

Mit Schneewittchen lernen, dass Geschlechterrollen veränderbar sind

Zum Potenzial des «pädagogisch wertlosen» Films

In einem Artikel über die pädagogische Relevanz von Kinder- und Jugendfilmen kommentierte Horst Schäfer, langjähriger Leiter des Kinder- und Jugendfilmzentrums KJF in Remscheid¹, die Liste der erfolgreichsten Filme des Jahres 2005 folgendermaßen:

«(...) Bei den Top 10 Kinossommer 2005 Deutschland sind es beispielsweise Titel wie MADAGASKAR, STAR WARS: EPISODE 3 und MR & MRS. SMITH. Allen Titeln ist gemeinsam, dass sie keinen Bezug zur Lebenswirklichkeit deutscher Jugendlicher haben - es sei denn, dass sie ihrem Unterhaltungsbedürfnis entsprechen (...)»²

Dieses Zitat steht am Anfang dieser Ausführungen zum Potenzial des «pädagogisch wertlosen» Films, weil es Prototyp einer medienpädagogischen Position ist, welche Filme in zwei Gruppen einteilt: Entweder sind sie «pädagogisch wertvoll» oder sie entsprechen bloß einem «Unterhaltungsbedürfnis», sind womöglich gar manipulierend oder anderweitig negativ beeinflussend – also implizit «pädagogisch wertlos».

Im ersten Teil dieses Textes soll diese Position historisch eingeordnet und im Zusammenhang der in Deutschland immer noch dominanten Skepsis gegenüber den Bildungsmöglichkeiten des Kinofilms problematisiert werden.³

1 Siehe <http://www.kjf.de/presse/Neueleitung.htm> (17.6.2008).

2 Horst Schäfer: Identifikation und Akzeptanz - Jugendfilme in der Medienpädagogik. Zum Kriterium des Kinder oder «Jugendfilms». In: Werner Barg / Horst Niesyto / Jan Schmolling (Hrsg.): *Jugend:Film:Kultur - Grundlagen und Praxishilfen für die Filmbildung*. München 2006, S.100.

3 Zur Dominanz bewahrpädagogischer Ansätze siehe auch Horst Niesyto: Filmverstehen als Bestandteil des Pädagogikstudiums. In: Barg / Niesyto / Schmolling (Hrsg.), S.117.

Der zweite Teil widmet sich einem konkreten Anwendungsfeld der Filmvermittlung: der politischen Bildung zum Thema Geschlechtsrollen-Klischees. Auch hier lässt sich oft eine klare Aufteilung finden: Entweder gelten Filme als solche, die Stereotypen von «Männlichkeit» und «Weiblichkeit» reproduzieren, oder als solche, die diesen Stereotypen «andere» Filmbilder entgegenhalten.⁴ Diese Suche nach «besseren» Bildern wird folgend ebenfalls diskutiert.

Im dritten Teil möchte ich ein Konzept erläutern, wie man prinzipiell mit *allen* Filmen arbeiten kann, also auch den Klischee-gesättigten Blockbustern, die den Hauptteil der Lieblingsfilme der Jugendlichen und damit der Zielgruppe einer möglichen Filmvermittlung ausmachen. Theoretisch bezieht sich dieses Konzept auf den Gedanken der Dekonstruktion nach Jacques Derrida und dessen feministische Adaption durch Judith Butler.

1. Sehen Lernen oder Wegsehen lernen? Zum schwierigen Verhältnis von Pädagogik und Film in Deutschland

Obwohl der Film als neues Medium seit den ersten öffentlichen Vorführungen durch die Gebrüder Lumière bzw. Skladanowski ab 1895 ein stetig wachsendes Publikum faszinierte und aus heutiger Perspektive *das* Medium des 20. Jh. genannt werden kann, nimmt er im pädagogischen Umfeld und dort insbesondere im schulischen Kontext bis heute nur eine marginale Position ein. Diese Diskrepanz fußt nicht etwa auf gesicherten Ergebnissen der Medienwirkungsforschung, die dem Film negative Effekte nachweisen könnte, sondern auf drei kulturhistorischen Traditionen: Erstens die Abwertung des «Bildes» in der abendländischen Medien-Hierarchie, zweitens die Abwertung des technisch reproduzierbaren Bildes im Kanon der humanistischen Bildung und drittens, mit einer besonderen Ausprägung in Deutschland, die Abwertung des Kinofilms als Instrument nationalsozialistischer, später US-amerikanischer «Propaganda». Auf jeden der drei Punkte möchte ich im Folgenden kurz eingehen.

1.1 Die Abwertung des Bildes in der westlich-abendländischen Hierarchie der Medien

Diese Abwertung speist sich aus zwei Quellen: zum einen aus Teilen der griechischen Philosophie⁵ und zum anderen aus der ikonoklastischen Tradition der monotheistischen Religionen. Letztere hat ihren Ausgangspunkt im Bilderverbot des

4 Siehe beispielhaft *FLIMMO - Fernsehen mit Kinderaugen. Vom Topmodel bis Einzelkämpfer - Mädchen und Jungen und ihre Programmvorlieben*; Heft 3, Oktober 2007.

5 Dieser Bezug wird auch von Ralf Vollbrecht mit Bezug auf Dieter Baacke hergestellt, vgl. Ralf Vollbrecht: *Filmwirkung und Filmsozialisation*. In: Barg / Niesyto / Schmolling (Hrsg.), S. 96.

alten Testaments: «Du sollst dir kein Bildnis machen».⁶ Dieses Bilderverbot ist bis heute im Judentum und im Islam verankert. Im Christentum haben sich im Lauf der Jahrhunderte in der katholischen, den orthodoxen oder den protestantischen Kirchen unterschiedliche Ausformungen der jeweiligen Bilderpolitik entwickelt.

Die orthodoxe Ostkirche fand z.B. für das Dilemma, dem Begehren nach Bildern trotz des Verbots gerecht zu werden, einen recht originellen Ausweg. Seit einer Festlegung im 9.Jh. werden die allgegenwärtigen Ikonen per Definition nicht «gemalt», sondern «geschrieben».⁷ Die römisch-katholische Westkirche wechselte bei der Kategorisierung ebenfalls vom Visuellen ins Schriftliche und bezeichnete die Bilder als «Bücher der Laien». Die mit diesem Prozess verbundene kultische Verehrung von Heiligen- und Marienbildern wurde dann zwar in der Reformation abgelehnt, Luther empfahl jedoch ebenfalls einen pragmatischen Umgang und erlaubte die Verwendung von Bildern zu didaktischen Zwecken für die analphabetischen Gläubigen. Zwingli und am radikalsten Calvin lehnten jedoch alle bildlichen Darstellungen ab.⁸ Letzteres ist insofern von Bedeutung, als Jean Jacques Rousseau, einer der Begründer der modernen Erziehungswissenschaften, Calvinist war.

Beispielhaft für die Hierarchie zwischen Sprache, Schrift und Bild in der griechischen Philosophie⁹ ist das Verhältnis zwischen Sokrates und Platon. Sokrates als «der, der nicht schreibt» (eine Formulierung von Nietzsche) befindet sich mit seinem Medium der Stimme – auf Grund der dieser unterstellten Authentizität – in einer überlegenen Position gegenüber der schriftlichen Aufzeichnung Platons. Dieser benutzt zwar zahlreiche Metaphern und Gleichnisse zur Erläuterung seiner Lehre, direkte visuelle Formen wie Skizzen wählt er allerdings nicht – weshalb es durchaus schwierig ist, beispielsweise die räumliche Anordnung seines Höhlengleichnisses zu zeichnen oder nachzustellen. Hier beginnt eine kulturhistorische Tradition, in der die Sprache als dem Wahrheitsgehalt einer Information am nächsten stehend, die Schrift schon als abstrakter und die Bilder als das am wenigsten zuverlässigste Medium gewertet werden.

6 «Du sollst dir kein Gottesbild machen, keinerlei Abbild, weder dessen, was oben im Himmel, noch dessen, was unten auf der Erde, noch dessen, was in den Wassern unter der Erde ist» (2. Mose 20, 4 und 5. Mose 5, 8), zitiert nach Horst Schwebel: Alles begann mit dem goldenen Kalb. In: *Publik Forum EXTRA: Gott ist anders - Du sollst dir kein Bildnis machen*. Februar 2007, S. 18.

7 Siehe Udo Marquardt: Der Überlebende . Heinrich Schmitt: Ikonen sind der Ort der Begegnung mit dem Himmel. In: *Publik Forum EXTRA*, S. 26.

8 Vgl. zum kirchlichen Bilderstreit Hans Belting: Nieder mit den Bildern. Alle Macht den Zeichen - Aus der Vorgeschichte der Semiotik. In: Stefan Majetschak (Hrsg.): *Bild-Zeichen - Perspektiven einer Wissenschaft vom Bild*. München 2005.

9 Siehe aber zur bei Aristoteles anders geordneten Hierarchie der Sinne - mit dem Sehsinn als höchstem Sinn - z.B. Christina von Braun: «Ceci n'est pas une femme» - Blick und Berührung. In: *nachdemfilm - internetmagazin*, Nr.3, Oktober 2001. www.nachdemfilm.de/no3/bra02dts.html (18.3.2008), S. 15.

Diese Hierarchisierung der Medien Sprache und Schrift in Bezug auf das Kriterium der Authentizität findet ihre Fortsetzung in der modernen Zeichentheorie u.a. bei de Saussure. Die Sprache kann demnach in ihrer Funktion als vermeintlich nur leicht abstrahierendes Lautbild (*Signifikant*) etwas bezeichnen, das als Bezeichnetes (*Signifikat*) in seiner Existenz unhinterfragt und unverhandelbar ist. Gemessen an dem hohen Authentizitätsgrad der Sprache fällt die Schrift jedoch zurück, da sie «nur» *Signifikant* des *Signifikanten* ist, also in einem abhängigen Verhältnis zur Sprache steht und diese weiter abstrahiert. Bilder kommen in dieser Hierarchie erst gar nicht vor. Daraus resultieren die bis heute andauernden, m.E. recht defensiven Versuche, Bilder als «Text» zu definieren, um sie auf diese Weise überhaupt in den Mediendiskurs zu integrieren.¹⁰

Diese vom alten Griechenland bis in die Moderne reichende Hierarchie medialer Vermittlungsformen wurde erst durch Jacques Derrida erschüttert. Er argumentierte, dass ihr metaphysische Annahmen über die «Wahrheit» des «Seins» zugrunde lägen. Mit der Abschaffung der «Wahrheit» der *Signifikate* wird aber auch die Sprache ihres Bezugs zu solch einer «Wahrheit» beraubt, sie kann sich nur noch auf andere *Signifikanten* beziehen. Da dies aber ein Hauptcharakteristikum der Schrift ist, wird Sprache zur Variante der Schrift.¹¹ Zwar beschäftigt sich auch Derrida erst in späteren Werke mit visuellen Medien, er eröffnete jedoch mit dieser «Dekonstruktion» der Hierarchie von Sprache und Schrift ein Feld, dass im weiteren Verlauf des Textes auch für das Verhältnis von Pädagogik und Film noch fruchtbar gemacht werden soll.

Vor dem Hintergrund dieser mächtigen Diskurse der abendländischen Philosophie und der monotheistischen Theologien ist es kein Wunder, dass sich auch in der pädagogischen Bezugnahme auf mediale Vermittlungsmöglichkeiten die skizzierte Hierarchie von Sprache, Schrift und Bild durchgesetzt hat. So wie in der Kirche die Bilder lediglich als minderwertiger, angesichts des Analphabetismus aber notwendiger didaktischer Ersatz für Wort und Schrift genutzt wurden, ist die Rolle der Bilder im pädagogischen Kontext auf die Funktion einer Illustration des Textes reduziert. Schon Johann Amos Comenius, Autor eines der frühesten uns bekannten pädagogischen Werke aus dem 17. Jh., benutzte Bilder lediglich als zusätzliche Illustration.¹² Jean Jacques Rousseau, der in seinem die Erziehungswissenschaften begründenden Werk *Émile oder über die Erziehung* (1776) schon die Schrift bzw. das damalige «Neue Medium» Buch als didaktisches Mittel verbannte, behandelte Bilder gar nicht.¹³

10 Für die Filmbildung siehe eine solche Position bei Alice Bien: *Filmsprache - Einführung in die interaktive Filmanalyse*. Marburg 2006.

11 Jacques Derrida: *Grammatologie*. Frankfurt am Main 2003 (franz. Orig. 1967).

12 Comenius: *Orbis sensualium pictus* (1659), nach Björn Maurer: Filmbildung in der Sekundarstufe I - Ein Überblick. In: Barg / Niesyto / Schmolling (Hrsg.), S. 170.

13 «Das Lesen ist eine Geißel für die Kinder.» Rousseau (*œuvres complètes*) Bd.4, S. 357, zitiert nach Georg Holmsten: *Jean-Jacques Rousseau - mit Selbstzeugnissen und Bilddokumenten*. Reinbeck bei Hamburg 2005, S. 114.

Ihren konkreten Ausdruck findet diese pädagogische Hierarchie von Wort und Schrift in der schulischen Tradition des Frontalunterrichts, in der der Stimme des Lehrers die Schrift der Schüler nachgeordnet ist und ihre Wertschätzung in erster Linie als Gegenstand von Benotungen erfährt. Visuelle Erzeugnisse dürfen bis heute lediglich im Kunstunterricht als «Leistungsnachweis» abgegeben werden. Für die Bildungsprozesse der Lernenden hat dieser Ausschluss der Bilder allerdings Konsequenzen. So stellte der Leiter der ersten PISA-Studie, Jürgen Baumert, einen Zusammenhang her zwischen den schlechten Ergebnissen des deutschen Schulsystems und dem linear gedachten Weg von den vermeintlich *wahren* bzw. nur auf eine einzige Art und Weise «richtig» zu erfassenden Lerngegenständen über die *sprachliche* Vermittlung des Lehrers zur *schriftlichen* Rezeption durch die Schüler. In Deutschland sei ein besonders stures Festhalten an dieser Sokrates-Platon'schen Tradition und eine dementsprechende Ablehnung von Differenz – der Inhalte, der Lösungswege, der medialen Vermittlung – zu beobachten.¹⁴

Zusammenfassend kann hier zunächst festgehalten werden, dass es aus verschiedenen, sehr wirkungsmächtigen kulturhistorischen Gründen eine Hierarchie von Sprache, Schrift und Bildern gibt, wenn es darum geht, junge Menschen zu erziehen und zu «bilden». Ironisch zugespitzt kann man sagen, dass es sich bei dem, was in schulischer Pädagogik passiert, somit weniger um *Bildung* als um *Sprachung* oder *Schriftung* handelt. Insofern erscheint es mir auch besonders problematisch zu sein, dass als dominante Form der Filmvermittlung in Deutschland immer noch das nach dem Film stattfindende *Filmgespräch* gelten muss.¹⁵

Im Folgenden sollen die Gründe skizziert werden, warum diese Hierarchie nicht nur die Bilder allgemein, sondern die bewegten Bilder insbesondere ausschloss.

1.2 Die Abwertung des technisch reproduzierbaren Bildes im Kanon der Kunst

Der bürgerliche Diskurs um das künstlerische «Original» ist neben den bereits genannten Traditionen der griechischen Philosophie und monotheistischen Religionen ein weiterer bedeutsamer Begründungszusammenhang. Hier geht es nicht um eine Abwertung *aller* Bilder, sondern um die der technisch reproduzierbaren in Fotografie und Film. Den nicht reproduzierten, sondern «originalen» Erzeugnissen der bildenden Kunst wird gerade aufgrund ihrer Verbindung von vermeintlich einzigartigem Werk und einzigartiger Künstler-Person ein hoher gesellschaftlicher

14 Zum Beispiel werde im Mathematikunterricht nur das »richtige« Ergebnis, nicht so sehr jedoch der Lösungsweg bzw. dessen Varianten bewertet. Jürgen Baumert: *Deutschland im internationalen Bildungsvergleich*. Vortrag anlässlich des dritten Werkstattgesprächs der Initiative McKinsey bildet, 30. Oktober 2001, Köln, S. 34. http://www.mckinsey-bildet.de/downloads/02_idee/w3_vortrag_baumert.pdf (09.06.2006).

15 Siehe Björn Maurer: *Subjektorientierte Filmbildung an Hauptschulen*. In: Horst Niesyto: *film kreativ. Aktuelle Beiträge zur Filmbildung*. München 2006. S. 34f.

Status und ein entsprechender Wert auf dem Kunstmarkt zugebilligt.¹⁶ Den technisch reproduzierbaren, also den Modus eines einzigartigen Originals verlassenden Bildern wurde hingegen ein qualitativ anderer, meist abgewerteter Status zugewiesen, wie dies z.B. Walter Benjamin mit seiner These vom Verlust der «Aura» formulierte. Fotografie (und Film) wurden lange nicht als «künstlerische» Erzeugnisse angesehen. Diese bildeten ja lediglich ab und galten somit nicht als etwas, das gestaltet und inszeniert war und somit Gegenstand von kulturellen Techniken der Produktion und Rezeption oder von Bildungsprozessen sein könnte. Man musste nicht «lernen», ein Foto zu sehen, weil ja, wie umgangssprachlich formuliert wird, ein Bild «mehr als tausend Worte» sagt.¹⁷

Der bereits skizzierte Begründungszusammenhang aus abendländischer Philosophie und religiöser Tradition findet somit seine Unterstützung aus dem Bereich der ästhetischen Diskurse um «Kunst». Gegenstand eigenständiger Untersuchungen sind Fotos und dementsprechend Film im schulischen Lernprozess nur, wenn an ihnen die Möglichkeit von Manipulationen veranschaulicht werden soll. Die «Wahrheit» des eigentlichen, vermeintlich nicht manipuliert dargestellten historischen Prozesses wird dann durch Sprache (Richtigstellung durch die Information des Lehrers) und Schrift (Kommentar des Schulbuches) wieder hergestellt.¹⁸

Dass der Glaube an das künstlerische Original des Individuums und die Abwertung technisch reproduzierter Bilder von Anfang an auf einer falschen Alternative beruhte, kann an Albrecht Dürer, einem der Heroen bürgerlichen Kunstverständnisses gezeigt werden. Dürer war erstens derjenige, der, indem er seine Bilder individuell signierte, ein neues künstlerisch-individuelles Selbstverständnis nach Deutschland und das Europa nördlich der Alpen brachte. Zweitens importierte er aber zugleich von der italienischen Renaissance auch die technischen Verfahren der zentralperspektivischen Darstellung und ergänzte sie durch eine mechanische Konstruktion, ein gerastertes Tuch, das *Velum*. Es wurde in eine definierte Position zwischen Künstler und abzubildendes Objekt geschoben und sollte dafür sorgen, dass in der Abbildung von Dingen und Personen ein reproduzierbarer (!) Prozess möglich war. Dürer war, wenn man so will, der Begründer von Techniken der Auf-

16 Natürlich spielen Künstler seit Duchamps *ready-mades* mit diesem Glauben an das «Original», aber auch diese Auseinandersetzungen kommen nur als individuell signierte in den Kunstmarkt hinein. Zur kunsthistorischen Begründung des Glaubens an das «Original» siehe z.B. Belting, S. 31.

17 Aus dieser Formulierung könnte allerdings auch das Gegenteil geschlussfolgert werden, dass nämlich die Künste der visuellen Techniken mindestens ebenso aufwändig zu lehren seien, wie z.B. ein Grundwortschatz von 1000 Wörtern.

18 Erst in den letzten Jahren sind Publikationen erschienen, die sich mit dem Status der Fotografien im pädagogischen Prozess beschäftigen und eine allgemeine »visual literacy« entsprechend der Alphabetisierung als Ziel nennen, vgl. Maurer 2006 und Holzbrecher / Domen-Welke / Schmolling (Hrsg): *Foto + Text. Handbuch für die Bildungsarbeit*. Wiesbaden 2006.

lösung von Bildern in rasterbare, maschinell reproduzierbare Punkte und damit gleichzeitig Begründer wie Totengräber des Mythos vom individuellen Künstler¹⁹.

1.3 Die Abwertung des Kinofilms als Instrument von «Propaganda» und Manipulation

« (...) vor den Toren eurer hohen Akademie steht seit Jahr und Tag eine neue Kunst und bittet um Einlaß. Die Filmkunst bittet um eine Vertretung, um Sitz und Wort in eurer Mitte. Sie wünscht von euch endlich einer theoretischen Betrachtung gewürdigt zu werden, und ihr sollt ihr ein Kapitel widmen in jenen großen ästhetischen Systemen, in denen von den geschnitzten Tischbeinen bis zur Haarflechtkunst so vieles besprochen und der Film gar nicht erwähnt wird. Wie der entrechtete und verachtete Pöbel vor einem hohen Herrenhaus, steht der Film vor eurem ästhetischen Parlament und fordert Einlaß in die heiligen Hallen der Theorie.»²⁰

Béla Balázs

Béla Balázs musste in seinem 1924 verfassten Aufsatz «Der sichtbare Mensch» noch fordern, dass sich die Kunsttheorie überhaupt mit dem neuen Medium Film beschäftige. Allzu sehr galt das Kino in der öffentlichen Wahrnehmung als eine Variante der Jahrmarkt-Attraktionen²¹. Die sich in Deutschland schließlich entwickelnde theoretische «Würdigung» des Films stand allerdings unter dem Eindruck der Indienstnahme des Mediums für den Propaganda-Apparat Goebbels im Nationalsozialismus. Adornos und Horkheimers These der manipulierenden Kulturindustrie und spezifisch auch Kracauers These eines Zusammenhangs von *Caligari* bis *Hitler*, so der Titel des 1947 im Exil der USA veröffentlichten Buches, prägten auch in der Ära nach dem 2. Weltkrieg lange die Beschäftigung mit dem Medium Film.

Dem Kinofilm als vermeintlich bildungsfernem Spektakel und wenig künstlerischem Massenprodukt wurde somit das Adjektiv «tendenziell bedrohlich» angeheftet. Diese Kritik, die bezogen auf die Alb-Traumfabrik der UFA vor faschistischer Propaganda bewahren wollte, wurde dann m.E. nach 1945 recht unreflektiert auf

19 Zur Kritik an Dürer siehe Karl-Josef Pazzini: *Bilder und Bildung. Vom Bild zum Abbild bis zum Wiederauftauchen der Bilder*. Münster 1992. Zur Auseinandersetzung mit dieser Position Pazzinis Sebastian Schädler: *Pädagogisches und ästhetisches Arbeiten mit Film und DVD – mit Schneewittchen lernen, was [Dekonstruktion] ermöglicht*. Kopaed-Verlag, München 2008 (Arbeitsstittel, in Vorbereitung), Kapitel III.

20 Béla Balázs: *Schriften zum Film*, Band 1. Berlin 1982 (DDR), S. 45. Zitiert nach Werner Barg: *Filmästhetik, Filmsprache, Filmanalyse*. In: Barg / Niesyto /Schmolling (Hrsg.), S. 14.

21 Vgl. Tom Gunning: *Das Kino der Attraktionen. Der frühe Film, seine Zuschauer und die Avantgarde*. in: *Meteor. Texte zum Laufbild*, Nr. 4 / 1996.

die neue «Traumfabrik Hollywood» mit ihrem «Popcorn-Kino» übertragen²². Auch einem Autor wie Karl Heinz Roller, der sich um andere Wege des pädagogischen Arbeitens mit Film bemüht und explizit auch mit Blockbustern arbeitet, unterlaufen Formulierungen wie folgende:

«Auf dieser Ebene prägt der Hollywood-Film immer noch Sehgewohnheiten mit seiner brillianten Fotografie, einer schnellen Montage voller Reize auch auf der Tonebene und mit Darstellerinnen und Darstellern, die einen langen Weg des Castings (wer und was kommt an?) hinter sich haben. Es ist auch kritisch zu sehen, wie dieses industriell ungemein aufwendige dramaturgische Feuerwerk an Sinnesreizen auch Kinder und Jugendliche überrumpeln kann.»²³

Soll man denn schlecht fotografierte, langweilig montierte, schäbig vertonte und mit schlechten Schauspielern gedrehte Filme machen, um Jugendliche nicht mehr zu «überrumpeln»?

1.4 Die Konsequenz: Parallelwelten der Filmrezeption

In der Konsequenz dieser skizzierten Traditionen kommt der Film im pädagogischen Kontext in der Regel in dreierlei Varianten vor:

- als *zusätzlicher* Film
- als *authentischer* Film
- als *pädagogisch wertvoller* Film.

Mit *zusätzlichem* Film ist der Film gemeint, der typischerweise in Ergänzung eines bereits mit anderen Medien behandelten Inhalts gesichtet wird, also z.B. die historische Dokumentation im Geschichtsunterricht oder die Literaturverfilmung. Auch den «wissenschaftlichen» Film im naturwissenschaftlichen Unterricht kann man dazu zählen. Der – meist mit Klischees heterosexuellen Familienglücks gesättigte²⁴ – «wissenschaftliche» Tierfilm ist hier wahrscheinlich die populärste Variante.

Der *authentische* Film ist seit den 70er Jahren die Domäne der außerschulischen Medienpädagogik. Seit es die billiger werdende und einfach zu handhabende Videotechnik erlaubte, gibt es eigentlich kein Jugendzentrum mehr, das nicht über eine

22 Auch der im weiteren Teil des Textes gewürdigte Alain Bergala benutzt leider diesen Begriff pauschal, um schlechte Filme zu kennzeichnen. Bergala: *Kino als Kunst* (2006), S. 41.

23 Karl-Heinz Roller: Zur Faszination populärer Filme für Jugendliche. In: Barg / Niesyto / Schmolling (Hrsg.), S. 56.

24 Siehe dazu Deutsches Hygiene Museum Dresden (Hrsg.): *Sex – Vom Wissen und Wünschen*. Katalog zur gleichnamigen Ausstellung vom 7.11.2001-11.8.2002 in Dresden. Ostfildern-Ruit 2001, S. 102ff.

technische Grundausrüstung zur Produktion kleiner Filme verfügt. Den Massenmedien und Kinofilmen wird vorgeworfen, die Realität nicht vollständig abzubilden: Bestimmte Personengruppen, realistische Lebensverhältnisse usw. würden entweder überzeichnet, stereotyp, bewusst verfälschend oder gar nicht repräsentiert. Es wird von einem Verständnis des Films als Abbildungsmedium ausgegangen, das aus moralischen oder politischen Erwägungen heraus auch dazu verpflichtet sei, die ganze Welt mit einem «ganzen Bild» zu bebildern. Da man aber aufgrund der ungleichen Machtverteilung nicht dazu in der Lage sei, die Filmindustrie oder gar Hollywood zu besseren Filmen zu zwingen, müsse man eben das «eigene» oder auch «authentische» Bild selber herstellen. In dieser Tradition der authentischen «Gegeninformation» oder auch «Gegenöffentlichkeit» werden dann Filme, aber auch andere Medien wie Zeitungen, Internet-Auftritte in Form von *homepages*, *blogs* usw. mit den Jugendlichen zusammen hergestellt. Auf Filme bezogene «Medienkompetenz» ist in diesem Verständnis nicht viel mehr als eine Art Anti-Manipulationskompetenz.

Wenn es jedoch auch professionellen Filmemachern gelingt, Themen, Personengruppen oder Einzelschicksale in origineller Weise zu verfilmen und diese Filme dann auch noch in gewissem Maße Kinoerfolge sind, spricht man vom «*pädagogisch wertvollen*» Film²⁵. Der jüngste Prototyp dieser Gattung war in Deutschland der Film *RHYTHM IS IT!* mit den Berliner Symphonikern unter Leitung von Sir Simon Rattle. In diesem Film wird «dokumentiert», wie eine multikulturell zusammengesetzte Gruppe von Schülern, die im deutschen Schulsystem marginalisiert und mit Ausschlussmechanismen in vielerlei Hinsicht konfrontiert ist, durch die gezielte Initiative eines Stars der Hochkultur doch noch integriert werden könne. Damit bedient dieser Film mehrere in aktuellen Bildungsdebatten formulierte Bedürfnisse: Arbeiten mit «schwierigen» Jugendlichen, Heranführung proletarisch-migrantischer Niedrigkultur an die Hochkultur, Werbung für ein gesellschaftlich gerade nachgefragtes pädagogisches Konzept namens «Lob der Disziplin», Legitimation der Hochkultur in Zeiten von Spardebatten und vieles mehr – insgesamt ein für die pädagogische Profession wertvoller Film, aber für Jugendliche auch?

Diese etwas zynische Kommentierung soll provozieren, denn allzu großes Vertrauen auf solche «wertvollen» Filme übersieht folgende Probleme, und diese sind m.E. Anlass genug, auch über die ausgeschlossenen, «wertlosen» Filme nachzudenken:

1. Es gibt einen tiefen Graben in der Filmrezeption. Die «wertvollen Filme» der Lehrerinnen und Lehrer sind meistens nicht die Lieblingsfilme der Schülerinnen und Schüler. Karl Heinz Roller fasst das sehr prägnant zusammen, wenn er formuliert:

25 Eine CD-ROM mit einer Liste empfohlener Titel gibt es beim Bundesverband Jugend und Film BJF (www.bjf.info) oder auch beim Institut für Filmkultur in Köln IKF.

«Mal grenzen sich Jugendliche von pädagogischen Räumen in Schule und Jugendarbeit mit Urteilen wie «der pädagogisch-wertvolle Film ist langweilig» ab, mal verachten Pädagoginnen und Pädagogen das populäre Kino, etwa indem sie es mit dem Etikett Gewaltfilme versehen.»²⁶

2. Die «wertvollen Filme» der Lehrerinnen und Lehrer sind manchmal auch nicht ihre eigenen Lieblingsfilme. Denn auch Lehrer und Lehrerinnen gucken Bruce Willis, Julia Roberts, Horror- und Sexfilme an. Sie können darüber aber im pädagogischen Kontext nicht reden, weil dies für eine Lehrperson tabuisiert ist. Damit ist aber ein wesentliches Moment der pädagogischen Beziehung, der persönliche Kontakt zwischen Lehrperson und Lernperson, an der wichtigen Stelle der biografischen (Film-)Erfahrung ausgegrenzt.
3. Der Glaube, dass man mit aktiver Filmarbeit der klischeehaften Massenware echte, originelle und authentische Bilder der Jugendlichen entgegensetzen könne, ist – hier berufe ich mich auf meine eigenen Erfahrungen in der sozialpädagogischen Medienarbeit²⁷ – in der Regel ein Irrglaube. Die Bilder der Jugendlichen sind in ähnlicher Weise sowohl klischeehaft als auch voller ironischer Anspielungen auf die Klischees (von Geschlechterrollen, von Identität und kultureller Herkunft, von Gewalt als Lösung von Problemen usw.) wie es die Hollywood-Blockbuster selbst schon lange sind.²⁸
4. In der Wahl von klischeehaften und stereotypen Inszenierungen durch die Jugendlichen drückt sich nicht immer notwendigerweise mangelnde Phantasie, falsches Bewusstsein oder gar kulturell bedingte Perspektivenverengung aus. Diese Klischees können auch als Feld der Re-Inszenierung und Wiederholung gewählt werden, gerade weil sie von biografischer Bedeutung sind.²⁹ Schließlich sind Jugendliche (wie Erwachsene auch) in ihrer biografischen Erfahrung in ihren Familien, in der Schule, in der *peer-group* und nicht nur in den «Medien» mit Klischees konfrontiert: mit heterosexueller Normativität, mit der ethnisierenden Inszenierung sozialer Konflikte als «Kampf der Kulturen» oder mit politischen Vorstellungen von erfolgreich und effizient einzusetzender Gewalt, die als «Konkurrenzkampf» verbrämt wird.

26 Roller, S.49.

27 Der Autor ist Mitgründer des Vereins Pat-Ex e.V. (www.pat-ex.de) und hat seit 1994 Erfahrungen in der Medienarbeit mit Jugendlichen.

28 Der von Horst Schäfer im Eingangszitat abgewertete MR.&MRS SMITH (Dough Liman, USA 2005) ist – abseits der Action-Oberfläche – eine ironische Satire auf das Klischee des Traualtar-Happy-Ends. Eine der intelligentesten Auseinandersetzungen mit den Klischees des Action-Filmes kommt von einem Star des Genres selber: LAST ACTION HEROE mit Arnold Schwarzenegger (John Mc Tiernan, USA 1993).

29 Vgl. Maurer, S. 31 mit einer ähnlichen Warnung, die von Klischees gesättigten Produktionen der Jugendlichen vorschnell abzuwerten.

Vor dem Hintergrund dieser vier Punkte möchte ich folgende Kriterien für eine Weiterentwicklung der Filmpädagogik formulieren: Erstens, dass die Unterscheidung in vermeintlich wertvollere und wertlose Filme aufgegeben wird und zweitens, dass die bisher mit dieser Unterscheidung verbundene Entscheidungsmacht des Medienpädagogen demokratisiert wird. Welche Gründe für diese Forderungen sprechen, soll im folgenden Abschnitt beispielhaft an der Arbeit mit Filmen im Kontext politischer Bildung zu Geschlechterklischees gezeigt werden.

2. «Anderes» Sehen oder anders Sehen?

Zum Verhältnis von Feminismus und feministischer Bild-Politik

Im vorherigen Abschnitt des Textes ging es um den Stellenwert, den Bilder und insbesondere Filmbilder im allgemeinen pädagogischen Kontext zugewiesen bekommen. In diesem Abschnitt wird es um den Kontext der im weitesten Sinne feministisch orientierten Pädagogik und deren Verhältnis zu Bildern gehen³⁰.

2.1 Die traditionelle Analyse:

Eine sexistische Gesellschaft produziert sexistische Bilder

In der feministischen Analyse, wie sie sich in den westlichen Ländern seit den 1970er Jahren herausgebildet hat, werden Machtgefälle entlang einer Einteilung der Menschen nach Geschlecht als patriarchal bzw. «sexistisch» angeprangert³¹. Entsprechend werden Bilder, die in dem, was sie darstellen, aber auch in ihrer Produktions- oder Rezeptionsstruktur auf diesem Machtgefälle aufbauen, insbesondere aber wenn sie die Assoziationskette *Frau-Körper-Natur-Sex-Nacktheit-Verfügbarkeit* usw. bedienen, als «sexistisch» gebrandmarkt. Ein Beispiel eines Versuchs, sich gegen in diesem Sinne «sexistische Werbung» zu wehren, ist die folgende Situation aus der Fernseh-sendung «Das Streitgespräch»³²:

In dieser Sendung diskutiert die feministisch engagierte Autorin und Kunstleherin Heide Hering mit dem Vertreter der Werbeindustrie Uwe Albrecht darüber, ob

30 Von einer »im weitesten Sinne« feministischer Pädagogik wird gesprochen, weil es eine solche im Sinne eines klar umrissenen pädagogischen Konzepts nicht gibt. Vielmehr sind seit den 70er Jahren zahlreiche Projekte durchgeführt und ebenso zahlreiche konzeptionelle Begriffe entworfen worden wie z.B. *Reflexive Koedukation, feministische Mädchenarbeit, Rollenerweiterung für Jungen, geschlechtersensible Bildungsarbeit, geschlechterreflektierte Pädagogik, patriarchatskritische Bildungsarbeit* usw. Siehe Edith Glaser u.a. (Hrsg.): *Handbuch Gender und Erziehungswissenschaft*. Bad Heilbrunn/OBB 2004 und www.pat-ex.de.

31 Siehe zur Definition von »sexistisch« z.B. Gitta Mühlen-Achs: *Frauenbilder: Konstruktionen des anderen Geschlechts*. In: Bernd Schorb (Hrsg.): *Geschlecht und Medien*. München 2003, S. 13-37.

32 DAS STREITGESPRÄCH. KNACKIG ODER BEKNACHT – DAS BILD DER FRAU IN DER WERBUNG (WDR-Sendung, BRD 1983).

und warum Anzeigen, in denen nackte Frauen für Sachgegenstände werben, «sexistisch» seien. Ihre Argumente beziehen sich dabei vor allem auf die Ebene der Darstellung, in der Frauen qua biologischer Natur als Beigabe, als Ding, als Blickfang usw. instrumentalisiert würden. Weitere Argumente sind, dass auch die Produktionsweise und Rezeptionsstruktur sexistisch seien und dass diese Bilder vor allem auf den «souverän» und «autonom» gedachten männlichen Betrachter zielten. Was mit letzterem gemeint ist, zeigt m.E. etwas unfreiwillig auch das Setting der Studioarchitektur, in der dem Vertreter der Werbeindustrie genau diese Position belassen wird.



Abb. 1: DAS STREITGESPRÄCH (WDR 1983)

Die Kritik an sexistischen Bildern bezieht sich jedoch nicht nur auf die direkt mit Sexualität oder Nacktheit verbundenen Darstellungsweisen, sondern zielt allgemein auf Bilder, die Klischees von «Frauen» und «Männern» entlang typischer Zweiteilungen wie Privat/Öffentlich, Reproduktion/Produktion oder Abhängigkeit/Autonomie produzieren. Als ein Beispiel für solche Klischees sollen im weiteren Verlauf dieses Textes die Geschlechterbilder des Schneewittchen-Märchens ausführlicher diskutiert werden.

In diesem Märchen können klischeehafte Geschlechtsdarstellungen an drei zentralen Strängen der Erzählung festgemacht werden: In der Beziehung zwischen der «bösen Königin» und Schneewittchen geht es – *Spieglein Spieglein an der Wand...* – um das Thema der größtmöglichen Schönheit als vermeintlich weibliches Thema. Im Verhältnis von Schneewittchen und dem Prinzen, der sie am Ende küsst und mit auf sein Schloss nimmt, geht es um die klassische Geschlechterdichotomie von weiblicher Abhängigkeit und Passivität sowie männlicher Schöpfungskraft und Virilität. Hier soll es um den dritten Strang gehen, das Aufeinandertreffen von Schneewittchen und den 7 Zwerge. Thema ist hier weniger Erotik und Sexualität als vielmehr die klassische Aufteilung von männlich-produktiver Arbeit «draußen» in der Mine und weiblich-reproduktiver Arbeit «zu Hause»:

Eine feministische Kritik an dieser Art Bildpolitik lautet, dass sie einerseits *Abbild* der sexistischen Gesellschaftsstrukturen ist, ohne diese zu kritisieren, und dass sie zweitens im Sinne eines *Vorbildes* die *Weltbilder* und damit die stereotype Entwicklung der eigenen Identität von Kindern und Jugendlichen wiederum im Sinne sexistischer Geschlechterklischees prägt und formt.³³

33 Siehe in diesem Sinne Mühlen-Achs.



Abb. 2 & 3: Schneewittchen «macht» den Haushalt (und weiß qua Geschlecht, wie das geht), die Zwerge «arbeiten» weil sie sich nichts anderes vorstellen können.

2.2 Keine, andere oder bessere Bilder statt ambivalenter Bilder

Die pädagogischen Konzepte, mit denen dieser Bildpolitik begegnet werden soll, möchte ich hier wieder in drei Gruppen einteilen:

An erster Stelle steht die *Vorbild-Pädagogik*, die gar nicht auf Bilder sondern den direkten, «authentischen» Kontakt zu realen Menschen setzt. Frauen und Männer, die sich mit den Geschlechter-Klischees reflektierend und kritisch auseinandergesetzt haben, sollen in «direktem» Kontakt Kinder und Jugendliche motivieren, ebenfalls alternative Wege der Ausbildung einer Geschlechtsidentität einzuschlagen. Dieser Glaube, es könne einen medienlosen direkten, authentischen Kontakt in der pädagogischen Beziehung geben, lässt sich in der eingangs skizzierten abendländischen Abwertung der Bilder verorten. Denn im engeren Sinne wird ja nicht ohne Medien sondern mit den Medien des Körpers und der Stimme gearbeitet. Die Voraussetzungen dieses Konzeptes sind erstens, dass sich in der realen Person des Vorbildes quasi eine zweite Realität außerhalb der ansonsten allmächtigen sexistischen Realität manifestieren ließe; und zweitens, dass diese zweite, unabhängige Realität eine Differenzierung der Geschlechterrollen ermögliche, die Medien nicht bieten könnten. Diese Prämissen sind m.E. wegen der impliziten Annahmen eines «guten Außerhalb» problematisch.³⁴

Die zweite Gruppe möchte ich hier die *Echtbild-Pädagogik* nennen. Wie bereits oben unter dem Stichwort «authentischer Film» beschrieben geht es um verschiedene Konzepte, in denen Kinder und Jugendliche ihr «eigenes» Bild den manipulierenden und verfälschenden Massenmedien entgegensetzen sollen. In der Praxis werden also eigene kleine Videofilme, Fotos, *homepages* usw. angefertigt, die die normalerweise nicht abgebildete Realität der Kinder bzw. Jugendlichen abbilden

³⁴ So scheitert geschlechtsspezifische Jungenarbeit, in der ein Mann mit einer Jungengruppe arbeiten soll, immer wieder daran, dass sich keine Männer finden lassen, die ein differenziertes Selbstbild ihrer «Männlichkeit» haben.

und damit zur Geltung bringen sollen. Hier wird davon ausgegangen, dass Medien, insbesondere auch Bilder und Filmbilder, gerade aufgrund ihrer Möglichkeit, Realität abzubilden, Differenz gegenüber den Geschlechter-Klischees herstellen könnten. Die Annahme ist also, dass Kinder und Jugendliche in ihrer Realität den Geschlechterklischees nicht entsprechen sondern nur aufgrund von Manipulationen sich entsprechend inszenieren. Die Medienpädagogik hat somit die Aufgabe, den Kindern und Jugendlichen zum (Ab)Bild des in ihnen steckenden eigentlichen Kerns zu verhelfen. Auch diese Annahmen sind wegen der impliziten Dichotomie von «Wahrheit» versus «Manipulation» problematisch.

Die dritte Gruppe der pädagogischen Konzepte, die sich zum Geschlechterverhältnis im weitesten Sinne feministisch positionieren, ist die der *Utopie-Bild*-Pädagogik. Typischerweise werden hier fiktionale Filme mit «pädagogisch wertvollem» Gehalt vorgeführt und anschließend in Filmgesprächen besprochen. Beispielsweise wird ein Film wie *BILLY ELLIOT – I WILL DANCE* (Stephen Daldry, GB 2000)³⁵, in dem ein Junge Ballett tanzt, gerne gezeigt, wenn es um alternative Männlichkeiten gehen soll. Das Pendant hierzu sind Filme wie *KICK IT LIKE BECKHAM* (Gurinder Chadha, GB/D 2002), die alternative Weiblichkeitsmodelle, hier ein Fußball spielendes Mädchen, inszenieren. Diese Konzepte beruhen auf der Annahme einer direkten medialen Wirkung durch Identifikation mit den Hauptfiguren des Films. Da allerdings Identifikation auch mit «pädagogisch wertlosen» Filmhelden und -heldinnen möglich ist, muss ein solches Konzept notgedrungen auf quantitative Aspekte hoffen: «Schlechte» Filme sollen also durch Auflagen verschiedenster Art zurückgedrängt, «gute» Filme gefördert werden.

Das gemeinsame Problem aller drei genannter Gruppen ist m.E., dass sie die Bilder, die vermeintlich eindeutig die Klischees der patriarchal-sexistischen Gesellschaftsstruktur (re)produzieren, aus dem Feld der Arbeitsmöglichkeiten ausgrenzen. Es sollen entweder ganz *ohne* sie, oder *gegen* sie, oder *alternativ* zu ihnen pädagogische Felder eröffnet werden.

Ein Beispiel dafür, wie problematisch diese Ausgrenzung ist, ist das folgende Filmstill aus dem Musik-Film *EVITA* (Alan Parker, USA 1996).

In diesem Film spielt die Figur Madonna³⁶ die Titelfigur Evita Peron, die in der fiktionalen Handlung des Films mit sieben Männern einer jeweils höheren sozi-

35 Siehe zum Film und einem entsprechenden pädagogischen Konzeptvorschlag Renate Luca: *Filmerleben und Medienkompetenz von Jungen. Ein Unterrichtsprojekt mit Jugendlichen in der Haupt- und Gesamtschule zum Thema ‚Männliche Adoleszenz im Film BILLY ELLIOT – I WILL DANCE‘*. In: Petra Josting / Heidrun Hoppe (Hrsg.): *Mädchen, Jungen und die Medienkompetenzen*. München 2006, S. 206-225.

36 Madonna wird hier als «Figur» bezeichnet, weil ja bei ihrer Figur/Person das Problem der Trennung von Realität und Fiktion bereits auftritt.



Abb. 4: Madonna als EVITA (Alain Parker)

alen Schicht schläft/schlafen muss, bis sie an General Peron gelangt³⁷, als dessen Partnerin sie dann zum nationalen Mythos Argentiniens wird. Das Filmstill zeigt sie am Ende, einer unbekanntem Krankheit erlegen, in einem Glassarg liegend. Ist diese Darstellung einer Frau, die nur aufgrund ihrer sexuellen Attraktivität «nach oben kommt», sexistisch? Oder emanzipatorisch, weil Evita/Madonna selbstbewusst Herrin ihrer Sexualität ist? Ist das Bild der ewig schönen, mythischen Frau im Glassarg eine Reproduktion nekrophiler männlicher Phantasien? Oder gelungene Metapher für das Gefühl jugendlicher Mädchen, in den gesellschaftlichen Erwartungen von Schönheitsidealen eingesperrt zu sein wie in einem Schaukasten? Oder hat der Film, um mit dem eingangs zitierten Horst Schäfer zu sprechen, als absolut popkulturelles Produkt «nichts mit der Lebensrealität deutscher Jugendlicher» zu tun und ist insofern für die Pädagogik irrelevant?

Ich denke, dass an diesem Beispiel deutlich wird, dass es keinen «objektiven Gehalt» von Bildern gibt, der eine eindeutige Antwort auf solche Fragen zuließe. Die Argumente der Kunst- und Filmwissenschaft, dass ein Bild nicht ein Bild «ist» sondern im Prozess der Rezeption erst ein solches «wird», gelten auch für die feministische Untersuchungsperspektive. Auf perfide Weise hat somit der Vertreter der Werbeindustrie in dem oben angedeuteten Film «Das Streitgespräch» recht, wenn er im Verlauf des Films zu dem Argument greift, die von seiner Gegnerin gebrachten Werbebeispiele bedeuteten gar nichts, außer dass sie etwas über den Geisteszustand derjenigen verrieten, die darin unbedingt etwas Frauenfeindliches sehen wollten. Perfide insofern, als er nicht zu dem Analyseschritt übergeht, dass seine ignorante Weigerung, in diesen Bildern nackter Frauen, die für Motoröl usw.

37 Wegen dieser Konstellation von einer Frau, sieben untergeordneten Männern und einem «Prinzen» am Ende kann dieser Film auch als Variante des Schneewittchen-Märchens gelten.

werben, auch nur den Anschein eines Problems zu sehen, natürlich auch etwas über ihn selbst als Rezipienten verrät.

Bei Madonna als Evita handelt es sich m.E. in Hinsicht auf Produktion, Rezeption und Bildgehalt um ein höchst ambivalentes Bild. Meine These lautet nun, dass dies im Prinzip für alle Bilder gilt³⁸ und dass deshalb prinzipiell mit allen (Film) Bildern gearbeitet werden sollte, *auch* wenn sie zunächst in die Kategorie «pädagogisch wertlos» fallen.

Dass aus diesem «auch» sogar ein «insbesondere» werden kann, dass diese aus dem traditionellen pädagogischen Kanon ausgeschlossenen Bilder vielleicht sogar ein besonderes Potenzial entfalten können, soll im Folgenden gezeigt werden.

3. Das Potenzial des «pädagogisch wertlosen» Films

Ich möchte diesen Teil mit zwei Vorbemerkungen beginnen: Als Beispiel für das Arbeiten mit pädagogisch «wertlosen» Filmen dienen mir Verfilmungen des Schneewittchen-Themas. Das mag insofern verwundern, als Märchen und im engeren Sinne auch die Grimmschen Märchen gemeinhin keineswegs als pädagogisch wertlos gelten. Ganz im Gegenteil werden sie, obwohl sich angesichts der zum Teil drastischen Strafen für böse Hexen usw. durchaus eine Diskussion über «Mediengewalt» anbietet, weltweit Kindern zur Einübung moralischer Kategorien erzählt.³⁹ Das Urteil «wertlos» richtet sich also nach dem jeweiligen pädagogischen Kontext. Da es hier um feministische Pädagogik zu Geschlechterklischees geht, ist jedoch ein Märchen, in dem es um «Prinz und Prinzessin» und ein heterosexuelles Happy-End geht, aus dem Katalog der einzusetzenden pädagogischen Medien normalerweise gestrichen.

Zweitens möchte ich darauf hinweisen, dass es inzwischen eine ganze Reihe von Medienpädagoginnen und -pädagogen gibt, die sich mit dem Potenzial des Hollywood-Blockbusters bzw. dem Potenzial der «Lieblingsfilme der Jugendlichen» beschäftigen.⁴⁰

Im Unterschied zu diesen Ansätzen bzw. auch als Unterstützung soll hier jedoch eine explizit theoretische Begründung erfolgen, die aus einer bild- und filmwissenschaftlichen Sicht für den pädagogischen Einsatz von Klischee-behafteten Filmen plädiert. Es geht also nicht nur darum, den Kindern und Jugendlichen ab und zu einen Gefallen zu tun und auch mal «ihre» Filme mit anzuschauen. Zu diesem Zweck soll zunächst die Dekonstruktion nach Jacques Derrida im Allgemeinen und

38 Siehe zur generellen Ambivalenz von Filmbildern auch Luca.

39 Die Grimmschen Märchen waren allerdings wegen dieser Gewaltdarstellungen und dem angenommenen Zusammenhang zum NS-Faschismus nach dem zweiten Weltkrieg in der amerikanischen Besatzungszone für kurze Zeit verboten. Siehe Theodor Ruf: *Die Schöne aus dem Glassarg – Schneewittchens märchenhaftes und wirkliches Leben*; Würzburg 1995, S. 41.

40 Siehe z.B. beide Bände von Niesyto.

dann die darauf aufbauende Dekonstruktion der Dichotomie von *sex* und *gender* nach Judith Butler im Besonderen skizziert werden.

3.1 Dekonstruktion als Methode des parasitären Einnistens

Jacques Derrida hat keine schematisch darstellbare Medientheorie entworfen. Er hat vielmehr ein Konzept entwickelt, sich in die Widersprüche bestehender Modelle wie z.B. der Hierarchie zwischen Sprache und Schrift wie ein Parasit einzunisten und sie von innen heraus produktiv zu wenden.⁴¹ So muss er in seinem die «Dekonstruktion» begründende Werk *Grammatologie* (1967) keine eigene, neue Theorie der Schrift entwerfen. Es genügt ihm, in den verschiedenen Theorien des Verhältnisses von angeblich authentischer Sprache und angeblich nur abgeleiteter Schrift Widersprüche derart durch deren *Destruktion* und anschließender *Neukonstruktion* aufzubereiten, dass er am Ende *mit* den Argumenten der jeweiligen Autoren deren eigene Theorien widerlegen kann.⁴²

In die feministische Debatte um Strategien zur Veränderung des Geschlechterverhältnisses ist die «Dekonstruktion» insbesondere durch die Aneignung Judith Butlers eingegangen. Sie kann in entsprechender Weise darauf verzichten, eine eigene Theorie über die «wahre Natur» der Geschlechter aufzustellen. Ihr genügt es, den Annahmen über das vermeintlich «natürlich» gegebene binäre System aus «Mann» oder «Frau» innere Widersprüche, fragwürdige historische Annahmen, wissenschaftstheoretisch kritisierbare Zirkelschlüsse usw. nachzuweisen, um zum Ergebnis zu kommen, dass nicht nur das Gefüge der sozialen Geschlechterrollen («gender») sondern auch das «biologische» Geschlecht («sex») eine kulturelle Konstruktion sei.⁴³

Für eine feministisch orientierte Bilder-Politik hat dies weitreichende Konsequenzen. Denn nun macht es keinen Sinn mehr, für das jenseits patriarchaler Klischees liegende «wahre», aber unterdrückte «Wesen» der Frau bzw. nicht klischeehafter Männer entsprechende Bilder zu suchen oder «authentisch» zu produzieren. Denn nicht nur die Bilder sind ambivalente, kontextabhängige «Konstrukte» der jeweiligen Situation aus Produktion und Rezeption, auch die «realen» Personen, egal ob «Mann» oder «Frau» sind es. Damit kommt den skizzierten Strategien des *Vor-Bildes*, des *Echt-Bildes* und des *Utopie-Bildes* die Grundlage abhanden. Auch quantitative Konzepte, die der vermeintlich allgegenwärtigen «Bilderflut» Dämme aus bilderfreien Zonen oder zumindest pädagogisch wertvollen Bildern entgegenstellen wollen, sind obsolet geworden. Denn es gibt streng genommen keinen Unterschied mehr zwischen «Original» und «Abbild». Sowohl die Menschen mit ihren Körpern und

41 Den Begriff des Parasitären entnehme ich der Einführung zu Derrida von Jörg Lagemann und Klaus Gloy: *DEM ZEICHEN AUF DER SPUR – DERRIDA. Eine Einführung*. Aachen 1998.

42 Näheres siehe in Schädler, Kapitel I.

43 «...möglicherweise ist das Geschlecht (*sex*) immer schon Geschlechtsidentität (*gender*) gewesen». Judith Butler: *Das Unbehagen der Geschlechter*. Frankfurt am Main 2003, S. 24.

Biografien als auch die medialen Vermittlungen lassen sich nicht mehr klar unterscheiden. Auch die Körper sind Effekte sozialer und medialer Konstrukte.

Judith Butler wurde der Vorwurf gemacht, mit den «wahren» Körpern auch die Subjekte, insbesondere die Subjektivität der Frauen abgeschafft zu haben und selbst politisch ohnmächtig geworden alles Konkrete in «postmoderne Beliebigkeit» zu entlassen. Doch ähnlich wie Derrida es gelingt, sich in die Widersprüche der von ihm kritisierten Theorien einzunisten und damit auch handlungsrelevant zu wirken, ohne sich selbst die Position eines autonom Handlungsmächtigen geben zu müssen, hat Butler u.a. die Strategien des «performativen Aktes» und des «Zitats» vorgeschlagen.⁴⁴ Um zu verdeutlichen, dass es sich bei diesem «Zitat» der vermeintlichen «Originale» immer um eine Praxis der verfremdenden Aneignung handelt, wird im Folgenden von «falschem Zitat» gesprochen. Es wird nun am Beispiel der Schneewittchen-Filme darum gehen, was die Strategie des «falschen Zitats» im medienpädagogischen Kontext m.E. bedeuten könnte.

3.2 Das «falsche Zitat» oder auch die Pädagogik des «Von-der-Seite-Sehens»

Der folgend beschriebene Vorschlag⁴⁵, mit «pädagogisch wertlosen» Filmen zu arbeiten, resultiert aus meiner Unzufriedenheit mit der eigenen medienpädagogischen Praxis. In den von mir seit Mitte der 90er Jahre in verschiedenen pädagogischen Settings durchgeführten Projekten patriarchatskritischer Arbeit mit Jungen wurden die von mir oben beschriebenen Strategien des *Vor-Bildes*, des *Echt-Bildes* und des *Utopie-Bildes* eingesetzt. Zu kurz kamen dabei die medienbiografisch vorhandenen Erfahrungen, Vorlieben und Kompetenzen der Jungen, zu kurz kam meine eigene, durchaus Blockbuster-gesättigte Medienbiografie und zu kurz kam die Behandlung der Ambivalenz der Filmbilder.

Im Rahmen der Beschäftigung mit Konstruktionen von Geschlechterrollen im Grundschulalter sowie in Folge der Aneignung poststrukturalistischer feministischer und «queerer» Theorie setzte eine Auseinandersetzung mit den Klischees der Grimmschen Märchen ein. Als sich bei der Recherche immer mehr Verfilmungen des Schneewittchen-Themas aus allen möglichen filmhistorischen Epochen und vielen Herkunftsländern fanden, entstand die Idee, sich auf eins der drei Grundthemen des Schneewittchen-Märchens (s.o.) zu konzentrieren, das Aufeinandertreffen von Schneewittchen und den 7 Zwergen. Dieses Grundthema wurde weiterhin abstrahiert zur Konstellation eines «girl meets boys», also dem Aufeinandertreffen von einer Frau und 7 Männern, zu denen bisweilen noch ein achter (der «Prinz») hinzukommen kann. Der daraus entstehende Film-Korpus umfasst somit nicht

44 Judith Butler: *Körper von Gewicht*. Frankfurt am Main 1997, S. 47.

45 Es handelt sich nicht um ein vielfach erprobtes Konzept, da die praktische Durchführung der Grundidee bisher nur zweimal, in einem Berliner Schülerladen und einem Bremer Gymnasium in Ansätzen möglich war.

mehr nur die direkten Verfilmungen des Märchens, sondern auch Filme wie *EVITA*, *DIE SPUR DER STEINE* (Frank Beyer, DDR 1966), *DIE SIEBEN SAMURAI* (Shichinin no samurai, Akira Kurosawa, Japan 1954), *DIE GLORREICHEN SIEBEN* (The Magnificent Seven, John Sturges, USA 1960), *INSTITUTE BENJAMENTS OR THIS DREAM PEOPLE CALL HUMAN LIFE* (Brothers Quay, UK/BRD/J 1995) und andere.⁴⁶

Es ging darum, die jeweiligen Szenen dieser Grundstruktur sich selbst «zitieren» und damit kommentieren zu lassen. Prinzipiell ermöglicht dieses Konzept, mit *allen* Filmbildern zu arbeiten, unabhängig vom qualitativen Status. Somit wird ermöglicht, dass die Kinder und Jugendlichen Filmszenen eigener Filme, die sie kennen und mögen, mit in das Projekt einbringen. Die Filmausschnitte des Pädagogen sind nicht mehr die besseren oder «anderen» Bilder zum Geschlechterthema, sondern nur noch die Bilder, die dem Pädagogen letztendlich aufgrund seines subjektiven Geschmacks oder seiner subjektiven moralischen Positionierung gefallen. Einzige Voraussetzung für alle ist, dass sie etwas mit der Grundkonstellation, hier «7+1» zu tun haben.

Der Pädagoge verlässt somit seine Position des Wächters über die Medienqualität und wird zu dem, was Alain Bergala mit einem Zitat Serge Daney's fordert⁴⁷: Er wird zum *passeur*, zum Fährmann oder Begleiter in der Auseinandersetzung mit den Bildern, die immer und für alle, also auch für den Pädagogen, eine persönlich-biografische Erfahrung ist und als solche transparent gemacht wird.

Durch das Arbeiten mit Filmausschnitten wird eine spezifische Auseinandersetzung mit den Bildern möglich. Es ergibt sich die Situation, die Alain Bergala als eine «neue Praxis des Schauens» prognostiziert. Denn es wird nicht mehr nur danach gesucht, was «das» Bild vermeintlich zeigt oder gar abbildet, sondern im Prozess des – bei Bergala metaphorisch gemeinten – «von der Seite Sehens» wird deutlich, dass eine Rezeption *eines* Bildes immer schon mit der Rezeption *anderer* Bilder einhergeht.⁴⁸ So «bildet» sich vielleicht anhand der Klischees der «7+1»-Szenen ein Bewusstsein dafür, dass man «Geschlecht» nur noch in Form eines «falschen Zitats» zeigen, sehen bzw. darüber reden kann. Das «Original», das «Wesen» der Geschlechter ist abhanden gekommen. Es bleibt die Differenz⁴⁹ zwischen den Bildern als Möglichkeitsraum der

46 Filmangaben siehe am Ende. Weitere Filme lassen sich leicht finden, in dem man als Suchwort in Filmdatenbanken «Sieben» eingibt.

47 Siehe Bergala, S. 18. Alain Bergala vertritt in seinem Buch durchaus widersprüchliche Positionen. Der Impuls für die Berücksichtigung der filmbiografischen Erfahrungen der Jugendlichen und die Kritik an der allwissenden Position des klassischen Lehrers ist jedoch eindeutig.

48 Bergala, S. 23 und S. 88. Bergala ist sicher kein Theoretiker der Derrida'schen *différance*. In seinen praktischen Vorschlägen und in den von ihm konzipierten didaktischen DVDs kommt er dessen Ideen aber m.E. recht nahe.

49 Diese Differenz wird von Jacques Derrida zur *différance* zuspitzt, um die treibende Kraft dieses Möglichkeitsraums zu fassen. Vgl. Schädler, Kapitel I.

Produktion und Rezeption – sowohl von Bildern als auch von Handlungsoptionen für die Ausbildung der eigenen vergeschlechtlichten Biografie.

Die besonderen Möglichkeiten der aktuellen digitalen Techniken werden insofern genutzt, dass die verschiedenen Filmausschnitte, einmal herausgefiltert, in ganz verschiedenen Kombinationen neu verknüpft werden können. So wird deutlich, dass ein und dieselbe Szene, je nach Anordnung gegenüber der vorherigen und nachfolgenden, ganz verschiedene Geschlechterklischees «zeigt». Zwei dieser möglichen Neuankordnungen, die vom Autor als fünfminütige Found-Footage-Kurzfilme erstellt wurden⁵⁰, sollen im Folgenden vorgestellt werden. Dabei wird in den Beschreibungen die Ebene der exakten Wiedergabe jedes «Original»-Ausschnitts verlassen und stattdessen die paradoxe Ebene der immer wieder neu konstruierten «wahren» Erzählung der jeweils verknüpften «falschen Zitate» gewählt:

Anordnung 1: «Mutter»

Diese Anordnung bündelt Filmausschnitte zur Konstruktion von *sex* und *gender* als Konstruktion von weiblicher Mutter und kleinen Jungen. Schneewittchen kommt in die Zwergenhütte und findet sie verlassen. Sie findet je nach Filmausschnitt Ordnung oder Unordnung in der Hütte vor, bemerkt aber in jedem ausgewählten Beispiel, dass es sich um «Kinder» handeln müsse.

Anschließend überlegt sie, dass diese Kinder, da es kein Anzeichen für Erwachsene im Haus gibt, vielleicht keine Mutter haben, vielleicht seien es «Waisenkinder». Sie beschließt, sich selbst den Zwergen gegenüber in der Rolle der Mutter zu präsentieren - und behandelt sie entsprechend ihres Verständnisses einer solchen Rolle: sie erzieht sie zu «gutem Benehmen».

Die Geschlechtsrolle der Zwerge wird auf subtilere Weise konstruiert. Sie werden nicht als «Jungen» angesprochen, obwohl sie in der Art der Grafik bzw. der schauspielerischen Darstellung in den Filmen als Männer bzw. Jungen erscheinen sollen. Vor Schneewittchens Ankunft haben sie die Tätigkeiten, die die neue «Mutter» ausübt, beherrscht. Jetzt werden sie, weil sie sich nicht zu helfen und auch nicht zu benehmen wissen, explizit nicht als Männer oder Jungen, sondern als kleine Kinder angesprochen, sie werden infantilisiert. Einer der Zwerge reagiert jedoch ablehnend darauf, er bezeichnet es als Fehler, eine «Frau» ins Haus gelassen zu haben. Aufgrund dieser Reaktion wird in dem Anordnungsvorschlag des Autors eine Verknüpfung zu einer Szene des Films SPUR DER STEINE gelegt.

Denn auch in diesem Film halten es die sieben anarchistischen Bauarbeiter für einen Fehler, eine Frau – die junge Architektin – auf eine Baustelle zu lassen. Und ähnlich wie Schneewittchen in den Märchenfilmen sieht es die Architektin als Teil ihrer Aufgabe an, die «wilden» Bauarbeiter zu erziehen. Mit SPUR DER STEINE wird

50 Die DVD mit den fünf Kurzfilmen liegt der Publikation von Schädler bei.



Abb. 5–7:
Schneewittchen zählt «sieben ordentliche» (Standbilder links) und «sieben unordentliche» Kinder (Standbild rechts). Die «Zitate», die unter den Filmstandbildern dieses Abschnittes wiedergegeben werden, sind zum Teil schon neu verknüpfte Tonspuren, also «falsche» Zitate aus den betreffenden Filmausschnitten.



Abb. 8–10:
Die neuen «Mutter» agiert als solche.



Abb. 11: «Die Sache hat einen Haken ...»

der Raum geöffnet. So ist es möglich einerseits eng beim Thema zu bleiben und dennoch ein weites Feld an Filmen verschiedenster Herkunft mit hinzunehmen zu können. «Mütterlichkeit» als weibliches Klischee und «Unordnung» bzw. «Ungezogenheit» als Klischee «kleiner und großer Jungen» konstituieren sich im Sinne einer gegenseitigen Relation nicht nur in Schneewittchen-Filmen, sondern werden als Zitate und Muster in der Filmgeschichte ständig weiter fortgeschrieben.

Anordnung 2: «Suppe»

Eine andere Anordnung bündelt Filmausschnitte zur Konstruktion von *sex* und *gender* in Hinblick auf die Konstruktion von weiblichem und männlichem Arbeitsvermögen.

Schneewittchen kommt in die Zwergenhütte und findet in den unterschiedlichen Filmausschnitten jeweils einen gedeckten Tisch vor, auf dem allerdings Suppe steht, die längst kalt geworden ist.

Sie bemerkt, dass sich offensichtlich niemand darum kümmert, ein warmes Essen – für wen auch immer – bereitzuhalten und denkt: «Das könnte ich doch tun». Dabei geht es nicht mehr nur um «Suppe kochen». Denn in einem weiteren Ausschnitt ist dieser Gedanke nur noch der Startimpuls für eine ganze Kette von Tätigkeiten. Sie sinkt ins Bett, träumt von einer sicheren Zukunft im neuen zu Hause und sagt sich dabei: «Ich werde waschen, putzen, nähen kochen ...».

Das Pendant dieser Szenen sind die verschiedenen Szenen mit den Zwergen im Bergwerk: Typisch für diese Szenen ist, dass die Zwerge bei der Arbeit singen. Einer der Refrains dieser Lieder bezieht sich auf das Ziel ihrer Arbeit und lautet:



Abb. 12–14: «Kalte Suppe»



Abb. 15–17:
«Aber das könnte ich doch tun ...»



Abb. 18–20:
Das Arbeitsvermögen der Zwerge

«Wir rackern und wir plagen uns den lieben langen Tag, wir graben hacken pausenlos, so geht es Schlag auf Schlag
Wir rackern und wir plagen uns denn das ist unsre Pflicht, wir wissen nicht warum wozu es lässt uns halt keine Ruh.»⁵¹

Anschließend kommen die Zwerge nach Hause und stellen fest, dass dort jemand aufgeräumt hat. Sie vermissen geradezu ihren Staub, ihr dreckiges Geschirr und ihre Unordnung.

Schließlich ist es der Geruch einer kochenden Suppe, der alle Bedenken überwindet – und die Geschlechter entlang zweigeschlechtlicher Grenzen konstituiert. Denn aufgrund der Suppe als «Bewerbungsschreiben» bzw. «Qualifikationsnachweis» kommt es beim Aufeinandertreffen Schneewittchens mit den Zwergen zu einer Aushandlung eines Arbeitsvertrages: In diesem Arbeitsvertrag wird festgehalten, dass Schneewittchen «kochen, waschen, nähen, die Strümpfe stopfen, die Blumen gießen» muss und dass sie «nicht viel Platz» braucht - *dann* kann sie bei den Zwergen bleiben.

In der Neuordnung «Suppe» wurden Szenen aus *DIE SIEBEN SAMURAI* und *DIE GLORREICHEN SIEBEN* eingebunden. Auch hier geht es um Ordnungsvorstellungen der Männerwelt – ein «Samurai» bzw. ein «Glorreicher» darf sich nicht durch

51 Deutscher Text des Liedes in der Walt Disney-Verfilmung von 1937.



Abb. 21–23:
«...jemand hat uns unseren Staub geklaut!»



Abb. 24–26:
«Du musst für uns kochen ... – dann
kannst du bei uns bleiben.»

Frauen von seinem Kampf ablenken lassen – und die «Unordnung», die durch die Liebe eines der Samurai/Westernhelden zur Tochter eines Bauern entsteht.

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass in den Filmausschnitten Arbeiten und Arbeitsvermögen, die vorher keinesfalls eindeutig zugeordnet sind, nach dem Zusammentreffen von Schneewittchen und den Zwergen entlang geschlechtsspezifischer Grenzen zugewiesen werden. Ab diesem Zeitpunkt gilt, dass, was Schneewittchen macht, die Zwerge nicht mehr machen – sie kochen jetzt gar nicht mehr.

All diese geschlechtsspezifischen Zuweisungen müssen allerdings, so die These, nicht wie in diesem Text schriftlich oder im Filmgespräch ausschließlich mündlich erläutert werden. Denn die Szenen kommentieren sich selbst als Zitate, denen das Original, die «echte» Geschlechterrolle längst abhanden gekommen ist. Gerade in ihrer Vervielfachung und Abhängigkeit vom Kontext in Bild und Ton zeigen die klischeehaften Darstellungen, dass sie ambivalente Konstruktionen und nicht Abbilder einer vermeintlichen «Realität» der Geschlechter sind. Ein und dieselbe Szene zeigt nun nicht mehr eindeutig die «schöne Prinzessin und die 7 Zwerge», sondern je nach Verknüpfung eine Mutter mit ungezogenen Kindern, eine Hausangestellte in einer Männer-WG oder auch – um weitere Verknüpfungen anzudeuten – die von sieben «outlaws» geraubte Frau, die zu häuslicheren und sexuellen Diensten gezwungen wird. Die Grundidee lautet, dass dieses notwendig falsche, also einzig mögliche Zitieren einen Möglichkeitsraum eröffnet, den auch die Jugendlichen selbst emotional spüren wie kognitiv erkennen und durch ihre eigenen Filmszenen gestalten und erweitern. Ein Möglichkeitsraum, in dem auch sie selbst (wie auch die Pädagog/innen) ihre eigene Identität im Sinne der Möglichkeiten des falschen Zitats jenseits der vermeintlichen Wahrheiten weiterentwickeln können. Darüber kann man sich dann selbstverständlich auch schriftlich und mündlich austauschen, die Ebene des den Inhalt oder die Ästhetik des Films üblicherweise bloß nachvollziehenden «Filmgesprächs» wird jedoch verlassen.

4. Resüme

Etwa 100 Jahre nach Erfindung des Films und m.E. nicht zufällig vor dem Hintergrund der möglichen Ablösung als Leitmedium durch die Computerspiele gibt es in Deutschland eine neue Diskussion um Filmpädagogik. Die dabei vertretenen Positionen wehren sich in der Regel dagegen, in einen bewahrpädagogischen Zusammenhang gestellt zu werden. Dennoch wird im Gegensatz zu dem hier von mir vertretenen Ansatz ein Großteil der Filme aus der pädagogischen Arbeit ausgeschlossen. In der Regel

- halten die veröffentlichten Konzepte an einer Unterscheidung in *pädagogisch wertvolle* und *andere* Filme fest;
- bauen sie damit implizit oder explizit auf der Definitionsmacht eines Filmpädagogen auf, die nicht subjektiv biografisch sondern objektiv «filmkompetent» begründet ist;
- schließen diese Konzepte die von den Kindern und Jugendlichen einzubringenden Filmbilder (wenn überhaupt) nur aus Gründen der besseren Arbeitsmotivation, aber nicht aufgrund des prinzipiellen Potenzials als Filmbilder ein;
- verschließen sie sich somit einem radikalen Zugang zur Ambivalenz der Bilder, welcher der Ambivalenz der «Realität», der «Körper» und der «Geschlechter» in Folge Derridas und Butlers entspreche.

Die historisch begründete Kritik an der Abwertung der Bilder im abendländischen Medienkontext sowie die ästhetisch begründete Kritik am Glauben an die Abbildhaftigkeit der Bilder, ob im Geschlechterkontext oder in anderen gesellschaftlichen «Realitäten», sollte m.E. jedoch dazu führen, sich den Einteilungen in «solche» und «andere» Bilder, egal nach welchen Kriterien, zu verweigern.

Damit ist die Möglichkeit einer Positionierung nicht verschlossen, nur muss ich dann als Pädagoge subjektiv begründen, warum ich bestimmte Relationen in der Realität oder in Bildern z.B. für «sexistisch» usw. halte. Und ich muss einen Streit darüber aushalten, ohne ihn durch meine potenzielle Definitionsmacht als Pädagoge, der nicht nur gerne «das letzte Wort» sondern auch «das letzte Bild» für sich beansprucht, jemals beenden zu können.

Abbildungsnachweis

Bettina Henzler

Abb. 1: CHRONOPHOTOGRAPHIE (Etienne-Jules Marey, F 1890)

Abb. 2: THE SEASONS (Arthur Pelechian, UDSSR 1975)

Abb. 3: CANON (Norman McLaren, Kanada 1964)

Abb. 4: VORMITTAGSSPUK (Hans Richter, D 1928)

Abb. 5: RAINBOW DANCE (Len Lye, USA 1936)

Abb. 6: NOTES ON THE CIRCUS (Jonas Meckas, USA 1966)

Claude und Francis Desbarats

Abb. 1: WAY DOWN EAST (*Cahiers du Cinéma*, Sonderheft «Scénographie», 1980)

Abb. 5: SIEBEN CHANCEN (*Cahiers du Cinéma*, Nr. 222, 1970)

Abb. 7: VERDACHT (*Caméra stylo*, November 1981)

Abb. 8, 11: VERDACHT; Abb. 10: DER MANN, DER ZUVIEL WUSSTE, Abb. 12: DIE VÖGEL, Abb. 13: CITIZEN KANE (*Cahiers du Cinéma*, Sonderheft «Hitchcock», 1980)

Abb. 9: OTHON (*Cahiers du Cinéma*, Nr. 223, 1970)

Abb. 14: DIE LADY VON SHANGHAI, Abb. 15: OTHELLO (*Cahiers du Cinéma*, Sonderheft «Welles», 1982)

Sebastian Schädler

Abb. 1: DAS STREITGESPRÄCH. KNACKIG ODER BEKNACKT – DAS BILD DER FRAU IN DER WERBUNG (WDR-Redaktion, D 1983)

Abb. 3, 6, 10, 20, 22, 24: SNOW WHITE AND THE 7 DWARFS (SCHNEEWITTCHEN UND DIE SIEBEN ZWERGE, Walt Disney, USA 1937)

Abb. 5, 7, 9, 13, 15: SCHNEEWITTCHEN UND DIE SIEBEN ZWERGE (Erich Kobler, D 1955)

Abb. 2, 16, 18: SCHNEEWITTCHEN UND DIE SIEBEN ZWERGE (Gottfried Kolditz, DDR 1961)

Abb. 8, 19, 21, 26, 29: SNOW WHITE (SCHNEEWITTCHEN UND DIE 7 ZWERGE, Toshiyuki Hiruma, USA/J 1995)

Abb. 14: FAERIE TALE THEATRE SNOW WHITE AND THE SEVEN DWARVES (SCHNEEWITTCHEN UND DIE SIEBEN ZWERGE, TV-Produktion, Peter Medak, USA 1984)

Abb. 12, 21, 26: SCHNEEWITTCHEN UND DIE SIEBEN ZWERGE (Rankin / Bass Prod., USA, o.J.)

Abb. 17: DIE MÄRCHENSTUNDE: SCHNEEWITTCHEN (Jünger Prod., D o.J.)

Abb. 23, 25: SHICHININ NO SAMURAI (DIE SIEBEN SAMURAI, Akira Kurosawa, 1954).

Abb. 11: SPUR DER STEINE (Frank Beyer, DDR 1966)

Abb. 4: EVITA (Alan Parker, USA 1996)

Christine Ruffert

Abb. 1: LINE DESCRIBING A CONE (Anthony McCall, GB 1973) © LUX, London

Abb. 2: AT THE ACADEMY (Guy Sherwin, GB 1974) © LUX, London

Abb. 3–5: ALPSEE (Matthias Müller, D 1994), © Matthias Müller

Winfried Pauleit

Abb. 1, 2: SIE KÜSSTEN UND SIE SCHLUGEN IHN (François Truffaut, F 1959)

Abb. 3–12: DIE FALSCHSPIELERIN (Preston Sturges, USA 1941)

Jan Sahli

Abb. 1a–b: STAR GUITAR (The Chemical Brothers, Michel Gondry, USA 2001)

Abb. 2a–b: MENSCHEN AM SONNTAG (Robert Siodmak, Edgar G. Ulmer, D 1929)

Abb. 3: DIE NIBELUNGEN (Fritz Lang, D Teil I 1922/Teil II 1924)

Abb. 4: A ZED AND TWO NOUGHTS (EIN Z UND ZWEI NULLEN, Peter Greenaway, GB/NL 1985)

Abb. 5a–d: LICHTSPIEL OPUS I (Walter Ruttmann, D 1921)

Abb. 6: RHYTHMUS 21 (Hans Richter, D 1924)

Abb. 7: DIAGONAL SYMPHONIE (Viking Eggeling, D 1925)

Bettina Henzler und Stefanie Schlüter

Abb. 1–4, 17–36: *ANGST ESSEN SEELE AUF* (R. W. Fassbinder, D 1973)

Abb. 5–16, 37–48, 55–57: *GEGEN DIE WAND* (Fatih Akin, D 2004)

Abb. 49–51: *ALL THAT HEAVEN ALLOWS* (Douglas Sirks, USA 1955)

Abb. 52–54: *FAR FROM HEAVEN* (Todd Haynes, USA 2002)

Eugène Andréanszky

Abb. 1–4 *PEAU D'ÂNE* (Jaques Demy, F 1970) © Les enfants de cinéma

Michael Loebenstein

Abb. 1: © Österreichisches Filmmuseum

Abb. 2A: © Österreichisches Filmmuseum

Abb. 2B: aus: Jim Taylor, DVD *DEMYSTIFIED*, 2002;

Abb. 2C: www.dvdafteredit.com

Abb. 4: Edition Österreichisches Filmmuseum 2006: DVD zu *BLIND HUSBANDS* (Erich von Stroheim, USA 1919)

Abb. 5: © sixpackfilm

Michael Baute und Volker Pantenburg

Abb. 1–6: *DREI MINUTEN IN EINEM FILM VON OZU* (Helmut Färber, D WDR, 1988)

Abb. 7: *FORT APACHE* (John Ford, USA 1948), Abb. 8: *VERFOLGT* (Raoul Walsh, USA 1947); beide aus: *ACTION, ACTION, ACTION – LOGISCHE DINGE IN LOGISCHER ABFOLGE. ASPEKTE DER INSZENIERUNGSWEISE VON PURSUED.* (Winfried Günther, D 2005)

Abb. 9–12: *M. EINE ANALYSE* (Jean Douchet, F 1989)

Abb. 13: *M – EINE STADT SUCHT EINEN MÖRDER* (Fritz Lang, D 1931), aus: *Fritz Lang* (Werner Dütsch, D WDR 1991)

Abb. 14, 15: *LA SORTIE DES USINES LUMIÈRE* (Louis Lumière, F 1885), aus: *ARBEITER VERLASSEN DIE FABRIK* (Harun Farocki, D 1995).

Abb. 16, 17: *ATTELAGE D'UN CAMION* (Lumière, F 1897), aus: *LE CINÉMA, UNE HISTOIRE DE PLANS* (Alain Bergala, F 1998/9, Les enfants de cinéma).