. Romantische Ansichten von Apparaturen, Automaten und Mechaniken, in: Felderer, Brigitte (Hg.): Wunschmaschine Welterfindung. Eine Geschichte der Technikvisionen seit dem 18. Jahrhundert, Wien [u.a.]: Springer [u.a.], 486–506.
- Petko, Dominik (2011): Praxisorientierte medienpädagogische Forschung: Ansätze für einen empirischen Perspektivenwechsel und eine stärkere Konvergenz von Medienpädagogik und Mediendidaktik, in: Grell, Petra/Moser, Heinz/Niesyto, Horst (Hg.): Medienbildung und Medienkompetenz. Beiträge zu Schlüsselbegriffen der Medienpädagogik, München: kopaed.
- Peuker, Birgit (2010): Akteur-Netzwerk-Theorie (ANT), in: Stegbauer, Christian/Häußling, Roger (Hg.): Handbuch Netzwerkforschung, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften (Netzwerkforschung, 4), 325–335.
- Rammert, Werner (2007): Technik – Handeln – Wissen. Zu einer pragmatistischen Technik- und Sozialtheorie, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Ruge, Wolfgang B. (2014): Pädagogik * Medien – Eine Suchanfrage, in: Marotzki, Winfried/Meder, Norbert (Hg.): Perspektiven der Medienentwicklung, Wiesbaden: Springer VS (Medienbildung und Gesellschaft, 27), 187–207.
- Ruge, Wolfgang B./Könitz, Christopher (i.E.): Theoriegenerierung mit Spielfilmen. Plädoyer für eine Verbindung von Grounded Theory und Neoformalismus, in: Schorb, Bernd/Hartung, Anja/Niesyto, Horst/Grell, Petra/Moser, Heinz (Hg.): Methodologie und Methoden medienpädagogischer Forschung, Wiesbaden: Springer VS.
- Sesink, Werner (2014): Eine kritische Bildungstheorie der Medien, in: Marotzki, Winfried/Meder, Norbert (Hg.): Perspektiven der Medienentwicklung, Wiesbaden: Springer VS (Medienbildung und Gesellschaft, 27), 11–44.
- Strauss, Anselm L./Corbin, Juliet M. (1990): Basics of qualitative research. Grounded theory procedures and techniques, Newbury Park, CA [etc.]: Sage.
- Zahn, Manuel (2012): Ästhetische Film-Bildung, Bielefeld: Transcript (Theorie Bilden, 28).
- Zlatev, Jordan (2001): The Epigenesis of Meaning in Human Beings, and Possibly in Robots, in: Minds and Machines 11, 155–195.
- Zorn, Isabel (2014): Selbst-, Welt- und Technologieverhältnisse im Umgang mit Digitalen Medien, in: Marotzki, Winfried/Meder, Norbert (Hg.): Perspektiven der Medienentwicklung, Wiesbaden: Springer VS (Medienbildung und Gesellschaft, 27), 91–120.

Sebastian Nestler

Filmbildung und Cultural Studies: Ein Über- und Ausblick

Abstract

Der vorliegende Artikel befasst sich mit dem Thema Filmbildung aus der Perspektive der Cultural Studies. Ausgehend von dem für alle Arbeiten der Cultural Studies konstitutiven Konnex von Kultur, Medien und Macht wird zunächst in das Verhältnis von Cultural Studies, Populärkultur und kritischer (Medien-)Pädagogik eingeführt, wobei die Bedeutung von Film als wichtiger Bestandteil von Populärkultur hervorgehoben wird. In einem Überblickskapitel werden anschließend drei relevante Positionen – verbunden mit den Autoren Norman Denzin, Henry Giroux und Douglas Kellner – zur Pädagogik des Films in den Cultural Studies dargestellt. Schließlich erörtert ein Ausblick möglichen Ergänzungsbedarf dieser Positionen und stellt im Rahmen des Diskurses um *New Cultural Studies* weiterführende Ansätze vor.

The article at hand addresses cinematic education from a cultural studies' point of view. Based on the connection of culture, media and power, which is constitutive for all cultural studies work, the reader will be introduced at first to the relation of cultural studies, popular culture and critical (media) pedagogy, whereupon the importance of film as a crucial component of popular culture is being emphasised. In an overview three relevant positions in the field of cultural studies based film pedagogy – closely connected to the authors Norman Denzin, Henry Giroux and Douglas Kellner – will be portrayed. In a final outlook a possible need of extension of these positions will be discussed, before further approaches in the field of *new cultural studies* will be introduced at last.

1. Einleitung: Cultural Studies, Populärkultur und kritische (Medien-)Pädagogik

Von jeher lassen sich für die Cultural Studies die einzelnen Momente von Kultur, Medien und Macht nicht isoliert voneinander, sondern nur in einem unauflösbaren Dreiecksverhältnis denken, in dem die einzelnen Momente gleichzeitig in alle Richtungen aufeinander einwirken. Auch wenn bestehende Machtverhältnisse historisch nicht notwendig sind, sind sie dennoch real und zeitigen, artikuliert in konkreten kulturellen Kontexten und durch spezifische Formen von Medialität, mit Blick auf die Bildung von Identität(-en) reale Konsequenzen. „Für das Projekt der Cultural Studies ist Macht von allem Anfang an vorhanden“, schreibt Lawrence Grossberg (1999: 66) und macht damit deutlich, dass es eine Illusion ist, zu hoffen, Macht eliminieren und so auf eine „wahre“ Erfahrung zurückgreifen zu können. Basale Erfahrungen und feste Glaubenssätze, die so fest sind, weil sie so offensichtlich sind, haben weniger mit „Wahrheit“ als mit Macht zu tun und schließlich wird Kultur erst durch (medial vermittelte) Macht wirksam (vgl. ebd.). Es sind diese Zusammenhänge, die sich grundlegend auf eine kritische Medi-

enpädagogik im Sinne der Cultural Studies auswirken. Seit den 1950er-Jahren im Kontext der Erwachsenenbildung verwurzelt und eng mit den Namen Raymond Williams, Richard Hoggart und Edward P. Thompson verbunden, begreifen die Cultural Studies das eigene Leben im Kontext konkreter Machtbeziehungen und suchen nach Möglichkeiten, es gerechter und egalitärer zu gestalten. Diametral anders als beispielsweise Jürgen Habermas (1998), der in den Medien häufig eine von außen drohende Gefahr einer Vermachtung des kommunikativen Handelns zu erkennen glaubt, begreift eine durch Cultural Studies geprägte kritische Medienpädagogik Medien nicht als kulturelle Bedrohung, sondern als eine weitere Ebene der Artikulation von Macht, die immer erst im Feld der Macht entstehen kann. Macht – vermittelt durch welches Medium auch immer – ist eine konstitutive Voraussetzung von Kultur.

Dies bedeutet nun nicht, dass eine durch Cultural Studies geprägte Medienpädagogik Macht unkritisch hinnimmt. Vielmehr impliziert das Verständnis von Macht als konstitutiv für Kultur – und sehen wir Kultur als Produkt medialer Kommunikation, dann ist Macht auch konstitutiv für die Medien – immer die Aufforderung, Macht kritisch zu dekonstruieren, sie auch in den verborgensten Ecken sichtbar zu machen und ihre unterdrückenden Effekte zugunsten eines Mehr an lebbareren Subjektpositionen zu verändern. Gerade der Populärkultur kommt dabei ein zentraler Stellenwert zu. Denn hier werden „Machtverhältnisse stabilisiert, aber auch in Frage gestellt und verändert“ (Winter 2004: 2). Dies bedeutet auch, dass Politiken der Repräsentation, mittels derer Medien Bedeutung, Vergnügen und Identifikationen zur Verfügung stellen, ein in seinem Potential kaum zu unterschätzender pädagogischer Raum sind, in welchem das Publikum dazu ermächtigt werden soll, „die Botschaften, Ideologien und Werte in medialen Texten zu dechiffrieren, um der Manipulation zu entgehen und eigene Identitäten und Widerstandsformen entwickeln zu können“ (ebd.: 11). Die Wichtigkeit von Populärkultur für eine kritische Medienpädagogik im Sinne der Cultural Studies wird auch an der Forderung Henry Giroux' und Paulo Freires (1989) deutlich, Populärkultur zu einem zentralen Bestandteil von Lehrplänen in allen Bildungsinstitutionen zu machen. Weil Populärkultur der Ort ist, an dem unterdrückte Geschichten erzählt und zur Entfaltung gebracht werden, kann sie zu jener vorhin skizzierten Ermächtigung beitragen und kritische statt „gute“ BürgerInnen hervorbringen. Dem Film als Bestandteil der Populärkultur fällt dabei besonders hervorzuhebende Rolle zu. Wird Kultur von den Cultural Studies als Arena in der Auseinandersetzung um Macht begriffen, so sind auch Film- und Medienkultur ein Kampfplatz konkurrierender Gesellschaftsgruppen, auf dem meist mehrdeutige Positionen bezogen werden. Film wird dadurch zu einem stark umkämpften Ort der Produktion und Artikulation von Bedeutungen.

2. Überblick: Zur Pädagogik des Films in den Cultural Studies

Ihrem Wesen nach wird Populärkultur durch ein dialektisches Verhältnis von Macht und Vergnügen bestimmt, weshalb sie stets zwischen Positionen der Affirmation und der Kritik oszilliert, ohne dabei jemals auf eine der beiden festlegbar zu sein (vgl. Giroux/Simon 1989). Dieses Oszillieren wiederum ist im Film durch das Affektive und seine politischen Implikationen besonders ausgeprägt. So ist Film für Giroux (2002) mehr als bloß ein Unterrichtshilfsmittel neben anderen, sondern ein eigenständiger pädagogischer Text, der im Spannungsfeld von Vergnügen und Ermächtigung das Private mit dem Politischen in eine enge Verbindung setzt und die Heranbildung kritischer Medienkompetenzen unterstützen kann. Eine kritisch-interpretative

tive Auseinandersetzung mit Film kann uns darauf hinweisen, was Filme über unser Leben sagen, sie kann mächtige Identitätsdiskurse sichtbar und damit veränderbar machen. Denn eine kritische Interpretation stellt einen Text über den filmischen Text zur Verfügung, sie bietet eine Vielzahl an Möglichkeiten zu dessen Rezeption und kann daher ermächtigend (*empowering*) sein. Weil aber Populärkultur keine allgemeinen Garantien für ein *empowerment* geben kann, muss dieses mit jeder einzelnen Interpretation im Sinne eines radikalen Kontextualismus erkämpft werden.

Diese Herangehensweise an Film als eigenständiger pädagogischer Text, der ein Instrument kritischer Reflexion über die Zusammenhänge von Identität, Kultur, Gesellschaft und Macht sein kann und damit die Funktion eines „Diskurseismografen“ einnimmt, ist in Ansätzen bereits in der Frankfurter Schule erkennbar, auch wenn sie in den Cultural Studies erst ausbuchstabiert wird. Dass Kultur, Medien und Macht in einem engen Verhältnis zueinander stehen, erkennt Siegfried Kracauer (1999) bereits für die Zeitspanne der Frühzeit des Mediums Film im ausgehenden 19. Jahrhundert bis in die präfaschistische Zeit der dreißiger Jahre des 20. Jahrhunderts hinein. So legt er dar, wie uns die Filme der Weimarer Republik dabei helfen können, Hitlers Aufstieg und Machtergreifung zu verstehen. Kracauer nutzt hierzu eine große Zahl einzelner Filmanalysen als sozialwissenschaftliche Forschungsmethode, denn er hat „Grund zur Annahme, daß der Ansatz, Filme als ein Medium der Forschung zu betrachten, mit Gewinn auf Studien zum gegenwärtigen Massenverhalten [...] zu erweitern ist“ (ebd.: 7). Nach dieser Grundsteinlegung der Filmsoziologie sind es interessanterweise Theodor W. Adorno und sein Gesprächspartner Hellmut Becker, die in einem Rundfunkgespräch zum Thema „Fernsehen und Bildung“ explizit auf das pädagogische Potential des Films eingehen. In diesem Zusammenhang äußert sich Becker wie folgt:

„[W]enn ich heute einen Film übers Dritte Reich machen würde, dann würde ich nicht marschierende SA zeigen, sondern versuchen, Ausschnitte aus Liebesfilmen zu bringen, die in dieser Zeit gedreht wurden, und man würde wahrscheinlich dem Klima des Dritten Reichs auf eine sehr viel subtilere Weise nahekommen.“ (Becker zit. n. Adorno 1971: 56)

Entgegen seiner ansonsten von einem großen Pessimismus gegenüber dem Film gekennzeichneten Position, hält auch Adorno die Inhaltsanalyse von Filmen für eine geeignete Methode, dem auf die Spur zu kommen, „was die Phänomene in ihrer Konsequenz für die Menschen bedeuten müssen“ (ebd.: 62). Denn Film ist als Teil des gesellschaftlichen Gesamtsystems der kulturellen Produktion von Bedeutung. Dass die machtvollen Wirkungen des Films kaum oder gar nicht quantifizierbar sind, widerlegt diese Wirkungen Adorno zufolge gerade nicht. Es ist viel eher so, dass Macht im Film im Verborgenen wirkt, sie ist „viel subtiler und viel feiner“ (ebd.) und damit viel machtvoller, als wenn sie offensichtlich wäre.

Diesen mutigen Bruch mit den etablierten positivistischen Methoden der empirischen Sozialforschung führen die Cultural Studies konsequent weiter. Für Norman Denzin (2000) sind es nicht nur Dokumentar- oder Lehrfilme, die sich in diesem Sinne als sozialwissenschaftliche Methode nutzen lassen. Auch – oder gerade – Unterhaltungsfilme

„enthüllen, beleuchten und erforschen [...] die Gesellschaft. Ihre Lektüre und Analyse gewährt Soziologen einen Einblick in Sachverhalte, die sie auf andere Weise nicht zu sehen bekommen. Wenn Soziologen diese interaktiven und prozesshaften Repräsentationen untersuchen und analysieren, wie sie gemacht und verbreitet werden und wie die Zuschauer ihnen Bedeutung verleihen, können sie auf eine Ebene kritischer Kulturanalyse gelangen, die ihnen andere soziologische Methoden nicht erlauben.“ (ebd.: 426)

Der Einfluss des (Unterhaltungs-)Films ist also überaus groß. Er strukturiert das Alltagsleben und verleiht ihm Bedeutung. Wie Denzin (1995) weiter herausstellt, ist Film in weiten Teilen an der Erzeugung gesellschaftlicher Realitäten beteiligt, welche er wiederum in seinen Erzählungen aufnimmt. Somit wird Film als Methode einer kritischen Kulturanalyse deshalb relevant, weil Kulturvermittlung zu großen Teilen über die Narrationen audiovisueller Medien funktioniert, Gesellschaften sich über die Geschichten und Bilder des Films erfahren. Pointierend stellt Denzin fest: „[T]he everyday is now defined by the cinematic. The two can no longer be separated.“ (Ebd.: 34) Im Rahmen einer kritischen Kulturanalyse sind Filme „kulturelle und symbolische Formen und können dazu genutzt werden, wichtige Merkmale des sozialen Lebens aufzudecken und zu beleuchten“ (Denzin 2000: 428).

Cultural Studies gehen also davon aus, dass Film und seine Interpretation eine Methode zeitdiagnostischer Kritik ist, die auf politischen, sozialen, kulturellen, ökonomischen und vielen weiteren Ebenen Einsichten gibt, die anderen Methoden nicht zugänglich sind. Film ist „eine Quelle des kritischen Wissens der aktuellen Zeit“ (Kellner 2005: 213), auch wenn davon ausgegangen werden muss, dass nicht alle Filme in gleichem Maße *kritisches* Wissen zur Verfügung stellen. So sieht Douglas Kellner (2005a) die Möglichkeiten des Hollywoodfilms, kritische Positionen zu beziehen, nur in engen Grenzen gegeben, was allerdings nicht ausschließt, diese Art Film für das kritisch-pädagogische Projekt der Cultural Studies zu nutzen, wie Kellner (2010) mit seinen Analysen von Hollywoodfilmen der Bush-Cheney-Ära beweist. Zwar unterliegen die im Hollywoodfilm dargestellten Positionen verhältnismäßig strengen Konventionen, doch können auch hier die Erzählungen „gegen den Strich“ gelesen werden, so dass sich auch in reaktionären Filmen progressive Aspekte hervorheben lassen.

Diese Form der Nutzung von Film nennt Kellner (2005a) eine „diagnostische Kritik“, die spezifische Machtformen auf ihre Funktionen hin untersucht und darstellt, wodurch Macht sichtbar und veränderbar wird. Eine kritische Medienpädagogik im Sinne der Cultural Studies muss also spezifische Werthaltungen dechiffrieren, deren machtvolle Wirkungen abschätzen und alternative Räume entwerfen, in denen Werte wie menschliche Freiheit, Demokratie und Individualität einen zentralen Stellenwert haben. Eine diagnostische Kritik „liest Texte der Medienkultur im Kontext von deren Verbindung zu Strukturen der Herrschaft und der Kräfte des Widerstands“ (ebd.: 15), wobei die Kräfte des Widerstands das Anderssein privilegieren und Stereotypisierungen zu vermeiden suchen. Dieses kritische Potential, das sich auch im reaktionärsten Film findet, resultiert aus dem „utopischen Bodensatz“, der jeder Repräsentation der Macht intrinsisch ist. Dieser „Bodensatz“ markiert den Ort, an dem Macht einen Bedeutungsüberschuss produziert, der nicht für, sondern gegen die Interessen der Macht arbeitet. Denn Macht kann nicht manipulativ wirken, „wenn sie nicht einen echten Inhaltsrest – quasi als Bestechung der Fantasie – dem Publikum anbieten [kann], das gerade manipuliert werden soll“ (ebd.: 39). Es ist also die Aufgabe einer jeden diagnostischen Kritik, die utopischen Momente eines Films herauszuheben, die meist an den Rändern des Textes verborgen liegen. Gerade das, was der Text auslässt, muss eine diagnostische Kritik ergänzen, um so „Einsichten in die gegenwärtige politische Situation, in die Stärken und wunden Punkte der kämpfenden politischen Kräfte, und in die Hoffnungen und Ängste der Bevölkerung“ (ebd.: 49) zu ermöglichen. Damit hilft die diagnostische Kritik bei der Heranbildung progressiver politischer Praxen, die Alternativen zum Bestehenden mit einem Mehr an Möglichkeiten erschließen können: sie „stellt kritische Waffen für diejenigen bereit, die daran Interesse haben, eine bessere Gesellschaft zu schaffen“ (ebd.: 50).

Aus der Perspektive der Cultural Studies stellt Film unterschiedliche Weisen des Sehens zu Verfügung, die auf der einen Seite die bestehende Erfahrung der Welt reproduzieren können, auf der anderen Seite aber auch neue, abweichende Sichtweisen ermöglichen. Film kann so kritisch-reflexive Einsichten in Menschen, Gesellschaften und historische Prozesse geben und den gesellschaftlichen Kontext des Hier und Jetzt transzendieren, was allerdings immer eine kontextualisierende Filminterpretation voraussetzt: „Properly interpreted and contextualized films can provide key insights into specific historical persons, events or eras.“ (Kellner 2010: 14) Die so erschlossenen dialektischen Bilder des Films können die Gegebenheiten erhellen und ihnen eine utopische Dimension hinzufügen. Damit nutzt diagnostische Kritik Film als symbolische Form, mittels derer konkrete historische Momente analysiert und interpretiert werden können. Dabei stehen Text und Kontext in einem dialektischen Verhältnis zueinander: Während der Text genutzt wird, um spezifische historische Kontexte zu lesen, wird der historische Kontext genutzt, um spezifische (Film-)Texte zu verorten und zu interpretieren. Vor diesem Hintergrund kann Film eine transformatorische Bildungserfahrung herbeiführen, die darin besteht, den Menschen die selbstbestimmte Gestaltung ihrer Kultur zu ermöglichen, ihnen die Kontrolle über ihre Identität, kulturelle Bedeutungen und gesellschaftliche Bedingungen zu geben (vgl. Kellner/Share 2007: 18); eine Bildungserfahrung also, die es erlaubt, andere Subjektpositionen als die uns zugewiesenen zu beziehen. Hierbei handelt es sich um eine Politik ohne Garantien, dafür aber mit vielen Risiken – eine Herausforderung also, zu der keine Alternative besteht, als sie anzunehmen. Denn wie andere Medien auch verfügt der Film über nicht zu unterschätzende pädagogische Wirkungen, die, auch wenn sie nicht deterministisch sind, einen großen Einfluss darauf haben, wie wir uns wahrnehmen. Die identitätspolitischen Aspekte des Films stellen also „eine potente Form der Pädagogik“ (Kellner 2005b: 73) dar, die kritisch-pädagogische Ansätze in sich aufnehmen müssen, um kritisch-reflexive Medienkompetenzen, die zur Selbstermächtigung beitragen, zu vermitteln. Daher muss die kritische Medienpädagogik der Cultural Studies „über das Klassenzimmer hinausgehen“ (vgl. ebd.).

Die Idee eines „Hinausgehens über das Klassenzimmer“ nimmt Henry Giroux (2001) in seinen Arbeiten zur kritischer (Medien-)Pädagogik, Populärkultur und Film im Begriff einer öffentlichen Pädagogik der Hoffnung, die auch eine Politik des Widerstands ist, auf. Durch einen global entfesselten neoliberalen Kapitalismus ist Bildung als kritischer Diskurs von technischer Rationalität und instrumenteller Vernunft bedroht. Es herrscht eine Pädagogik vor, die „nützliche“ Individuen, die als „unternehmerisches Selbst“ effizient funktionieren, ausbildet und Kultur als Ort kritischer Reflexion unterminiert. Kultur wird hier nicht mehr als gemeinschaftliche Öffentlichkeit verstanden, in der ein kritischer Dialog über das Soziale geführt wird. Vielmehr beläuft sich Kultur darauf, uns mithilfe der Medien, die den globalen Triumph des freien Marktes kommunizieren, den Gesetzen eines Konsumismus zu unterwerfen, der uns markt-konforme Identitäten zuweist. Gerade mit Blick auf die durch ein neo-sozialdarwinistisches Menschenbild geprägte aktuelle neoliberale Hegemonie lohnt es sich, über die üblichen Identitätsdiskurse von *race*, *class*, *gender* hinaus wieder einmal über (Re-)Produktionsverhältnisse nachzudenken (vgl. Nestler 2013). Die Aufgabe einer kritischen (Medien-)Pädagogik ist es also, aus Theorien des Widerstands, wie sie die Cultural Studies zahlreich liefern, Werkzeuge der Intervention herzustellen, wobei „Theorie [...] immer ein Umweg auf dem Weg zu etwas wichtigerem“ (Hall 1994: 66) ist.

Solch ein Werkzeug ist für Giroux (2002) der kritisch-interpretative Umgang mit Film. Da Film über das Affektive ohnehin eine machtvolle Pädagogik verfolgt, die uns stets – in

welcher Weise auch immer – bildet, können Filminterpretationen im symbolischen Raum die Dialektik des Films von Macht, Kritik und Vergnügen in Richtung Widerständigkeit und *empowerment* verschieben. Im Verständnis Giroux' von Film als mächtiger „Lehrmaschine“ liegt das kritische Potential des Films darin, dass er uns unterhält. Durch diese produktive Verknüpfung des Privaten mit dem Öffentlichen und des Vergnügens mit Politik wird Film zu einer wertvollen Erweiterung des traditionell logozentristisch geprägten pädagogischen Raums. Mittels der Mobilisierung von Affekten verbindet Film das Vergnügen mit Bedeutung. Film ist somit nicht nur Unterhaltung, sondern immer auch Quelle eines Wissens, das dazu beiträgt, die symbolisch-diskursiven Kreisläufe der Macht kritisch zu hinterfragen. Darüber hinaus sind Filmtexte durch die überflutende Semiosis, die sie produzieren, in ihrem Bedeutungspotential prinzipiell unerschöpflich und widersetzen sich Versuchen der Macht, die Bedeutungsproduktion zu determinieren. Verstehen wir Film als Lehrmaschine, als populärkulturell symbolische Form, die die Gestaltung von Identitäten, Werten und sozialen Praktiken beeinflusst, so ist er ein zentraler Ort kultureller Auseinandersetzungen und als solcher produktiver Bestandteil einer kritischen (Medien-)Pädagogik: „[F]ilm as a form of civic engagement and public pedagogy creates a climate that helps to shape individual behavior and public attitudes in multiple ways.“ (ebd.: 11)

3. Ausblick: New Cultural Studies – Film als Lehr- und Wunschmaschine

Mit Beginn des 21. Jahrhunderts öffnen sich die traditionell anglo-amerikanisch geprägten Cultural Studies unter dem Etikett *New Cultural Studies* neuen theoretischen Einflüssen, allen voran jenen, die unter der – aus vielen Gründen weniger glücklich gewählten – Bezeichnung „Poststrukturalismus“ firmieren, womit primär die französische Philosophie ab den sechziger Jahren des 20. Jahrhunderts gemeint ist (vgl. Hall/Birchall 2006). Hier sind besonders die Werke Michel Foucaults sowie Gilles Deleuzes und Félix Guattaris zu nennen, die einen ungemein produktiven Einfluss auf die Forschung und Debatten der Cultural Studies ausüben, indem sie das traditionelle, beengend dichotome Muster von Macht und Widerstand zugunsten offenerer Denkmodelle wie beispielsweise dem der Rhizomatik verlassen, das bestehende Machtverhältnisse in ihrer Komplexität besser begreifbar werden lässt, wodurch auch größere Vielheiten an widerständigen Artikulationen begünstigt werden (vgl. Nestler 2011). Hiermit lässt sich das kritisch-ermächtigende Potential des Films um einen Schritt weiterbringen. So verfolgt Foucault (1978) beispielsweise das Projekt einer Ent-Individualisierung, die einer Individualisierung entgegensteht, die uns auf nur wenige intelligible Identitäten festlegt und uns dazu verleitet, uns mit dem zu identifizieren, „was uns beherrscht und ausbeutet“ (ebd.: 228), so wie es Giroux (2001) für eine instrumentelle Pädagogik des Konsumismus beschreibt.

Dieses Denken nimmt Deleuze (1997) auf, der den Film als ein Medium sieht, für welches neben Bewegung und Zeit auch Werden, Öffnung und Neues konstitutiv sind. Film greift für Deleuze immer verändernd in Bestehendes ein, indem er selektive Einschnitte in das Ganze, in den kontinuierlichen Strom der Realität vornimmt, ihn dadurch öffnet und in neue Bahnen lenkt. Dabei nehmen diese Einschnitte stets die Form eines Experiments mit ungewissem Ausgang an, sie betreiben also eine Politik ohne Garantien. Film funktioniert durch die Einschnitte und das Experiment im Sinne Deleuzes und Guattaris (1977) maschinell, da eine Maschine als ein System von Einschnitten, das wiederum selbst ein Einschnitt ist, definiert ist. Bezogen

auf die maschinelle Produktion von Subjektivität wird das Subjekt durch maschinelle Einschnitte in das Ganze als Teil, das aus Teilen gemacht ist, rekursiv erzeugt. Das Subjekt wird durch seine maschinelle Produktion zu einer reinen Vielheit, die sich einer Festlegung auf einengende, disziplinier- und kontrollierbare Subjektpositionen widersetzt. Anders als eine umgangssprachliche Verwendung des Maschinenbegriffs vielleicht vermuten lässt, erzeugen Maschinen keine repressiven Identitäten, sondern solche, die aufgrund der Rekursion nicht länger in die engen diskursiven Raster der Macht passen. Diese Wirkung potenziert sich noch einmal, da sich Maschinen bei ihrer Arbeit selbst verändern: Die Maschine, die Einschnitte in das Ganze vornimmt, verändert das Ganze und wird in diesem anderen Ganzen zu einer anderen Maschine. In Auseinandersetzung mit der Psychoanalyse setzen Deleuze und Guattari Maschinen als sogenannte „Wunschmaschinen“ als befreiende Kraft gegen die uniforme Unterdrückung durch das Ödipale, wodurch andere Subjektpositionen als ausschließlich ödipale intelligibel werden. Wunschmaschinen sind also fähig, unendliche, multi-direktionale Verbindungen herzustellen, wodurch sie die möglichen intelligiblen Subjektpositionen bis ins prinzipiell Unendliche steigern. Über die Psyche hinaus operieren Wunschmaschinen immer auch auf gesellschaftlicher und politischer Ebene, wo sie vergemeinschaftend und radikal demokratisch wirken. Wunschmaschinen produzieren damit Fluchtlinien aus der bestehenden unterdrückenden Ordnung und dienen so als Werkzeuge zur Demaskierung und Veränderung von Macht.

Durch diese machtkritische Funktion ist der (Wunsch-)Maschinenbegriff auch für die Cultural Studies interessant. Noch interessanter wird er, weil sich damit der Film nicht nur als Lehrmaschine, sondern auch als Wunschmaschine verstehen lässt, die Einschnitte in die bestehende Wirklichkeit vornimmt. Eine adäquate Interpretationsstrategie vorausgesetzt, deterritorialisiert Film als Wunschmaschine Macht und zeigt, wie die Welt anders sein könnte. Insofern sind Utopien für den Film sowohl als Lehr- als auch als Wunschmaschine eine zentrale treibende Kraft. Im Sinne einer durch Cultural Studies geprägten kritischen Medienpädagogik visualisiert Film von Beginn seiner Geschichte an Utopien und nimmt so durch seine Erzählungen und deren Interpretation Einschnitte in die bestehenden Verhältnisse vor, die Alternativen zur unhinterfragten Reproduktion des Bestehenden aufzeigen. Film als Wunschmaschine zu denken erlaubt es außerdem, neben den Positionen von Macht und Widerstand noch viele andere Orte dazwischen zu entdecken, was der Forderung kritischer Pädagogik, stets ein Mehr an lebendigen Subjektpositionen zu ermöglichen, entspricht.

4. Fazit

Im Feld von Kultur, Medien und Macht ist Macht eine konstitutive Voraussetzung von Kultur und Medien, während sich Macht durch Medien kulturell artikuliert. Für die Cultural Studies jedoch ist diese Erkenntnis nicht mit einem Einverständnis zu verwechseln. Vielmehr ist dies eine Aufforderung, Macht in all ihren konkreten Momenten kritisch zu dekonstruieren und erfahrene Unterdrückung zu bekämpfen. Dabei kommt der Populärkultur eine zentrale Stellung zu, da hier eine Stabilisierung, aber auch Infragestellung von Machtverhältnissen stattfindet. Eine kritische (Medien-)Pädagogik im Sinne der Cultural Studies knüpft an dieses Verständnis von Kultur, Medien und Macht an und nutzt Populärkultur – und mit ihr den Film als Teil von ihr – als einen pädagogischen Raum. Dabei ist Film nicht bloß ein Addendum zur Pädagogik, sondern ein im Spannungsverhältnis von Vergnügen und Macht angesiedelter eigenständiger pädagogischer Text, der das Private mit dem Politischen verbindet.

Diese Zusammenhänge werden durch eine kritisch-interpretative Auseinandersetzung mit Film sichtbar, wodurch sich Film als ein Diskurseismograh nutzen lässt, der uns als Methode einer kritischen Kulturanalyse Einblicke in kulturelle Zusammenhänge erlaubt, die mit anderen Methoden nicht möglich wären. Diese Verfahrensweise nutzt eine kritische Medienpädagogik im Sinne der Cultural Studies, um in einer diagnostischen Kritik spezifische Machtverhältnisse zu analysieren und Alternativen zu entwerfen. Indem eine diagnostische Kritik durch die kontextualisierende Interpretation von Film diesen als symbolische Form nutzt, die Aufschlüsse über konkrete historische Momente geben kann, unterstützt sie die Heranbildung progressiver politischer Praxen im Rahmen einer kritischen Pädagogik.

Eine solche Pädagogik geht über das „Klassenzimmer“ hinaus. Sie ist eine öffentliche Pädagogik der Hoffnung, die gleichzeitig eine Politik des Widerstands gegen technische Rationalität und instrumentelle Vernunft, also gegen die Verzweckung des Menschen ist. Der kritisch-interpretative Umgang mit Film hat in diesem Rahmen einen Werkzeugcharakter, da er die Nutzung von Film als Lehrmaschine ermöglicht. Über die Mobilisierung von Affekten verknüpft Film als Lehrmaschine das Private mit dem Öffentlichen und das Vergnügen mit Bedeutung und Politik. Somit ist Film ein zentraler Ort kultureller Auseinandersetzungen und produktiver Bestandteil einer kritischen Medienpädagogik.

Im Diskurs der *New Cultural Studies* erfährt die Funktion der Lehrmaschine durch den Einfluss Deleuzes und Guattaris eine Weiterentwicklung. Dieser Einfluss führt dazu, die enge Identitätsmuster von Macht und Widerstand durch offenere Denkmodelle zu erweitern, so dass die Komplexität von Machtverhältnissen adäquater verstehbar wird, was auch zu einer größeren Anzahl widerständiger Positionen führt. Film lässt sich nun auch als Wunschmaschine verstehen, als eine befreiende Kraft gegen Unterdrückung, die Fluchtlinien aus der bestehenden Ordnung vorzeichnet. In dieser machtkritischen Funktion ist das Konzept von Film als Wunschmaschine auch für eine kritische, durch Cultural Studies beeinflusste Medienpädagogik hoch interessant.

Für all dies bleibt festzuhalten, dass das große Potential des Films für transformatorische Bildungserfahrungen darin liegt, dass es ihm gelingt, über Affekte auch in der symbolischen Ordnung anschlussfähig zu sein. In dieser Hinsicht bildet Film „eine Art Netzwerk, über das sich eine emotionale und politische Allianz herzustellen vermag“ (Butler 2009: 52). So ist Film ein potentieller Widerstandsakt, der die mächtigen Rahmen seiner Produktion und Rezeption bloßlegt, sie zurückweist und verändern kann.

Literatur

- Adorno, Theodor W. (1971): Fernsehen und Bildung, in: ders.: Erziehung zur Mündigkeit. Vorträge und Gespräche mit Hellmut Becker 1959–1969, Frankfurt/M.: Suhrkamp, 50–69.
- Butler, Judith (2009): Über Lebensbedingungen, in: dies.: Krieg und Affekt, Zürich, Berlin: Diaphanes, 11–52.
- Deleuze, Gilles (1997): Das Bewegungs-Bild. Kino 1, Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Deleuze, Gilles/Guattari, Félix (1977): Anti-Ödipus. Kapitalismus und Schizophrenie I, Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Denzin, Norman K. (1995): The Cinematic Society. The Voyeur's Gaze, London, Thousand Oaks, New Delhi: Sage.

- Denzin, Norman K. (2000): Reading Film – Filme und Videos als sozialwissenschaftliches Erfahrungsmaterial, in: Flick, Uwe/von Kardorff, Ernst/Steinke, Ines (Hg.): *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*, Reinbek: Rowohlt, 416–428.
- Foucault, Michel (1978): Der Anti-Ödipus – Eine Einführung in eine neue Lebenskunst, in: ders.: *Dispositive der Macht. Michel Foucault über Sexualität, Wissen und Wahrheit*, Berlin: Merve, 225–230.
- Giroux, Henry A. (2001): *Theory and Resistance in Education. Towards a Pedagogy for the Opposition*, Westport, London: Bergin & Garvey.
- Giroux, Henry A. (2002): *Breaking in to the Movies. Film and the Culture of Politics*, Massachusetts, Oxford: Blackwell.
- Giroux, Henry A./Freire, Paulo (1989): *Pedagogy, Popular Culture, and Public Life: An Introduction*, in: Giroux, Henry A./Simon, Roger I. (Hg.): *Popular Culture, Schooling, and Everyday Life*, Massachusetts: Bergin & Garvey, vii–xii.
- Giroux, Henry A./Simon, Roger I. (1989): *Popular Culture as a Pedagogy of Pleasure and Meaning*, in: dies (Hg.): *Popular Culture, Schooling, and Everyday Life*, Massachusetts: Bergin & Garvey, 1–29.
- Grossberg, Lawrence (1999): Was sind Cultural Studies?, in: Hörning, Karl H./Winter, Rainer (Hg.): *Widerspenstige Kulturen. Cultural Studies als Herausforderung*, Frankfurt/M.: Suhrkamp, 43–83.
- Habermas, Jürgen (1998): *Faktizität und Geltung. Beiträge zur Diskurstheorie des Rechts und des demokratischen Rechtsstaats*, Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Hall, Gary/Birchall, Clare (Hg.) (2006): *New Cultural Studies. Adventures in Theory*, Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Hall, Stuart (1994): Alte und neue Identitäten, alte und neue Ethnizitäten, in: ders.: *Rassismus und kulturelle Identität. Ausgewählte Schriften 2*, Hamburg: Argument, 66–88.
- Kellner, Douglas (2010): *Cinema Wars. Hollywood Film and Politics in the Bush-Cheney Era*, Malden, Oxford: Wiley-Blackwell.
- Kellner, Douglas (2005a): Für eine kritische, multikulturelle und multiperspektivische Dimension in den Cultural Studies, in: Winter, Rainer (Hg.): *Medienkultur, Kritik und Demokratie. Der Douglas Kellner Reader*, Köln: Herbert von Halem, 12–58.
- Kellner, Douglas (2005b): *Cultural Studies und Philosophie: Eine Intervention*, in: Winter, Rainer (Hg.): *Medienkultur, Kritik und Demokratie. Der Douglas Kellner Reader*, Köln: Herbert von Halem, 59–77.
- Kellner, Douglas (2005c): *Der Triumph des Medienspektakels*, in: Winter, Rainer (Hg.): *Medienkultur, Kritik und Demokratie. Der Douglas Kellner Reader*, Köln: Herbert von Halem, 187–231.
- Kellner, Douglas/Share, Jeff (2007): *Critical Media Literacy, Democracy, and the Reconstruction of Education*, in: Macedo, Donald/Steinberg, Shirley R. (Hg.): *Media literacy: A reader*, New York: Peter Lang Publishing, 3–23.
- Kracauer, Siegfried (1999): *Von Caligari zu Hitler. Eine psychologische Geschichte des deutschen Films*, 4. Aufl., Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Nestler, Sebastian (2011): *Performative Kritik. Eine philosophische Intervention in den Begriffsapparat der Cultural Studies*, Bielefeld: Transcript.
- Nestler, Sebastian (2013): *Entgrenzungen ohne Limit. Zur Kritik posthegemonialer Subjektivierungspraktiken in Neil Burgers Limitless*, in: İletişim: Araştırmaları, 2011 9(1–2), 99–127.
- Winter, Rainer (2004): *Cultural Studies und kritische Pädagogik*, online unter: <http://www.medienpaed.com/03-2/wintero3-2.pdf> (Zugriff: 10.09.2007), 1–16.

Episoden als Spiel. Filmbildung und Cultural Studies

Abstract

Das Kino Wong Kar-Wais kennt kein Anfang und kein Ende. Die Geschichten, die erzählt werden, spielen sich in Episoden ab, in denen oftmals ähnliche, wenn auch nicht die gleichen Szenen neu gespielt werden, um ihren Grenzen und Möglichkeitsräumen nachzuspüren. Die Dilogie *CHUNGKING EXPRESS* (1994) und *FALLEN ANGELES* (1995) oder die Trilogie *DAYS OF BEING WILD* (1990), *IN THE MOOD FOR LOVE* (2000) und *2046* (2004) zeigen nicht nur die Intertextualität seiner Filme untereinander, sondern auch, dass seine Filme auf ein post-modernes Verständnis von Werk und Text aufgebaut sind. In diesem Beitrag möchte ich ergründen, wie Filmbildung als eine Praktik des Filmemachens zu verstehen ist, um Techniken der Lebensführung zu erkunden, wie Hans-Josef Ortheil über postmoderne Literatur schreibt. Dies zeigt nicht nur der Inhalt der Filme, sondern auch die Form der Filmproduktion. Für Wong Kar-Wai ist der Prozess der Entstehung ebenso wichtig wie das Endprodukt Film. So arbeitet er vorzugsweise auch ohne Skript, sodass die Schauspieler sich nicht an einer Struktur orientieren müssen, die sie einengt. Oftmals steht bei den Dreharbeiten im Vorhinein nicht einmal fest, welche Geschichten szenisch umgesetzt werden sollen. Was können wir vom Ungewissen im Film lernen?

The cinema of Wong Kar-Wai has no beginning or end. The stories, which are told in episodes, are often similar, but they are told in a different way. The film pair *CHUNGKING EXPRESS* (1994) and *FALLEN ANGELES* (1995), or the trilogy *DAYS OF BEING WILD* (1990), *IN THE MOOD FOR LOVE* (2000) and *2046* (2004) not only reveal the intertextuality of the movies, but also that the films were built on a post-modern understanding of a work. In this paper I want to explore how "Filmbildung" can be understood as a practice of filmmaking to explore techniques of lifestyle, like Hans-Josef Ortheil claims regarding postmodern literature. You can be made aware of this fact not only by the films' content, but also the shape of the films' production. For Wong Kar-Wai, the process of creation is as important as the final film product. That is why he works without scripts. Thus the actors do not have to orient themselves within a structure which restricts them. Moreover Wong even does not know during the shooting which stories he wants to film. What can we learn from this uncertainty in movie production style?

1. Einleitung

Ein wesentlicher Grund, warum Filmbildung vor einer großen Herausforderung steht, liegt in den veränderten Rezeptionspraktiken der Kino- bzw. Filmfans. Denn Filme werden schon lange nicht mehr nur in einem abgedunkelten Kinosaal rezipiert. Seit der Entstehung des kine-

matografischen Apparats am Ende des 19. Jahrhunderts, haben sich die bewegenden Bilder von Projektoren langsam „emanzipiert“ und vom Ort des Kinos abgelöst. So kann man heute, wenn es um Film und Kino geht, nahezu von zwei unterschiedlichen Medien sprechen. Dies liegt an der Vielzahl von unterschiedlichsten Medien, mit denen Filme angesehen werden können. Dazu zählen nicht nur DVDs, Videokassetten und das Internet (vgl. Niesyto 2006: 7f), sondern mittlerweile auch die medialen Artefakte wie iPads, Tablets und dergleichen. Gerade diese Möglichkeit, Film vom Kinosaal loszulösen und mittels technischen Erweiterungen mit sich zu tragen, verändert die Praktiken und Handlungen des Filmschauens ungemein und erweitert gleichzeitig die menschlichen Ausdrucksformen (vgl. Winter 1994: 214). So ist es zum Beispiel möglich einen Film in seiner eigenen fiktiven Umgebung anzusehen und auch nachzuspielen. Die Entkoppelung vom Raum des Kinos, in dem ein Film in Ruhe und Zurückgezogenheit angesehen werden kann, bedeutet nicht, dass Filme nur mehr flüchtig angesehen werden. Auch vermeintliche unruhige Orte, wie etwa ein Zugabteil, können zu einer intensiven Auseinandersetzung führen, besonders dann, wenn die imaginäre Filmwelt die eigene Umwelt widerspiegelt. So affiziert das Betrachten des im Zug Zeitreisenden Chow Mo-Wan, gespielt von Tony Leung, im Film *2046* aus dem Jahr 2004 zum Nachdenken über die eigene Reise sowie persönliche Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft. Die Veränderung des Films als Medium geht also mit einem medialen Wandel einher, der neue Praktiken und Handlungen während und rund um das Filmschauen entstehen lässt. Es ist deshalb umso verwunderlicher, dass im deutschsprachigen Raum soziologische Annäherungen zum Medium Film dünn gesät sind. Folglich wird in jüngeren Publikationen eine intensivere soziologische Auseinandersetzung mit Film gefordert (vgl. Heinze et al. 2012: 8). Auf der anderen Seite scheint es, dass viele Filmemacher sich über das bildungspolitische Potential von Filmen stark bewusst sind. So vielleicht der Filmregisseur Wong Kar-Wai, der den medialen und gesellschaftliche Wandel in vielen seiner Facetten filmisch in unterschiedlichen Formen immer wieder thematisiert. Im Vordergrund steht bei ihm die Beziehungsform zwischen zwei Menschen, die laufend neu ausgehandelt werden muss. In diesem Beitrag möchte ich Filmbildung, zum einen als eine Praktik der Filmherstellung, insbesondere bei den Filmen Wongs, verstehen, zum anderen als essentielles Thema seiner Filme um Techniken der Lebensführung zu erkunden, wie Hans-Josef Ortheil über postmoderne Literatur schreibt (vgl. Ortheil 1994: 130).

2. Filmproduktionen als Spiel

Für den Regisseur Wong ist der Prozess der Filmproduktion ebenso wichtig wie das Endprodukt Film. Deshalb arbeitet er vorzugsweise ohne Skript, sodass die Schauspieler sich nicht an einer einengenden Struktur orientieren müssen. Oftmals steht bei den Dreharbeiten im Vorhinein nicht einmal fest, welche Geschichten szenisch umgesetzt werden sollen. Kameramann Christopher Doyle beschreibt in seinen Tagebuchaufzeichnungen zu *HAPPY TOGETHER* (1997) Wongs Vorgehensweise. Wong startete mit einem Bündel von Ideen, Bildern und etwas Musik. Die Filmumgebung, Argentinien und Buenos Aires, entstand aus Wongs Interesse an lateinamerikanischer Literatur (vgl. Doyle 1997: 14). Nebenbei ist *Happy Together* auch ein Song der US-amerikanischen Musikband *The Turtles* und zeigt hier Wong Kar-Wais intertextuelles Spiel, da der Inhalt des Liedes, die Vorstellung von der perfekten Liebe zwischen zwei Personen, den roten Faden der Filmgeschichte darstellt. Liebesbeziehungen sind und bleiben das zentrale Thema seiner Filme. Seit seinem Regiedebüt *AS TEARS GO BY* (1988) zeigt Wong

seinem Publikum immer wieder aufs Neue Variationen von Liebesbeziehungen und thematisiert damit laufend das Zusammenkommen zweier Menschen und ihre Trennung. Dabei täuscht er meist das Publikum indem er vorgibt Genres zu bedienen, mit denen er letztendlich nicht nur bricht, sondern sie erweitert, verändert und erneuert, wie es auch sein letzter Film *THE GRANDMASTER* (2013) zeigt. Angekündigt als actiongeladener Martial-Arts-Film, entpuppte sich *THE GRANDMASTER* als langweiligster Film des Jahres 2013 (vgl. Hoffman 2013) oder als intensives Melodram (vgl. Zimmer 2013). Mit keiner Ausnahme seiner zehn Spielfilme stößt sich Wong vom Mainstream des chinesischen Kinos ab und wird somit zum Begründer des Avant-Pop Cinema (vgl. Bordwell 2000: 261ff). Auch die Rezensierenden seiner Filme erkennen den Bruch mit den Genrekonventionen an. Christian Horn beschreibt, wie Wong, beeinflusst durch John Woos *A BETTER TOMORROW* (1986), welcher damit durch die Thematik des heldenhaften Blutvergießens das neue Action(sub)genre „Heroic Bloodshed“ gründete, dieses Genre wiederum erweitert, da er Liebesgeschichten in den Mittelpunkt von Gangsterfilmen stellt. Dies sei auch der Grund, warum man von Wong oftmals als einen romantischen Regisseur spricht (vgl. Horn 2006). Der Text und damit auch die Filmszenen werden am Filmset erarbeitet. Wong hat zwar immer eine Ahnung, überlässt die Gestaltung jedoch den lokalen Bedingungen und dem kreativen Potential aller Mitarbeiter, wie der Film schlussendlich wird. Als Regisseur versucht er die Schauspieler zu stimulieren, jedoch nicht anzuleiten. In einem Interview erklärt er die Vorzüge, als Regisseur auch Drehbuchschreiber zu sein: „As my own screenwriter, I often change the characters during the shoot according to the qualities I find in the actors“ (Reynaud 1997: 25). So entstehen in einem kreativen Prozess oftmals Filme, dessen Szenen auf den ersten Blick nicht zusammenhängen bzw. es entstehen Filme, die durch ihre Abstoßung von vorhandenen Prinzipien, also durchgesetzten Stilformen, neue Ausdrucksmöglichkeiten schaffen (vgl. Riha 1995a: 8).

Filme wie *CHUNGKING EXPRESS* (1994), *DAYS OF BEING WILD* (1994), *FALLEN ANGELES* (1995), *IN THE MOOD FOR LOVE* (2000) und *2046* (2004) zeigen nicht nur ein post-modernes Verständnis von Werk und Text, da sie – trotz abgeschlossener Episoden – offene intertextuelle Produktionen sind, sondern auch eine Differenz, eine Vielfalt von Handlungsmöglichkeiten und -räumen in wiederholten Szenarien sowie Abläufen. Dies drückt sich in den oft gleichbleibenden Schauspielenden aus. So ist es vielleicht ein Kennzeichen Wong Kar-Wais, dass Tony Leung in acht und Maggie Cheung in fünf von zehn (Kino)Filmen auftreten. Christopher Doyle agiert davon bei sieben Filmen als Kameramann. Dabei könnte man vorschnell (aber auch nicht falsch) schließen, dass dies ein gewöhnlicher Hinweis auf Autorenkino ist, da ein solches sich auch aus einem eingeschworenen Team zusammensetzt. So zum Beispiel die Zusammenarbeit zwischen dem Regisseur Darren Aronovsky mit dem Musiker Clint Mansell und dem Kameramann Matthew Libatique¹ oder die Zusammenarbeit von Alejandro González Iñárritu mit dem Kameramann Rodrigo Pietro und dem Musiker Gustavo Santaolalla.² Die Liste von solchen gemeinschaftlichen Arbeiten ließe sich ins Endlose erwei-

1 Alle sechs Kinofilme Aronovskys *NOAH* (2014), *BLACK SWAN* (2010), *THE WRESTLER* (2008), *THE FOUNTAIN* (2006), *REQUIEM FOR A DREAM* (2000) und *PI* (1998) hat der Musiker Mansell begleitet und bei fünf (bei *THE WRESTLER* war es Maryse Alberti) hat Libatique die Kamera geführt.

2 In den Filmen *BIUTIFUL* (2010), *BABEL* (2006), *21 GRAMM* (2003) und *AMORES PERROS* (2000).

tern, zeigt aber nur desto imposanter, wie sehr sich diejenigen täuschen, die daran glauben, dass der Autorenfilm von einer Autorin bzw. einem Autor geprägt wird. Dies bestätigt auch Howard S. Becker, wenn er Kunst vordergründig als einen sozialen Prozess beschreibt. Das heißt nicht, dass verschiedene Tätigkeiten nicht von ein und derselben Person ausgeübt werden können, jedoch kommt Kunst nicht durch eine einzelne Person zustande, sondern entsteht letztendlich durch ein Kollektiv. Egal was schlussendlich als Ergebnis eines künstlerischen Prozesses herauskommt, ihm gehen Tätigkeiten mehrerer Menschen voraus (vgl. Becker 1997: 23). Tätigkeiten, die im Dialog mit Wong Kar-Wai und allen anderen Beteiligten spielerisch durchgeführt werden und somit von einem radikalen demokratischen Verständnis der Filmproduktion zeugen.

3. Episoden als Spiel

Wie schon beschrieben, gibt es im Kino Wong Kar-Wais kein Anfang und kein Ende. Die Geschichten, die erzählt werden, spielen sich in Episoden ab. Anders als bei fragmentarischen Erzählungen, haben Episoden eine abgeschlossene Handlung und können auch für sich innerhalb eines Filmes stehen, wie zum Beispiel in seinem Film *CHUNGKING EXPRESS* (1994)³. Dieser Unterschied ist wichtig, da Fragmente zwar ebenso wie Episoden alternative Möglichkeiten aufzeigen können, jedoch offen bleiben und den Zuschauenden vielleicht unbefriedigt zurücklassen könnten. Anders ausgedrückt können Episoden explizitere Handlungsvorgänge vorzeigen und stärker zur Nachahmung oder eben Ablehnung affizieren.

Bei Wong sind es jedoch nicht nur die Szenen, die wiederholt neu gespielt werden und zu unterschiedlichen Ergebnissen bzw. Handlungen kommen, sondern auch die Schauspielerinnen und Schauspieler spielen dieselben Figuren, jedoch mit anderen Voraussetzungen. Voraussetzungen, die sich während einem Film ändern, aber auch zwischen Filmen und in neuen Filmen. Dieselben Figuren werden dabei, wie schon erwähnt, oft von denselben Schauspielenden gespielt, manchmal aber auch von anderen, um der Veränderung derselben Figur mehr Ausdruck zu verleihen. So lässt sich zum Beispiel der Schauspieler Tony Leung im Film *IN THE MOOD FOR LOVE* (2000) als Figur Chow Mo-Wan einen Oberlippenbart stehen. Dies gegen den Willen des Regisseurs Wong. Leung muss es jedoch machen, da ihm der Bart hilft, den gleichen Charakter – er spielte zehn Jahre zuvor die Figur Chow Mo-Wan in *DAYS OF BEING WILD* (1990) – neu spielen zu können. Er braucht also eine äußerliche Veränderung, um für sich die Entwicklung des Charakters neu fassen zu können.

Die Zuschauerschaft ist es gewöhnt, Schauspielende immer wieder in neuen Rollen auftreten zu sehen. Jedoch wie verhält es sich mit Schauspielern, die die gleiche Rolle spielen? Gewöhnlich tritt dieser Fall nur in Fortsetzungen auf. Jedoch im Fall von Chow Mo-Wan verhält es sich etwas anders. Dieser tritt nämlich erst in der Schlusszene des Filmes *DAYS OF BEING WILD* auf. Dort feilt er seine Nägel, zieht seinen Anzug an, packt Zigaretten und Geld in seine Taschen, kämmt sich und verlässt das Licht ausschaltend die Wohnung, um wiederum zehn Jahre später im selben Anzug zu Beginn des Films von *IN THE MOOD FOR LOVE* ein Zimmer mieten zu können. Zufälligerweise hat dieses Zimmer bereits Su Li-Zhen gemietet. Und zufälligerweise ist sie gerade die Su Li-Zhen, die im Film *DAYS OF BEING WILD* nächtens

3 Dies ist vielleicht unter anderem der Grund, warum Quentin Tarantino als Regisseur von *PULP FICTION* (1994) den im Aufbau nicht unähnlichen Film im „Westen“ mit seinem Label *Rolling Thunder Pictures* bewarb. (Vgl. http://wiki.tarantino.info/index.php/Chungking_Express).

herumirrt, um ihre erfolglose Liebe zum Frauenhelden Yuddy (Leslie Cheung) zu verarbeiten. In *IN THE MOOD FOR LOVE* erfahren Su und Chow, dass ihre Ehepartner sie gemeinsam betrügen. Gleichzeitig kommen sich Su und Chow näher, wollen und können aber nicht den gleichen Fehler wie ihre Partner begehen. Denn damit würden sie sich nicht im Geringsten von ihnen unterscheiden. Sie beginnen jedoch sich in einem Hotelzimmer zu treffen, um dort Geschichten zu schreiben. Chow verfasst sie zum größten Teil, während Su korrigiert und Kritik übt. Die Nummer des Hotelzimmers ist 2046. *2046* ist auch der Titel des im Jahr 2004 erschienenen Kinofilms unter Wong Kar-Wais Regie. Dieser Film beginnt auch dort wo *IN THE MOOD FOR LOVE* aufhört und erzählt vielleicht die Geschichte des Hotelzimmers daraus. Die Jahreszahl 2046 ist schlussendlich auch das Jahr, in dem Hongkong als Stadt ihren Sonderstatus innerhalb der Volksrepublik China verliert. Chow kommt in *2046* vor dem Ausbruch der Aufstände gegen die britische Kolonialmacht nach Hongkong zurück. Mit originalem Videomaterial aus dieser Zeit endet auch *IN THE MOOD FOR LOVE*. Die gesellschaftlichen Unruhen lassen auch die Figuren nicht zur Ruhe kommen. Für Chow ist es unmöglich eine Liebesbeziehung aufrecht zu erhalten. Er trifft sich mit unterschiedlichen Frauen, ist aber weiterhin auf der Suche nach Su Li-Zhen. In Singapur findet er zwar Su Li-Zhen, jedoch ist diese eine andere und wird von der Schauspielerin Li Gong gespielt. Hier wird also die Veränderung der Figur nicht durch äußerliche Veränderungen hergestellt, sondern durch eine schauspielerische Neubesetzung.

Diese Ambivalenzen und Unsicherheiten, die aus den unmittelbaren Lebensumwelten und -situationen entstehen, zeigen Wongs Filme besonders gut, da sehr unterschiedliche Werte und Wahrheiten auf der Leinwand miteinander konkurrieren. Die Zuschauerinnen und Zuschauer sind letztendlich auf sich alleine gestellt, die Machtzentren zu erkennen. Prägend sind immer die meist scheiternden, manchmal auch hoffenden Situationen, in denen die Individuen an ihre Grenzen gehen, um diese überschreiten zu können. So muss Elizabeth (Norah Jones) in *MY BLUEBERRY NIGHTS* (2007) auch nahezu zwei Drittel der Filmlänge auf eine Reise durch die Vereinigten Staaten machen, um schlussendlich in New York mit Jeremy (Jude Law) eine neue vielversprechende Liebesbeziehung beginnen zu können. Während in *IN THE MOOD FOR LOVE* das musikalische Thema *Yumeji's Theme* von Umebayashi Shigeru die Bewegungen und Spannung der Liebe zwischen Chow und Su markiert, transferiert der Musiker Ry Cooder die Komposition in einem Harmonica-Sound. *Yumeji's Theme (Harmonica Version)* begleitet in *MY BLUEBERRY NIGHTS* ebenso die Bewegungen von Elizabeth, lässt dabei aber die Kenner von *IN THE MOOD FOR LOVE* in ein Déjà-vu verfallen in dem er aus einem seiner vorangegangenen Filme musikalisch zitiert. Das einprägende Thema des Liedes verbindet die Filme, wobei die Episode zwischen Elizabeth und Jeremy in den Gesprächen über der Theke seines Cafés versöhnlich endet. Fast ebenso versöhnlich scheint der Films *CHUNG-KING EXPRESS* (1994) zu enden. Da treffen sich Polizist 663 (Tony Leung) und Faye (Faye Wong) in einer ähnlichen Szenerie wie Elizabeth und Jeremy im Café. 663 hat den Imbissstand von Fays Cousin übernommen und renoviert ihn nun. Faye möchte ihren Cousin besuchen und trifft nun auf 633, mit dem sich im Film eine Beziehung anbahnt. Der Film endet mit dem Lied *Dreams* der *Cranberries*, das Faye Wong als Sängerin interpretiert. Das Lied beginnt mit den Worten: „All my life is changing every day, in every possible way.“ Die Veränderung und die Unmöglichkeit, dass sich Menschen aufgrund der laufenden Veränderung eine aufrechte Beziehung führen können, drückt Zygmunt Bauman hinsichtlich der produktiven Neuschaffung des Lebens positiv aus:

„Das Selbst streckt sich dem Anderen entgegen, wie sich das Leben der Zukunft entgegenstreckt; keines kann fassen, wonach es sich streckt, aber in diesem hoffnungsvollen und verzweifelten, niemals schlüssigen und niemals aufgegebenen Entgegenstrecken wird das Selbst immer neu erschaffen und das Leben immer neu gelebt“ (Bauman 1997: 113f).

Damit umschreibt Bauman die Eigenschaften von Tourist und Vagabund, deren Leben im Grunde genommen von anderen strukturiert werden. Die Figuren in Wongs Filmen wissen nie, wie lange sie an einem Ort bleiben. Die Suche nach bzw. das Warten auf die (große) Liebe kann ebenso mit der Existenz von Touristen und Vagabunden verglichen werden. Zusätzlich auch die ständige Veränderung seiner Figuren, sei sie im Aussehen, im Besetzen von neuen Schauspielerinnen und Schauspielern oder auch im unterschiedlichen Handeln gleicher Darstellerinnen und Darsteller. Seine Figuren sind stets im Werden und fordern die Zuschauenden auf, die Charaktere stets zu hinterfragen. Dies zeigt bereits sein erster Spielfilm *AS TEARS GO BY* (1988), in dem Ngor (Maggie Cheung) auf ihren Cousin Wah (Andy Lau) trifft und sich in ihn verliebt. Ist eine Liebesbeziehung innerhalb der Verwandtschaft – auch wenn es kein naher Verwandtschaftsgrad ist – möglich? In seinem letzten Film *THE GRANDMASTER* ist es nicht viel anders, denn auch hier steht im Mittelpunkt die Unmöglichkeit der großen Liebe. Dabei wurde der Film mehr oder weniger als Martial-Arts Film angekündigt. Sebastian Nestler bemerkt in den Filmen Wong Kar-Wais nicht nur den ständigen Bruch herkömmlicher Erzählweisen, sondern sieht darin auch eine Kritik an den konventionellen Produktionsstrukturen Hollywoods.

„Indem er mit seinen kleinsprachigen Erzählungen die Staatssprache Hollywoods herausfordert, weil er uns zeigt, dass es nicht nur eine mögliche Art des Erzählens gibt, sondern viele, legt er offen, dass dominierende Erzählungen eine Form von Macht sind, die dazu tendieren, konkurrierende Erzählungen verstummen zu lassen“ (Nestler 2011: 264).

4. Erkundungen der Lebensführung als Spiel

Die Norm- und Weltvorstellungen des Figurenkosmos aus Wong Kar-Wais Filmen stehen für eigene Wirklichkeiten, die aufeinander prallen. Individuelle Bedürfnisse werden mit traditionellen Werten konfrontiert und die Zusehenden sind in der Lage die daraus resultierenden Spannungen mitzuerleben, ohne jemals dort gewesen zu sein. Die rezipierten Geschichten eignen sich dazu, die Situationen nachzuspielen.

„Die postmoderne Literatur setzt den universellen Leser voraus; sie zieht ihn in die Intrigen einer totalen Zeichensprache, auf deren labyrinthische Zumutung er selbst die Antwort geben muß. Statt ihn mit Theorien und Welterklärungen zu befriedigen, erzählt sie ununterbrochen Spielvorschläge, die variiert, abgebrochen, aber auch erweitert werden können“ (Ortheil 1994: 126).

Der Rezipient kann durch die Forderungen an die Protagonisten der literarischen Bücher und Filme, individuelle Lebenssituationen durchspielen und dadurch an Erfahrung reicher werden. Wie intensiv nun der Rezipient verschiedene Lebensführungen erkundet, liegt aber in der subjektiven Kompetenz jedes Einzelnen. Die Möglichkeiten sind potenziell allen gleich gegeben. Wenn die Fähigkeit zum Wandel gestärkt ist, dann steht dem Wandel oder, anders ausgedrückt, dem Werden nichts im Wege.

„Identities do not rest on the uniqueness of their traits, but consist increasingly in distinct ways of selecting/recycling/rearranging the cultural matter which is common to all, or at least

potentially available to all. It is the movement and capacity for change, not the ability to cling to once-established form and contents, that secures their continuity“ (Bauman 1999: xlv).

Bauman macht hier aufmerksam, dass wir alle in einer Kultur leben, die aus Praktiken besteht, die uns formen. Niemand kann sich frei von gesellschaftlichem Hintergrund und Regeln im Leben verorten. Trotzdem sind wir nicht nur fähig, bei bereits etablierten Lebensformen mitzumachen, sondern haben auch die potentielle Möglichkeit eine bestimmte Bewegung zu prägen. Wir sind nicht passive Konsumenten der Kulturindustrie, in der Zuschauer keine eigenen Gedanken fassen können und die Produkte die Reaktionen vorgeben (vgl. Horkheimer/Adorno 2006: 145). Die Zuschauerinnen und Zuschauer sind durch äußere Einflüsse beeinflusst, können aber diese selbst aushandeln und die Texte für sich produktiv nutzen. Rainer Winter betont stark den Einfluss von Filmen auf die Umwelt und Praktiken von Rezipienten (vgl. Winter 2012: 41f). Nach Friedrich Schiller ist es gerade das Spielen, also der kreative Umgang mit unserer Umwelt, das uns zu Mensch werden lässt. „Der Spieltrieb also, als in welchem beide [der sinnliche und der vernünftige Trieb] verbunden wirken, wird das Gemüt zugleich moralisch und physisch nötigen: Er wird also, weil er alle Zufälligkeit aufhebt, auch alle Nötigung aufheben und den Menschen sowohl physisch als moralisch in Freiheit setzen.“ (Schiller 2009: 58f)

Im Vordergrund einer solchen medienpädagogischen, spielerischen Erziehung muss jedoch ein Umdenken in der allgemeinen Lehre geschehen, welche nur hochkulturelle Texte heranzieht um Informationen weiterzugeben. Gerade populäre Texte wie Filme sind im Alltag vorherrschend, sodass ein reflexiver Umgang mit ihnen unablässig ist. Dafür muss eine Heranführung an die verschiedenen Texte stattfinden, die es erlaubt, dass die Lernenden ihre eigenen Gedanken ausdrücken und selbst wählen können. Tony Brown und Liz Jones nennen dies „pedagogy of choice“ (vgl. Brown/Jones 2001a: 119). Wichtig dabei ist, dass durch ein reflexives Schreiben eine Wirklichkeit des Schreibens erzeugt wird, welche im Zusammenhang mit der eigentlichen Praxis der Schüler steht (vgl. Brown/Jones 2001b: 181). In dieser Art und Weise der Lehre werden die Lernenden ermuntert ihren Verstand selbst zu gebrauchen und haben einen ebenso guten Zugang zu populären, wie zu sogenannten hochkulturellen Texten. Somit wird auch die Kritikfähigkeit im Alltag gesteigert und der Schüler übernimmt nicht bedenkenlos Ideologien. „Je mehr wir aufzudecken vermögen, warum wir so sind wie wir sind, desto eher ist es uns möglich, hinter die Raison d’Être der Wirklichkeit zu kommen und können so ihr naives Verständnis durch ein kritisches ersetzen“ (Freire 2007a: 30). Der Lehrstoff würde demnach nicht von einer Person erstellt, sondern in einem Dialog zwischen Lehrer und Schüler erst gefunden werden. Dies meint auch Antonio Gramsci in seiner Philosophie der Praxis, wenn er von einem gemeinsamen kulturellen Klima schreibt in dem „das Lehrer-Schüler-Verhältnis ein aktives Verhältnis wechselseitiger Beziehungen und deshalb jeder Lehrer immer auch Schüler und jeder Schüler Lehrer ist“ (Gramsci 1994: 1335). Allerdings ist für diese Art der Wissensvermittlung der Dialog Voraussetzung und bereitet gerade älteren (schon lange in der Wissensvermittlung tätigen) Personen Schwierigkeiten. Es ist schwer die eigene erfahrene Praxis verändern zu müssen, wenn man es selbst nie anders – passiv (als Lernender) oder aktiv (als Lehrender) – wahrgenommen hat. Besonders schwierig scheint diese auf Dialog basierende Lehrmethode alt eingessene Gewohnheiten zu verdrängen. „Leider sind wir durch die vielen Informationen mit denen wir überhäuft werden gedanklich so überladen, dass es uns schwer fällt ohne kulturell abgeleiteten Annahmen zu handeln“ (Brown/Jones 2001b: 183f). Erst ein vorurteilsfreier Dialog kann diese Verbindung von Privatem und Öffentlichem wieder herstellen. Die Lernen-

den müssen gefördert werden, sich schöpferisch zu beteiligen. Beide Seiten arbeiten an einer pädagogischen Praxis, welche es erlaubt, dass niemand bevorteilt wird. Hier gibt es kein „ich denke“, sondern ein „wir denken“ macht es dem Einzelnen möglich zu denken (vgl. Freire 2007a: 28ff, Gramsci 1994: 1335). Denken in der Form einer kritischen Pädagogik kann also nur stattfinden, wenn die Gemeinschaft es erlaubt. Zum einen müssen Lehrende und Lernende sich einig sein, dass beide zum Wissensaustausch etwas beitragen müssen. Filme eignen sich für dieses Vorhaben besonders gut, da ihre Fiktion zum *Nachdenken* und -ahmen einlädt.

5. Filmbildung und Cultural Studies

Das Projekt der Cultural Studies entstand Ende der 50er und Anfang der 60er Jahren des letzten Jahrhunderts. Durch den Wandel der gesellschaftlichen Strukturen konnte ein breiterer Zugang zur Universität entstehen, der Menschen auch aus den unteren Klassen durch finanzielle Unterstützungen wie Stipendien an die Universität brachte. Begründer der Cultural Studies wie Raymond Williams, Richard Hoggart oder Stuart Hall waren solche „scholarship boys“, also Leute, die nicht der Mehrheit der britischen Intellektuellen angehörten (vgl. Turner 1990: 45). So veränderten sich unter anderem auch Forschungsinteressen, die von den alteingesessenen Themen der sogenannten Hochkultur etwas Abstand nahmen und stärker populärkulturelle Phänomene untersuchten. Damit ging eine Thematisierung und anschließende Veränderung des Kulturbegriffs einher. Williams definierte in seinem 1958 erschienen Aufsatz Kultur wie folgt: „Culture is ordinary: that is the first fact. Every human society has its own shape, its own purposes, its own meanings. Every human society expresses these, in institutions, and in arts and learning“ (2003: 6). Damit stellt er die individuelle Lebensweise eines jeden Menschen in den Vordergrund und fordert gleichzeitig die Erforschung von Alltagsphänomenen. So entstand nicht nur eine Demokratisierung der Themenauswahl und der Forschenden, sondern auch der Beforschten. In weiterer Folge entstand eine große Anzahl von Forschungsprojekten, die sich auch mit den Phänomenen Fernsehen und Film auseinandersetzen und herausarbeiteten, dass die Rezipierenden nicht an der Reproduktion vorgegebener Verhältnisse interessiert sind (vgl. Winter 2001: 13f). John Fiske betont in seinen Forschungen besonders das produktive Vergnügen der Rezipienten, sich mit dem populären Text auseinander zu setzen (vgl. 2003: 15). Dies sei vor allem dann gegeben, wenn es sich um polyseme Texte handelt, also Texte, die eine Vielzahl von Bedeutungsmöglichkeiten bereitstellen kann (vgl. Fiske 2001: 86f). Wong Kar-Wais Filme laden gerade durch ihre Polysemie zu emotionaler und kritischer Rezeption ein. Für John Hill entsteht hier die Möglichkeit, die eigenen individuellen Grenzen testen zu können. Dies sei ein sehr komplexer und dynamischer Prozess, jedoch notwendig, um die Repräsentation der Filmthemen interpretieren zu können (vgl. Hill 2000: 101f). Die Zuschauerinnen und Zuschauer entscheiden in diesem dynamischen Prozess für sich selbst, inwiefern der gesehene Film für das eigene Leben relevant ist. Dieser Aushandlungsprozess erfolgt immer dynamisch und ist nie abgeschlossen, sodass Bedeutungen durch die Rezipierenden aktiv den eigenen sozialen Erfahrungen zugeschrieben werden (vgl. Kleinrath 2013: 45).

Wong Kar-Wai erzeugt in seinen Filmen durch die ähnlichen Szenen und Figuren eine starke Polysemie. Obwohl seine Filme fast immer im asiatischen Raum spielen,⁴ gelingt es ihm

4 Der Film HAPPY TOGETHER spielt hauptsächlich in Argentinien, der Film MY BLUEBERRY NIGHTS in US-Amerika.

durch seine Erzählweise und seinen spielerischen Umgang in der Filmproduktion eine transnationale Öffentlichkeit zu erreichen. Die Thematisierung von Liebe durch Filmfiguren, die von der Gesellschaft marginalisierte Menschen darstellen, erzeugt durch die immer wiederkehrende Thematisierung alternative Lebensmöglichkeiten. Liebe als universales Thema, das verschiedene Filmgenres übersteigt, bietet sich für eine polyseme Auseinandersetzung besonders an. In seinen Filmen fällt auf, dass die Figuren oftmals so schnell und scheinbar zufällig auseinander gehen, wie sie sich getroffen haben. Deshalb kann die Erzählweise sehr pessimistisch wahrgenommen werden. Für Zygmunt Bauman ist dies jedoch ein typisches Charakteristikum einer Begegnung von Fremden.

„Das Zusammentreffen von Fremden ist ein *Ereignis ohne Vergangenheit*. In den meisten Fällen ist es auch ein *Ereignis ohne Zukunft* (man erwartet, hofft, daß es keine Zukunft haben wird), eine Geschichte ohne Fortsetzung, eine einmalige Gelegenheit, die man beim Schopfe greifen muß, jetzt und sofort. Wie Spinnen, deren Welt aus dem dünnen Faden ihres selbst gesponnenen Netzes besteht, müssen sich Fremde auf das Netz ihrer Blicke, Gesten und Worte verlassen: Kein Raum für Versuch und Irrtum, kein zweiter Versuch, keine Möglichkeit, aus Fehlern zu lernen“ (Bauman 2003: 114).

Die fiktiven Figuren haben weder Vergangenheit noch Zukunft, obwohl sie hoffen miteinander eine gemeinsame Zukunft aufbauen zu können. Im Vordergrund steht hier also die Ungewissheit, aber auch eine Gestaltungsmöglichkeit. Eine mögliche Bildung durch Film könnte ebenso als ein Ereignis beschrieben werden, das der Begegnung mit dem fremden Menschen gleicht. Bildung als ein *Ereignis ohne Vergangenheit* und *ohne Zukunft*. Hier jedoch Bildung als Raum für den Versuch und Irrtum, für einen zweiten Versuch. Als Raum für die Möglichkeit aus Fehlern zu lernen. Rainer Winter schreibt,

„Filmanalyse aus der Sicht der Cultural Studies [...] führt uns direkt zu den gesellschaftlichen Konflikten und dominanten Ideologien, für welche die Zuschauer sensibilisiert werden sollten. Die medienpädagogische Intention der Cultural Studies zielt auf die Vermittlung von Medienkompetenz durch die Dekonstruktion kultureller Texte mit der Absicht, die Handlungsfähigkeit der Zuschauer zu steigern“ (Winter 2003: 162).

Kino ist in diesem Sinne durchaus ein Ort des Experiments, an dem man Möglichkeitsräumen nachspüren kann. Nichts ist im Vorhinein bestimmt, wie es die Filmhandlung vormachen möchte. Die Bilder des Filmes täuschen uns etwas vor, sind eine Fata Morgana des Kinos, denen wir folgen, aber nie an ihren Ort gelangen können. Sie bleiben immer in einer geistigen Ferne, die als Orientierungspunkt an unserem geistigen Horizont liegt, und uns nicht aufgeben lässt, nachzudenken, nachzuahmen; also zu handeln.

Literatur

- Bauman, Zygmunt (1997): Das Gute liegt in der Zukunft, in: (ders.): *Flaneure, Spieler und Touristen. Essays zu postmodernen Lebensformen*, Hamburg: Hamburger Edition, 112–118.
- Bauman, Zygmunt (1999): *Culture as praxis*, London: Sage.
- Bauman, Zygmunt (2003): *Flüchtige Moderne*, Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Becker, Howard S. (1997): Kunst als kollektives Handeln, in: Gerhards, Jürgen (Hg.): *Soziologie der Kunst. Produzenten, Vermittler und Rezipienten*. Opladen: Westdeutscher Verlag, 23–40.
- Bordwell, David (2000): *Planet Hong Kong. Popular Cinema And The Art Of Entertainment*, Cambridge, Massachusetts and London: Harvard University Press.

- Brown, Tony/Jones, Liz (2001a): Identity, power and resistance, in: (ders.): Action research and postmodernism. Congruence and critique, Buckingham and Philadelphia: Open University Press, 116–131.
- Brown, Tony/Jones, Liz (2001b): Critical pedagogy in a postmodern world, in: (ders.): Action research and postmodernism. Congruence and critique, Buckingham, Philadelphia: Open University Press, 169–184.
- Doyle, Christopher (1997): To the End of the World, in: Sight and Sound, Nr. 5., 14–19.
- Fiske, John (2001): Fernsehen. Polysemie und Popularität, in: Winter, Rainer/Mikos, Lothar (Hg.): Die Fabrikation des Populären. Der John Fiske Reader, Bielefeld: transcript. 85–109.
- Fiske, John (2003): Lesarten des Populären, Wien: Löcker.
- Freire, Paolo (2007): Politische Alphabetisierung. Einführung ins Konzept einer humanisierenden Bildung, in: (ders.): Unterdrückung und Befreiung. Münster: Waxmann Verlag, 27–43.
- Gramsci, Antonio (1994): Gefängnishefte. Philosophie der Praxis (=Band 6), Hefte 10 und 11, Hamburg: Argument Verlag.
- Heinze, Carsten/Moebius, Stephan/Reicher, Dieter (Hg.) (2012): Perspektiven der Filmsoziologie. Vorwort, in: (dies.) (Hg.): Perspektiven der Filmsoziologie, Konstanz und München: UVK, 7–14.
- Hill, John (2000): General Introduction, in: Hill, John/Church Gibson, Pamela: World Cinema. Critical Approaches, Oxford: University Press, xiv–xv.
- Hoffman, Jordan (2013): 'The Grandmaster' Review. online unter: <http://screencrush.com/the-grandmaster-review/> (Zugriff: 29.11.2013).
- Horkheimer, Max/Adorno, Theodor W. (2006): Dialektik der Aufklärung. Philosophische Fragmente, 16. Auflage, Frankfurt/M.: Fischer Verlag.
- Horn, Christian (2006): Freundschaft im Gangstermilieu. As Tears Go By, online unter: http://www.filmrezension.de/+frame.shtml?filme/as_tears_go_by.shtml (Zugriff: 26.10.2013).
- Kleinrath, Peter (2013): Sub(s)cul(p)tures. Subversive Jugend-Sub-Kulturen am Weg durch die Postmoderne, Novo Mesto: Arte Verlag.
- Nestler, Sebastian (2011): Performative Kritik. Eine philosophische Intervention in den Begriffsapparat der Cultural Studies, Bielefeld: transcript.
- Niesyto, Horst (2006): Konzepte und Perspektiven der Filmbildung, in: (ders.) (Hg.): film kreativ. Aktuelle Beiträge zur Filmbildung, München: kopaed, 7–14.
- Ortheil, Josef (1994): Was ist postmoderne Literatur?, in: Wittstock, Uwe (Hg.): Romane oder Leben. Postmoderne in der deutschen Literatur, Leipzig: Reclam, 125–134.
- Reynaud, Bérénice (1997): I can't sell my acting like that, in: Sight and Sound, Nr. 3, 24–26.
- Riha, Karl (1995): Wann und wo beginnt die Moderne? Oder sind wir mit der Postmoderne längst darüber hinaus?, in: (ders.): Prämoderne Moderne Postmoderne, Frankfurt/M.: Suhrkamp, 7–20.
- Schiller, Friedrich (2009): Über die ästhetische Erziehung des Menschen, Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Turner, Graeme (1990): British Cultural Studies. An Introduction, New York, London: Routledge.
- Williams, Raymond (2003): Culture is ordinary, in: Gray, Ann/McGuigan, Jim (Hg.): Studying Culture. An Introductory Reader, Second Edition, London [1958]: Arnold.
- Winter Rainer (1995): Der Produktive Zuschauer. Medienaneignung als kultureller und ästhetischer Prozess, München: Quintessenz.
- Winter Rainer (2001): Die Kunst des Eigensinns, Weilerswist: Velbrück.
- Winter Rainer (2003): Filmanalyse in der Perspektive der Cultural Studies, in: Ehrenspeck, Yvonne/Schäffer Burkhard (Hg.): Film- und Fotoanalyse in der Erziehungswissenschaft. Ein Handbuch, Opladen: Leske + Budrich, 151–164.

Winter Rainer (2012): Das postmoderne Hollywoodkino und die kulturelle Politik der Gegenwart.

Filmanalyse als kritische Gesellschaftsanalyse, in: Heinze, Carsten/Moebius, Stephan/Reicher, Dieter (Hg.): Perspektiven der Filmsoziologie, Konstanz: UVK, 41–59.

Zimmer, Thomas (2013): Berlinale 2013: The Grandmaster – Filmkritik, online unter: <http://www.film-junkies.de/film/1004/review/> (Zugriff: 29.11.2013).

Karsten D. Wolf

Video-Tutorials und Erklärvideos als Gegenstand, Methode und Ziel der Medien- und Filmbildung

Abstract

Der Beitrag diskutiert die Bedeutung von Video-Tutorials und Erklärvideos für die Medien- und Filmbildung. Vor dem Hintergrund der zunehmenden Rezeption und Eigenproduktion von Erklärvideos auf Online-Videoplattformen wie z.B. YouTube werden die Begriffe Performanz-Video, Video-Tutorial, Erklärvideo, Videoblog, Lehrfilm sowie Dokumentarfilm definiert und voneinander abgegrenzt. Es werden drei mögliche Perspektiven der medienpädagogischen Beschäftigung mit dem Phänomen Video-Tutorials und Erklärvideos im Rahmen der Filmbildung beschrieben: erstens als Gegenstand (inhaltlich und formal) einer filmwissenschaftlichen, didaktischen und (fach-)inhaltlichen Analyse; zweitens als Methode zur Förderung filmischer Gestaltungskompetenzen sowie als Lernstrategie zur Förderung tiefgehenden fachlichen Lernens; und drittens als zu erreichendes (Teil-)Ziel einer audio-visuellen Literalität des Erklärens mit (Online-)Videos.

This paper discusses the role of (user generated) video tutorials and explanatory videos in the field of media education and film education. The paper categorizes different video genres in the field of learning, teaching, instruction and education, such as performance video, video tutorial, explanatory video, videoblog, instructional video and documentary. Three possible perspectives for using video tutorials and explanatory videos in film education are presented: (1) using video tutorials as a subject for movie analysis, didactical analysis, as well as content analysis; (2) using video tutorials to foster the ability to make movies and to strengthen the usage of a deep level learning strategy; (3) using video tutorials to develop an audio-visual explanation literacy.

1. Einleitung

Seit der Etablierung von partizipativen Videoportalen wie insbesondere YouTube Mitte der 2000er Jahre hat die Rezeption sowie die Eigenproduktion von Video-Tutorials und Erklärvideos durch Benutzerinnen und Benutzer stark zugenommen. Videoportale haben sich neben der reinen Unterhaltungsfunktion als eine Art visuelle Enzyklopädie sowohl des alltäglichen als auch des hochspezialisierten Wissens etabliert. In einer eigenen, nicht repräsentativen Befragung von 249 Schülerinnen und Schülern an bremischen Schulen (8. – 12. Klasse; Rummler/Wolf 2012) wurden als besonders häufig rezipierte Themen genannt: Sport, Musizieren, Styling/Mode, weitere Themen aus der Lebenspraxis wie z.B. Basteln und Reparieren, allgemeine Lebenshilfe (z.B. Ratschläge zu Beziehungsthemen) sowie unterrichtsfachbezogene Videos.

In diesem Beitrag sollen nach einer ersten Definition und Abgrenzung der Begriffe „Perforanz-Video“, „Video-Tutorial“, „Erklärvideo“, „Videoblog“, „Lehrfilm“ und „Dokumentarfilm“ drei mögliche Perspektiven der medienpädagogischen Beschäftigung mit dem Phänomen Video-Tutorial und Erklärvideo im Rahmen der Filmbildung beschrieben werden: erstens als *Gegenstand* (inhaltlich und formal) einer filmwissenschaftlichen, didaktischen und (fach-)inhaltlichen Analyse; zweitens als *Methode* zur Förderung filmischer Gestaltungskompetenzen sowie als Lernstrategie zur Förderung tiefgehenden fachlichen Lernens (*deep learning* im Sinne von Ference Marton); und drittens als zu erreichendes (Teil-)Ziel einer audio-visuellen Literalität des Erklärens mit (Online-)Videos.

2. Typologie erklärender Filme

Bereits kurz nach der Erfindung des Filmes wurde auch über dessen möglichen Einsatz in Schule und Ausbildung nachgedacht. So glaubte z.B. Thomas Edison schon im Jahr 1913, dass der Film das Lehrbuch ersetzen würde: „Books will soon be obsolete in the schools. Scholars will soon be instructed through the eye. It is possible to teach every branch of human knowledge with the motion picture. Our school system will be completely changed in ten years.“ (Zitat aus *Dramatic Mirror*, 9. Juli 1913 nach Saettler 2004: 98). Diese Einschätzung erwies sich dann allerdings als voreilig: das Lehrbuch blieb im 20. Jahrhundert in formalen Bildungskontexten durchgehend das dominierende technische Lehrmedium, ergänzt durch Präsentationsmedien (Tafel, Overhead-Projektor, Beamer) sowie Vervielfältigungsmedien (Matrizendrucker, Kopierer). Filme wurden in formalen Bildungskontexten überwiegend *ergänzend* in Form von Lehr- oder Dokumentarfilm eingesetzt (vgl. Saettler 2004: 108ff, 359ff, 531ff).

Der Film etablierte sich dagegen eher in non-formalen Bildungskontexten – seiner inhärenten Kostenstruktur entsprechend in massenmedialen Formaten – wie z.B. den Kinozügen in der UdSSR, den Wochenschauen im Kino, den „Kulturfilmen“, dem Kinderfernsehen oder den Propagandafilmen. Eine *Eigenproduktion* von Lehrfilmen durch Schülerinnen und Schüler als unterrichtsdidaktische Methode war und ist die Ausnahme, eher werden vorhandene Videoaufnahmen in Form von Videovignetten zur Analyse und Reflektion genutzt (Krammer/Reusser 2005; Zahn et al. 2010).

Lehrfilme sind überwiegend professionell produzierte Filme, die durch eine explizite didaktische und mediale Gestaltung Lern-Prozesse initiieren oder unterstützen sollen. Denkbar ist dabei das bloße Abfilmen eines didaktisch ausgearbeiteten Lehrvortrages bis hin zu medial aufwändig gestalteten Produktionen, in denen z.B. animierte Visualisierungen eingesetzt werden. Aktuelle Beispiele sind z.B. sogenannte „Instructional Videos“ auf DVD oder Blu-ray, die es zu den verschiedensten Themen- und Lerngebieten gibt, oder speziell für Online-Lernangebote wie z.B. in MOOCs produzierte Lehrfilme. Reine Lehrveranstaltungsaufzeichnungen, wie sie häufig im universitären Kontext zu finden sind, sind nur eingeschränkt als Lehrfilme einzuordnen, da sie weder didaktisch noch mediengestalterisch als Lehrfilm konzipiert sind, sondern nur eine Videoaufzeichnung einer Präsenzlehrveranstaltung sind.

Dokumentarfilme dagegen sind Filme, die tatsächliches oder erfundenes Geschehen in einer eigenen Erzählstruktur festhalten und zeigen. So kann z.B. von einer strikt chronologischen Reihenfolge abgewichen werden, sowie Ereignisse ausgelassen oder besonders betont werden. Dokumentarfilme sind allerdings nicht zwingend erklärend oder gar instruierend. Überwiegend im Auftrag staatlicher Institution produzierte Bildungsfilme mit dem Ziel der Erklärung

oder Aufklärung können als *Kulturfilme* bezeichnet werden (z.B. die Tierfilme von Bernhard Grzimek). Filme zur gezielten, politisch motivierten Manipulation sind *Propagandafilme* (welche allerdings sowohl die Form des Dokumentarfilmes als auch des Spielfilmes nutzen). Alle drei Formen sind nicht immer trennscharf voneinander abzugrenzen.

Die durch die technische Entwicklung ermöglichte *Eigenproduktion von Filmen* durch kostengünstige digitale Fotokameras, Camcorder und nicht zuletzt Smartphones, sowie die Möglichkeit zur kostenlosen Bereitstellung und Verbreitung auf Online-Videoplattformen wie z.B. YouTube oder Vimeo, soll hier in Abgrenzung von durch Professionelle erstellte Filme als *Video* bezeichnet werden.

Erklärvideos sind eigenproduzierte Filme, in denen erläutert wird, wie man etwas macht oder wie etwas funktioniert bzw. in denen abstrakte Konzepte erklärt werden. Videos, in denen eine Fertigkeit oder Fähigkeit im Sinne einer vollständigen Handlung explizit zum Nachmachen durch die Zuschauer vorgemacht wird, sind *Video-Tutorials* (z.B. Softwaretutorials, Schminktutorials). Videos, in denen eine beobachtbare Fertigkeit im Sinne einer Dokumentation oder einer Selbstdarstellung ohne weitere didaktische Aufarbeitung gezeigt wird (z.B. ein Skateboardtrick oder eine Maltechnik), werden als *Performanzvideos* bezeichnet.

Die folgende Abbildung 1 soll nun die Einordnung dieser Typen aus dem Blickwinkel eigenerstellter Erklärfilme – also Erklärvideos – weiter konkretisieren, sowie Beispiele einordnen.

Performanzvideos sind keine Erklärvideos, sondern lediglich Dokumentationen des gelingenden Handelns. Zwar kann es durch ein Beobachten und Nachahmen ggf. gelingen, daraus zu lernen, so sind diese jedoch ohne didaktische Reflektion oder Absicht gestaltet. Der Unter-

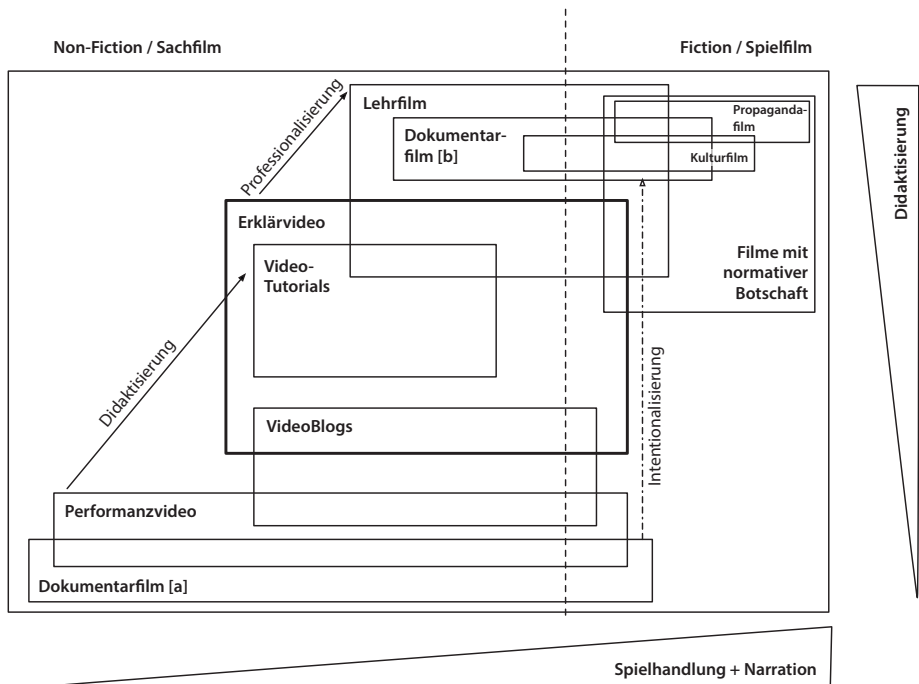


Abb. 1: Schematische Darstellung einer Typologie von Erklärvideos und verwandter Formate

schied zwischen Performanzvideos und Erklärvideos besteht in dem Ausmaß der Didaktisierung. Bereits einfache mediengestalterische Entscheidungen bei der Gestaltung von Performanzvideos können zu einer ersten Form von „Proto-Didaktik“ führen. So kann z.B. bei einem Performanzvideo eines Liedvortrages mit einer Gitarre die Nutzung mehrerer Kameraperspektiven (rechte Hand, linke Hand) das Nachmachen (Lernen am Modell) stark vereinfachen. Durch weitere didaktische Entscheidungen, wie z.B. das Lied in einzelnen Teilen verlangsamt vorzumachen, mündliche Erklärungen einzusprechen oder technische Vorübungen für schwierige Teile einzuführen, wird das Performanzvideo zu einem Video-Tutorial.

Video-Tutorials sind allgemein als Subgenre von Erklärvideos zu verstehen, da sie sich als eigenes Format auf die Darstellung vollständiger Handlungen beschränken, die zeigbar und direkt nachmachbar sind. Erklärvideos, die abstrakte Konzepte erläutern wie z.B. den Begriff des kulturellen Kapitals nach Pierre Bourdieu, sollen nicht als Tutorials verstanden werden.

Mit einer zunehmenden didaktischen und mediengestalterischen Planung und Professionalisierung (Prosumer-Hypothese; Bruns 2008) werden Erklärvideos zu Lehrfilmen. Neben tradierten Erklär- und Lehrmustern entsteht in den selbst produzierten Erklärvideos ein Raum für deren experimentelle Gestaltung mit didaktischen und gestalterischen Innovationen, die dann ggf. wiederum durch professionelle ErklärfilmgestalterInnen aufgegriffen werden. So entstehen dann z.B. abseits der Anforderungen an die Einschaltquoten des Fernsehens Angebote für hochspezialisierte Themen oder fern der politisch korrekten Gestaltung staatlicher Bildungsmedien die YouTube-Serie *Epic Rap Battles of History*.

Videoblogs sind ein weiteres Format eigenproduzierter Videos, in denen regelmäßig von einer Person mittels Webcam Videobeiträge zu einem oder mehreren Themenbereichen veröffentlicht werden. Diese sind mediengestalterisch zumeist durch die Einstellungsgröße der Nähe (*head and shoulder close up*; Kopf und Oberkörper sind zu sehen) charakterisiert. Im Videoblog werden persönliche Meinungen, Erfahrungen und Tipps in einem informellen, teilweise spontan improvisierten Vortrag an die Zuhörer vermittelt. Dabei können erklärende Elemente eingebunden werden, oder aber auch im Sinne einer Performanz erzählt bzw. gezeigt werden, wie der/die Videoblogger/in mit einem bestimmten Problem umgehen und dies lösen kann.

Die Eigenproduktion von Erklärvideos nutzt überwiegend eine Sachebene, da die Einbindung einer Spielhandlung einen deutlich höheren Aufwand für die Konzeption und die Produktion sowie ein gewisses schauspielerisches Talent der Beteiligten erfordert. Allerdings werden zur Situierung eines Themas durchaus Rahmenhandlungen bzw. Transfermöglichkeiten, Anlässe oder Notwendigkeiten zum Erlernen einer Fähigkeit narrativ erläutert und teilweise auch in kleinen Spielszenen anschaulich gemacht. Erklärvideos sind durch eine überwiegend informelle Gestaltung und Ansprache geprägt und weisen eine hohe Bandbreite von sehr sachorientierten bis hin zu unterhaltenden Erklärformaten auf. Neuere TV-Formate des Kinder- und Jugendfernsehens wie z.B. *Wissen macht Ah!* oder die BBC-Serie *Horrible Histories*, aber auch populärer Wissenschafts- und Techniksendungen wie *Quarks & Co.* oder *Galileo* können dagegen als Beispiele dienen für einen allgemeinen Trend im Fernsehen zur Gestaltung aufwändiger, mit Spielhandlungen ergänzten und deutlich *unterhaltender Erklärformate* als die frühen, in den 1970er und 1980er Jahren im dokumentarischen Stil gedrehten Erklärfilme z.B. der *Sendung mit der Maus*.

Dokumentarfilme spannen ebenfalls einen weiten Gestaltungsbereich auf, der abhängig von der Intention der Produzierenden ist. Dokumentarfilme, die lediglich informieren und Tatsächliches ohne besondere Erklärung zeigen wollen, sind wenig didaktisiert und den Perfor-

manzvideos ähnlich (Abb. 1, Dokumentarfilm [a])¹. Je mehr Aufklärungswille bzw. politische Botschaft in die Dokumentation einfließt, desto stärker didaktisiert wird die Erzählstruktur des Dokumentarfilmes (Abb. 1, Dokumentarfilm [b]), dabei sind die Grenzen zum Kulturfilm und Propagandafilm fließend.

Klassische Lehrfilme wie sie z.B. in den Telekolleg Produktionen zu finden sind, werden auch heute für das Netz produziert, sind allerdings deutlich informeller in Format und Ansprache, z.B. auf *sofatutor* oder der *Khan Academy*. Auch in einigen Dokumentarfilmen finden sich Lehrfilmsegmente. So wurde z.B. im Film AN INCONVENIENT TRUTH von Al Gore eine Erklärsequenz zum Thema „Globale Erwärmung“ vom *Futurama/Simpsons*-Team um Matt Groening gestaltet.

Im Bereich der Performanzvideos finden sich zum einen Darstellungen einfacher, nachvollziehbarer Tätigkeiten mit dem offensichtlichen Ziel, diese „nachmachbar“ zu machen. Gleichzeitig gibt es aber auch viele Performanz-Dokumentationsfilme, die eher dem Zweck der Unterhaltung und/oder der Selbstdarstellung der Akteure dienen. Als Beispiele dienen hier Videokompilationen zu Extremsportarten wie *People are awesome* oder einzelner Sportler wie dem Parcour-Spezialisten Damien Walters.

Eine Sonderform zwischen Performanz und Erklären stellen Videoblogs dar, in denen erklärend über einzelne Themen reflektiert wird, z.B. wie man mit Kritik durch andere Personen umgeht, also eine Art Lebenshilfe durch eine vertrauenswürdige Person (z.B. *HerrTutorial*). Ein besonderes Videoblog-Format stellt dabei „Let’s play“ Videos dar, in denen nicht die Personen selbst zu sehen sind, sondern eine Bildschirmaufnahme (*Screencast*) eines Spieles wie z.B. *Minecraft*, während dessen über das Spiel, aber auch über andere Themen mündlich reflektiert wird. Diese Videos sind durch eine große Spontanität und Improvisation charakterisiert, gerade das Erkunden von Handlungsmöglichkeiten steht hier im Mittelpunkt.

3. Über das Verhältnis von Filmbildung zur Medienbildung

Medienbildung ist ein Schlüsselbegriff des aktuellen medienpädagogischen Diskurses (vgl. Moser/Grell/Niesyto 2011). Tulodziecki fasst unter Medienbildung verschiedene Aktivitäten „von der (reflexiven) Medienverwendung und Mediengestaltung für Lernen und Lehren über die Medienerziehung und die informationstechnische Grundbildung bis zu bildungsrelevanten Aktivitäten in medialen Räumen bei unterschiedlichen Zielgruppen“ (Tulodziecki 2011: 27) zusammen. Dabei besteht eine weitgehende Einigkeit darüber, dass Medienbildung als ein selbstreflexiver Lern- und Orientierungsprozess zu verstehen ist (Jörissen/Marotzki 2008: 100; Jörissen/Marotzki 2009: 240), in dem Informationen aus subjektunabhängigen Datennetzen und Informationssystemen in den eigenen Lebens- und Erfahrungskontext verarbeitet und integriert werden (Moser 2010: 314f). Dieser Prozess findet überwiegend selbstgesteuert in einer „aktiven Auseinandersetzung mit der Vielfalt der Medien und der Fülle an Medienangeboten“ (Spanhel 2006: 188ff) statt, um den Medieninhalten eigene Bedeutungen zu verleihen (Bachmair 2009: 177). In zunehmendem Maße entwickelt sich jedoch – bedingt durch die Vernetzung und Digitalisierung der Online-Medien – eine partizipative Remix-Kultur der *kollektiven*

1 Gleichwohl ist die Auswahl des zu Zeigenden immer eine subjektive Entscheidung, so dass es vollkommen objektive Dokumentarfilme nicht geben kann.

Medienaneignung, so dass die Medienbildung zu einem Akt reflexiv-relationaler Selbstgestaltung wird (Wolf/Rummler/Duwe 2011: 138f).

Vor diesem Hintergrund könnte Filmbildung durchaus als ein Teilgebiet der Medienbildung verstanden werden. Tatsächlich aber ist sie inhaltlich und fachdidaktisch viel stärker in der Filmwissenschaft, der Literaturwissenschaft und der Kunstwissenschaft verankert, in der sie eher unter den Begriff der Filmvermittlung (vgl. Bergala 2006) gefasst wird. Deren Anliegen ist es vor allem, den Film als *Kunstform* zu vermitteln (Desbarats/Desbarats 2009).

Bilden Erklärvideos ein mögliches Bindeglied zwischen Medienbildung, Filmvermittlung und Fachdidaktik? Zunächst einmal spricht dagegen, dass es (noch?) keine ausgeprägte künstlerische Auseinandersetzung mit dem Erklärfilm/-video gibt. Die Mehrzahl der Erklärvideos und insbesondere der Video-Tutorials sind vielmehr überwiegend unkünstlerisch. Sie fokussieren auf das intentionale Beantworten von Fragen; das Enigmatische der Kunst dagegen steht nicht im Mittelpunkt. Allerdings sind Erklärvideos in ihrer auf YouTube dokumentierten Vielfalt als kulturelles Phänomen zu verstehen und im Sinne der Cultural Studies zu untersuchen. Auch stehen sie durchaus im Kontext von Dokumentar-, Kultur- und Propagandafilm und sind damit auch Gegenstand der filmwissenschaftlichen Analyse und Historisierung, sowie Kontextualisierung. Und nicht zuletzt sind sie das Resultat einer Vielzahl (sowohl bewusster als auch unbewusster) ästhetischer Gestaltungsentscheidungen.

Im Folgenden soll nun ausführlicher begründet werden, warum das filmische Subgenre „Erklärvideos“ dennoch ein wichtiges Element einer medienpädagogisch orientierten, in den Fachdidaktiken nutzbaren Filmbildung sein könnte.

4. Erklärvideos als alternativer Gegenstand zur Einführung in die filmische Analyse und kritische Rezeption

Obwohl es bisher wenige Studien zur Nutzung von YouTube bzw. Online-Videoportalen als Bildungsressource gibt, weisen die bisherigen Ergebnisse (vgl. Rummler/Wolf 2012; Tan 2013) auf zwei Punkte hin:

- a Erklärvideos werden als Lernressource sowohl für informelle Lernprozesse als auch für das schulische bzw. akademische Lernen immer wichtiger. Man kann davon ausgehen, dass für viele Themenbereiche (Online-)Erklärvideos heute bereits häufiger genutzt werden als schriftliche Lernressourcen. Dieser Trend wird sich weiter verstärken.
- b Lernende verfügen zwar kaum über formale Kriterien zur qualitativen Beurteilung der Erklärvideos, bewerten diese jedoch intuitiv bezüglich ihrer inhaltlichen, didaktischen und gestalterischen Qualität.

Erklärvideos sind also ebenso wie Kinofilme, TV-Serien und YouTube-Kanäle Bestandteil der Lebenswirklichkeit von Kindern, Jugendlichen und auch in zunehmendem Maße von Erwachsenen. Gleichzeitig sind sie von der Gestaltung her einfacher, in ihrer Absicht anschaulicher und allgemein kürzer als Filme. Da es zudem zu den meisten Themen eine große Auswahl an Erklärvideos gibt, bieten sie sich als Gegenstand einer Einführung in die Filmanalyse besonders an. Anhand des Vergleiches mehrerer möglichst unterschiedlicher Videos zum gleichen Thema lassen sich mittels der einfach wahrzunehmenden Differenzen wichtige Elemente der Filmgestaltung wie z.B. Einstellung, Kameraperspektive, Kamerabewegung, Licht, Ton, Schnitt und Post-Produktion analysieren.

So analysierten wir in einer eigenen Studie die eingesetzten filmischen Gestaltungsmittel von jeweils zehn Video-Tutorials zu den Themengebieten „Gitarre lernen“, „Fußball spielen“ sowie „Schminktipp“. Ausgewählt wurden dabei jeweils 10 besonders häufig gesehene Videos zu einem spezifischen Unterthema. Dabei ergaben sich deutliche themenspezifische Unterschiede in den untersuchten Gestaltungsdimensionen wie z.B. der Einsatz von Close-Ups oder Zeitlupen (siehe Tab. 1). Gleichzeitig zeugt die Analyse von einer zunehmenden Professionalisierung auch bei der Erstellung von Video-Tutorials; so nutzen die meisten Videos z.B. Stative und Nachbearbeitung wie Videoschnitt.

| | Gitarrentutorials | Fußballtutorials | Schminktutorials |
|---------------|-------------------|------------------|------------------|
| Totale | 0 | 4 | 0 |
| Close-Up | 0 | 0 | 7 |
| Fokussieren | 0 | 1 | 5 |
| Stativnutzung | 8 | 5 | 6 |
| Originalton | 9 | 5 | 5 |
| Voice Over | 0 | 3 | 7 |
| Titelei | 4 | 10 | 6 |
| Zeitlupe | 0 | 7 | 0 |
| Schnitt | 7 | 9 | 10 |

Tab. 1: Beispielhafte Analyse der Gestaltung von Video-Tutorials: Themenspezifische Variation ausgewählter Gestaltungsmittel in n von 10 Filmen

Ebenso lassen sich allgemein- und fachdidaktische Gestaltungselemente wie z.B. Strukturierung, didaktische Reduktion, Lebensweltbezug, Beispielnutzung, Bezug zum Vorwissen, Einbezug negativen Wissens, oder Hinweise zur Selbstkontrolle besprechen. Schließlich lassen sich Erklärvideos auch auf einer fachinhaltliche Ebene analysieren.

Es entstehen also *drei Perspektiven* für die kritische Analyse von Erklärvideos: filmische Gestaltung, didaktische Gestaltung und Fachinhalt.

Der Einstieg über die didaktische und fachinhaltliche Perspektive in die Analyse und kritische Rezeption von Filmen anhand von Erklärvideos bietet sich insbesondere für die Unterrichtspraxis *jenseits des Kunst- und Deutschunterrichtes* an, da viele Fachlehrerinnen und -lehrer z.B. in Mathematik keine Vorkenntnisse zum ästhetisch-künstlerischeren Ansatz der Filmvermittlung haben (zur Filmvermittlung für „fachfremde“ LehrerInnen siehe Bergala 2006: 26f). Der hier vorgeschlagene Ansatz setzt vielmehr auf den Basiskompetenzen des Lehrberufes („Didaktik“, „Vermittlung“, „Fachinhalt“) sowie der Schülerinnen und Schüler („Lernen“, „Verstehen“, „Film- und Fernseherfahrung“) auf, um sowohl (a) die Grundlagen der Filmgestaltung zu vermitteln, (b) die Frage zu klären, was eine gute Erklärung ausmacht, als auch (c) einen fachlichen Inhalt zu vertiefen.

5. Erklärvideos als Methode für den niedrighschwelligen Einstieg in die filmische Gestaltung

Einige grundlegende Fragen beim audio-visuellen Arbeiten mit Kameras in medienpädagogischen Praxisprojekten sind:

- Liegt der Fokus auf dem Produkt oder vielmehr auf dem Prozess des Gestaltens?
- Wird auf der (zumeist unreflektierten) Fernseh- und Kino-Erfahrung der Kinder und Jugendlichen aufgebaut, oder werden systematisch anhand der Analyse cineastischer Vorbilder Fragen der Ästhetik und Gestaltung thematisiert?
- Fokussiert man lediglich auf Narration und Inhalt (konzipiert also vom Deutsch- und/oder Fachunterricht aus), oder bezieht man die audio-visuelle Gestaltung als gleichberechtigt mit ein?

Aus der Perspektive der Filmvermittlung wird der Mangel an gestalterischer Prozessorientierung vieler medienpädagogischer Projekte kritisiert. In den meisten medienpädagogischen Projekten liegt der Fokus wohl tatsächlich auf einem zu erstellenden *Produkt* oder insbesondere in außerschulischen Projekten auf der *pädagogischen* Prozessqualität. Erklärvideos vereinfachen die Entscheidungen für den Inhalt (was soll erklärt werden) und die Narration (= Erklärung) des Filmes und schaffen Freiräume sowohl für die gestalterische als auch für die pädagogische Prozessorientierung.

Deshalb bieten sich das Erstellen von Tutorials und Erklärvideos als *niedrighschwelliger Einstieg* in die eigene filmische Gestaltung an, da es einen für die Umsetzung eines ersten Filmes überschaubaren zeitlichen Umfang bzgl. Planung und Durchführung hat. Ein erstes Erklärvideo kann mit einem anschaulichen Ergebnis (Produktorientierung) durchaus in zwei Unterrichts- bzw. Zeitstunden erzielt werden. Darauf aufbauend können weitere Schritte hin zu einer Professionalisierung der ästhetischen, didaktischen und inhaltlichen Gestaltungskompetenz gemacht werden, wie z.B. das Erstellen detaillierter Storyboards, Lehrzieltaxonomien, fortgeschrittene Schneidearbeiten und weitere Post-Produktionsschritte.

Die Gestaltung von Erklärvideos kann in neun Schritten formalisiert werden (wobei in Einstiegsprojekten die Phasen 2, 4 und 9 stark verkürzt, sowie die Phase 7 weggelassen werden können):

1. Auswahl des Themas: Auswahl eines zu erklärenden Inhaltes bzw. einer zu vermittelnden Fähigkeit und Gruppenbildung.
2. Inhaltliche Vorbereitung: eigenes Verständnis des Inhaltes sichern, Hintergründe und typische Fehler bzw. Misskonzepte recherchieren.
3. Entwicklung einer Erklär-idee und -form: didaktische und ästhetische Gestaltung einer Erklärung.
4. Entwicklung und Präsentation eines Storyboards und Drehplans.
5. Vorbereitung der Drehphase: Requisiten beschaffen, Drehorte auswählen, mit Technik vertraut machen und ggf. Visualisierungen vorbereiten.
6. Durchführung der Drehphase.
7. Nachbearbeitung: Schnitt und digitale Nachbearbeitung, ggf. Vertonung und Unterlegung mit Musik.
8. Präsentation der Filme und ggf. Bereitstellung auf Online-Portalen.
9. Inhaltliche, didaktische und ästhetische Reflektion der Filme.

Erklärvideos können dabei in verschiedenen Phasen des Unterrichts oder in pädagogischen Projekten eingesetzt werden, so z.B. als Einstieg, als laufende Dokumentation oder als Ergebnissicherung.

6. Erklärvideos als Ziel: Förderung einer audio-visuellen Literalität des Erklärens

Erklären, Vermitteln und Anleiten ist entweder (a) an die unmittelbarer Kommunikation und die Präsenz der erklärenden Person und den Lernenden gekoppelt, oder (b) technisch-medial vermittelt, also bis in das späte 20. Jahrhundert überwiegend durch schriftliche Dokumente und Bilder (Bücher, Bedienungsanleitungen, Infografiken, Abbildungen). Im Kontext der aufkommenden Technikentwicklung (*educational technology*) wurden Interaktivität, Multimedialität und später Digitalisierung und Vernetzung die prägenden Eigenschaften von technischen Lehr- und Lernmedien (*instructional media*).

Das zentrale Element von Erklärvideos ist die *Multimedialität*, also der gleichzeitige Einsatz von Audio und visuellen Gestaltungselementen (zur möglichen Interaktivität von Videos vgl. Wolf 2011). Bei den visuellen Gestaltungselementen können Texte, Abbildungen, und Bewegtbilder in Form von Animationen und Videos genutzt werden. Die kognitionspsychologisch optimalen Gestaltungsmerkmale für verschiedene Kombinationen multimedialer Instruktionen (allerdings bisher nur mit Animationen als Unterkategorie von Bewegtbildern) sind von Richard Mayer auf Basis der *dual coding theory* von Allan Paivio ausführlich untersucht und dokumentiert worden (Mayer 2014).

Allerdings sind dies eher allgemeine Grundlagen für die Gestaltung von audio-visuellen Bewegtbild-Erklärungen. Mitzudenken sind genauso *ästhetische Prinzipien* der Visualisierung (vgl. z.B. die Analysen von Edward Tufte 2006) sowie der filmischen Gestaltung (Katz 2010). Und schließlich ist das (*fach-*)*didaktische Gestaltungswissen* von großer Wichtigkeit für eine gute Erklärung: von der curricularen Auswahl über die didaktische Reduktion, die Auswahl von Beispielen und Situierung bis hin zur angeleiteten Übung und Selbstreflexion.

Ansätze zur Beschreibung der Voraussetzungen für ein *audio-visuelles Erklären* finden sich in den konvergierenden Ansätze zu der sogenannten Literalität des 21. Jahrhunderts (vgl. zur Unterscheidung der Begriffe Literalität und Kompetenz im Kontext der Medienpädagogik Wolf/Rummler/Duwe 2011). So definiert z.B. das New Media Consortium unter Bezug auf ästhetisch-gestalterische, pädagogische, medientheoretische und kommunikationswissenschaftliche Ansätze eine sogenannte „21st Century Literacy“ als „...the set of abilities and skills where aural, visual and digital literacy overlap. These include the ability to understand the power of images and sounds, to recognize and use that power, to manipulate and transform digital media, to distribute them pervasively, and to easily adapt them to new forms.“ (The New Media Consortium 2005: 2).

Die Bedeutung des audio-visuellen Dokumentierens und Erklärens nimmt neben schriftlichen und direkten mündlichen Prozessen in der „Wissenskommunikation“ stark zu. Das gekonnte Erstellen von Tutorials und Erklärvideos wird somit zu einer wichtigen Bedingung der Partizipation in einer digital geprägten Kultur, die ein offenes Teilen in Online-Vergemeinschaftungen unterstützt (zur digital geprägten Kultur siehe Schelhowe et al 2009). Vor dem Hintergrund der Bedeutung für zukünftige Kommunikations- und Teilhabeprozesse sowie der zu berücksichtigenden ästhetischen Gestaltungsdimension, die eine einfache Unterscheidung

zwischen richtig und falsch aufbricht, könnte diese Fähigkeit als „audio-visuelle Literalität des Erklärens“ bezeichnet werden. Diese könnte auch über den engeren Rahmen der Erklärvideos hinaus von Bedeutung sein, z.B. für das von Winfried Pauleit als Hybridform zwischen Kunst und Wissenschaft beschriebene Format des „Essayfimes“ (Pauleit 2013: 153ff).

Wie es im Titel des Beitrages anklingt, ist die Filmbildung nicht einfach in der Medienbildung subsumierbar. Beide Ansätze ergänzen sich durch ihre jeweiligen Bezugswissenschaften: die Medienbildung ist eindeutig pädagogischer ausgerichtet, die Filmbildung ist in den Film-, Literatur-, und Kunstwissenschaften verortet und fokussiert stärker auf Fragen der Ästhetik. Beide Perspektiven können voneinander profitieren.

Literatur

- Bachmair, Ben (2009): Medienwissen für Pädagogen. Medienbildung in riskanten Erlebniswelten, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bergala, Alain (2006): Kino als Kunst. Filmvermittlung an der Schule und Anderswo, Marburg: Schüren.
- Bruns, Axel (2008): Blogs, Wikipedia, Second Life and Beyond. From Production to Produsage, New York: Peter Lang.
- Desbarats, Claude/Desbarats, Francis (2009): Filmstandbilder. Für eine schulische Vermittlung des Kinos als Kunst, Marburg: Schüren.
- Jörissen, Benjamin/Marotzki, Winfried (2008): Neue Bildungskulturen im „Web 2.0“. Artikulation, Partizipation, Syndikation, in: Gross, Friederike/Marotzki, Winfried/Sander, Uwe (Hg.), Internet – Bildung – Gemeinschaft, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 203–225.
- Jörissen, Benjamin/Marotzki, Winfried (2009): Medienbildung – Eine Einführung. Theorie – Methoden – Analysen, UTB, Stuttgart: Klinkhardt.
- Katz, Steven D. (2010): Die Richtige Einstellung. Zur Bildsprache des Films, übersetzt von Utecht, Harald. 5. Aufl., Leipzig: Zweitausendeins.
- Krammer, Kathrin/Reusser, Kurt (2005): Unterrichtsvideos als Medium der Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen, Beiträge zur Lehrerbildung, 23 (1), 35–50.
- Mayer, Richard (2014): Multimedia Instruction, in: Spector, J. Michael/Merrill, M. David/Elen, Jan/Bishop, Mary Jean (Hg.): Handbook of Research on Educational Communications and Technology, New York: Springer New York, 385–399
- Moser, H. (2010): Einführung in die Medienpädagogik. Aufwachen im Medienzeitalter, 5. Aufl., Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Moser, Heinz/Grell, Petra/Niesyto, Heinz (Hg.) (2011): Medienbildung und Medienkompetenz. Beiträge zu Schlüsselbegriffen der Medienpädagogik, München: kopaed.
- Pauleit, Winfried (2013): Ästhetisierung von Kultur. Wissenschaft, Medienkunst und Bildung, in Hepp, Andreas/Lehmann-Wermser, Andreas (Hg.): Transformation des Kulturellen. Prozesse des gegenwärtigen Kulturwandels, Heidelberg: Springer VS, 145–161.
- Rummler, Klaus/Wolf, Karsten D. (2012): Lernen mit geteilten Videos: aktuelle Ergebnisse zur Nutzung, Produktion und Publikation von Online-Videos durch Jugendliche, in Sützl, Wolfgang/Stalder, Felix/Maier, Ronald/Hug, Theo (Hg.): Media, Knowledge and Education. Cultures and Ethics of Sharing / Medien – Wissen – Bildung. Kulturen und Ethiken des Teilens, Innsbruck: Innsbruck university press, 253–266.

- Saettler, Paul (2004): *The Evolution of American Educational Technology*, [o.O.]: Information Age Publishing.
- Schelhowe, Heidi/Grafe, Silke/Herzig, Bardo/Koubek, Jochen/Niesyto, Horst/u.a. (2009): *Kompetenzen in einer digital geprägten Kultur. Medienbildung für die Persönlichkeitsentwicklung, für die Gesellschaftliche Teilhabe und für die Entwicklung von Ausbildungs- und Erwerbsfähigkeit*, Bericht der Expertenkommission des BMBF zur Medienbildung. Bundesministerium für Bildung und Forschung, online unter http://www.bmbf.de/pub/kompetenzen_in_digital_kultur.pdf (Zugriff: 19.02.2014).
- Spanhel, Dieter (2006): *Handbuch Medienpädagogik 3. Erziehung- und Bildungsaufgaben in der Mediengesellschaft*, Stuttgart: Klett-Cotta.
- Tan, Elaine (2013): *Informal learning on YouTube: exploring digital literacy in independent online learning*, *Learning, Media and Technology*, 38(4), 463–477.
- The New Media Consortium (Hg.) (2005): *A Global Imperative – the report of the 21st century literacy summit*, online unter <http://www.adobe.com/education/pdf/globalimperative.pdf> (Zugriff: 19.02.2014).
- Tufte, Edward R. (2006): *Beautiful Evidence*, Cheshire: Graphics Press.
- Tulodziecki, Gerhard (2011): *Zur Entstehung und Entwicklung zentraler Begriffe bei der pädagogischen Auseinandersetzung mit Medien*, in: Moser, Heinz/Grell, Petra/Niesyto, Heinz (Hg.): *Medienbildung und Medienkompetenz. Beiträge zu Schlüsselbegriffen der Medienpädagogik*, München: kopaed, 11–40.
- Wolf, Karsten D. (2011): *Interactive Hypervideo for Random Access Instruction*, in: Hoffmann, Peter/Lund, Michael/ Lawo, Michael (Hg.): *Proceedings of 1. Workshop fim – future interactive media*, Aug. 23, 2011. 24–36, online unter http://www.tzi.de/fileadmin/resources/publikationen/tzi_berichte/tzi-63_1.pdf (Zugriff: 19.02.2014).
- Wolf, Karsten D./Rummler, Klaus/Duwe, Wibke (2011): *Medienbildung als Prozess der Ungestaltung zwischen formaler Medienerziehung und informeller Medienaneignung*, in: Moser, Heinz/Grell, Petra/Niesyto, Horst (Hg.): *Medienbildung und Medienkompetenz. Beiträge zu Schlüsselbegriffen der Medienpädagogik*, *MedienPädagogik*, Themenheft 20, 137–158.
- Zahn, Carmen/Krauskopf, Karsten/Hesse, Friedrich W./Pea, Roy (2010): *Digital Video Tools in the Classroom. Empirical Studies on Constructivist Learning with Audio-visual Media in the Domain of History*, in: Gomez, Kimberley/Lyons, Leilah/Radinsky, Joshua (Hg.): *Learning in the Disciplines. Proceedings of the 9th International Conference of the Learning Sciences (ICLS 2010) (Vol. 1 – Full Papers)*, Chicago, IL: Society of the Learning Sciences, 620–627.

Vernetzte Medienarbeit mit Jugendlichen Part II – Das Mashup-Videoprojekt

Abstract

Mit der Entwicklung des Web 2.0 verändert sich die alltägliche Nutzung und Rezeption audiovisueller Medien. Noch nie war es so einfach, Video-, Foto- und Audioaufnahmen selbst herzustellen und diese über das Internet zu teilen bzw. zu veröffentlichen. Das Smartphone vereint eine Vielzahl von Funktionen, die kreativ genutzt werden können. Gleichzeitig bietet „Cloud Computing“ neue Möglichkeiten, kollaborativ über das Internet zusammenzuarbeiten. Das Mashup-Videoprojekt versucht das Potential dieser Entwicklung auszuloten und neue medienpädagogische Wege zu gehen. Im Artikel geben die Autoren einen Überblick über die Entwicklung und Umsetzung des Pilotprojekts, das im Juni 2013 mit SchülerInnen der NMS Adolf-Loos-Gasse in Wien stattgefunden hat. Dabei werden sowohl technische als auch methodische Arbeitsweisen beschrieben, wie das Smartphone bei einem Schulprojekt sinnvoll genutzt werden kann.

Collaborative media work with teenagers – Mashup-Video Project, part II

With the rise of social media and web 2.0 media practices among teenagers have been changing. Sharing self-made pictures, video or audio-files with a wider audience over the internet has never been easier. The smartphone has become a multimedia tool that allows creative activities. At the same time, cloud based services provide new possibilities of collaboration. The Mashup-Video Project tries to establish the potential of this development within an educational framework. In the article the authors describe the pilot scheme, which took place in June 2013 involving pupils of a secondary school in Vienna, Austria. Beside tackling technical issues including critical concerns with the privacy policies of service providers the article outlines the creative process with the pupils. In the conclusion the authors make assumptions about the potential of the project for media education maintaining that activity-oriented projects help youngsters to reflect on their self-expression in digital media.

1. Die Entstehungsgeschichte des Pilotprojekts

Mit der Entwicklung des Web 2.0 verändert sich die alltägliche Nutzung und Rezeption audiovisueller Medien. Noch nie war es so einfach, Video-, Foto- und Audioaufnahmen selbst herzustellen und diese über das Internet zu teilen bzw. zu veröffentlichen. Das Smartphone vereint eine Vielzahl von Funktionen, die kreativ genutzt werden können. Gleichzeitig bietet

„Cloud Computing“ neue Möglichkeiten, kollaborativ über das Internet zusammenzuarbeiten. Das Mashup-Video-Projekt versucht das Potential dieser Entwicklung auszuloten und neue medienpädagogische Wege zu gehen. Der 3-tägige Pilotversuch fand im Juni 2013 statt. Die Hauptakteurinnen waren die SchülerInnen einer 5. Klasse der NMS Adolf-Loos-Gasse.

Im folgenden Artikel wollen wir einen praxisnahen Einblick in das Pilotprojekt geben und sowohl technische als auch methodische Arbeitsweisen und Erkenntnisse beschreiben. Mit dem Mashup-Projekt haben wir neue medienpädagogische Erfahrungen gemacht, die eventuell für jene interessant sind, die ähnliche Projekte mit SchülerInnen oder Jugendlichen planen und umsetzen möchten.

Das Mashup-Video-Projekt war das zweite Projekt unter dem Arbeitsschwerpunkt „Vernetzte Medienarbeit mit Jugendlichen“ und entstand im Wesentlichen aus der Reflexion des ersten Projekts mit dem Namen *Intervideocity*, das ein Jahr vorher im Juni 2012 in Zusammenarbeit mit dem Galluszentrum in Frankfurt stattgefunden hat. Die Grundidee dieses Projekts bestand darin, dass zwei Schulklassen in zwei Städten (Wien und Frankfurt am Main) gleichzeitig am selben Videoworkshop teilnehmen und während des Projekts über Facebook und Skype miteinander kommunizieren, sich vernetzen und ein stückweit kennenlernen. Das Projekt dauerte eine Woche lang und war der Versuch, die klassische Videoprojektarbeit mit der Kommunikation über Web 2.0 zu verbinden. Die SchülerInnen in den beiden Städten sollten in jeweils drei Kleingruppen ein gemeinsames Thema wählen, zu dem sie dann in ihrer Stadt ihre Geschichte filmisch umsetzten. Im Großen und Ganzen klappte das auch, allerdings war die Intensität der Kommunikation weit geringer als erwartet. Trotz technischen Aufwands konnten die Schülerinnen keine gemeinsame Sprache finden, um näher in Kontakt zu kommen. Einerseits waren es technische Probleme, die Sprach- und Bildqualität der Skype-Konferenzen war eher gering, andererseits gab es auch Verständnisschwierigkeiten aufgrund der unterschiedlichen Dialekte. Wer schon mal ein Videoprojekt gemacht hat, weiß, wie viel Konzentration und Diskussion dieser kreative Prozess allen Beteiligten abverlangt. Die Annahme, dass durch das zeitgleiche Projekt in den beiden Städten die Kommunikation der Gruppen eine Eigendynamik entwickeln könnte, hat sich nicht richtig bestätigt. Stattdessen zeigte sich, dass die Gruppen mit der zusätzlichen Kommunikationsebene einfach überfordert waren.

Aus der Projektreflexion des Projekts *Intervideocity* ergaben sich neue Erkenntnisse und Fragestellungen, welche die Grundlage für das Mashup-Video-Projekt bildeten. Auch bei diesem Video-Projekt sollte die Kommunikation über Web 2.0 und die Erstellung von eigenen Medienproduktionen im Mittelpunkt stehen. Doch anders als beim *Intervideocity*-Projekt sollte die Kommunikation nicht zielgerichtet auf die Abstimmung von verschiedenen Gruppen „eingesetzt“ werden, sondern vor allem über die von den SchülerInnen selbst erstellten Medien laufen.

Dadurch veränderte sich die zentrale Fragestellung: Im Mittelpunkt des Mashup-Video-Projekts stand nun die Frage, welche Rolle „die Medien“ (Video, Audio, Fotografie) in der Web 2.0 Lebenswelt der Jugendlichen spielen. Das Mashup-Video-Projekt sollte also ein Experimentierfeld eröffnen, das sich den geänderten Rezeptions- und Produktionsbedingungen von audiovisuellen Medien durch die Entwicklung des Web 2.0 annähert. Durch das Projekt sollte ein Erfahrungs- und Reflexionsraum entstehen, sowohl für die SchülerInnen als auch für uns PädagogInnen.

Ein weiterer sehr wesentlicher Grundsatz für das Mashup-Projekt war die Reduktion der technischen Mittel. Anstatt Videokameras, Schnittcomputer etc. für das Projekt bereitzustellen, sollte nur mit den zur Verfügung stehenden Geräten gearbeitet werden und zwar vor allem

mit den Smartphones der SchülerInnen. In der Vorbereitung für das Projekt waren einige Recherchen notwendig, um herauszufinden, ob sich das Projekt ohne großen technischen Aufwand umsetzen lässt.

2. Begriffsklärung Mashup

Der Begriff „Mashup“ stammt ursprünglich aus dem Bereich der Musik und beschreibt die Erstellung von Collagen aus mehreren Musikstücken. Dabei wird beispielsweise die Gesangspur eines Titels über den Beat eines anderen gelegt. Es wird demnach aus mehreren bereits bestehenden Werken etwas komplett Neues erstellt.

In den letzten Jahren fand der Begriff ebenfalls bei Web 2.0 Applikationen Verwendung. In Bezug auf das Internet stellt ein Mashup eine Kombination und Vernetzung von bereits bestehenden Inhalten und Applikationen dar. So können beispielsweise die eigenen Fotos mit einer interaktiven Karte verknüpft werden.

Das Vermischen von Inhalten bildet ebenfalls ein zentrales Element beim Mashup-Video-Projekt. Die TeilnehmerInnen sollen aus zuvor produziertem Material neue, eigenständige Werke schaffen. Die Audioaufnahmen werden im Fall des Projekts nicht nur mit anderen Audioaufnahmen, sondern ebenfalls mit Fotos und Videos kombiniert. Es handelt sich daher um multimediale Mashups.

3. Projektvorbereitung und Recherche

Vor Beginn des Projekts war es notwendig zu erheben, wie viele SchülerInnen ein Smartphone besitzen und um welche Geräte es sich handelt. Es zeigte sich, dass bis auf eine Ausnahme alle SchülerInnen über ein Smartphone verfügten. Bei den Geräten kamen die Betriebssysteme Android (Google) oder iOS (Apple) zum Einsatz. Grundsätzlich kann das Projekt jedoch mit jedem Smartphone durchgeführt werden.

Im nächsten Schritt ging es darum, eine Möglichkeit zu finden, die Smartphones zu vernetzen. Dabei war die Grundidee, dass die TeilnehmerInnen Fotos, Videos und Audiobeiträge an einem gemeinsamen Speicherort sammeln. Da der Austausch von Dateien über eine Datenverbindung zu den Grundfunktionen eines Smartphones zählt, sind wir davon ausgegangen, dass alle Geräte die nötigen Voraussetzungen erfüllen. In einem Probelauf vor dem eigentlichen Projekt, zeigte sich, dass normale Cloudspeicherlösungen, wie beispielsweise Dropbox, zu diesem Zweck verwendet werden können.

Um auf den gemeinsamen Speicher zugreifen zu können, sind jedoch einige Schritte nötig. Zwar ist während des Projekts nicht immer eine Internetverbindung erforderlich, jedoch ist sie bei der Einrichtung des Cloudspeichers unerlässlich. Unsere Erfahrung zeigt, dass ein Zugangspunkt in Form eines WLAN-Hotspots für die Registrierung beim Speicheranbieter und die Durchführung des Projekts durchaus ausreicht. Es ist zwar ebenfalls möglich, Dateien über die Datenanbindungen der einzelnen Smartphones auszutauschen, jedoch können dadurch unvorhersehbare Kosten für die TeilnehmerInnen entstehen.

Ist die Internetverbindung aufgebaut, laden die TeilnehmerInnen im ersten Schritt die jeweilige App des Cloudspeicher-Anbieters auf ihre Smartphones. Zwar ist es nicht zwingend notwendig eine App für den Upload der Dateien zu verwenden, es gibt auch die Möglichkeit über den Browser Files up- und downzuladen, aber die App vereinfacht die Bedienung enorm.

Außerdem kann die Registrierung beim Service ebenfalls direkt in der App erledigt werden. Hier zeigt sich einer der Vorteile in der Arbeit mit Smartphones. Die obligatorische Bestätigungsemail erhalten die TeilnehmerInnen nämlich zumeist direkt auf das Gerät mit dem sie sich registrieren. Es entfällt daher zumeist die zeitraubende Suche nach Username und Passwort. Sobald die TeilnehmerInnen registriert sind, können sie auch zu einem Ordner eingeladen werden. Der Besitzer des Ordners benötigt dazu lediglich die E-Mail-Adresse der TeilnehmerInnen. Im Idealfall ist der Ordner bereits vorab von der/m ProjektleiterIn erstellt worden. Sobald die TeilnehmerInnen dem Ordner beigetreten sind, können sie bereits Dateien in den gemeinsamen Ordner laden. Da jede/r TeilnehmerIn über die gleichen Rechte verfügt, also sowohl erstellen als auch löschen kann, sollte der Ordner in regelmäßigen Abständen gesichert werden. Die Sicherung funktioniert relativ unkompliziert. Der/die ProjektleiterIn muss dafür lediglich den Ordner kopieren. Sobald alle TeilnehmerInnen auf den Ordner zugreifen können, geht es ans Produzieren von Medien.

Es bleibt den TeilnehmerInnen überlassen welche Apps sie für die Produktion verwenden wollen. Grundsätzlich lässt sich jedoch festhalten, dass die Standardsoftware, welche auf den Geräten bereits vorinstalliert ist, völlig für die Produktion von Fotos, Videos und Audios ausreicht. Die Standard-Programme bieten im Vergleich zu andern Apps zumeist weniger Möglichkeiten, die Aufnahmen direkt am Smartphone zu bearbeiten oder mit Effekten zu belegen. Diese Einschränkung stellt jedoch kein Problem dar, da es sich bei den Aufnahmen ohnedies nur um Rohmaterial für die Mashup-Videos handelt. Das soll nicht heißen, dass Interessierte nicht auch ihre eigenen Programme verwenden sollen. Gerade die Mischung aus unterschiedlichsten Beiträgen bildet eine gute Basis für die zukünftigen Mashup-Videos. Die aufgenommenen Bilder, Filme und Audiotracks können, dank der installierten App des Onlinespeicheranbieters, über ein Menü direkt in den gemeinsamen Ordner geladen werden.

4. Online Schnittprogramm

Aus den Recherchen zeichnete sich eine mögliche Arbeitsweise ab: Die SchülerInnen produzieren individuell mit ihrem Smartphone und speichern ihre Werke in einem Ordner eines Cloudspeicher-Anbieters auf den alle Projektbeteiligten Zugriff haben. Die entscheidende Frage war nun, wie der Schnitt der Videos, Fotos und Audiodateien vonstatten gehen sollte. Eine Möglichkeit wäre gewesen, die einzelnen Clips aus dem Onlinespeicher herunterzuladen, zu konvertieren und in einem gängigen Schnittprogramm lokal zu schneiden. Irgendwie schien diese Variante aber anachronistisch zur grundsätzlichen Projektidee zu sein, da ja möglichst wenig Technik eingebracht werden sollte, daher wurde eine Alternative gesucht. Eine andere Lösung wäre gewesen, die Videos auch am Smartphone zu schneiden, da es aber die Grundidee war, dass die SchülerInnen in Kleingruppen ihre Filme bearbeiten sollten, schied diese Variante aus. Online-Schnittlösungen schienen eine attraktive Variante zu sein. 2010 hat Google mit dem YouTube Editor eine Möglichkeit geschaffen, YouTube Clips mit einfachen Mitteln zu schneiden. Aus medienpädagogischer Perspektive schien es aber eher nicht ratsam, dass alle SchülerInnen ihre Videos auf YouTube laden müssen, auch wenn man sich mit restriktiven Privatsphäreinstellungen eventuell behelfen hätte können. Aber es wurden auch andere Anbieter gefunden wie etwa „Shotclip“, „WeVideo“ oder „Pixorial“. Grundprinzip dieser Schnittlösungen ist es, dass sie den Videoschnitt über einen Browser plattformübergreifend möglich machen. Hierfür ist es notwendig, das Rohmaterial über das Internet hochzuladen bzw. aus einem

Cloudspeicher-Ordner zu importieren. Die Schnittmöglichkeiten sind bei weitem nicht so umfangreich wie bei professionellen Schnittprogrammen, aber durchaus vergleichbar mit einfachen Schnittlösungen auf mobilen Geräten wie Smartphones oder Tablets. WeVideo schien auf den ersten Blick das ausgereifteste Programm zu sein, daher wurde es näher in Betracht gezogen und schlussendlich beim Projekt verwendet. Die Bedienung ist ziemlich intuitiv und bietet die Möglichkeit, zwei Videospuren und drei Audiospuren zu verwenden. Es können Fotos eingefügt und natürlich auch Titel erstellt werden. Besonders interessant ist die Möglichkeit, dass mehrere Personen auf das gleiche Rohmaterial zugreifen und aus diesem das eigene Video schneiden können. Das war genau die Funktion, die wir für unser methodisches Arbeiten mit den SchülerInnen gesucht haben. Die Grundversion des Programms kann kostenlos verwendet werden, bietet aber sehr eingeschränkte Möglichkeiten des Exports der Videos. Damit man die Videos in einer besseren Auflösung und ohne „Watermark“ exportieren kann, muss man eine Lizenz erwerben. Hier zeigen sich auch die Kehrseiten einer Online-Schnittlösung, auf die etwas später im Resümee genauer eingegangen werden soll.

5. Beschreibung des Schulstandortes

Das Projekt fand an einer 14-klassigen Neuen Mittelschule im 21. Wiener Gemeindebezirk statt. Die Schule liegt in einer großen Plattenbausiedlung am Stadtrand von Wien. Da es sich um eine halbtägig geführte Form handelt, wurde das Projekt am Vormittag durchgeführt. Ein Großteil der Schülerinnen und Schüler des Standorts stammt aus Familien mit Migrationshintergrund. Viele der Schülerinnen und Schüler sind daher zweisprachig aufgewachsen, wobei ein Großteil Deutsch auf dem Niveau der muttersprachlichen Schülerinnen und Schülern beherrscht. Obwohl in manchen Jahrgängen des Standorts vermehrt aktiv mit Medien gearbeitet wird, liegt der thematische Schwerpunkt der Schule auf sozialem Lernen und Kommunikation.

Das Projekt wurde in einer Klasse der Fachmittelschule durchgeführt. Bei der Fachmittelschule handelt es sich um einen Aufbaulehrgang, welcher nach Beendigung der 8. Schulstufe am Standort absolviert werden kann. Die SchülerInnen waren folglich zwischen 15 und 17 Jahren alt. Bis auf eine Schülerin besaßen alle TeilnehmerInnen ein Smartphone mit Internetzugang. Die Gruppe verfügte über sehr unterschiedliche Vorerfahrungen sowohl in der Produktion von Inhalten mit dem Smartphone als auch beim generellen Umgang mit den Geräten.

6. Die Projektphase mit den SchülerInnen

Am ersten Projekttag standen insgesamt drei Stunden zur Verfügung. Nach der Vorstellungsrunde und der Projektvorschau ging es gleich sehr praktisch los. Die SchülerInnen konnten ihre Smartphones mit dem mobilen WLAN-Router verbinden und begannen damit, die Dropbox-App auf ihrem Smartphone zu installieren. Ein Dropbox-Ordner wurde für die gemeinschaftliche Nutzung freigegeben, wobei auch drei Unterordner erzeugt wurden und zwar für Video-, Audio- und Fotodateien. Einige Aufregung erzeugte die Autosync-Funktion der Dropbox, die alle Fotos, die am Smartphone gespeichert sind, in den Dropbox Ordner importiert. Die SchülerInnen fanden aber schnell heraus, wie man diese Funktion deaktiviert. Es stellte sich heraus, dass ein Großteil der SchülerInnen einen Vertrag hatte, der auch den Austausch von mo-

bilen Daten inkludierte, trotzdem wurde vereinbart, dass sie den Datenaustausch vor allem über das WLAN-Netz machen sollten, um etwaige Kostenfallen zu vermeiden.

Zweiter Programmpunkt war die gemeinsame Erarbeitung von Verhaltensregeln. Die SchülerInnen sammelten Verhaltensweisen, die nicht vorkommen sollten: Es entstand eine rege Diskussion, bei der unter anderen diese Punkte auf einer Flipchart festgehalten wurden: kein Rassismus, kein Mobbing, keine Nacktaufnahmen, keine pornografischen Videos, keine Gewalt. Für die Zusammenarbeit wurden dann auch noch eigene Regeln gesammelt: Kompromisse eingehen, zuhören, keine Ausgrenzung. Von uns Projektleitern wurde auch noch eingefordert, dass es Phasen beim Projekt geben könne, bei denen sie ihr Handy weglegen sollten.

Nach der Diskussion über die Regeln der Zusammenarbeit folgte eine Besprechung zum Urheberrecht. Da es eine zentrale Methode des Projekts war, dass alle SchülerInnen die selbst-erstellten Videos, Fotos und Audiodateien über den Dropbox-Ordner allen anderen für den Schnitt der Mashup-Videos zur Verfügung stellten, war es wichtig zu klären, dass es in der Verantwortung jedes/jeder einzelnen war, zu entscheiden welche Clips das sein sollten und welche nicht. Darüber hinaus wurde die Verwendung von kommerzieller Musik besprochen, wobei sich dann interessanterweise herausstellte, dass einige SchülerInnen selbst Musik mit Apps am Smartphone machten. Es wurde vereinbart, vor allem diese Musik zu verwenden.

Nach einer kurzen Pause teilte sich die Klasse in drei Gruppen, die jeweils den Auftrag bekamen, ein Video, eine Audiodatei und ein Foto aufzunehmen und in die Dropbox zu legen. Die Übung hatte den Sinn und Zweck überhaupt zu testen, ob die Arbeitsweise mit den SchülerInnen funktioniere. Nach einer halben Stunde kamen alle wieder zusammen, und siehe da, die meisten hatten die Aufgabe ohne große Probleme geschafft. Die Synchronisation mit der Dropbox machte einigen Probleme, allerdings behelfen sich die Jugendlichen damit, die Dateien über Whats-App an den- oder diejenige aus der Gruppe zu schicken, bei dem/der der Austausch funktionierte. Die so entstanden Videos wurden über den Beamer präsentiert. Abschließend wurden die Produktionsgruppen für den Drehtag gebildet, wobei die Gruppenteilung nach verschiedenen Drehorten gemacht wurde. Eine Gruppe entschloss sich, in ein nahes Waldgebiet zu gehen, eine andere zum Skaterpark im Bezirk und die dritte Gruppe wählte sich die Rennbahnwiesiedlung als Drehort aus.

7. Der Drehtag

Der zweite Tag stand ganz im Zeichen des Drehs. Die drei Gruppen machten sich auf den Weg zu den vereinbarten Drehorten. Die Gruppe, die sich die Rennbahnwiesiedlung als Drehort ausgesucht hatte, machte vorher ein kleines Brainstorming. Da Natascha Kampusch ganz in der Nähe der Siedlung damals entführt wurde, beschloss die Gruppe eine Entführungsszene vor Ort zu filmen. Außerdem wollten sie viele Fotos machen und auch Passanten zur Lebensqualität in der Siedlung befragen.

Auch die Gruppe, die sich mit dem Thema Wald beschäftigte, startete nach einer kurzen Besprechung mit den ersten Aufnahmen. Dadurch, dass die Gruppe ein relativ offenes Thema gewählt hatte, waren die ersten Aufnahmen schnell gemacht. Ein Baum direkt vor der Schule bot die Möglichkeit, erste Fotos und Videos zu drehen. Auf dem Weg zu einem nahe gelegenen Waldstück wurden dann weitere Aufnahmen von Tieren und Pflanzen gemacht. Da die Gruppen keine Vorgabe hatten, welche Art von Medien sie produzieren sollten, kam es in dieser Gruppe dazu, dass keine Audioaufnahmen produziert wurden. Das Fehlen der Audioaufnah-

men hatte jedoch keine Einschränkungen während der Produktion der Mashup-Videos zur Folge, da die Schülerinnen einfach die Audiospuren der Videoclips verwendeten.

Bei der Gruppe die den Skatepark als Aufnahmeort gewählt hatte, kam es zu Beginn zu einer kurzen Verzögerung, da bei den Schülern grundsätzlich keine Einigkeit über das Thema bestand. Nach kurzer Diskussion entschloss sich die Gruppe zwei Themen weiterzuentwickeln. Ein Teil der Gruppe blieb bei dem Thema Skatepark und ein anderer Teil beschäftigte sich mit dem Thema Fußball. Die gleichzeitige Betreuung beider Gruppen war dadurch möglich, dass ein Fußballfeld neben dem Skatepark vorhanden war. Manche Schüler der Gruppe hatten schon Videos von Sprüngen und Stunts mit Scootern gemacht. Sie konnten daher sehr autark agieren und hatten bereits sehr konkrete Vorstellungen darüber, was sie umsetzen wollten. Jener Teil der Gruppe, welcher sich mit dem Thema Fußball beschäftigte, entwickelte erst nach und nach ein Konzept. Die Idee ein Fußballspiel aufzunehmen wurde bereits nach kurzer Zeit verworfen und die Gruppe konzentrierte sich anschließend darauf Detailaufnahmen von Torschüssen und Paraden zu produzieren.

Nach ca. drei Stunden trafen sich die Gruppen wieder in der Schule. Die SchülerInnen schauten die aufgenommenen Clips und begannen damit, die Auswahl in die Dropbox hochzuladen. Obwohl die Clips teilweise recht groß waren, ging das ohne große Probleme vonstatten. Insgesamt entstand eine nette Sammlung von sehr unterschiedlichen Videoclips und Fotos. Audioaufnahmen wurden relativ wenig gemacht, dafür stellten zwei SchülerInnen zwei selbstproduzierte Musikstücke zur Verfügung. Abschließend wurde ein Ausblick auf den nächsten Projekttag gemacht und darauf hingewiesen, dass sie natürlich auch in der Freizeit noch weitere Clips produzieren und in die Dropbox stellen könnten.

8. Schnittag

Eine Woche später kamen die SchülerInnen für den Schnitt der Videos in das *wienextra-medienzentrum*, wo insgesamt vier Schnittcomputer zur Verfügung standen.

Einen Tag vorher wurden alle Clips von der Dropbox in das Online-Schnittprogramm geladen, um eventuelle technische Probleme schon frühzeitig erkennen zu können. Wer schon einmal mit Handys oder Smartphones gearbeitet hat, weiß, wie unterschiedlich die Dateiformate sein können und welche Probleme auftreten, wenn man diese in ein Videoschnittprogramm importiert. Erstaunlicherweise hatte das Online-Schnittprogramm kaum Probleme mit dieser Formatvielfalt, die Clips ließen sich alle importieren.

Für das Projekt wurde eine „Education“-Lizenz von WeVideo erworben, um die fertigen Clips dann auch in guter Qualität exportieren zu können.

Die SchülerInnen, die in den gleichen Produktionsgruppen verblieben wie beim Drehtag, bekamen gleich zu Beginn eine kurze Schnitteinführung. Ein Problem war, dass die Programmoberfläche kurz vorher aktualisiert wurde und die Funktionen etwas anders angeordnet waren, trotzdem fanden sich die SchülerInnen schnell zurecht. Bei manchen trat das Problem auf, dass die Clips irgendwann nicht mehr in der Vorschau angezeigt wurden, aber eine Aktualisierung des Browserfensters löste das Problem ohne Datenverlust. Eine Gruppe arbeitete sehr selbstständig, eine Schülerin hatte schon Erfahrung mit Schnitt. Eine andere Gruppe fiel der Einstieg etwas schwerer, sie wussten nicht so recht wie sie die Clips kombinieren sollten. Aber mit etwas Motivation bekamen sie Spaß daran, unterschiedliche Sachen auszuprobieren. Die Burschengruppe, die am Skate- und am Fußballplatz ihre Videoclips gedreht hatte, ver-

wendete ausschließlich die in der Gruppe produzierten Clips. In den drei Stunden entstanden insgesamt acht Mashup-Videos. Zum Abschluss wurden die Filme über den Beamer präsentiert und besprochen. Durch die Arbeitsweise mit den Smartphones hatten die Filme eine ganz eigene subjektive Ästhetik. Zwei Gruppen hatten die Idee des Mashups aufgegriffen und Clips der anderen Gruppen für das eigene Video verwendet. Die Burschengruppe hatte vor allem mit dem eigenen Videomaterial gearbeitet. Spannend war, dass die SchülerInnen beim Schnitt viele Texteinblendungen verwendet hatten, um Videos zu kommentieren oder unterschiedliche Clips in Beziehung zu setzen.

9. Schlussfolgerungen und Resümee

Als Pilotprojekt zum Grundgedanken „Vernetzten Medienarbeit mit Jugendlichen“ war das Mashup-Video-Projekt ein gelungener Versuch auf den man aufbauen kann. Da die Methodik für uns ganz neu war, stand dabei vor allem die technische Machbarkeit im Vordergrund. Trotz mancher kleinerer Probleme hat es sich gezeigt, dass der Ansatz – vor allem mit den Geräten der Jugendlichen zu arbeiten – umsetzbar ist. Dass dabei auch inhaltlich ein neuer thematischer Zugang zur Lebenswelt der Jugendlichen entsteht, erkannten wir erst nach und nach bei der Projektdurchführung. Abschließend wollen wir unsere gewonnenen Erfahrungen und Schlussfolgerungen kurz zusammenfassen.

10. Kollaboratives Arbeiten in der Cloud – Für und Wider

Ohne Cloud-Dienste hätte sich das Projekt in dieser Form nicht umsetzen lassen. Die Clips wurden in der Dropbox kollektiv gespeichert, die Montage fand im Online-Schnittprogramm WeVideo statt. Diese Dienste waren die Schnittstellen zu den Smartphones der SchülerInnen und zu den fertigen Mashup-Videos am Schluss. So konnten die Jugendlichen sehr individuell produzieren. Durch das Schnittprogramm hätten die SchülerInnen auch von zu Hause aus am Projekt weiter arbeiten können, was beim Pilotprojekt aber noch nicht der Fall war. In dieser Möglichkeit liegt sicherlich Potential bei einem zukünftigen Projekt.

Noch können Cloud-Dienste entweder kostenlos oder kostengünstig verwendet werden. Aber besonders was das Schnittprogramm WeVideo betrifft, hat sich dieses Angebot in den sechs Monaten seit dem Projekt sowohl vom Umfang als auch von den Kosten so stark verändert, dass man hier auch Vorsicht walten lassen muss. Kostete die Education Lizenz im Juni 2013 noch ca 70 Dollar pro Jahr, so hat sich diese Gebühr für neue Verträge seitdem nahezu verdoppelt. Auch wenn der Umfang dieser Lizenz sehr groß ist, 20 GB Speicherplatz, 50 Personen können am selben Projekt zusammenarbeiten, muss man sich die Frage stellen, ob diese Kosten gerechtfertigt sind. Natürlich gibt es auch eine kostenfreie Variante, aber hier sind wiederum die Exportmöglichkeiten sehr stark eingeschränkt. Ein weiteres Problem bei Cloud-Diensten sind die Nutzungsbedingungen und hier vor allem der Umstand, dass sich die Cloud-Dienste umfangreiche Verwertungsrechte des Materials sichern. Aus medienpädagogischer Perspektive muss man diesen Umstand sehr kritisch betrachten, wie es etwa auch Eike Rösch im Artikel *Videos online schneiden und nachbearbeiten* zum Ausdruck bringt (Rösch 2013: 1). WeVideo scheint die Nutzungsbedingungen auf Grund der Kritik zumindest nachgebessert zu haben. Insgesamt bietet die aktuelle Situation einerseits viele neue Möglichkeiten für die medienpädagogische Projektarbeit, andererseits gilt es, die Entwicklung sehr medienkritisch zu

verfolgen und dies auch reflexiv in das Projekt einfließen zu lassen. So kann man die Vor- und Nachteile von Cloud-Diensten auch mit den Jugendlichen erarbeiten, dieses Wissen werden sie in den nächsten Jahren noch sehr gut brauchen können.

11. „Bring your own device“ – it works!

Kurz vor der Projektphase des Mashup-Videoprojekts flammte in den österreichischen Medien eine Diskussion darüber auf, in Schulen ein generelles Handyverbot einzuführen, das über das Ausschalten des Handys in den Schulstunden hinausgeht und auch den Gebrauch in den Pausen verbietet. Auch wenn diese Regelung, wie eine Rundruf der APA ergab, nur an wenigen Schulen praktiziert wird, zeigt es doch auf, dass das Handy in vielen Schulen vor allem als Störfaktor gesehen wird (vgl. der Standard 2013: 1).

Dass die Ausstattung der SchülerInnen mit hochwertigen Geräten auch ein Potential für Lern- und Bildungsprozesse sein kann, wird in der aktuellen Diskussion leider kaum beachtet. Man muss nüchtern feststellen, dass es im schulischen Kontext sowohl an medienpädagogischen als auch didaktischen Konzepten fehlt, um das Smartphone sinnvoll in den Unterricht zu integrieren.

Das Mashup-Videoprojekt versucht an diesem Punkt anzusetzen und eine Arbeitsweise zu entwickeln, die aufzeigt, dass das Smartphone besonders bei kreativen Projekten mit Video und Fotografie im Schulunterricht hervorragend genutzt werden kann. Beim Pilotversuch ging es vor allem darum, ein machbares Modell zu entwickeln, wie eine Projektarbeit mit den SchülerInnen und deren Smartphones ausschauen könnte.

In der Vergangenheit waren handlungsorientierte Medienprojekte an Schulen oft ein Ding der Unmöglichkeit, weil es an der technischen Ausstattung mit Fotoapparaten, Videokameras, Computern, Schnittprogrammen etc. fehlte. Unter Einbeziehung der SchülerInnen mit ihren Smartphones gibt es nun die Möglichkeit, zumindest kleinere Videoprojekte zu realisieren. Am ersten Tag des Mashup-Videoprojekts kam klar heraus, dass die SchülerInnen sehr gerne mit ihrem eigenen Gerät arbeiten. Einige von ihnen hatten zu dem Zeitpunkt auch schon selbst Videos bzw. Fotos mit ihrem Handy gemacht und kannten sich mit diesen Funktionen ihres Smartphones gut aus. Für die medienpädagogische Arbeit hat das interessante Implikationen, weil eine ausführliche technische Einführung wegfallen kann. Die Jugendlichen sind die ExpertInnen auf ihrem Gerät, dieses Wissen muss vom PädagogInnen kaum noch vermittelt werden. Das hat zur Folge, dass man als LehrerIn bzw. Medienpädagoge/Medienpädagogin mit den SchülerInnen auf Augenhöhe agieren kann. Bei technischen Problemen geht man gemeinsam auf die Suche nach einer Lösung und meistens hat ein/e SchülerIn eine Lösung parat.

12. Stärkung des gestalterischen und ästhetischen Ausdrucks

Der Wegfall der technischen Vermittlung hat den Vorteil, dass man sich als Pädagoge/Pädagogin mehr auf die gestalterischen und ästhetischen Ausdrucksmöglichkeiten konzentrieren kann. Besonders dafür sollte genügend Zeit eingeräumt werden, um den Blick der SchülerInnen zu schärfen. Was macht einen guten Videoclip aus? Welche Kameraperspektiven können den Inhalt unterstreichen? Wie kann man auch mit dem Handy mit O-Tönen arbeiten? Wie mache ich einen Clip, den die anderen Teams in ihrem Mashup-Video verwenden wollen? Diese Fragestellungen in Kombination mit kurzen Übungsproduktionen könnte den SchülerIn-

nen helfen, noch mehr aus ihren Smartphones herauszuholen als das beim Pilotversuch schon der Fall war.

Wenn man die Arbeitsweise des Mashup-Videoprojekts reflektiert, dann liegt die Stärke des Konzepts sicherlich in der interessanten Verbindung von individuellen, selbstgesteuerten Prozessen – also dem Arbeiten mit dem eigenen Handy – und den kollektiven Arbeitsschritten über das Online-Schnittprogramm. Der größte Unterschied zu einem klassischen Videoprojekt liegt darin, dass die Abstimmung über das was gefilmt wird, jeder/jedem einzelnen überlassen wird, anstatt dies in der Großgruppe zu verhandeln. Dadurch verlegt sich auch der prinzipielle Fokus darauf, wie die einzelnen individuell erstellten Clips auf die anderen wirken und ob die anderen den Clip für ihr eigenes Mashup-Video verwenden oder nicht. Durch den Projektcharakter kann ein vertrauensvoller Erfahrungsaustausch gefördert werden, in dem die Jugendlichen mit den eigenen und fremden Videos und Bildern experimentieren.

13. Anschlussfähigkeit an den Bedeutungswandel von Medien in der Lebenswelt von Jugendlichen

Laut der aktuellen JIM-Studie ist die Nutzung von Videoportalen gleichauf mit dem Musikhören die beliebteste Form der Unterhaltung am Computer für Jugendliche zwischen 12 und 19 Jahren (vgl. JIM-Studie 2012: 35). Es ist daher anzunehmen, dass Jugendliche völlig andere ästhetische Vorlieben und Praktiken entwickeln, als das zu den Zeiten der Fall war, als das Leitmedium der Fernseher bzw. das Kino war. Besonders durch zunehmende Medienkonvergenz verändert sich die Rezeption und Nutzung der Medien in der jungen Generation.

In dem Buch *Flickernde Jugend – Rauschende Bilder* geben Birgit Richards, Jan Grünwald, et al. einen interessanten Einblick in die entstehende Bild- und Netzkultur von Jugendlichen. Das Web 2.0 wird immer mehr zum Raum der „Selbstdarstellung und Spiegelinstanz“ der heutigen Generation (Richards/Grünwald/et al. 2010: 12). Jugendliche bedienen sich einer Fülle von selbsterstellten und vorgefundenen Fotos und Videos in den sozialen Medien, binden diese in ihre Chroniken ein und entwickeln dadurch immer wieder neue Identitätswürfe. In diesem Prozess loten Jugendliche teilweise die Grenzen aus, verorten sich in jugendkulturellen Szenen und verhandeln und verarbeiten insgesamt Themen, die für ihre aktuellen Entwicklungsaufgaben eine Rolle spielen. Die Stärkung des persönlichen Ausdrucks und ein spielerischer Umgang mit den persönlichen Identitätswürfen scheinen daher wichtiger denn je. In diesem Kontext wird von der Pädagogik immer wieder auf die damit verbundenen Risiken hingewiesen und in der Tat sind Cybermobbing, Sexting und der allzu freizügige Umgang mit den eigenen Privatsphäreinstellungen in der jugendlichen Lebenswelt ein Problem. Bewahrpädagogische Ansätze greifen allerdings zu kurz und werden von Jugendlichen oft auch nicht ernstgenommen. Durch die handlungsorientierte Arbeitsweise beim Mashup-Videoprojekt kann es gelingen, einen Reflexionsraum herzustellen, in dem sich die Jugendlichen über diese Themen austauschen können ohne sich bevormundet zu fühlen. Beim Pilotprojekt war dies besonders am ersten Tag beim Brainstorming und bei der Festlegung der Verhaltensregeln schon angelegt. Auch die Diskussion über das „Recht am eigenen Bild“ beziehungsweise über das Urheberrecht bekommt durch das eigene Handeln im Rahmen des Projekts eine lebensnähere Dimension, als wenn man nur theoretisch darüber sprechen würde.

Abschließend kann gesagt werden, dass das Mashup-Videoprojekt einen machbaren Weg gezeigt hat, wie man im Unterricht mit den SchülerInnen und ihren Smartphones sinnvoll und

kreativ arbeiten kann. Es ist zu hoffen, dass sich dadurch auch andere PädagogInnen ermutigt fühlen, ähnliche Konzepte zu entwickeln und durchzuführen.

Dafür braucht es einerseits den Mut klassische filmvermittelnde Wege zu verlassen und andererseits die Neugier, sich auf die aktuelle, durch das Web 2.0 und das Smartphone geprägte Lebenswelt der Jugendlichen einzulassen. Durch diesen Schritt ist ein medienpädagogischer Perspektivenwechsel möglich und damit auch ein Lernprozess, von dem nicht nur die SchülerInnen sondern auch die PädagogInnen profitieren können.

Literatur

- Der Standard (2013): Generelles Handyverbot nur an wenigen Schulen, in: Der Standard.at [Online-Standard], 15.5.2013, Online-Publikation: <http://derstandard.at/1363711094063/Generelles-Handyverbot-nur-an-wenigen-Schulen> (Zugriff: 21.11.2013).
- JIM-Studie (2012): Jugend, Information, (Multi-)Media. Basisstudie zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger in Deutschland, Stuttgart: Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest.
- Richards, Birgit/Grünwald, Jan/Recht, Marcus/Metz, Nina (2010): Flickernde Jugend – Rauschende Bilder. Netzkulturen im Web 2.0, Frankfurt/M.: Campus.
- Rösch, Eike (2013): Videos online schneiden und nachbearbeiten, in: Medienpädagogik Praxis Blog [Blog], 20.3.2013, Online-Publikation: <http://www.medienpaedagogik-praxis.de/2013/03/20/videos-online-schneiden-und-nachbearbeiten/> (Zugriff: 22.11.2013).

Gabriele Kepplinger

dorf tv. – einfach produzieren!

Philosophie und Praxis des nicht kommerziellen userInnen-generierten TV-Senders in Oberösterreich

Abstract

Der folgende Text befasst sich mit dem oberösterreichischen Medienprojekt *dorf tv.*, einem usergenerierten Fernsehsender, der sich besonders auf Live-Übertragungen sowie Inhalte mit regionalem Schwerpunkt konzentriert. Es werden die Anwendungen demokratischer Inhaltsgenerierung, davor primär aus dem Web bekannt, auf das Medium TV analysiert sowie die daraus resultierenden Vorteile des nicht kommerziellen Ergänzungsprogrammes für die österreichische Medienlandschaft diskutiert. Des Weiteren werden Bildungsmöglichkeiten für die BenutzerInnen angesprochen, sowohl durch die praktische Erfahrung des Arbeitens mit dem Medium Film als auch das Angebot unterstützender Workshops sowie diversen Verknüpfungen mit regionalen Bildungseinrichtungen.

The following text deals with the Upper Austrian media project *dorf tv.*, a user-generated TV station, that especially focuses on live streaming as well as regional content. Applications of democratic content creation, previously known exclusively from the web, for the medium TV are analysed and the resulting benefits of the non-commercial addition to the Austrian media landscape discussed. Furthermore, various educational possibilities (through hands-on experience in working with the medium film, additional workshops and the many connections to regional education facilities) for its users are mentioned.

1. Einleitung

Das Medienprojekt *dorf tv.* ist ein umfassender und vielschichtiger Lernort für Menschen jeden Alters und eine regionale Kommunikations-Plattform. Der Fernsehsender ermöglicht einen kreativen, selbstbewussten und selbstbestimmten Umgang mit dem öffentlichkeitswirksamen Medium Fernsehen und fördert diesen in allen seinen Facetten. *dorf tv.* ist angetreten – analog zur freien Benutzung von Verkehrswegen – den freien und demokratischen Zugang zum Informationsverkehr im Bereich des Fernsehens zu ermöglichen. Der Anspruch lautet: Freie Information um der Information Willen. Freier Zugang zum Medium TV. Demokratisierung des Mediums Fernsehen durch Fernsehen-selber-machen. Am 22. Juni 2010 startete der Sender im Zentralraum Oberösterreichs via DVB-T als nicht kommerzielles regionales Fernsehen und bereichert seither die Medienlandschaft mit einem TV-Angebot, bei dem die OberösterreicherInnen selbst Regie führen. Als Plattform für selbst gestaltete Inhalte, Öffentlichkeitsmedium für marginalisierte und medial vernachlässigte Themen, Experimentierfeld für individuelle Formate und Forum zur Stärkung der eigenen Medienkompetenz wird *dorf tv.* mittler-

weile von hunderten Personen und Organisationen genutzt. Das Programm wird mehrheitlich unentgeltlich von den Menschen und Initiativen aus Oberösterreich gemacht. Die vielfältigen kulturellen und zivilgesellschaftlichen Anliegen und Formen werden durch die mit dem Medium Fernsehen hergestellten zusätzlichen Öffentlichkeiten gestärkt. Darüber hinaus bedeutet „Fernsehen selber machen“ auch *empowerment*. Jede/r gestaltet ihre/seine Inhalte selbst und transportiert dadurch auch ein authentisches Bild von dem, was gezeigt und angesprochen werden soll – ohne auf Verwertungsinteressen Rücksicht nehmen zu müssen. Zwei Alleinstellungsmerkmale kennzeichnen *dorf tv* in der österreichischen Community TV Landschaft: Zum einen bietet der Sender die Möglichkeit für *user generated content*, also Hochladen von Videos und Clips, die kontinuierlich ins Programm integriert werden. Zum anderen liegt ein gewichtiger Schwerpunkt des Programms auf *Live-Sendungen*.

2. Programmschema von *dorf tv*.

Das Programmschema von *dorf tv* gliedert sich in *Loop* und *Live*. Das redaktionelle Programm beginnt täglich um 12.00 Uhr Mittag mit dem ca. drei Stunden langen Loop, einer Playliste, die ihre letzte Wiederholung vor Mitternacht startet. Unterbrochen wird dieser Loop durch eine Vielzahl von Live-Sendungen, die entweder vom Studio am Linzer Hauptplatz oder von dezentralen Orten übertragen werden. Zwischen dem Ende des täglichen redaktionellen Programms bis 12.00 Uhr Mittag ist eine in der Nähe des Studios angebrachte Donaukamera auf Sendung. Dieses Programmkonzept ermöglicht *dorf tv* eine enorm hohe Flexibilität in der Programmgestaltung. Neue Videos warten nicht auf einen Sendeplatz, sondern können bereits beim nächsten Neustart des Loops *on air* gehen und auch Live-Sendungen sind nahezu jederzeit möglich. Mit dem Prinzip des Loop gibt es auch keine Zeit- und Formatvorgaben für Videos. Was hochgeladen wird, wird von den Programmverantwortlichen im Hinblick auf die Programmrichtlinien des Senders kontrolliert, freigeschaltet und für die Ausstrahlung in die Playliste geklickt.

3. Die Hybridität von Fernsehen und Internet konsequent nützen. Vom Community TV zum userInnen-generierten Fernsehen

Die Zielsetzung, einen Sender mit größtmöglicher Niedrigschwelligkeit und Zugänglichkeit zu entwickeln, führte bei *dorf tv* zu einem Konzept, das den *State of the Art* technologischer Entwicklungen miteinbezieht und die Möglichkeiten des Internets als das Medium, bei dem die alte Forderung „Jeder Empfänger ist auch Sender“ eingelöst wurde, für die Programmschöpfung integriert. Die Bezeichnung „userInnen-generierter Fernsehsender“ ist auch eine Weiterführung des klassischen Community Gedankens. Diese Philosophie öffnet das Fernsehen für eine Dimension der alltäglichen Produktion, die sich üblicherweise in den Nischen der Social Interest und Community Szenen des Netzes abspielt und nur den Eingeweihten der jeweiligen Szenen zugänglich ist. Damit wird auch den vorhandenen Skills jüngerer Generationen, die mit Smartphones, YouTube und Facebook bestens vertraut sind, Rechnung getragen. Ziel war es, einen Hybrid zwischen Internet und TV zu entwickeln, bei dem der netzorientierten Produktionspraxis ein gleichwertiger Stellenwert in der Programmgenese eingeräumt wird. Was vielen VideoproduzentInnen im Web bereits geläufig ist, findet bei *dorf tv* seine Anwendung für das Fernsehen. Trotzdem bleibt *dorf tv* Fernsehen mit allen Qualitäten und Potentia-

len dieses traditionellen Mediums – mit der Verankerung im regionalen Kontext und in der unmittelbaren Lebensumwelt der Menschen. Mit dem Fernsehen als Distributionsmedium für diese Produktionen werden die regionalen Informationskreisläufe zusätzlich aktiviert und gestärkt. Der lineare Ablauf des Sendens eröffnet Blicke, die ansonsten im Hypertext untergingen.

4. Live Sendungen

Einmalig in der oberösterreichischen Medienlandschaft ist der hohe Anteil an Live-Sendungen: Rund 2/3 des Gesamtprogramms werden live im Studio *Schirmmacher* am Linzer Hauptplatz oder von anderen Schauplätzen der Kunst- und Kulturproduktion in ganz Oberösterreich gesendet: Wie z.B. dem Medien Kulturhaus Wels, dem Kultur- und Veranstaltungszentrum *Salzhof* in Freistadt, dem *Ars Electronica Center* in Linz, dem *Offenen Technologielaor – OTELO* in Vorchdorf, dem Kulturverein *Röda* in Steyr, vom immer wieder an anderen Orten in Oberösterreich stattfindenden *Festival der Regionen* und sogar von der *Eleonore*, einem Messschiff im Linzer Hafen. *Stadtwerkstatt-TV*, ein Kunstfernsehprojekt aus den 80er und 90er Jahren der Linzer Kunst- und Kulturinitiative *Stadtwerkstatt* stand hierfür Pate: „Live ist das Blut des Fernsehens“ lautete die Devise der KünstlerInnen-Gruppe. Bei einer Live-Sendung ist auch die Möglichkeit der Bild- und Informations-Manipulation durch den Schnitt nicht gegeben. Die Erfahrung bei *dorf tv.* zeigt, dass Live-Senden eine sehr direkte und hautnahe Fernseherfahrung für die ProduzentInnen bedeutet und nach dem Überwinden der ersten Nervosität auch dazu beiträgt, die Schwellenangst vor dem Medium abzubauen.

5. Regionale Informationskreisläufe stärken und damit die notwendigen Voraussetzungen für gesellschaftliche Beteiligung und Engagement schaffen

Der ständige mediale Overflow an Information mit all den katastrophalen Facetten, Bildern und Emotionen überfordert und paralyisiert eher, als dass er zum Handeln anregt. Die Aktivierung regionaler Informationskreisläufe führt zu Überschaubarkeit und Unmittelbarkeit: Beides sind Voraussetzung und zugleich Anregung, um sich zu beteiligen. Der Sender ist mittlerweile ein gefragter Medienpartner für viele Initiativen, die in der Medienlandschaft zwischen bürgerlicher Presse, ORF und privaten Sendern meist keinen Platz finden. Zudem ist die *hands on*-Philosophie, dass Beiträge selbst produziert, Live-Sendungen wie Talkrunden oder TV-Shows entwickelt werden, inklusive einer selbständigen technischen Umsetzung, ein starker Faktor für die autonome Gestaltung von Medienöffentlichkeit. *dorf tv.* bietet hierfür ein breites Spektrum an Unterstützung. Mit Formaten wie *OPEN HOUSE* können sowohl Einzelpersonen wie auch Organisationen ihren Content in der gewünschten Form im Sendestudio am Linzer Hauptplatz live senden. *dorf tv.* übernimmt dabei den technischen Part, Kameras, Regie und Broadcast. Die SendungsmacherInnen entwickeln das inhaltliche Konzept mit eigener Moderation, Gästen, Zuspelungen. Bei Interesse werden auch Workshops angeboten, damit Organisationen eigene Teams für Sendungen aufbauen können. Von Kameraführung bis zu Regie am Videomischer können SendungsmacherInnen auch die technischen Parts einer Sendung selbst in die Hand nehmen. Im Idealfall wird dann nur mehr ein/e TechnikerIn als Troubleshooter für eine Live-Sendung zur Verfügung gestellt. Ergänzend zum userInnen-generier-

ten Programm hat *dorf tv.* auch Sendungsformate, die von fixangestellten oder freien MitarbeiterInnen im Auftrag der Programmleitung gestaltet werden: Beispielsweise das wöchentliche *Dorf Gespräch* mit Live-Gästen im Studio *Schirmmacher* oder die *dorf tv. Redaktion* mit redaktionellen Beiträgen, Interviews und Reportagen zu aktuellen politischen oder kulturellen Themen und/oder Veranstaltungen. Diese Sendungsformate sind in der Auswahl der Themen und Inhalte bewusst *komplementär* zum herkömmlichen Medienangebot programmiert. Viele der Inhalte und Themen, die auf *dorf tv.* eine Plattform finden, werden von den anderen Medien weitgehend vernachlässigt.

6. Einfach Produzieren. Niedrigschwellig im Zugang. Zugleich radikal, experimentell und offen in der Ästhetik

Die Grundphilosophie lautet „einfach produzieren“, eine Formel, die in zweierlei Hinsicht gilt. Zum einen „einfach drauf los produzieren!“. Lieber eine noch nicht ganz ausgegorene Idee umsetzen, als vielleicht an einem komplexeren Konzept scheitern. Ins kalte Wasser springen und ein Pilotprojekt machen. Personen, die eine Live-Talksendung im Studio umsetzen möchten, erhalten nach einer Vorbesprechung mit den Programmverantwortlichen und nach Abgabe eines kurzen Konzeptpapiers einen Sendetermin in der Sendeschiene *OPEN HOUSE*. Wenn daraus eine längerfristige Sendereihe entsteht, geben *dorf tv.* MitarbeiterInnen Tipps, wie der Ablauf oder die Fragestellungen verbessert werden können. Professionalisierung und die Feinheiten einer Sendungsgestaltung entwickeln sich im Laufe der Zeit mit der Routine und der Sicherheit vor der Kamera von selbst. *dorf tv.* wird dadurch zu einem idealen Experimentier- und Entwicklungsfeld für Menschen, die bis dato noch nie mit dem Medium gearbeitet haben. „Einfach produzieren“ gilt aber auch als Motto für die Produktion an sich. Auch die Gestaltung der Inhalte auf *dorf tv.* folgt nicht zwingend dem klassischen Prinzip eines TV-Beitrages. „Einfach produzieren“ ist nicht nur die programmatische Aufforderung, die Initiative zu ergreifen und mitunter die Hemmschwellen zwischen privat und öffentlich zu überschreiten sondern steht auch für einen radikal-ästhetischen Anspruch von *dorf tv.*: Fernsehen auf die Einfachheit und Normalität herunterzubrechen und jenen authentischen Zwischentönen einen Raum zu geben, die oft im Mediengetöse untergehen. Um die Hürden des Fernsehens möglichst gering zu halten entwickelt *dorf tv.* immer wieder neue Tools und Formate, die einfach bedienbar sind. So wurde zum Beispiel die Sendeschiene *pocket tv* geschaffen, welche die Möglichkeit bietet, kurze Clips direkt vom Smartphone an den Sender zu schicken. Schnelle Aufnahmen aus dem Alltag, entweder von einer Aktion auf der Straße, von einem poetischen Moment, ein kurzes Interview von einer Vernissage, etc. können ohne Nachbearbeitung einfach hochgeladen werden. Die technische und dramaturgische Qualität spielt hier keine so große Rolle, wesentlicher ist der Aspekt des *schnellen Veröffentlichens* ohne Postproduktion. Ein Vorspann zum Video mit Titel und kurzem Text, die über die Webseite eingegeben werden, rendert sich automatisch am Server zum Clip dazu. Aber auch für Live-TV Sendungen entwickelte *dorf tv.* unaufwändige Technik-Setups, die ohne langwieriger Schulung einsetzbar sind. Wie zum Beispiel ein Übertragungsset, das aus einer Kamera und einem (Broadcast-)Laptop besteht, wodurch der komplexe Aufbau eines Studios durch eine simple Einkamera-Streaming-Lösung ersetzt wird. Derartige Formate sind nicht nur relativ unkompliziert, sondern haben auch einen besonderen Charme und ermöglichen vor allem große Mobilität und Flexibilität. (Die Übertragung erfolgt mittels einer speziell für *dorf tv.* adaptierten Software (mcbast)

zum Hauptstudio in Linz. Dort wird das Signal übernommen und via IP basierendem Richtfunk zum Sendemasten am Lichtenberg-Sender geschickt, der *dorf tv.* in ÖÖ terrestrisch verbreitet.) Durch diese angestrebte Unmittelbarkeit und Einfachheit des Produktionsansatzes wird nicht zuletzt auch die gängige Ästhetik geschöner Bilder durchbrochen. In diesem Sinne entwickelt *dorf tv.* neue Zugänge und Möglichkeiten der Produktion und auch Rezeption von Fernsehen. Dadurch hebt sich der Umgang mit dem Medium Fernsehen auf eine neue Ebene. Fernsehen wird entmystifiziert – und damit auch für zusätzliche ProduzentInnen- und RezipientInnengruppen interessant.

7. Workshops/Ausbildung

Das Team von *dorf tv.* unterstützt die ProduzentInnen in ihrer Arbeit, vermittelt in Workshops und individueller Betreuung das notwendig Know How, bietet Produktionsmöglichkeiten, Schnittplätze, Leihgeräte und stellt neben dem voll ausgestatteten Live-Sendestudio *Schirmmacher* am Linzer Hauptplatz auch mobile Übertragungs- und Aufnahmesets zur Verfügung, die von den Content-ProduzentInnen entweder selbständig oder mit Support des *dorf tv.* Teams für Live-Sendungen, Veranstaltungübertragungen oder TV-Shows verwendet werden. Das Ausbildungskonzept von *dorf tv.* orientiert sich sehr stark daran, welchen Bedarf SendungsmacherInnen haben. Meist sind es technische Workshops, Crashkurse, bei denen die Nutzung des Equipments mit der praktischen Umsetzung einer Sendung oder eines anschließend auf *dorf tv.* gesendeten Videos gekoppelt wird. Da das Programmschema mit Loop (Playliste) und Live-Sendungen sehr flexibel gestaltet ist, kann üblicherweise binnen weniger Stunden ein neuer Beitrag oder eine Sendung on air gehen. *dorf tv.* bietet regelmäßig Grundkurse für Videoschnitt und Videoproduktion an, aber auch Workshops zur Bedienung des Sendestudios für Live-Sendungen oder die Nutzung des mobilen Equipments für Übertragungen von Orten außerhalb des Studios. Großer Wert wird darauf gelegt, dass auch Frauen die Technik bedienen lernen. Deshalb gibt es immer wieder Workshops nur für Frauen. Im Zuge dieser Schulungen werden auch die Basics des Medienrechtes vermittelt, grundlegende Voraussetzungen, die in jedem Fall berücksichtigt werden müssen, wie das Einverständnis der Personen, die im TV vorkommen, Rechte klären bei nicht selbst produzierten Zuspelungen. Ein *learning on the job*, bei dem die Theorie sofort umgesetzt wird. Neben den technischen Workshops bietet *dorf tv.* auch Workshops zu Medienrecht und Moderation an. Zudem wird bei Bedarf und Interesse ein individuell vereinbarter Workshop abgehalten, wie etwa *Formatentwicklung*, *How to use dorf tv.*, *Farbkorrekturen in der Videoproduktion*, *Lichtsetzen im Studio und bei Interviews*, *Air Check*, etc.

8. Aus der Praxis

Einige Beispiele aus der Praxis sollen hier verdeutlichen, wie die konzeptionellen Überlegungen des Senders *dorf tv.* zum Tragen kommen. Ein spannender Programmpartner für die Nutzung der geschaffenen niedrigschwelligen Tools von *dorf tv.* und den Spirit des „just do it“ ist das Außenstudio des Offenen Technologielabors – OTELO in Vorchdorf. Für die Anschaffung eines Sendestudios standen nur geringe finanzielle Mittel zur Verfügung. In einem Formatentwicklungsworkshop wurden die Optionen besprochen und anschließend eine Live-Übertragung von der Veranstaltung *Wer ist dieser LAN und warum macht der so viele Partys* realisiert.

Die Sendung bestand aus einer Führung durch die Räumlichkeiten des OTELO und Interviews mit Workshop-TeilnehmerInnen. Im Anschluss an dieses Sendungs-Pilotprojekt investierte OTELO in eine Kamera und einen Laptop, mit denen nun einmal im Monat Live-Sendungen aus Vorchdorf übertragen werden.¹ Für OTELO eröffnete sich mit *dorf tv.* ein neues Experimentierfeld, das ihrer eigenen Konzeption von Experiment und praxisbezogener Entwicklung, von „do it yourself“-Philosophie und Niedrigschwelligkeit sehr stark entspricht. So entstand neben der „Erwachsenensendung“ auch ein Jugendformat mit 10–12 Jährigen. *NGN – Next Generation News*, eine Nachrichtensendung von Kids für Kids, welche mittlerweile ebenso einmal im Monat ausgestrahlt wird. Auch für das U19 Festival der Ars Electronica machte *NGN* die tägliche Berichterstattung via *dorf tv.* Im Zuge des Fernsehen Machens wollten die Jugendlichen auch das professionell ausgestattete Hauptstudio in Linz kennen- und bedienen lernen. Für einen Live-Studio Workshop konzipierten sie eine Sendung mit Themen, die sie beschäftigten: Hühnerhaltung und Buchvorstellung. Im Linzer Sendestudio erhielten sie vorab das technische Know How für die Studiobedienung und sendeten anschließend live.² Im September 2013 wurde das Studio von *dorf tv.* zum Mittelpunkt für den Aktionstag *24 Stunden Afrika* der *Black Community* in Linz. Angeboten wurde dies der *Black Community* von *dorf tv.* Die zentrale Lage des Studios am Linzer Hauptplatz und die Schaufenstersituation in dem ehemaligen Geschäftslokal *Schirmmacher* sind ein idealer Ort für Präsenz mit den eigenen Anliegen. In einer Besprechung mit der Projektverantwortlichen wurden die Möglichkeiten von *dorf tv.* auf den Plan der *Black Community* abgestimmt. Live-Sendungen und Playliste mit *Black Community* Beiträgen aus dem *dorf tv.* Video Archiv sollten 24 Stunden lang on air sein. Für die Live-Einstiege wurden bei einem mobile-broadcast Workshop zwei Personen der *Black Community* geschult. Die Aktionen fanden an verschiedenen Orten statt, Start war im Studio *Schirmmacher* am Linzer Hauptplatz. Den Bedürfnissen der Mobilität entsprechend, entschied *dorf tv.* die sogenannte *Einkamera-Lösung* für diesen Tag zu verwenden. Der Einfachheit halber wurde daher auch im Hauptstudio nicht die gesamte Maschinerie eingeschaltet, sondern das gleiche Setup wie unterwegs verwendet. Anschließend wurde das Videomaterial mithilfe des Cutters von *dorf tv.* auf das Wesentliche zusammengeschnitten und online gestellt.³

Die Sendeschiene *OPEN HOUSE* gibt Content-ProduzentInnen die Möglichkeit, das *dorf tv.* Studio für ihre Anliegen projektorientiert oder anlassbezogen zu nutzen. Inhalt, Ablauf und gegebenenfalls Requisiten werden von den Sendungs-MacherInnen selbst organisiert. Die technische Umsetzung der Sendung im Studio gewährleistet das *dorf tv.* Team. So zum Beispiel die Sendung von *Feminismus & Krawall*, einem transkulturellen frauenpolitischen Netzwerk, das sich anlässlich des internationalen Frauentages am 8. März 2013 formierte. In Vorbereitung für den internationalen Frauentag 2014 wurde Mitte Februar wieder eine Sendung im Studio gemacht, um das Programm für 2014 vorzustellen.⁴ Auf der Webseite von *dorf tv.* finden sich nahezu alle Videos, die seit Sendestart produziert wurden unter <http://www.dorftv.at/videos>. Mitte Februar 2014 sind dies ca 5.400 Sendungen, Beiträge, Videos und Clips.

1 <http://www.dorftv.at/videos/vorchdorf-tv-otelo>

2 <http://www.dorftv.at/videos/ngn-next-generation-news/7379>

3 <http://www.dorftv.at/videos/black-community-tv/8121>

4 <http://www.dorftv.at/videos/dorf-tv-open-house/8917>

9. Kooperation mit Bildungseinrichtungen

Die Kunstuniversität Linz ist seit dem Start des Senders eine wichtige Unterstützerin von *dorf tv.* und stellt die Räumlichkeiten und IT-Infrastruktur für den Sender zur Verfügung. Im Rahmen von Kooperationen mit der ÖH der Kunstuniversität Linz und der Abteilung *Zeitbasierte Medien* am Institut für Medien fungiert der Sender als eine Plattform für angewandte Praxis für die mediale Begleitung von Kunstschaffen. Studierende zeigen mit dem eigens konzipierten Format *Polyform* ihre Videoproduktionen auf *dorf tv.* und erhalten somit eine mediale Öffentlichkeit, die weit über das universitäre Umfeld und den Kunstkontext hinausgeht. Auch das Live-Sendestudio steht den Studierenden zur Verfügung, um TV-Projekte umzusetzen. Zudem werden immer wieder Symposien, Vorträge und Veranstaltungen in Kooperation mit den Studierenden auf *dorf tv.* übertragen.⁵

dorf tv. begleitet auch die Arbeit der Kunstschaffenden mit redaktionellen Berichten und Beiträgen über Ausstellungen, Vernissagen und Projekte. Eine weitere sehr fruchtbare Kooperation entwickelte sich mit der Fachhochschule Hagenberg. Im Zuge einer Lehrveranstaltung für *Analoge Animationen* wurden von den Studierenden Sender-Idents entwickelt. Die Lehrveranstaltungsleiter sind selbst Absolventen der Fachhochschule und Mitarbeiter von *dorf tv.* In Absprache mit dem Sender wurden inhaltliche Schlagworte definiert, die *dorf tv.* charakterisieren. Die Idents wurden anschließend im Rahmen einer selbst gestalteten Live-Sendung direkt vom Campus Hagenberg präsentiert.⁶

10. Resümee

Ein Community TV-Sender trägt in vielerlei Hinsicht zur Stärkung von Communities, aber auch zum Erwerb von Medienkompetenz und Selbstbewusstsein von Einzelpersonen bei. Zum einen sind diese Sender Experimentierfelder, bei denen der Umgang mit dem Medium Fernsehen in einem konstruktiven und fördernden Rahmen gelernt, ausprobiert, erfahren werden kann. Dem eigenen Gestaltungswillen sind kaum Grenzen gesetzt. Positives Feedback von Sendungsbeteiligten, aber auch ZuseherInnen stärkt das Selbstbewusstsein. Auch eine Atmosphäre, die es zulässt, dass Fehler gemacht werden, weil sie Teil des Lernprozesses sind, spornt an und führt zu positiven Entwicklungen. Weiters strukturiert und dokumentiert eine regelmäßige mediale Aufbereitung für eine Sendung die eigene Inhalte und Anliegen, macht sie nachvollziehbar und sichtbar. Die Produktion von Sendungen, Videobeiträgen, Aufzeichnungen ist zudem ein starker Dokumentationsfaktor für die eigene Arbeit, von der ohne diesem zeitbasierten visuellen Speicher oftmals wenig übrig bleibt. Das wachsende *Video on Demand* Archiv auf der Webseite von *dorf tv.* gibt ein eindrucksvolles Beispiel von der Vielfalt und Dichte der kulturellen und zivilgesellschaftlichen Aktivitäten in der Region. Und selbstverständlich ist ein Community TV Sender auch eine immense Bereicherung der Medienvielfalt und eine Ergänzung zum bestehenden Medienangebot. Wenn Hunderte Menschen ihre eigenen Meinungen und Sichtweisen publizieren, bündelt sich dies zu einer Vielzahl an Perspektiven und Betrachtungsweisen, die ein RedakteurInnenstab einer Redaktion in der Form nicht leisten kann. Es ist ein Kernauftrag von Community TV Sendern, jenen Menschen, Themen, gesellschaftlichen

5 <http://www.dorftv.at/videos/kunstunilive>

6 <http://www.dorftv.at/videos/dorf-tv-link/8572>

Entwicklungen und Inhalten eine mediale Plattform zu bieten, die in den anderen Medien nicht oder nur marginal vorkommen. Und das ist ein wertvoller Beitrag für neue Blicke, neue Aspekte, neue Perspektiven und differenzierte Meinungsbildung.

Biografien

Thomas Ballhausen, Mag. Dr.: Autor, Literatur- und Kulturwissenschaftler. Studium der Vergleichenden Literaturwissenschaft, der Deutschen Philologie und der Philosophie in Wien. Lehrbeauftragter an der Universität Wien und der Universität Mozarteum Salzburg. Ressortleiter der MEDIENIMPULSE, internationale Tätigkeit als Kurator, Herausgeber und Vortragender. Wissenschaftliche und literarische Veröffentlichungen, u.a. „In dunklen Gegenden“ (Wien, 2014) und „Signaturen der Erinnerung. Über die Arbeit am Archiv.“ (Wien, 2015). Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Medienkomparatistik, Filmgeschichte, Ästhetik, Historiografie, Intermedialität. E-Mail: thomas.ballhausen@medienimpulse.at

Alessandro Barberi, Mag.: ist Chefredakteur der MEDIENIMPULSE und wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Bildungswissenschaft der Universität Wien. Er studierte Geschichte, Philosophie und Literaturwissenschaft an der Universität Wien und hat an der Bauhaus-Universität Weimar medientheoretische Kompetenzen erworben, die er nunmehr an der Schnittstelle von Forschung und Pädagogik zu konkretisieren sucht. Sein Forschungsschwerpunkt liegt im Bereich der Medientheorie, der Mediensoziologie und der handlungsorientierten bzw. praxeologischen Medienpädagogik. Er ist darüber hinaus als Seminarleiter und freier Journalist tätig. Publikation u. a.: „Clio verwunde(r)t. Hayden White, Carlo Ginzburg und das Sprachproblem in der Geschichte“ (Wien, 2000). Seine Homepage findet sich unter: <http://www.barberi.at>

Franz Grafl, Dr.: Studium der Politikwissenschaft und Theaterwissenschaft in Wien; 1979 – 1991 Kogeschäftsführer Filmverleih Filmladen, Wien; postgraduales Studium der Filmwissenschaft, Paris; ab 1996 Universitätslektor für Filmgeschichte, -ästhetik und -vermittlung, Wien, Innsbruck; ab 1999 wissenschaftlicher Mitarbeiter bei Postproduktionen, Paris, und am Institut Pitanga, Wien. Interessen- und Arbeitsschwerpunkte: Filmvermittlung in Theorie und Praxis, Filmgeschichte und -ästhetik, Intermedialität; aktuelle Forschungsarbeit: Festival Cannes: Institutionengeschichte als Filmgeschichte. E-Mail: franz.grafl@pitanga.at

Anja Hartung, Dr. phil. habil.: studierte Kommunikations- und Medienwissenschaft in Leipzig und Bern (Schweiz), promovierte an der Universität Hamburg und habilitierte an der Universität Dresden. Gelehrt und geforscht hat sie an den Universitäten Leipzig, Magdeburg, Heidelberg, Leeds (UK) und Wien. Seit März 2015 leitet sie das Forschungsinstitut „Demographischer Wandel und Medien“ in Leipzig. Sie ist erste Vorsitzende des Vereins Gesellschaft – Altern – Medien (GAM) e.V., Mitherausgeberin der gleichnamigen Buchreihe sowie des Journals „Medien und Altern“ und Sprecherin der Fachgruppe „Medienpädagogik“ der Deutschen Gesellschaft für Publizistik- und Kommunikationswissenschaft (DGPK). Ihre Lehr- und Forschungsschwerpunkte liegen im Schnittfeld von Mediensozialisation, Medienbildung sowie Biographieforschung. E-Mail: mail@anja-hartung.de

Hannes Heller, Diplomstudium Sozialarbeit, Studium Cultural Studies and Mass Communication an der University of North London. Master-Studiengang Sozialmanagement Fach-

hochschule Braunschweig/Wolfenbüttel in Kooperation mit der Fachhochschule fh-Campus Wien. Grundkurs Medienerziehung des wienextra-medienzentrums. Seit 2005 medienpädagogischer Mitarbeiter des wienextra-medienzentrums. Interessen und Arbeitsschwerpunkte: Aktive Medienarbeit, Entwicklung medienpädagogischer Projekte, Grundlagenarbeit medienpädagogische Methoden. E-Mail: Hannes.Heller@wienextra.at

Andreas Hudelist, Studium der Deutschen Philologie sowie Medien- und Kommunikationswissenschaften in Klagenfurt und Belgrad; 2010 bis 2014 Universitätsassistent des Instituts für Medien- und Kommunikationswissenschaft an der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt; seit 2014 senior scientist am Institut für Deutschdidaktik in Klagenfurt; Gründer und Mitherausgeber von etum (eJournal für Theater und Medien): ejournal.theaterforschung.de. Interessen- und Forschungsschwerpunkte: Cultural Studies, Film-, Serienforschung und kulturwissenschaftliche Gedächtnisforschung. E-Mail: andreas.hudelist@aau.at

Katharina Kaiser-Müller, Mag.: studierte an der Universität Wien Pädagogik (Bildungswissenschaften) mit den Schwerpunkten Aus- und Weiterbildungsforschung sowie Medienpädagogik. Sie ist Mitglied der Wiener Medienpädagogik unter der Leitung von Christian Swertz und übernahm im Jahre 2013 die Redaktionsassistentz der MEDIENIMPULSE. Als freie Medienpädagogin ist sie u. a. als Saferinternet-Botschafterin tätig und engagiert sich zudem bei der Initiative Medienbildung Jetzt!, da sie der Überzeugung ist, Medienbildung geht uns alle an. E-Mail: katharina-kaiser-mueller@medienimpulse.at

Gabrielle Kepplinger, Dr.: Studium Italienisch und Germanistik. Von 1994 – 2004 Kultur- und Medienaktivistin in der Linzer Stadtwerkstatt und bei der Netzkulturinitiative servus.at. Mitbegründerin von Dorf TV und seit 2010 Programmgeschäftsführerin dieses userInnen-generierten nicht kommerziellen TV Senders in Oberösterreich. E-Mail: gabriele.kepplinger@dorftv.at

Günter Krenn, Dr.: Filmwissenschaftler, Autor, Herausgeber und Übersetzer. Zahlreiche Veröffentlichungen zu Film-, Musik- und Kunstgeschichte. Zuletzt veröffentlichte er, aufbauend auf seiner erfolgreichen Romy-Schneider- Biografie, den Band „Romy & Alain. Eine Amour fou“ (Berlin, 2013) und fungierte bei der deutschen Ausgabe von Guido Crepax' Comic „Valentina“ (Berlin, 2015) gemeinsam mit Paolo Caneppele als Übersetzer und Herausgeber. E-Mail: guekrenn@hotmail.com

Sven Kommer, Prof. Dr.; Studium des Lehramts an der PH Ludwigsburg, 1995 Promotion an der Uni Bielefeld, 2009 Habilitation an der PH Freiburg, 2001 bis 2007 Hochschuldozent für Medienpädagogik an der PH Freiburg, seit 2013 Professor für „Allgemeine Didaktik mit dem Schwerpunkt Technik- und Medienbildung“ an der RWTH Aachen. Interessen und Arbeitsschwerpunkte: Medialer Habitus, Medien und soziale Ungleichheit, Lernen mit digitalen Medien, Medieneinsatz in der Forschung. E-Mail: Sven.Kommer@rwth-aachen.de

Sebastian Nestler, Dr. phil.; Studium der Philosophie, Soziologie und Politischen Wissenschaft an der RWTH Aachen; Promotion an der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt; Lehrbeauftragter an der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt sowie der Zeppelin Universität, Fried-

richshafen. Lehr- und Forschungsschwerpunkte: Cultural Studies, Kritische Medienpädagogik, Kultur- und Medientheorien, französische Philosophie des 20. Jahrhunderts. E-Mail: sebastian.nestler@aau.at

Wolfgang B. Ruge, M.A.: 2005–2011 Studium der Medienbildung in Magdeburg, seit 2011 freiberufliche Dozenten- und Redaktionstätigkeiten, 07/2012–06/2014 Promotionsstipendiat der Landesgraduiertenförderung des Landes Sachsen-Anhalt, seit 09/2014 Universitätsassistent am Institut für Bildungswissenschaften der Universität Wien. Interessen- und Arbeitsschwerpunkte: Bildungswissenschaftliche Analyse von Kinderfilmen, Disziplintheoretische Betrachtungen der Medienpädagogik, Mensch-Technik-Verhältnisse und die Methodik visueller Sozialforschung. E-Mail: mail@wolfgang-ruge.name

Katharina Stöger, Mag.: Studium der Theater-, Film- und Medienwissenschaft, Kunstgeschichte und Skandinavistik in Wien; 2012 Diplomabschluss am Institut für Theater-, Film- und Medienwissenschaft an der Universität Wien; Filmwissenschaftlerin und Kuratorin; seit 2012 Betreuung des Forschungsprojektes „Shooting Women“; Interessens- und Arbeitsschwerpunkte: Der Filmemacher Jörg Kalt (Diplomarbeit), Neue Österreichische Filmgeschichte, Weibliches Filmschaffen in Österreich, Gender Studies. E-Mail: kathi.stoeger@centerspot.at

Felix Studencki, M.Ed: Studium an der Pädagogischen Hochschule in Wien; seit 2011 Medienpädagogischer Referent des Stadtschulrates für Wien; seit 2010 Leiter der zentralen Arbeitsgemeinschaft für Medienpädagogik an Wiener Pflichtschulen. Interessen- und Arbeitsschwerpunkte: Angewandte Medienpädagogik, medienpädagogische Projekte in Pflichtschulen. E-Mail: felix.studencki@ssr-wien.gv.at

Christine Trültzsch-Wijnen, Prof. Dr.: studierte Publizistik- und Kommunikationswissenschaft sowie Musikwissenschaft und promovierte an der Universität Salzburg über den internationalen Vergleich medienpädagogischer Theorien und Konzepte. Sie lehrte an den Universitäten Salzburg, Bozen, Münster und Akureyri und war Universitätsassistentin am Institut für Bildungswissenschaft der Universität Wien. Seit Februar 2014 hat sie eine Professur für Medienpädagogik an der PH Salzburg „Stefan Zweig“ und leitet das dort angesiedelte Kompetenzzentrum für Medienpädagogik und E-Learning.

Ralf Vollbrecht, Prof. Dr.: Studium der Pädagogik, Soziologie, Psychologie und Mathematik an der Universität Bielefeld; 1993 Habilitation an der Fakultät für Pädagogik an der Universität Bielefeld; Vorstandsmitglied der Rockakademie Ostwestfalen-Lippe 2007 bis 2011, Seit 2004 Mitglied im Kuratorium des Kinder- und Jugendfilmzentrums Deutschland (KJF), seit 2008 Vorsitzender; seit 2000 Professor für Medienpädagogik an der TU Dresden. Interessen und Arbeitsschwerpunkte: Medienpädagogik, Jugend- und Medienforschung, Medientheorien sowie außerschulische Bildungsprozesse. E-Mail: ralf.vollbrecht@tu-dresden.de

Claudia Wegener, Prof. Dr.: Studium der Erziehungswissenschaft/Medienpädagogik und Psychologie mit anschließender Promotion und Habilitation an der Universität Bielefeld; seit 2009 Professorin für Medienwissenschaft in den Studiengängen Medienwissenschaft/ Digitale Medienkultur an der Filmuniversität Babelsberg. Lehr- und Forschungsschwerpunkte: Rezep-

tionsforschung, Mediensozialisation, Qualitative Medienforschung, Kommunikationstheorie und digitale Medienkultur. Seit 2014 Vorsitzende im Kuratorium des Kinder- und Jugendfilmzentrums in Deutschland. E-Mail: c.wegener@filmuniversitaet.de

Karsten D. Wolf, Prof. Dr.: Studium der Wirtschaftswissenschaften und Arbeits-, Berufs- und Wirtschaftspädagogik an der Universität Gießen; 2001 Promotion am Fachbereich Erziehungswissenschaften an der Universität Gießen; 2001–2005 wiss. Assistent am Lehrstuhl für Wirtschaftspädagogik an der Universität Bamberg; 2005–2011 Juniorprofessor für didaktische Gestaltung multimedialer Lernumgebungen an der Universität Bremen; seit 2011 Professor für didaktische Gestaltung multimedialer Lernumgebungen an der Universität Bremen; seit 2011 Leiter des Labs „Medienbildung |Bildungsmedien“ am Zentrum für Medien-, Kommunikations- und Informationsforschung (ZeMKI) der Universität Bremen und Sprecher des Vorstandes des Zentrums für Multimedia in der Lehre (ZMML) der Universität Bremen. Interessen- und Arbeitsschwerpunkte: Lernen durch Erklären mit Video; Erklärvideos und Tutorials, Technology Based Assessment & pädagogische Förderdiagnostik; Selbst-Expertisierung im Netz; Mediatisierungskollektive und informelles Lernen; didaktische Gestaltung von Online-Lehr-Lern-Veranstaltungen. Email: wolf@uni-bremen.de